

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ERIKA RAMOS JANUARIO

**POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2018)**

ERIKA RAMOS JANUARIO

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2018)**

ERIKA RAMOS JANUARIO

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2018)**

Dissertação apresentada por ERIKA RAMOS JANUARIO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: Jani Alves da Silva Moreira.
Coorientadora:
Prof.^a Dr.^a. Maria Eunice França Volsi

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J35p Januario, Erika Ramos
 Políticas para profissionalização dos professores da educação básica (2003-2018) /
Erika Ramos Januario. -- Maringá, PR, 2020.
 208 f.: il. color., figs., tabs.

 Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.
 Coorientadora: Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

 1. Políticas educacionais . 2. Golpe de Estado de 2016. 3. Políticas para
profissionalização dos professores. 4. Educação básica. I. Moreira, Jani Alves da Silva ,
orient. II. Volsi, Maria Eunice França, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

ERIKA RAMOS JANUARIO

**POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2018)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira. (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini – UNIOESTE

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM

SUPLENTE

Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz – UEL

Prof.^a Dr.^a Jeinni Kelly Pereira Puziol – UEM

MARINGÁ, 18 DE FEVEREIRO DE 2020

Dedico este trabalho à minha mãe Denize e a todos os professores que, apesar de carregarem o peso da vida cotidiana, nos encorajam a acreditar na educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Denize Moreira Ramos e Amarildo Januario, pelos esforços imensuráveis que depreenderam em privilegiar os meus estudos e também ao amor incondicional e ao carinho que sempre me dedicaram. Orgulho de tê-los como meus pais.

À professora Doutora Jani Alves da Silva Moreira, por me orientar sempre com delicadeza e gentileza. Por ser um exemplo de professora lutadora e inspiração aos meus estudos. Muito obrigada pelos ensinamentos, orientações, paciência e principalmente, por torna-se uma amiga grandiosa. Sou muito grata pela dedicação e por sempre acreditar em mim!

À professora Doutora Maria Eunice França Volsi, que oportunizou conhecimentos sobre os professores, orientações e sugestões sobre ampliação de fontes para uma análise coerente sobre o objeto da pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca examinadora deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, Prof.^a Dr.^a Jeinni Kelly Pereira Puziol e Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz. Muito obrigada por todas as considerações, as quais contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), pelas leituras, análises que contribuíram para essa e outras pesquisas e também pela amizade construída com os membros.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho da Escola Municipal Gilson Belani, que incentivaram a minha qualificação acadêmica e me auxiliaram inúmeras vezes na conciliação das disciplinas do Mestrado.

À minha amada irmã Aryadne Ramos Januario que sempre esteve presente. Por se um exemplo de mulher e de amizade.

À minha amiga Débora Francischini Boian, pelo companheirismo, auxílio e palavras doces durante meus estudos. Agradeço por fazer parte da minha vida e auxiliar nessa caminhada.

Aos meus amigos da turma de Mestrado, especialmente à Renata Valério da Silva, por ser um exemplo de aluna dedicada e companheira.

Ao Hugo, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, que sempre esteve disposto a ajudar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), coordenadores e professores.

JANUARIO, Erika Ramos. **POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2018)**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas para a profissionalização dos professores da Educação Básica, implementadas no período de 2003 a 2018. A pesquisa foi desenvolvida na linha de Políticas e Gestão da Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de análise documental, na qual se realizou uma compreensão crítica e contextualizada das políticas para a profissionalização dos professores, efetivadas nos últimos quinze anos. Estabeleceu-se uma mediação analítica e crítica, a partir das fontes documentais e bibliográficas, para a compreensão da conjuntura política, econômica e social do período, a fim de examinar as particularidades da temática com base na totalidade histórica. Os questionamentos que definiram o problema da pesquisa foram: Como se caracterizou a construção histórica da profissionalização dos professores? Quais são as características das políticas para profissionalização dos professores da Educação Básica, sobretudo nas fases política dos governos neodesenvolvimentistas de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016)? Quais as orientações do Banco Mundial (BM) para as políticas de profissionalização dos professores? Quais foram as implicações da posse de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018), enquanto presidente interino, para as políticas de profissionalização dos professores? Para tanto, foi necessário entender o contexto histórico e político da profissionalização dos professores da Educação Básica no Brasil; analisar as orientações do BM para a profissionalização dos professores e, por fim, averiguar as políticas educacionais nos anos de 2016 a 2018, bem como suas implicações para as políticas de profissionalização de professores em vigência na atualidade. Justifica-se que o objeto da pesquisa é atual, pois situa-se em um contexto recente, de forma que a análise foi realizada no sentido de ampliar e elucidar a compreensão histórica das políticas para a profissionalização dos professores. Os resultados demonstraram que a construção histórica da profissionalização dos professores da Educação Básica desenvolveu-se em meio ao entrelaçamento das políticas com os interesses econômicos e sociais de determinados períodos; no que tange ao período de governo dos presidentes Lula e Dilma (2003-2016), observaram-se avanços expressivos nas políticas de profissionalização dos professores, porém não foram denotadas rupturas expressivas com o neoliberalismo, uma vez que continuaram a responder às demandas da classe burguesa. As orientações do BM direcionaram para a efetivação do gerencialismo na educação e para a Pedagogia das Competências. Por fim, as políticas para profissionalização dos professores, durante o governo Temer (2016-2018), caracterizaram-se como antirreformas, visto que se intensificaram as políticas de

ajustes estruturais neoliberais, que resultaram em retrocessos que atingiram, nomeadamente, a educação e a profissionalização dos professores.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Políticas para Profissionalização dos professores; Educação Básica; Golpe de Estado de 2016.

JANUARIO, Erika Ramos. **POLICIES FOR THE PROFESSIONALIZATION OF BASIC EDUCATION TEACHERS (2003-2018)**. 209 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2020.

ABSTRACT

This research aims to analyze the professionalization policies of Basic Education teachers, implemented in the period from 2003 to 2018. A research was developed in the line of Policies and Management of Education, in the Group of Studies and Research in Educational Policies, Management and Financing Education (GEPEFI / CNPq). It is a bibliographic research and document analysis, in which a critical and contextualized understanding of the policies for the professionalization of teachers, carried out in the last fifteen years, was carried out. An analytical and critical mediation was established, based on documentary and bibliographic sources, to understand the political, economic and social context of the period, in order to examine the particularities of the theme based on the historical totality. The questions that defined the research problem were: How was the historical construction of the professionalization of teachers characterized? What are the characteristics of the policies for the professionalization of Basic Education teachers, especially in the political phases of the neo-developmental governments of Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) and Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016)? What is the World Bank (WB) guideline for teacher professionalization policies? What were the implications of the inauguration of Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018), as interim president, for the professionalization policies of teachers? For that, it was necessary to understand the historical and political context of the professionalization of Basic Education teachers in Brazil; analyze the guidelines of the BM for the professionalization of teachers and, finally, investigate the educational policies in the years 2016 to 2018, as well as their implications for the professionalization policies of teachers in force today. It is justified that the object of the research is current, as it is situated in a recent context, so that the analysis was carried out in order to expand and elucidate the historical understanding of the policies for the professionalization of teachers. The results showed that the historical construction of the professionalization of Basic Education teachers developed amid the intertwining of policies with the economic and social interests of certain periods; with regard to the period of government of presidents Lula and Dilma (2003-2016), significant advances were observed in the professionalization policies of teachers, however, there were no significant breaks with neoliberalism, since they continued to respond to the demands of bourgeois class. The guidelines of the WB directed towards the realization of managerialism in education and to the Pedagogy of Competences. Finally, policies for the professionalization of teachers, during the Temer government (2016-2018), were characterized as anti-reforms, since neoliberal structural adjustment policies were intensified, which resulted in setbacks that affected, namely, education and professionalization of teachers.

Keywords: Educational Policies; Policies for the professionalization of teachers; Basic education; Coup d'etat 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Linha do tempo que antecede o golpe de Estado de 2016.....	84
Figura 2:	Capa do documento <i>Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial</i>	112
Figura 3:	Capa do documento Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.....	117
Figura 4:	Capa do documento <i>Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?....</i>	124
Figura 5:	Capa do relatório Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil.....	139
Figura 6:	Capa do <i>slide</i> Política Nacional de Formação de professores	152
Figura 7:	Capa do documento Proposta para Base Nacional Comum da formação de Professores da Educação Básica.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Teses e dissertações sobre a profissionalização dos professores na Pós-Graduação em Educação.....	28
Gráfico 2: Produção acadêmica por região	29
Gráfico 3: Tamanho médio das turmas nos anos iniciais do ensino fundamental, por tipo de instituição (2016).....	143

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD (1991-2018).....	26
Quadro 2: Palavras-chave ou títulos com os descritores (1) e (2).....	27
Quadro 3: Categorias e conteúdos das teses e dissertações sobre o tema profissionalização dos professores.....	30
Quadro 4: Quantidades de pesquisas divididas entre categorias.....	32
Quadro 5: Projetos financiados pelo BM direcionados para a Educação (1995-2017).....	103
Quadro 6: Organizações que compõem o Grupo Banco Mundial.....	110
Quadro 7: Orientações recomendadas pelo Banco Mundial, para a Reforma Educacional, nos países signatários, apresentadas no documento “ <i>Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial</i> ” (1996).....	114
Quadro 8: Competências específicas da BNC da formação de professores da Educação Básica (2018).....	157
Tabela 1: Vínculo dos professores por etapa de ensino no Brasil (2013-2017)	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AJ	Um Ajuste Justo: análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil
AJAR	Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APE	Aprendizagem para realizar a promessa da Educação
BBB	Bancada Bíblia, Boi e Bala
BCPT	Brazil: Can Providing Teachers with Feedback and Coaching Improve Learning?
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CFI	Corporação Financeira Internacional
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adulto
EPL	Estudantes pela Liberdade
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
FEBRABAN	Federação dos Bancos Brasileiros
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil

FIESP	Federação da Indústria do Estado de São Paulo
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
GTs	Grupo de Trabalhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MPL	Movimento Passe Livre
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração de Crescimento
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Petrobras	Petróleo Brasileiro S.A
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Planos Municipais de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNPE	Programa Nacional de Primeiro Emprego

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	Partido Popular Socialista
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REM	Reforma do Ensino Médio
SFL	Students for Liberty
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	22
1.2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	25
1.3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	33
1.4	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA PESQUISA.....	37
2	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	40
2.1	CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	42
2.2	CONCEITOS: PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	55
2.3	PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	62
3	POLÍTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NOS GOVERNOS LULA (2003-2010) E DILMA (2011-2016)	68
3.1	POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO GOVERNO LULA (2003-2010): VELHAS OU NOVAS ROUPAGENS?.....	68
3.2	SOBRE OS GOLPES DE ESTADO NO BRASIL.....	79
3.3	GOLPE DE ESTADO DE 2016: UM ATAQUE CONTRA A DEMOCRACIA	83
3.4	CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DURANTE O GOVERNO DILMA (2011-2016).....	94
4	POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO GOVERNO TEMER (2016-2018): ALINHAMENTOS COM AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL	103
4.1	BANCO MUNDIAL: SUA INTERFERÊNCIA NA REFORMA DA EDUCAÇÃO E NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES (1996- 2015).....	109

4.2	RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL (2016-2018).	130
4.3	POLÍTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO GOVERNO TEMER (2016-2018): REFORMAS OU ANTIRREFORMAS?.....	148
5	CONCLUSÃO	166
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE	196

1 INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é analisar as políticas para a profissionalização¹ dos professores da educação básica, no período de 2003 a 2018, a fim de identificar e compreender como tais políticas foram efetivadas nos três períodos governamentais transcorridos nos últimos quinze anos. Os estudos sobre a temática profissionalização dos professores² estão presentes nas pesquisas, debates e discussões sobre a educação brasileira, em diversas variáveis conceituais, tais como: formação de professores, identidade profissional, valorização, plano de carreira, entre outros. A crescente abordagem do tema justifica-se em virtude do fato de que esses profissionais são considerados socialmente como uma categoria que desenvolve uma atividade (um trabalho) cada vez mais necessária, com desafios mediante as complexidades sociais presentes na contemporaneidade. Constata-se também que o prestígio e o reconhecimento do professor enquanto profissional não correspondem ao destaque que lhe é atribuído, o que causa indagações, refutações, busca por respostas e investigações (GUIMARÃES, 2004).

O campo³ da profissionalização dos professores é polarizado e contraditório, com diferentes vertentes, como poderá ser observado nas seções posteriores. Essa pesquisa compreende que, para a profissionalização dos professores ser efetiva, é necessária a criação de políticas educacionais específicas que englobem diversos

¹ Optou-se por utilizar, ao longo desta pesquisa, o termo profissionalização do “professor”, em vez de “docente”, “profissionais da educação” ou “profissionais do magistério”, pois, ao analisar a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), que tem por objetivos normalizar e reconhecer a existência de determinadas ocupações no mercado de trabalho brasileiro, constatou-se que o termo apresentado para designar o profissional que ministra aulas na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e superior é “professor” (CBO, 2010). Em uma busca realizada no dia 30 de maio de 2019, no Catálogo Brasileiro de Ocupações, encontraram-se registradas 05 ocupações com o termo “Docente” e 269 com o termo “Professor”, o que comprova que temos mais registros de ocupações na categoria “Professor”. Entretanto, também será respeitado quando os documentos oficiais designarem outras nomeações.

² ² Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo “professores” para englobar homens e mulheres que pertencem a essa profissão, conforme as regras gramaticais da Língua Portuguesa. Compreende-se que o termo no masculino evidencia-se a tradicional linguagem sexista, visto que segundo o último censo dos professores, o maior número de professores brasileiros, cerca de 81,6%, são compostos por mulheres (BRASIL, 2009b). Porém, em virtude de não tornar a leitura rebarbativa e cansativa, ao enunciar o termo professores e professoras, optou-se por seguir apenas as regras gramaticais.

³ A noção de campo utilizada, nesta pesquisa, parte da compreensão de Bourdieu, segundo o qual, o objeto de uma pesquisa não está “[...] isolado de um conjunto de relações que retira o essencial das suas propriedades. [...] é preciso pensar relacionalmente” (BOURDIEU, 1989, p. 27-28). Nessa concepção, para Bourdieu (1989), quando se utiliza o termo “campo” chama-se atenção para os mecanismos ocultos de interesses e lutas presentes (STREMEL, 2016).

campos, tais como: da formação inicial e continuada, planos de carreiras, condições de trabalho, valorização em todos os seus aspectos (regime de trabalho, piso salarial, concursos públicos e tempo remunerado para estudos) e identidade profissional. Assim, entende-se que o conjunto desses campos se denomina “Políticas para a profissionalização dos professores”, objeto a ser investigado na presente pesquisa.

Ao considerar que a temática profissionalização dos professores é ampla e contraditória, salienta-se que esta pesquisa tem como recorte temporal um período de quinze anos, também contraditório, e que carece de compreensão, no que se refere às políticas para a profissionalização de professores, como será observado nas seções posteriores. Sobretudo, salienta-se que nesse recente período, especificamente a partir de 2015, têm-se o início de um processo de desmantelamento da democracia brasileira, decorrente e marcado pelo processo de *impeachment* de Dilma Vana Rousseff (Dilma), do Partido dos Trabalhadores (PT), realizado em 31 de agosto de 2016, permeado por um discurso velado de mudanças e reformas em todos os setores, dentre eles, a educação.

A partir da perspicuidade sobre a problemática que envolve o objeto e o recorte temporal da pesquisa, a introdução objetiva apresentar o percurso do estudo com destaques a formulação e delimitação do problema, pressupostos teórico-metodológicos e o estado do conhecimento sobre o tema, por fim a organização e estruturação da pesquisa.

1.1 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A escolha do tema proposto originou-se, inicialmente, após acompanhar o golpe de Estado de 2016, que ascendeu à presidência da república o ex-presidente interino Michel Miguel Elis Lulia Temer (Temer) (2016-2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), vice-presidente na chapa de Dilma. Observou-se, preliminarmente, que o governo Temer seria caracterizado por reformas que resultariam em retrocessos em diversos setores, principalmente no campo educacional. Assim, a autora desta pesquisa, trabalhadora de uma Escola Municipal de Mandaguaçu-Paraná, acompanhou as angústias vivenciadas pelos professores durante esse período, o que lhe causou diversas inquietações e

potencializou o desejo de compreender a configuração das políticas elaboradas para promover a profissionalização dos professores da Educação Básica e os seus desdobramentos nos períodos governamentais, de 2003 a 2018.

Após essas inquietações vivenciadas, a aspiração inicial desta pesquisa adquiriu contornos ao participar da XII Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Sul, que ocorreu do dia 23 a 26 de julho de 2018, em Porto Alegre-Rio Grande do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e cujo tema foi "Educação, Democracia e Justiça Social: pesquisar para quê?". A ANPEd é uma associação nacional sem fins lucrativos que congrega pesquisadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas de pesquisas e demais áreas (ANPEd, 2012). Essa associação realiza reuniões científicas nacionais e regionais, em anos intercalados, com o seguinte objetivo: "Art. 31 – [...] socialização das pesquisas e estudos realizados na área de educação e afins, bem como propiciar intercâmbios e debates sobre temáticas de interesse da Associação" (ANPEd, 2012, p. 10).

Criada em 1976, a ANPEd é composta por diversos Grupos de Trabalhos (GTs)⁴, que são importantes instâncias de aglutinação e socialização de conhecimentos produzidos por pesquisadores no campo educacional. A participação nas apresentações do GT05 - Estado e Política Educacional da ANPEd Sul, em 2018, na condição de ouvinte, e das mesas temáticas, assim como a apresentação de trabalho no GT08 - Formação de professores, viabilizaram a delimitação do problema desta pesquisa. Dito de outro modo, ao partir da compreensão de que a aprendizagem é um processo contínuo de mediação dos conhecimentos mais elaborados pela sociedade, o fato de presenciar e vivenciar debates sobre o contexto educacional, no pós-golpe de Estado de 2016, possibilitou assimilar novos conhecimentos que reformularam as inquietações iniciais sobre o tema.

⁴ Segundo a ANPEd (2018), existem cerca de 23 GTs temáticos, sendo estes: GT02- História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 - Didática; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT12 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

Tendo em vista que o processo de estudos é longo, a delimitação do problema foi recebendo os ajustes finais conforme eram desenvolvidas as reflexões e estudos com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), coordenado pelas professoras Dra. Jani Alves da Silva Moreira e Dra. Maria Eunice França Volsi. Após orientações e análises preliminares com a orientadora, observou-se a necessidade de recorte temporal do tema sobre a profissionalização dos professores de 2003 a 2018, por se tratar de uma conjuntura política, social e econômica de rupturas e continuidades, deduzindo-se que a problemática proposta situa-se em pesquisas que ainda estão em definições e andamento na linha de pesquisa em políticas educacionais no Brasil.

Destarte, realizado uma precedente análise documental de textos e fontes selecionadas, além de mapeamento das pesquisas já produzidas, chegou-se às seguintes questões problematizadoras: Como se caracterizou a construção histórica da profissionalização dos professores? Quais são as características das políticas para a profissionalização dos professores da Educação Básica, sobretudo durante os governos neodesenvolvimentistas de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016)? Quais as orientações do Banco Mundial (BM) para as políticas de profissionalização dos professores? Quais foram as implicações da posse de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018), enquanto presidente interino, para as políticas de profissionalização dos professores? Pretende-se responder tais questionamentos, por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender a construção histórica da profissionalização dos professores e sua constituição na fase neoliberal brasileira, a fim de caracterizar e analisar os possíveis desdobramentos nas políticas para essa profissionalização.
- Analisar as principais características das políticas para profissionalização dos professores na conjuntura social e política dos governos neodesenvolvimentistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), a fim de compreender os pressupostos históricos e políticos, suas similaridades, rupturas e particularidades para a profissionalização dos professores da Educação Básica.

- Identificar a interferência e o alinhamento das políticas para profissionalização dos professores da Educação Básica com o Banco Mundial, no período do governo Temer (2016-2018), a fim de compreender se as políticas para a profissionalização dos professores são consideradas como um conjunto de reformas ou antirreformas.

Justifica-se que objeto da pesquisa configura-se como um tema atual, tendo em vista o recente contexto político brasileiro, no qual a análise compreende antecedentes das políticas para a profissionalização dos professores nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2015) e visa ampliar a compreensão sobre a conjuntura no governo Temer (2016-2018), e suas repercussões para às políticas concernentes a profissionalização dos professores. Com a problemática da pesquisa anunciada, a seguir será apresentado o Estado do Conhecimento, em dissertações e teses, a fim de mapear as produções sobre o tema e verificar o estado atual, lacunas e entraves da temática profissionalização dos professores.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento sobre a profissionalização dos professores consiste em um mapeamento acerca das abordagens e dimensões das pesquisas, dissertações e teses, já realizadas e publicadas sobre esse tema no Brasil. Ao propor este encaminhamento, o objetivo é obter uma visão geral sobre o tema, a fim de identificar as lacunas existentes nesse campo do conhecimento e analisar a dimensão de produções já realizadas no âmbito da pós-graduação na área da Educação, mestrado e doutorado no Brasil. Esse procedimento metodológico permite também identificar em que aspectos a subtemática desta pesquisa se aproxima ou se distancia (amplia) das pesquisas já existentes.

A respeito do Estado do Conhecimento, é importante enfatizar que este tem como objetivo mapear as pesquisas realizadas, apenas em uma área de publicações sobre o tema estudado, como por exemplo, as pesquisas realizadas no âmbito das dissertações e teses (ROMANOVSKI; ENS, 2006). Portanto, o Estado do Conhecimento diferencia-se do Estado da Arte que visa realizar a sistematização de dados que abrangem toda a amplitude da área de conhecimento, “[...] nos diferentes

aspectos que geraram produções” (ROMANOVSKI; ENS, 2006, p. 39), sendo estas: dissertações e teses, artigos em periódicos e revistas, comunicações, publicações em anais de congressos e livros.

Com a compreensão concisa sobre o Estado do Conhecimento e Estado da Arte, salienta-se que a presente pesquisa realizará o estudo do tipo Estado do Conhecimento, a partir das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, presentes em dissertações de mestrado e teses de doutorado. O mapeamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de referência em acervo acadêmico no Brasil.

Primeiro, buscou-se analisar a totalidade das produções encontradas, para que, posteriormente, fosse possível mapear e elencar as pesquisas. Assim, no momento inicial, realizou-se uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, utilizando os seguintes descritores: (1) “profissionalização docente” e (2) “profissionalização do professor”. No campo área do conhecimento foi selecionado o termo educação, de maneira que os seguintes dados foram alcançados:

Quadro 1- Teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD (1991-2018).

Descritor	Total de pesquisas	Recorte Temporal	Total de (D)*	Total de (T)*	Banco de dados
Profissionalização docente (1)	445	1996-2018	321	124	(CAPES)
Profissionalização do professor (2)	18	2013 - 2018	12	5	(CAPES)
Profissionalização docente (1)	196	2001-2018	133	63	(BDTD)
Profissionalização do professor (2)	47	1991-2018	26	21	(BDTD)

* D = dissertações e T= teses

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da CAPES E BDTD. Busca realizada no mês janeiro de 2019.

Neste primeiro momento, foi possível examinar a existência de um total de 706 pesquisas, que em seguida foram analisadas, a fim de mapear e identificar

quantas destas apresentavam no título e/ou palavras-chave⁵ os descritores (1) ou (2) (Quadro 02). Essa análise permitiu verificar que determinadas pesquisas não tinham como cerne a profissionalização dos professores, mas outros objetos que não estavam relacionados com o recorte deste estudo, o que corrobora a importância de utilizar a temática “profissionalização dos professores” como uma das palavras-chave.

No quadro 2, demonstra-se o total das teses e dissertações, provenientes de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, em que aparecem os descritores (1) e/ou (2) nos títulos ou palavras-chave.

Quadro 2- Palavras-chave ou títulos com os descritores (1) e (2)

Descritor	Total de pesquisas	Recorte Temporal	Total de (D)*	Total de (T)*	Banco de dados
Profissionalização docente (1)	43	1996-2018	29	14	(CAPES)
Profissionalização do professor (2)	10	2013 - 2018	7	3	(CAPES)
Profissionalização docente (1)	35	2001-2018	25	10	(BDTD)
Profissionalização do professor (2)	14	1991-2018	8	6	(BDTD)
TOTAL: 102 pesquisas					

* **D** = dissertações e **T**= teses

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da CAPES E BDTD. Busca realizada no mês janeiro de 2019.

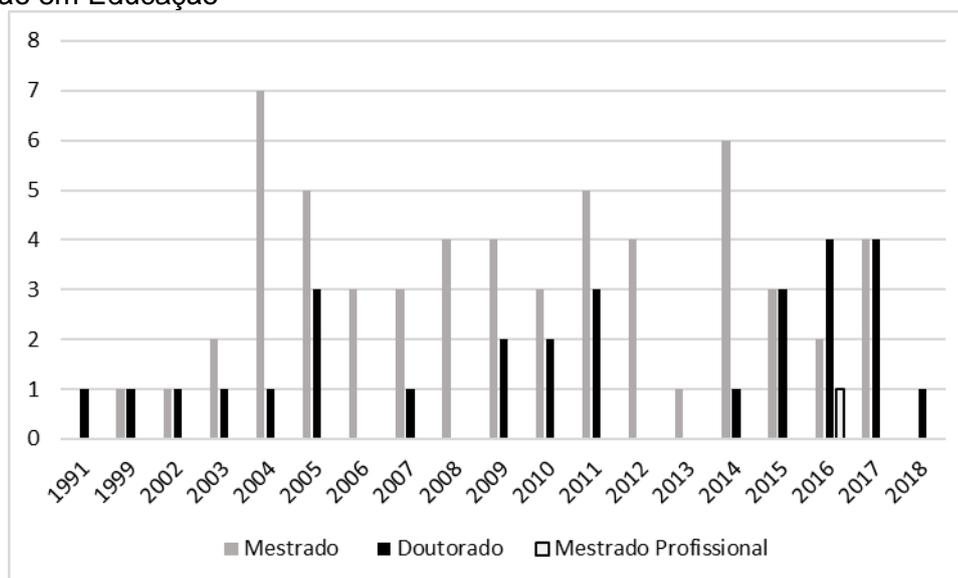
Na primeira organização das produções científicas, verificou-se o predomínio das pesquisas de mestrado, uma vez que foram encontradas 69 dissertações e 33 teses. Com a análise das 102 pesquisas encontradas, observou-se que 16 delas repetiam-se no Banco de dados da Capes e no BDTD, ou os descritores se repetiam nas palavras-chave. Assim, foi elaborado um quadro, que pode ser verificado no apêndice A, com a aglutinação das pesquisas que se repetiam nos bancos de dados, ou cujos descritores se repetiam nas palavras-chave, obtendo um total de 86 pesquisas. Ademais, no apêndice A, foram mapeados pela autora os seguintes

⁵ Por se tratar de um grande volume de pesquisas, concluiu-se que, nesse primeiro momento, seria necessário analisar apenas as palavras-chave e os títulos, deixando para posterioridade a averiguação da temática e seus termos nos resumos.

detalhes de cada pesquisa: título da pesquisa, seus respectivos autores, ano de produção, a instituição de ensino superior, o tipo de pesquisa e banco de dados.

Ao verificar o Estado do Conhecimento sobre o tema profissionalização dos professores, em dissertações e teses, percebeu-se um crescimento considerável das pesquisas na pós-graduação em Educação, a partir de 2004, como pode ser observado no Gráfico 1:

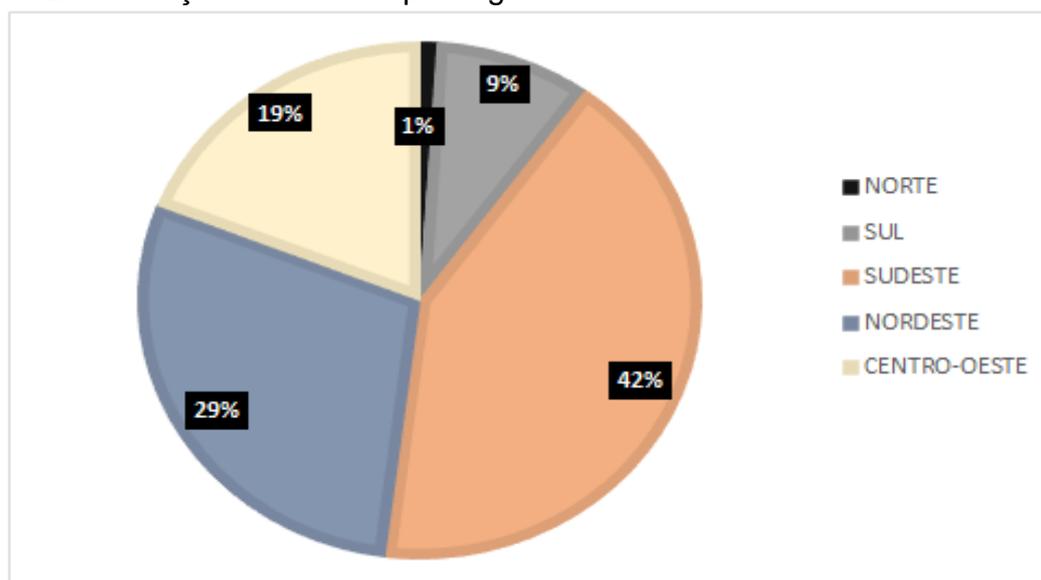
Gráfico 1 – Teses e dissertações sobre a profissionalização dos professores na Pós-Graduação em Educação



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da CAPES E BDTD. Busca realizada no mês janeiro de 2019.

Como é possível observar, a maior concentração de pesquisas encontra-se nos seguintes anos: 2004 com 8 pesquisas (7 dissertações e 1 tese); 2005 e 2011, com 8 pesquisas cada (5 dissertações e 3 teses); 2017 também com 8 pesquisas (4 dissertações e 4 teses). Os anos de 2014 e 2016 com 7 pesquisas; 2015 e 2009, com 6 pesquisas cada; 2010 com 5 pesquisas; 2007, 2008, 2012, cada um com 4 pesquisas; 2003 e 2006, com 3; 1999 e 2002 com 2 pesquisas; 1991 e 2013 com o menor número 1 pesquisa cada ano.

Os anos que resultaram em maior número de dissertações foram: 2004 (7 pesquisas); 2014 (6 pesquisas); 2005 e 2011 (5 pesquisas cada ano). Já as teses foram publicadas em 2016 e 2017, com 4 pesquisas cada ano. No Gráfico 2, buscou-se apresentar as regiões em que se verificou o maior número de produções acadêmicas relacionadas ao tema profissionalização do professor.

Gráfico 2 - Produção acadêmica por região

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da CAPES E BDTD (2019).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 2, constatou-se que a região Sudeste tem o maior número de produções, 42%, seguida da região Nordeste com 29%; já a região Centro-Oeste soma 19% das produções e a região Sul com 9%; por fim, a região Norte com 1% de trabalhos na área. Uma conjectura para a região Sudeste apresentar elevada quantidade de produções acadêmicas relacionadas à profissionalização do professor pode ser o fato de que, segundo dados da CAPES (2017), esta região abrange o maior número de programas de pós-graduação em Educação (PPGE), de modo que em 2017, havia 69 PPGE, representando 40,6%. A região Nordeste, por seu turno, possui 32 PPGE (18,8%), ao passo que a região Sul dispõe de 42 PPGE (24,7%), a região Centro-Oeste possui 16 PPGE (9,4%) e a região Norte conta com 11 PPGE (6,4%). A discrepância entre a quantidade de PPGE da região Sudeste (69) e da região Norte (11) é elevada, o que pode justificar o fato de a região Sudeste publicar mais teses e dissertações sobre o tema profissionalização do professor, do que a região Norte.

Após análise dos resumos das 86 pesquisas (100%), foi possível elencá-las por meio de categorias, a fim de visualizar e ordenar a produção nessa área. Segundo Bardin⁶ (2016, p. 148), “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. A categorização ordenou-

⁶ Laurence Bardin (2016) apresenta o conceito de categorização pautado em uma abordagem fenomenológica, todavia, o encaminhamento proposto é utilizado na presente pesquisa não como referencial teórico, mas como uma ferramenta metodológica para a análise e categorização.

se com base no “procedimento por milha”, ou seja, quando o sistema de categorias “[...] não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por milha. O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (BARDIN, 2016, p. 149).

Quadro 3 - Categorias e conteúdos das teses e dissertações sobre o tema profissionalização dos professores

Categorias	Conteúdos
(1) Profissionalização dos professores e o Ensino Superior	Estudos sobre a trajetória profissional dos professores do ensino superior; a prática pedagógica dos professores egressos dos cursos no ensino superior; limites e as possibilidades dos programas especiais de formação pedagógica no ensino superior; políticas para a educação superior e sua implicação na profissionalização do professor; PIBID e a contribuição para a profissionalização; estágio curricular e a profissionalização; PARFOR oferta de educação superior.
(2) Profissionalização dos professores e a formação continuada	Organização, proposta e estrutura da formação continuada dos professores de diversas regiões do país e verificação das suas consequências para a profissionalização do professor; representação social dos professores que realizam a formação continuada; PNAIC e a precarização da profissionalização.
(3) História da profissionalização dos professores	Contribuição dos professores na história da profissionalização; Análise de políticas, legislações de determinadas regiões e seus resultados na história da profissionalização.
(4) Profissionalização dos professores e a formação inicial	Análise sobre a profissionalização dos professores e sua formação inicial; saberes construídos; investigação do processo de desenvolvimento da profissionalização do professor que atua nos anos iniciais; profissionalização do professor da educação infantil.
(5) Profissionalização dos professores e sindicatos	Representatividade sindical na profissionalização do professor; sindicato como espaço de construção do profissional professor.
(6) Profissionalização dos professores e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Profissionalização do professor que trabalha com a modalidade EJA.
(7) Estudos de casos	Estudo de caso dos professores de diversas regiões do país; entrevistas e questionários investigando a profissionalização de professores; Estudo de caso da política de promoção por mérito do Estado de São Paulo; estudo de campo nas escolas; estudo de caso com professores da Rede privada; exame de vivências dos professores; estudo de caso em uma perspectiva histórica, por privilegiar dados que remontam o histórico do curso Mude-TO; profissionalização do professor egresso.
(8) Identidade profissional	Identidade profissional dos professores das diversas

	áreas; identidade vista como referência para a profissionalização do professor; consciência da sua identidade como profissional; condições, materiais e imateriais, em que se desenvolve o trabalho do professor, buscando contribuir para a compreensão do processo de constituição da profissionalidade do professor e da identidade profissional; identidade no contexto de uma tardia profissionalização do professor; identidade profissional do professor durante o processo de reestruturação capitalista da produção e normatização do padrão flexível de acumulação.
(9) Profissionalização dos professores e concurso públicos	Análise do modo como os concursos públicos são realizados, justificando que aspectos políticos destes interferem diretamente no próprio processo de profissionalização do professor.
(10) Profissionalização do professor e a Educação ambiental do/e campo	Estudo da profissionalização dos professores da educação ambiental; os sentidos da formação na profissionalização de professores do campo.
(11) Profissionalização do professor e políticas educacionais	Estudo sobre as dificuldades, limites, potencialidades e adequação da legislação pertinente à profissionalização do professor de diversas áreas do conhecimento; impactos das leis delineadas no Brasil sobre a formação e profissionalização dos professores; profissionalização do professor como campo de política presente nos documentos oficiais; políticas para a profissionalização do professor na América Latina; Políticas educacionais da profissionalização do professor da EAD.
(12) Estado do conhecimento	Análise das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar do professor e sua relação com a profissionalização; estudo da literatura sobre a formação, com ênfase na profissionalização do professor do Estado do Pará; a temática da profissionalidade dos professores nos artigos publicados nas cinco revistas de educação mais consultadas, segundo a SciELO, durante os anos de 2006 a 2014; análise dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes a partir da palavra-chave profissionalização dos professores, os documentos finais da ANFOPE, nos últimos dez anos e textos/livros citados nas referências bibliográficas dos artigos da CAPES.
(13) Profissionalização dos professores e o Ensino médio	Caracteriza as condições de trabalho e a satisfação profissional: dimensão do profissionalismo do professor do ensino médio.
(14) Estudo comparativo	Estudo comparativo da profissionalização do professor no Brasil com demais países.
(15) Profissionalização do professor e análise de discurso	Análise do discurso sobre profissionalização dos professores presente na revista Veja; análise de discurso do currículo.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da CAPES E BDTD (2019).

Conforme o quadro anterior, verificou-se que são vários os enfoques possíveis no âmbito do tema “profissionalização do professor”. Considera-se que o conteúdo é um fator relevante para categorização no Estado da Arte, “[...] pois é ele

que refina o tema e aponta maior rigorosidade ao trabalho” (RAIMUNDO; FAGUNDES; 2018, p. 19). No Quadro 4, expõem-se as quantidades de pesquisas, teses e dissertações, que estão presentes em cada categoria

Quadro 4 - Quantidades de pesquisas divididas entre categorias

Categoria	Quantidades
(1) Profissionalização dos professores e o Ensino Superior	20
(2) Profissionalização dos professores e a formação continuada	7
(3) História da profissionalização dos professores	11
(4) Profissionalização dos professores e a formação inicial	5
(5) Profissionalização dos professores e sindicatos	2
(6) Profissionalização dos professores e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1
(7) Estudos de casos	13
(8) Identidade profissional	8
(9) Profissionalização dos professores e concurso públicos	2
(10) Profissionalização dos professores e a Educação ambiental do/e campo	3
(11) Profissionalização dos professores e políticas educacionais	8
(12) Estado do conhecimento	5
(13) Profissionalização dos professores e o Ensino médio	1
(14) Estudo comparativo	1
(15) Profissionalização dos professores e análise de discurso	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da CAPES E BDTD (2019).

De acordo com o quadro, a categoria (1) Ensino Superior é o conteúdo predominante nas pesquisas que abordam o tema profissionalização dos professores; as pesquisas relacionadas a essa categoria estão divididas entre os anos de 2002 e predominam até o ano de 2018. .

Após a realização do Estado do Conhecimento sobre o tema profissionalização do professor, concluiu-se que nenhuma das pesquisas dissertavam sobre a profissionalização dos professores no contexto do período pós-golpe. Conforme evidenciado anteriormente na formulação e delimitação do problema da pesquisa, uma conjectura para essa ausência pode ser o fato de tratar-se de um assunto do contexto político atual, o que justifica a falta de abordagem do tema, nesse período, bem como a importância desta pesquisa para o preenchimento dessa lacuna.

Salienta-se que, nesta pesquisa, a discussão acerca do tema assenta-se na história do presente e nas questões que envolvem as determinações e formulações de política para a profissionalização dos professores, o que denota que a problemática tangencia as categorias (3) História da profissionalização dos

professores e (11) Profissionalização do professor e políticas educacionais. Assevera-se o fato de que, para estudar as políticas educacionais, recomenda-se fazer um recorte na história da educação, com o objetivo de privilegiar e analisar um objeto específico sem isolá-lo (SANFELICE, 2004). Portanto, na realização desta pesquisa, será abordado o campo das políticas educacionais concomitante com a história da educação e profissionalização dos professores, uma vez que se considera a necessidade de consolidar uma efetiva política nacional para profissionalização dos professores da educação básica no Brasil.

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao realizar o mapeamento das pesquisas já produzidas, apreende-se que a problemática deste estudo é relevante, sendo necessário um sustentáculo teórico adequado para aprofundar os conceitos que serão analisados e compreendidos no percurso de desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, a pesquisa amparou-se no materialismo histórico dialético, que teve como proponentes o filósofo e sociólogo Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). O materialismo histórico,

[...] baseia-se na exposição do processo real de produção - começando da produção material da vida em si mesma - e abrangendo a forma de relações associadas com e criadas por esse modo de produção, isto é, a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história; descrevendo-a em sua ação enquanto Estado, e também explicando como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moralidade etc. etc. dela derivam, e acompanhando o processo de sua formação a partir dessa base; dessa forma, a coisa toda pode, é claro, ser descrita em sua totalidade (e conseqüentemente, também, a ação recíproca desses vários aspectos entre si) (HOBBSAWN 1998, p. 174-175),.

Assim, o materialismo histórico dialético busca desvendar o movimento da história, não de forma linear, mas compreendendo que o homem transforma a natureza, em um movimento acionado pelas contradições. Em outras palavras, Konder (1999) elucida que alguns autores, chamados por Marx de metafísicos, não reconheciam o movimento dos seres como uma alteração constante, como uma mudança tanto da sua situação como da sua essência, mas acreditavam que os

movimentos dos seres fossem eternamente parados. No entanto, a vida é movimento histórico e não há movimento sem contradições, de maneira que “[...] o movimento transforma todas as coisas, faz com que, na história da humanidade, ao contrário do que afirmava o Eclesiastes, haja sempre alguma coisa nova sob o sol” (KONDER, 1999, p. 44). Sendo assim, pensar dialeticamente é ser capaz de investigar essas contradições (NAGEL, 2015) e compreender que os seres e as coisas existem em permanente mudança, “[...] entrosando uns com os outros, e que só é possível compreendê-los se desde o início forem devidamente consideradas as suas ligações” (KONDER, 1999, p. 44).

Além de analisar as contradições, ao examinar um determinado objeto, à luz do materialismo histórico dialético, é necessário que se considere os seus aspectos em todas as ligações e mediações, compreendendo-o no seu desenvolvimento. Assim é basilar considerar o objeto em sua totalidade, o que implica em entender “[...] a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações entre os fenômenos para além da causalidade aparente” (NAGEL, 2015, p.25).

Kosik (1976) elucida que a totalidade não significa abranger todos os fatos, pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores, mas totalidade é compreender a realidade como um todo estruturado, dialético, em que um fato qualquer possa vir a ser racionalmente compreendido. Assim, o autor explica que

Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade seja constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos- o conhecimento da realidade concreta não passada de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 1976, p. 44).

Desse modo, a totalidade concreta não é um método que busca examinar todos os aspectos, pois a concreticidade é mutável e vai se criando. Em outras palavras, a totalidade examina um fenômeno social, como momento de um todo, ou seja, um fenômeno social é um fato histórico, na medida em que é examinado como

momento de determinado todo, em que desempenha uma dupla função: definir a si mesmo e definir o todo (KOSIK, 1976). Essa recíproca conexão e mediação entre a parte e do todo significa que os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade (KOSIK, 1976).

A categoria da totalidade permite uma compreensão do real capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e coordená-los com uma explicação ampla (CURY, 1986). Nessa ótica,

Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significativa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado (CURY, 1986, p. 27).

Para o autor, dados de uma pesquisa só adquirem concreticidade, ao serem analisados a partir da totalidade histórica social (CURY, 1986). Assim, é nessa conjuntura que serão investigadas as políticas educacionais e as políticas para profissionalização dos professores, pois entende-se que não é possível apreender os significados dessas políticas sem a apreensão da lógica global do sistema de produção em que estão inseridas, ou seja,

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real (MASSON, 2012, p.8-9).

Sendo assim, segundo Masson (2012), ao estudar uma política educacional com base no materialismo histórico, é necessário buscar a apreensão da sua essência, a fim de compreender o objeto investigado das políticas educacionais, para além da aparência, considerando a correlação de diferentes forças, desde o processo da definição até a implementação. Tal processo é marcado por interesses

econômicos, políticos e ideológicos, na compreensão de que as políticas educacionais não se definem sem disputas, contradições e antagonismo de classe.

Dessa maneira, ao estudar determinada política educacional, recomenda-se ponderar as relações sociais presentes no contexto histórico da sua criação, que tem como base as relações de trabalho. Por meio do trabalho

[...] os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando entre si de um modo determinado e trocando entre si as suas atividades. Para produzirem, contraem determinadas ligações e relações mútuas, e é somente no interior desses vínculos e relações sociais que se efetua a sua ação sobre a natureza, isto é, que se realiza a produção (MARX, 2010, p. 45).

Assim, o trabalho humano é uma atividade originalmente social, que é realizada a partir da cooperação entre homens, por intermédio de uma divisão técnica sobre determinadas funções, de maneira que “[...] o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (LEONTIEV, 2004, p. 81). É no trabalho que se realizam as produções de determinado período histórico, pois

A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio de consumo. As determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem a determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil (MARX, 1985, p. 206).

Na apreensão de que “o trabalho é fundante do ser social” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 37), considera-se importante para esta pesquisa o entendimento de que as relações materiais do homem formam a base de todas as suas relações, de sorte que “estas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual” (MARX, 1985, p. 207). Assim, as políticas educacionais para a profissionalização dos professores correspondem às relações sociais presentes nas condições materiais de determinado contexto, isto é, as conjunturas que permeiam a materialidade da profissionalização dos professores são marcadas pela morfologia do trabalho de determinado período.

Além de, segundo Moreira (2018), representarem os aspectos ideológicos produzidos na conjuntura da mundialização da economia.

1.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA PESQUISA

A partir do materialismo histórico dialético como referencial teórico de análise, esta pesquisa partirá da premissa de que as políticas para profissionalização dos professores da Educação Básica no Brasil estão relacionadas ao contexto mundial em que estão inseridas. Portanto, é preciso analisar essa profissionalização dos professores, no período de 2003 a 2018, percorrendo-se além da aparência, averiguando a compreensão histórica e suas implicações no delineamento da política educacional brasileira.

Portanto, após a primeira seção, que será a introdução, na segunda seção, este trabalho buscará averiguar o arcabouço dos conceitos e a construção histórica que orbitam a profissionalização dos professores. Desse modo, será realizado o estudo da gênese dessa profissionalização, relacionando-a a conjuntura econômica e social de determinados períodos. Posteriormente, a pesquisa conceituará o termo profissão e profissionalização dos professores, para em seguida, analisar o objeto de estudo na configuração do contexto neoliberal. Portanto, optou-se por buscar antecedentes dessa compreensão na política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). A fundamentação terá como base os seguintes autores: Nóvoa (1995); Aranha (2006); Manacorda (2002); Costa (1995); Saviani (2007; 2009; 2011); Antunes (2018; 2011); Paulo Netto (2008); Marx (2004); Ferreira Jr. e Britar (2006); Cabrera e Jaén (1991); Enguita (1991); Ozga e Lawn (1991); Shiroma e Evangelista (2010); Moreira (2012; 2018); Hofling (2001); Shiroma (2003a; 2003b; 2004); Tardif (2013); Boito Jr. (2018); Oliveira (2009); Paulani (2016); Davies (2006); Raimann (2015); e Libâneo (2008).

Na terceira seção será realizada uma contextualização do objeto da pesquisa, no período de governo dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), considerados como neodesenvolvimentistas, dando ênfase para a conjuntura do golpe de Estado de 2016. Inicialmente, a pesquisa buscará conceituar o termo golpe, bem como explicitar as características do golpe de Estado; em seguida, será apresentada a conjuntura econômica e política naquele período, para posteriormente

analisar os debates acerca das políticas para profissionalização dos professores. Os autores empregados, nesta seção, serão: Mascaro (2018); Martuscelli (2018); Boito Jr. (2018); Lombardi e Lima (2017); Green (2017); Souza (2019); Antunes (2017; 2018); Alves (2017); Melo (2014); Bezerra Neto e Santos (2017); Orso (2017); e Oliveira (2014).

A quarta seção examinará as interferências e alinhamentos das políticas para profissionalização dos professores da Educação Básica, a partir das orientações do Banco Mundial, no período do governo Temer (2016-2018), a fim de compreender se as políticas para a profissionalização dos professores referem-se a um conjunto de reformas ou de antirreformas para o campo da profissionalização dos professores no Brasil. No primeiro momento, serão expostas as orientações dessa agência multilateral para as reformas educacionais, por meio de análise documental e categorização das recomendações do BM para a profissionalização dos professores. Quanto a seleção dos documentos do BM, considerou-se o período de 1996 a 2015, tendo em vista que o documento “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*”⁷ (BANCO MUNDIAL, 1996), lançado em 1996, foi o documento que inaugurou os pilares da atuação do BM para a educação. Além do documento mencionado, também utilizou-se como fonte para pesquisa outros dois documentos, quais sejam: “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), que é destinado especificamente para os professores da América Latina e Caribe e apresenta importantes considerações sobre a profissionalização desses; o relatório “*Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?*”⁸ (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017) que demonstra resultados de um programa no Estado do Ceará que visa a Gestão dos professores em sala de aula. Com base nesses três documentos, propõe-se uma análise pertinente das considerações do BM sobre a profissionalização dos professores brasileiros do ensino básico na prática.

Ainda nessa seção, será investigada a conjuntura política econômica e social, durante o governo Temer (2016-2018), bem como as recomendações do BM para

⁷ Traduzido para língua portuguesa refere-se a “Prioridades e Estratégias para a Educação: Exame do Banco Mundial” (tradução nossa).

⁸ Traduzido para língua portuguesa significa: “Através do espelho: observação em sala de aula e a formação continuada por meio do *coaching* educacional podem melhorar o desempenho dos professores no Brasil?”

esse período, sobretudo para as políticas de profissionalização dos professores. Para isso, também será utilizado o documento intitulado “Um Ajuste Justo: análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017b), que foi encomendado pelo governo Temer, visando ajustar os gastos públicos no Estado brasileiro, principalmente, com as políticas públicas para a educação. Já na terceira subseção, serão evidenciadas as políticas para profissionalização dos professores criadas no governo Temer, a fim de compreender se tais políticas alinharam-se às recomendações propostas pelo BM e caracterizam-se como um conjunto de reformas ou antirreformas. A análise documental realizada terá como base a versão preliminar da Base Nacional Curricular (BNC) da formação de professores da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2018), tendo em vista as políticas para a educação desenvolvidas naquele período.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de trazer à discussão uma temática atual, crítica, com poucos estudos realizados e que pretende ampliar a reflexão sobre as políticas para profissionalização dos professores da educação básica, principalmente, a profissionalização no período de 2003 a 2018. Nomeadamente, a pesquisa compreende o contexto pós-golpe de Estado de 2016 e como as políticas para a profissionalização dos professores transcorreram após essa conjuntura. Por fim, busca-se que essa pesquisa crie condições para que os professores da educação básica reconheçam a importância de ter e lutar por uma efetiva política nacional para a profissionalização dos professores, considerando-os como sujeitos históricos e sociais.

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Apresentou-se brevemente na introdução que o trabalho é fundante na sociabilidade humana, sendo este o processo de partida para humanização. Ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e das relações entre os homens, por meio do trabalho, transformaram-se, observando-se alterações nessas relações e na composição da classe trabalhadora⁹. A classe trabalhadora, nos últimos anos da década de 1980, modificou-se com a forte pressão interna e externa exigida pela reestruturação produtiva e financeirização da economia, que visava o fortalecimento da hegemonia neoliberal, intensificada no governo de FHC (ANTUNES, 2018). As mudanças também ocorreram na educação, visto que buscou-se introduzir a lógica gerencialista nas políticas educacionais (SHIROMA, 2018).

Assim, compreender o conceito de educação se faz necessário, a fim de relacionar com as questões que emergem na profissionalização dos professores, ao longo da história da educação no Brasil. Saviani (2015, p. 286), afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo uma “[...] exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Esta afirmação insere-se na compreensão de que a existência humana implica, inicialmente, a garantia da subsistência material, realizada pela atividade do trabalho. Assim, ao antecipar mentalmente sua atividade, para que “[...] no fim do processo do trabalho apareça um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (MARX, 2011, p. 212), o homem efetua o processo de prévia-ideação¹⁰.

Esse processo de prévia-ideação, que resulta na objetivação, produz uma nova situação, isto é, a de que a realidade já não é a mesma, em virtude de mudanças e o homem também já não é o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo

⁹ Sobre a classe trabalhadora, apresenta-se ela em sua unidade, com todas as frações incorporadas, sendo essas frações de classes: as que vendem sua força de trabalho em troca de salário, com empregos mais estáveis; os subproletariados; os informais, com condições mais precárias; e também os que estão desempregados (ANTUNES, 2018). Nessa concepção estão excluídos da classe trabalhadora os gestores do capital, que são constituídos da classe burguesa.

¹⁰ Prévia-ideação é a antecipação na consciência de uma atividade a ser realizada. “[...] Uma vez projetada na consciência, ou seja, uma vez previamente ideado o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente, transforma a natureza e constrói algo novo” (LESSA, TONET, 2011, p. 19).

novo com a ação (LESSA, TONET, 2011). Nessa conjuntura de efetivação do trabalho, utilizou-se e desenvolveu-se a produção de conhecimentos, ideias, valores, conceitos, símbolos, atitudes e habilidades, que advém do mundo real (ciências), da valorização (ética) e da simbolização (arte), que são considerados “trabalho não-material” (SAVIANI, 2015).

É na categoria de “trabalho não-material” que a educação se encontra, visto que, mediante Saviani (2015), o “trabalho não-material” se divide em duas modalidades: a primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor, como nos livros e materiais artísticos; a segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, como por exemplo, a educação.

Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2015, p. 287).

Na atividade de ensino que ocorre na relação entre o professor e o aluno, conseqüentemente, inicia-se o processo de trabalho educativo, que consiste em produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno (indivíduo singular), a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2015). Porém, esse conhecimento que é apropriado pelo aluno, nas escolas, não se classifica como qualquer tipo de saber, mas o saber do conhecimento elaborado, sistematizado e não o do conhecimento espontâneo e fragmentado (SAVIANI, 2015). Atenta-se para a importância da natureza pedagógica da educação, pois não se trata de um mero objeto de trabalho qualquer, como acontece na produção material, mas de um indivíduo (PARO, 2018). Obter essa compreensão “[...] é decisivo quando se trata de tomadas de decisões competentes no âmbito das políticas educacionais” (PARO, 2018, p. 74).

Logo, nota-se que o professor possui um papel significativo no trabalho educativo, em que sua função é dotada de identidade específica, que se configura conforme a estrutura política, social e também histórica da sua profissão (GARCIA,

2010). Ou seja, compreende-se que a identidade do professor é resultado das características, experiências, posições e negociações que são obtidas nas suas relações e condições de trabalho, na sua história enquanto profissional e nas representações colocadas em circulação por discursos presentes no modo de ser e agir dos professores, no exercício do ensino e do trabalho (GARCIA, 2010). Nesse viés, elucida-se que a identidade do professor é importante para o desenvolvimento da sua profissionalização, que também é mutável e configura-se de acordo com o contexto histórico e sociopolítico.

Com base no exposto acima, nesta seção, será inicialmente apresentado o processo histórico e político da construção da profissionalização dos professores, para posteriormente, compreender o campo de embate que perpassa o tema. Em seguida, será levado em conta o movimento da profissionalização do professor, na configuração do contexto neoliberal, intensificado a partir de 1990, com vistas a compreender os desdobramentos da reforma do papel administrativo do aparelho do Estado e da educação, para a profissão, durante o governo FHC. Assim, entende-se que as definições, contextualização histórica e conceitos, apresentados nesta seção, oferecerão subsídios analíticos para a compreensão das políticas para profissionalização dos professores, no âmbito da educação básica, no período de 2003 a 2018.

2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao conceber que o professor desenvolveu o trabalho profissional no campo da educação, nesta subseção, buscou-se realizar uma análise sobre o contexto político-econômico da profissionalização dos professores. Com base no contexto histórico mais amplo, é possível verificar como a profissionalização dos professores se caracterizou no seu processo histórico, visto que o passado serve “[...] de base à

compreensão dos problemas actuais da profissão docente (presente)” (NÓVOA,¹¹ 1995, p. 14).

Ao estudar sobre o processo histórico da profissionalização dos professores, constatou-se que os primeiros a exercerem a ocupação de ensinar, quando não existia escola, foram os membros da própria família, com base nas doutrinas religiosas e cultura local, na Antiguidade. Conforme o crescimento de Atenas e com o surgimento da Pólis, na Grécia Antiga, surgiram as primeiras escolas, que tinham como característica a predominância elevada das práticas esportivas e musicais em comparação com o ensino elementar de leitura e escrita (ARANHA, 2006), de maneira que “[...] o mestre de letras era geralmente uma pessoa humilde, mal paga e não tinha o prestígio do instrutor físico” (ARANHA, 2006, p.65).

Com o tempo, aumentou-se a exigência da formação intelectual, pois era necessário desenvolver a política, com “[...] cidadãos que soubessem convencer pela palavra” (ARANHA, 2006, p. 66). Portanto, com o objetivo de formar mestres que estivessem aptos a ensinar esses cidadãos, “[...] apenas com os sofistas (século V a.C.) teve início uma espécie de educação superior”, em que filósofos se dedicaram à profissionalização didática desses mestres. É basilar esclarecer que a educação formal, nesse momento, atendia somente aos filhos da elite, ao passo que para os demais cabia o trabalho na agricultura.

Já na Antiguidade Romana, a escola tornou-se uma instituição mais generalizada e enraizada, a figura do mestre estava relacionada com uma profissão do trabalho servil. Conforme Manacorda (2002) elucida, a profissão do professor nem sempre era honrada, oscilava entre condições de miserabilidade e estabilidade, pois as remunerações variavam de acordo com o grau da escola e com o prestígio dos mestres. Destaca-se que alguns mestres também poderiam ser escravos, denominados de *litteratores*, que eram vendidos no mercado com cartazes que os qualificavam como peritos na gramática ou retórica (MANACORDA, 2002).

Foi entre os romanos que surgiram as escolas elementares particulares, em que antigos escravos, velhos soldados, ou proprietários arruinados, abriram uma

¹¹ Para falar sobre a história da profissionalização dos professores, uns dos autores utilizados será António Manuel Sampaio da Nóvoa. Pesquisador e professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Nóvoa é referência no campo da História da Educação. Sua preocupação norteadora é em “[...] desenvolver trabalhos de pesquisa voltados para a conexão entre a dimensão local e a estatura global” (BOTO, 2018, p. 1). Mesmo sendo de Portugal, acredita-se na importância de utilizar esse autor como referência, pois Nóvoa realizou estudos comparados sobre países, nomeadamente, em temas no que tange à história da profissionalização e formação de professores.

“loja de instrução” para ensinarem aos filhos dos comerciantes e artesãos. Os mestres dessas escolas eram denominados de *ludi magister que*, apesar de serem homens livres, viviam e trabalhavam sob condições precárias e eram considerados socialmente desprezados e inferiores, e sua atividade assemelhava-se a qualquer outro trabalho assalariado com remunerações exíguas (COSTA, 1995).

Com a queda do Império Romano¹², disseminou-se durante a Idade Média o cristianismo, por meio do qual a Igreja assumiu o controle dos princípios morais, políticos, jurídicos e também do monopólio da educação (COSTA, 1995). Foi durante a Idade Média que nasceu a escola com formatos e funções semelhantes aos da atualidade, com a tarefa de reprodução das normas e transmissão da cultura (COSTA, 1995).

Nesse período, a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos era inicialmente atribuída a religiosos ou leigos (NÓVOA, 1995), de maneira que “[...] os funcionários leigos do Estado, são gradativamente, substituídos pelos religiosos que sabem ler e escrever” (COSTA, 1995, p. 73). Assim, até metade do século VIII, a função de professor desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada (NÓVOA, 1995). Após a metade do século VIII, iniciou-se um movimento emergente do Estado, no qual o intuito era formar a concepção de moral não estritamente religiosa na educação.

Somado ao fato de que o modelo cultural e educativo vigente não atende mais às exigências econômicas dos aparelhos de produção e nem às demandas sociais de formação da população, contribuem para o surgimento do processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares (COSTA, 1995, p. 76).

Segundo Nóvoa (1995), a intervenção do Estado na educação provocou uma homogeneização na profissão dos professores e instituiu-os como corpo profissional, e não uma concepção corporativa de ofício, ou seja, a função do professor passou a ser uma profissão única e legítima, conforme as determinações do Estado. Por isso, passou a ser proibido que o profissional da educação ensinasse sem

¹² De forma sintetizada, a desagregação do Império Romano inicia-se quando Constantino (em 330) transfere a sede do governo de Roma para a cidade de Bizâncio e se perfaz com a separação do Império Romano (em 395) em duas partes, Oriente e Ocidente, precipitando a decaída do Império. Assim, no Império Oriente, desenvolve-se intensa vida cultural e religiosa, resultando no início da Idade Média, com a crescente ênfase na educação com base nos ensinamentos cristãos e com o cristianismo convertendo-se em religião oficial.

[...] uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da actividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1995, p.17).

A criação dessa licença implicou em um momento decisivo para a profissionalização da atividade do professor, pois facilitou a definição de um perfil de técnicas que serviriam de base para o recrutamento dos professores, além de desenvolver legitimidade em suas atividades educativas (NÓVOA, 1995). Por meio da licença, os professores tornaram-se funcionários do Estado, iniciando-se um processo ambíguo em sua profissão, visto que, uma vez como servidores do Estado, não poderiam se opor a ele, sendo “[...] submetidos a um controle ideológico, por outro lado, sua condição de autonomização lhes possibilita uma certa independência e a construção de um discurso próprio” (COSTA, 1995, p. 79).

No século XIX, a expansão escolar acentuou-se e os professores reivindicaram formações específicas, com o desenvolvimento de técnicas e instrumentos pedagógicos, bem como a reprodução das normas e valores próprios da sua profissão (NÓVOA, 1995). Foi nessa conjuntura das reivindicações dos professores, somadas ao interesse do Estado em um maior controle sobre a profissão dos professores, que foram concebidas as instituições de formação denominadas de Escolas Normais. Estas,

[...] ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995, p.18).

No Brasil, segundo Aranha (2006), as Escolas Normais foram criadas com o objetivo de melhorar a formação dos professores. A primeira delas foi à Escola Normal de Niterói (1835), no Rio de Janeiro, que funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Entre os anos de 1860 e 1880, outras tantas foram criadas, no entanto, tinham durações instáveis, fechando e retornando as atividades (ARANHA, 2006).

Para Saviani (2009a, p. 144), as Escolas Normais ganharam ênfase, no Brasil, com o Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade “[...] das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais”. Essas escolas tinham como característica a preparação de professores para as escolas primárias, preconizando uma formação específica.

“[...] Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009a, p.144).

Para ingressar nas Escolas Normais brasileiras, era necessário saber ler e escrever, ter mais de 18 anos e bons costumes. Inicialmente, a Escola Normal atendia apenas rapazes, posteriormente aceitou as mulheres, que se tornaram a clientela predominante.

Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada da mulher na esfera pública, e porque a profissão do magistério era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas. Além disso, constituía uma atividade socialmente aceita, por se pensar que estava ligada à experiência maternal das mulheres [...] e, por fim, mas não por último, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente por elas (ARANHA, 2006, p. 228)

Na história da profissionalização dos professores, de acordo com Nóvoa (1995), a feminização do professorado tornou-se bastante visível com as Escolas Normais, sendo a docência um dos primeiros campos profissionais abertos para as mulheres.¹³

¹³ Costa (1995), no livro intitulado “Trabalho docente e profissionalismo”, apresenta um debate pertinente sobre a introdução das mulheres na profissão de professora. A autora argumenta que, de certa forma, as mulheres foram impelidas para essa função com o argumento construído dentro da lógica do patriarcado, associando a tarefa educativa com a maternidade. Também, tolhidas pela própria legislação (por exemplo a legislação brasileira que somente com a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império, instituída pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, que permitiu o direito da mulher ao ensino superior), a mulher até então, não tinha direito à escolarização mais avançada, sobrando apenas o magistério como trabalho que se adequava às mulheres da classe média.

A partir da implantação das Escolas Normais, observou-se que nesses espaços desenvolveram-se laços de solidariedade entre os profissionais, resultando na criação de um movimento associativo pautado por três eixos reivindicativos: da melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira (NÓVOA, 1995). Esse movimento associativo auferiu força no início do século XX e consolidou um interesse comum entre os professores e fortaleceu um conjunto de valores e a autonomia próprios da profissão do professor. Em síntese, tornaram-se coletivos que se organizaram em torno de princípios educativos ou de propostas de ação, cujo objetivo era defender determinadas ideias ou difundir métodos de ensino (NÓVOA, 1999).

Em 1930, iniciou-se uma nova etapa na história brasileira, denominada de desenvolvimentista¹⁴ (BOITO JR, 2018). Nesse período, Getúlio Vargas e seus aliados, pertencentes às elites subalternas do país, descontentes com a hegemonia de São Paulo, rebelaram-se contra a tradição da República Velha e alcançaram o poder (SOUZA, 2018). Getúlio implementou uma política industrializante, em um país que até então, era predominantemente agrário (SOUZA, 2018).

Essa modernização industrial possibilitou que novas camadas sociais adentrassem ao mercado de trabalho, o que se tornou uma demanda necessária para o crescimento da industrialização; por isso, a educação tornou-se assunto de urgência nacional e “[...] a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo” (ANDREOTTI, 2006, p. 105).

Em 1932, o movimento da Escola Nova apresentou debates que visaram à reforma da educação no país, concomitante com o desenvolvimento da industrialização. Segundo Andreotti (2006, p. 105), a Escola Nova:

[...]Trata-se de um movimento caracterizado por novas ideias pedagógicas que estavam em pauta nos EUA e Europa, com vistas à adequação do ensino na fase de desenvolvimento capitalista industrial. John Dewey foi um dos precursores dessas ideias que

¹⁴ Boito Jr. (2018, p. 105) explica que desenvolvimentismo é um “[...]programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda”, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico vigente. O autor elucida que o Brasil teve duas fases desenvolvimentistas: 1) a fase nacional reformista (1930-1964) e 2) a fase pró-monopolista da ditadura civil-militar (1964-1985). Principalmente na fase Vargas, o desenvolvimentismo visava ampliar a industrialização nacional, a fim de reduzir a dependência frente ao mercado internacional.

envolviam a expansão das oportunidades escolares, como também novos métodos pedagógicos, em contraposição à escola tradicional.

A autora explica que os renovadores, como eram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento escolanovista, questionaram o tradicionalismo pedagógico, defendido principalmente pela igreja católica, e com o intuito de superá-lo, difundiram um Plano de Reconstrução Nacional, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (ANDREOTTI, 2006).

O Manifesto dos Pioneiros, assinado por 26 educadores¹⁵, sob a liderança de Fernando de Azevedo, almejava uma escola pública laica, gratuita e obrigatória. A Escola Nova emergiu como uma espécie de “[...] confronto com a educação elitista e tradicional defendida pelos católicos conservadores que detinham uma força política considerável, representando os interesses da iniciativa privada” (ANDREOTTI, 2006, p. 106); além disso, os conservadores sustentavam o ensino da doutrina religiosa na escola, a separação entre os sexos nos espaços escolares, o ensino particular e a responsabilidade da família quanto à educação (ANDREOTTI, 2006).

Esses embates geraram discussões que suscitaram alterações na Constituição de 1934, criada no governo de Getúlio Vargas. No Art. 150, parágrafo único, observou-se a presença do ideário dos escolanovistas, com a outorgação do ensino primário obrigatório e gratuito. Já no Art. 153, notaram-se as reivindicações dos católicos, com o ensino religioso facultativo nas escolas públicas (BRASIL, 1934).

No que tange aos professores,

As políticas para a formação de profissionais da educação foram concomitantes a esse crescimento da escolarização e sofreram, também, a influência do movimento de renovação educacional, que denunciava a falta de organização e a precariedade de atendimento escolar pelos poderes públicos (ANDREOTTI, 2006, p. 113 -114).

¹⁵ Segundo Saviani (2011), o redator do Manifesto dos Pioneiros foi Fernando de Azevedo e os educadores que assinaram foram: Júlio Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstom Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mario Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar de Mendonça, Armando Alberto, Sezefrado Garcia de Rezende e Carlos Alberto Nóbrega da Cunha.

Os renovadores escolonovistas colocaram em pauta a necessidade da formação e qualificação dos professores, nomeadamente, em relação ao ensino superior, defendendo a perspectiva de que :

[...] todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 2010, p. 59).

Mediante Andreotti (2006), a formação do professor, com base nos métodos científicos do ensino superior, foi uma bandeira do escolanovismo, sendo uma contraposição à escola tradicional. Ademais, segundo Guimarães (2004), no escolanovismo notou-se também uma relativa aproximação entre os pais e a comunidade em relação à escola, destacando-se a mediação do professor nessa proximidade, em que a profissionalidade do professor obteve “[...] uma característica mais explícita de mediação política” entre Estado e comunidade (GUIMARÃES, 2004, p. 33).

Ao findar a primeira metade do século XX, a Escola Nova apresentou sinais de exaustão e enfrentou o apogeu de sua crise nos anos de 1960. Ademais, segundo Saviani (2009b), esse modelo de escola não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolas, pois era uma escola elitista e os custos bem mais altos do que as Escolas tradicionais. No que tange às produções industriais dos países capitalistas centrais, nesse período, ampliaram-se as produções em virtude da gerência científica de Frederick W. Taylor (1856-1915), com a concepção de que todos os trabalhadores seriam controlados com rigidez por tempo e movimento dentro das fábricas. Além disso, as adaptações baseadas no pensamento de Henry Ford (1863-1947), realizadas nas indústrias automobilísticas, resultaram na ampliação dos lucros das produções em larga escala (ANTUNES, 2018). Essa forma de organização, o binômio taylorismo-fordismo, tornou-se padrão na produção e universalizou-se nos “anos dourados” em países capitalistas centrais e nos que estavam buscando se industrializar (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). Tratando-se de um padrão baseado na produção em massa de mercadorias, o taylorismo-fordismo tinha como característica principal a produção mais homogeneizada e verticalizada, em que todo o processo da fabricação de

mercadoria era realizado dentro da indústria, recorrendo o mínimo possível ao setor terceirizado.

Outra característica desse padrão era o trabalho parcelado e fragmentado, com decomposição de tarefas que reduzia a ação dos trabalhadores a um conjunto repetitivo de atividades (ANTUNES, 2018), no qual o produto final distanciava-se da sua criação. Aqui, nota-se uma forma precarizada de trabalho caracterizado pelo estranhamento do trabalhador em relação ao produto final do seu trabalho, na medida que

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quando mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais barbado o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

A introdução da lógica racionalizada do capital intensificou a desqualificação do trabalhador, que perdeu tanto seus conhecimentos quanto o controle do seu trabalho. O trabalhador foi requalificado com base em treinamentos e especializações para executar as tarefas mecânicas em novas ocupações, com a supervisão de outros profissionais (COSTA, 1995).

Teóricos¹⁶ apoiados na tese da proletarização do trabalho elucidaram que a conjuntura da lógica da racionalidade do capital foi transportada para outros postos de trabalho, como a escola, e produziu efeitos similares dos trabalhadores fabris. Essa ideia articula-se com a tese de proletarização dos professores, uma vez que o trabalho do professor é determinado sob condições que geram a desqualificação, alienação da concepção do seu trabalho e perda de controle sobre ele. “Esse fenômeno é típico entre os trabalhadores operários, mas segundo os teóricos da proletarização, verificou-se igualmente entre os professores” (COSTA, 1995, p. 108).

Nesse sentido:

A teoria da proletarização dos docentes se articula em torno desta identificação entre operariado e professores, aproximação possibilitada pela ocorrência da degradação das condições de trabalho no ensino e pela resistência do professorado frente ao Estado atuando como agente racionalizador (COSTA, 1995, p. 108)

¹⁶ Alguns teóricos que elucidam as semelhanças entre o trabalho do professor e os proletariados são: Ozga e Lawn (1991); Enguita (1991); e Pucci et. al., (1991).

Em suma, esses teóricos destacaram que os mecanismos estabelecidos pelo capital dentro das fábricas expandiram-se no processo de controle e regulação do trabalho dos professores em sala de aula. Ou seja, partiram da concepção de que as mudanças que afetaram o mundo do trabalho encontraram sintonias com as transformações que ocorreram com os professores, tornando o trabalho do professor precarizado, com supervisão e parcelado.

É importante enfatizar que, no período do taylorismo-fordismo, o Brasil sofreu um golpe de Estado, realizado pelos militares, em 1964. A política educacional imposta pelo regime civil-militar abrangeu todos os níveis de ensino, alterou suas fisionomias e provocou mudanças profundas. Ferreira Jr. e Britar (2006) analisam que o regime civil-militar, embalado pelo “milagre econômico”, estabeleceu vínculos entre a educação e o modelo de modernização das relações capitalistas, de maneira que se verificou essa articulação na mensagem do general-presidente Emílio Garrastazu Médici, em 31 de dezembro de 1970:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação [...]. Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (MÉDICI, 1971, p. 34).

Observa-se que a exigência de formar para o mercado de trabalho intensificou-se dentro do ambiente escolar. O novo modelo pedagógico denominado de tecnicista passou a obter como escopo a organização racional dos meios, no qual o professor e o aluno tornaram-se posições secundárias (SAVIANI, 2009b).

O regime civil-militar compeliu reformas educacionais, que atingiram tanto a educação básica como o ensino universitário, incidindo conjuntamente nos professores. Com a materialização da Lei n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971¹⁷ (por meio do qual foram reestruturados os antigos primários e ginásios ao criar o ensino

¹⁷ Em síntese a Lei n.º. 5.692/1971, efetuou a junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro anos do ginásio, criando um único ciclo de oito anos obrigatório, denominado de 1º grau de ensino. Já os três anos do antigo colegial, tornaram-se o 2º grau (FERREIRA, JR; BRITAR; 2006).

de 1º e 2º grau) e a reforma universitária de 1968¹⁸ (tornou o ensino superior obrigatório para os professores do 2º grau, com curso superior de longa duração e para as últimas séries do 1º grau, curso superior de curta duração), engendrou-se uma nova categoria na profissão dos professores, isto é, a categoria da formação em cursos superiores para todos os níveis de ensino¹⁹ (FERREIRA, JR; BRITAR; 2006).

É inquestionável a importância da formação acadêmica na profissão dos professores, todavia, essa ocorreu de forma aligeirada e precária. Com a reforma universitária, o ensino superior abriu suas portas para as exigências do mercado, notando-se a expansão das faculdades particulares, com cursos destinados, principalmente, às licenciaturas com formação acelerada.

Nesse viés, Cacete (2014, p.13) acrescenta que

Esse período foi marcado pela grande expansão do setor privado a partir da criação de inúmeras faculdades de filosofia, ciências e letras, criadas em sua grande maioria, nos anos de 1960 e 1970, tendo as licenciaturas polivalentes e as licenciaturas curtas como cursos inaugurais. [...] Abriu-se, entretanto, uma nova fase na qual as novas faculdades de filosofia se expandiram e se multiplicaram como escolas isoladas, constituindo-se em agências de formação compulsória (e reduzida) do professor da escola secundária.

Nota-se que, no regime civil-militar, instauraram-se reformas educacionais que alteraram a carreira dos professores, desenvolvendo a atual categoria com formação acadêmica, mesmo que de maneira precária.

No que tange às mudanças no modo de produção capitalista, a partir de 1965, a onda expansiva de produção entrou em crise, em consequência do declínio da taxa de lucro e redução do crescimento econômico. Nessa conjuntura, havia também

¹⁸A Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, reorganizou o funcionamento do ensino superior. No que tange aos professores, essa abriu a possibilidade para que uma parte do magistério de 1º grau, portanto não só de 2º grau, fossem formadas em cursos de ensino superior, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, que estipulava que as formações do ensino primário fossem efetivadas nas escolas normais ou instituição de educação, e do professor secundário, no ensino superior (BRASIL, 1968).

¹⁹ As faculdades de Filosofia Ciências e Letras foram historicamente constituídas como lócus para a formação de professores secundários no Brasil. Porém, a primeira faculdade foi criada em meio a conflitos e negociações pois, segundo Cacete (2014), em 25 de janeiro de 1934, o Decreto 6.284 instituiu a Universidade de São Paulo, criando-se nela a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Todavia, inicialmente os estudos de educação, ou uma seção para a educação não foram contemplados, negando a formação de professores no seu quadro. Assim, apenas após embates e confrontos com professores, o curso de formação de professores secundários do Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade São Paulo, formando apenas professores secundários, e não abrangendo os primeiros anos do ensino básico.

a pressão organizada pela classe trabalhadora, com o seu forte peso sindical nos países centrais, que não somente reivindicava melhores salários, mas também contestava a organização do trabalho nos moldes taylorista-fordista (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

No conjunto da luta contra o arrocho salarial, os professores do ensino básico mobilizaram-se, durante a década de 1970 e a década seguinte, com a realização de greves²⁰ por melhores salários e condições de trabalhos (FERREIRA, JR; BRITAR; 2006). A categoria, juntamente com os setores heterogêneos dos demais movimentos grevistas²¹ no país, engendrou uma consciência de solidariedade e de interesses, que foi gestada pelos trabalhadores, visando contrapor-se ao Estado ditatorial brasileiro e lutar pela apropriação dos seus direitos e suas conquistas.

No contexto dessas lutas sociais e com a crise estrutural do capital,²² do padrão taylorista-fordista nos países centrais, o capital mundial desencadeou um amplo processo de reestruturação produtiva, visando recuperar o ciclo de lucro com a constituição de novas formas de acumulação flexível (ANTUNES, 2018). Assim:

Opondo-se à contra-hegemonia que florescia nas lutas sociais oriundas do trabalho, buscando recuperar seu projeto de dominação societal, o capital deslançou os processos de acumulação flexível, com base nos exemplos da Califórnia, do norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, entre tantos outros, com destaque para o toyotismo (ANTUNES, 2018, p. 154).

Nesse período, o padrão nas fábricas de produção de acumulação flexível possuía as seguintes características: trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções, rompimento com o caráter parcelado do taylorismo-fordismo; a operação de um único trabalhador com diferentes máquinas; a busca da produção em menor

²⁰ Segundo Lourenço (2011), greves são realizadas pelos professores neste período por todo o país. Essas foram mobilizadas de forma mais intensificada no Estado de São Paulo, de modo que entre 1984 e 1985 aconteceram quinze greves, obtendo como principais reivindicações: melhores salários, planos de carreira, condições de trabalho e luta por um novo Estatuto do Magistério que incorporasse essas reivindicações.

²¹ No final dos anos de 1970, greves de diferentes categorias expilam pelo país, fenômeno que cresce ainda mais na década de 1980 e perdura até os anos de 1990. Sendo estas: greves gerais por categoria, greves por ocupação de fábricas, por empresas e greves nacionais. Exemplos dessas são as greves dos bancários em 1995, a greve da General Motors em São José dos Campos, em 1985, a da Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda, em 1989, bem como a greve geral nacional de março de 1989. Para saber mais sobre as greves ler ANTUNES (2018).

²² A crise estrutural do capital ocorre a partir de meados de 1970, o que não significou a incapacidade de crescimento da economia e do sistema sócio-metabólico do capital, mas a incapacidade da forma social do capital vigente em conter as novas possibilidades de desenvolvimento do ser genérico do homem, ou seja, na fase da crise estrutural tendem-se a acirrar as contradições entre relações sociais de produção e força produtiva, com manifestações de estranhamento sociais (ALVES; BATISTA; CAMMARANO GONZALEZ, 2006).

tempo possível; desenvolvimento do sistema *kanban*, que são senhas de comando para reposição mínima possível de peças e de estoque; e por fim a criação de círculos de controle de qualidade²³ (CCQs), visando à melhoria da produtividade das empresas e permitindo que se apropriassem do intelecto dos trabalhadores (ANTUNES, 2018).

Observa-se que no taylorismo-fordismo com o trabalho fragmentado, a pujança das fábricas era um maior contingente de trabalhadores que nelas atuavam, ao passo que no toyotismo se tipificou a fase denominada por Antunes (2018, p. 104) como flexibilização liofilizada, ou seja, a forma de produção “[...] que aglutina o menor contingente de trabalho vivo e concentra o maior volume de trabalho morto”. O resultado dessa mudança, entretanto, um processo de desemprego e a criação de um exército industrial de reserva disponível, que “[...] proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização ao material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional” (MARX, 1996, p. 263). Nesse viés, o capital utilizou-se da força excedente para intensificar ainda mais a ampliação dos níveis de exploração dos trabalhadores e a precarização da classe trabalhadora.

Ademais, no que tange ao toyotismo, a precarização do trabalho acentuou-se com a horizontalização do processo produtivo pois:

Enquanto nas fábricas fordistas aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por apenas 25%, e a terceirização/subcontratação passa a ser central na estratégia patronal. Essa horizontalização se estende a subcontratadas, às firmas “terceirizadas”, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de subcontratação (ANTUNES, 2018, p. 155)

²³ Círculo de controle de qualidade é um pequeno grupo de funcionários que voluntariamente se une para conduzir atividades de controle de qualidade dentro da mesma área de trabalho. A motivação básica do CCQ é a participação. Treinados da mesma maneira, com a compreensão da filosofia empresarial e os mesmos objetivos, eles tentam melhorar o desempenho, reduzir os custos, aumentar a eficiência, especialmente, no que se refere à qualidade dos processos produtos ou do seu trabalho (LACCHINI, 2011).

A terceirização²⁴ em voga resultou na diminuição da classe operária tradicional e expandiu o subproletariado²⁵, que se caracterizou pela precariedade do emprego e da remuneração, a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais e “[...] a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial” (ANTUNES, 2011, p. 50).

É neste contexto de transformações no trabalho, somado à flexibilização, à precarização, à terceirização e à fragmentação que se criou um novo trabalhador, apto para as mudanças do mercado. Com o perfil dotado de conhecimentos e competências, esse novo trabalhador teve a oportunidade de aplicar as aprendizagens em diversas situações no interior e exterior do local de trabalho.

Portanto, constatou-se que a precarização estava em todos os setores, principalmente nos setores sociais como a educação. E, é na tentativa de entender como a educação e a profissionalização dos professores desenvolveram-se, no período neoliberal, que a pesquisa buscará analisar na subseção ulteriormente, mas antes é necessário conceituar os termos profissão e profissionalização, a fim de dialogar de forma coerente com o referencial teórico proposto na pesquisa.

2.2 CONCEITOS: PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Na subseção anterior, buscou-se apresentar como se procedeu a construção histórica do trabalho profissional do professor. Observou-se que tanto a educação como a profissionalização dos professores receberam influências do modo de

²⁴ Compreende-se que terceirização “é o processo pelo qual uma empresa deixa de executar uma ou mais atividades realizadas por trabalhadores diretamente contratados e as transfere para outra empresa. Nesse processo, a empresa que terceiriza é chamada “empresa-mãe ou contratante” e a empresa que executa a atividade terceirizada é chamada de “empresa terceira ou contratada” (DIEESE, 2008, p. 74) Assim, “[...] uma “empresa-mãe”, em um processo de terceirização, pode ser “empresa terceira” em outro processo e vice-versa. A terceirização se realiza de duas formas não excludentes. Na primeira, a empresa deixa de produzir bens ou serviços utilizados em sua produção e passa a comprá-los de outra ou outras empresas, o que provoca a desativação – parcial ou total – de setores que anteriormente funcionavam no interior da empresa. A outra forma é a contratação de uma ou mais empresas para executar, dentro da “empresa-mãe”, tarefas anteriormente realizadas por trabalhadores contratados diretamente. Essa segunda forma de terceirização pode referir-se tanto a atividades-fim como a atividades-meio. Entre as últimas podem estar, por exemplo, limpeza, vigilância, alimentação” (DIEESE, 2008, p. 74).

²⁵ Paul Singer (1981) considera o “subproletariado” os trabalhadores menos qualificados e mais mal pagos entre os assalariados, não possuindo condições de reivindicações e mobilização coletiva, tanto pela baixa condição de vida, sem condições de tempo material em recurso para atividades não remuneradas, como pela grande facilidade de serem substituídos nos empregos.

produção econômico e social de determinado período. Porém, antes de discorrer sobre o neoliberalismo, no contexto atual, é pertinente conceituar os termos profissão e profissionalização.

Inicialmente, é adequado enfatizar que conceituar esses termos não é uma tarefa simples, pois o campo de debate das perspectivas desenvolvidas sobre o termo da ocupação do professorado é polarizado. Na análise dos “sociólogos dos docentes”, isto é, os estudiosos “[...] que difundem, discutem, questionam e materializam todas as grandes teorias e concepções sociais sobre educação institucional” (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 190), existem distintas vertentes sobre a ocupação dos professores, a saber: a perspectiva estrutural-funcionalista e neoweberiana²⁶, a da proletarização (CABRERA; JAÉN, 1991) e da semiprofissão (ENGUITA, 1991).

As vertentes neoweberiana e estrutural-funcionalista estão presentes na perspectiva ortodoxa da Sociologia das Profissões²⁷, de maneira que esses estudiosos pesquisam o grupo “profissão” como unidade de análise e, a partir destas, desenvolvem vasta literatura sobre a profissionalização do professor (COSTA, 1995). Eles consideram a “profissão” como um conjunto de características particulares, nas quais são realizadas atividades valorizadas socialmente e que necessitam de dedicação exclusiva. Já os “profissionais” são aqueles que obtêm competências e técnicas específicas, fundadas nos embasamentos dos conhecimentos científicos (CABRERA; JAÉN, 1991).

Portanto, essas duas vertentes partem do conceito de que um profissional tem autonomia e base científica dos conhecimentos para realizar determinada atividade complexa. Assim, o grupo profissional²⁸ é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de privilégio monopolista, no qual somente eles oferecem determinados bens ou serviços

²⁶ Weber (1964) compreende que a profissão é um serviço prestado por uma pessoa que visa sua subsistência e o lucro, de forma duradora. Já ser profissional, é aquele que detém qualificações técnicas, conhecimentos e procedimentos para execução dos meios de produção. Os neoweberianos buscam discutir como as questões ligadas à sociologia das profissões, a partir de Weber, avançam na contemporaneidade (SCHIMITZ, 2014). Uma das principais teóricas dessa vertente é Magali S. Larson (1936-) que para falar das profissões utiliza Weber, porém em algumas partes ela avança nas questões, apontando novos problemas na perspectiva da dinâmica das profissões no mundo contemporâneo, por isso é considerada como neoweberiana (SCHIMITZ, 2014).

²⁷ Everett Ch. Hughes (1897-1983), Talcott E. F. Parsons (1902-1979), Eliot Freidson (1923-2005), são exemplos dos primeiros estudiosos pertencentes a categoria da Sociologia das profissões (MONTEIRO, 2015).

²⁸ Exemplo clássico de grupo profissional são os médicos e advogados.

(ENGUIITA, 1991). Majoritariamente, os profissionais são tomados por um *status* que lhes confere um prestígio social, demarcado pelas seguintes características: competência (formação específica em nível universitário), vocação (responsabilidade social), licença (regulamentação da profissão), independência (autonomia profissional), e autorregulação (competência exclusiva e conhecimentos específicos). É nessa conjuntura de *status* profissional, que essas vertentes conferem aos professores,

[...] algumas prerrogativas favoráveis no que diz respeito à configuração e preservação de um campo específico do conhecimento e ao conseqüente prestígio social que os aproxima das profissões clássicas e os afasta dos demais trabalhadores (COSTA, 1995, p.88)

Para as duas vertentes, como os professores têm os seus *status* próprios dentro do sistema educacional, eles são uma categoria que conserva e trata de ampliar suas posições de privilégios, sendo incapazes de identificar-se e comprometer-se com interesses alheios que não sejam da sua própria agremiação (CABRERA; JIMÉNEZ, 1991)

Nesse viés, o professor é considerado um profissional com características próprias, que o define e o autorregula como as demais profissões liberais. Porém, críticos dessas duas vertentes enfatizam que não se pode analisar a categoria profissional do professor assimilando-o aos demais profissionais, pois esses desenvolvem seus trabalhos em instituições burocráticas e hierarquizadas, em que ocupam posições subordinadas e estão sujeitos às diversas formas de controle burocrático e administrativo, comumente do próprio Estado, de forma que não os consideram totalmente autônomos e com autocontrole como as demais profissões (COSTA, 1995).

A segunda vertente, a da proletarização do professor, enfatiza que os professores se aproximam da classe operária. No sentido oposto da profissionalização, os teóricos dessa vertente consideram o professor como um trabalhador proletarizado. Assim, antes de comentar sobre o professor proletarizado, é pertinente apresentar a definição do termo proletarização para essa vertente. Segundo Ozga e Lawn (1991), a proletarização acontece quando os trabalhadores são privados da capacidade de planejar e executar o trabalho ao mesmo tempo impõe uma divisão na execução da produção, de modo que a torna fragmentada.

Esse processo de separação desqualifica o trabalhador e resulta na erosão de sua autonomia, no local de trabalho, nas rupturas das relações com outros trabalhadores, no declínio das habilidades de ofício e no aumento dos controles das indústrias por meio de supervisores.

Em síntese, Enguita (1991) argumenta que na proletarização, os trabalhadores perdem o controle dos seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização da sua atividade. Nessa ótica, apesar dos professores não terem as mesmas condições de vida e de trabalho dos operários, eles também estão submetidos a proletarização que atinge os demais trabalhadores assalariados. Enguita (1991) enfatiza que fatores conjunturais como o aumento numérico de escolas, a expansão das empresas privadas no setor educacional, os cortes com os gastos sociais como educação e a lógica da regulamentação do Estado sobre o processo do ensino, estabelecendo currículos, programas, avaliações de desempenho entre outros, têm contribuído para a proletarização do trabalho do professor.

Nessa conjuntura, segundo o autor, o professor perde sua autonomia no processo de ensino e torna-se desqualificado para o seu posto de trabalho. A interferência do Estado e a proliferação de especialistas que designam como será o processo de ensino do professor²⁹, o parcelamento do conhecimento dentro da escola³⁰ e a fragmentação das funções dentro da escola³¹, criaram o professor precarizado, no sentido de que seu trabalho é limitado para tomar decisões e fragmentado com o parcelamento das disciplinas e tarefas dentro do sistema escolar (ENGUITA, 1991).

Dessa maneira entende-se o professor como um trabalhador precarizado, pois:

[...] tem pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes da sua vida profissional; são controlados pelo autoritarismo e pela burocracia presente nas relações de trabalho e poder no interior da escola (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 98)

²⁹ Um exemplo da proliferação de especialistas de outras áreas são os administradores, psicólogos e economistas que criam métodos de como e o quê o professor ensinará dentro da sala de aula, atuando como reguladores e formadores do ensino.

³⁰ O parcelamento do conhecimento com a divisão do trabalho do professor em áreas de disciplinas.

³¹ Exemplos de fragmentação são as funções de orientador, supervisor, coordenador educacional, diretor e professor da educação especial (ENGUITA, 1991).

A tese da proletarização também compreende que os professores se aproximam do proletariado em termos de relações de trabalho, em virtude da prolongada jornada, das condições profissionais, do processo de alienação e desqualificação de seu trabalho e da baixa remuneração. Assemelham-se também ao proletariado na forma de organizar e lutar por condições melhores, observadas nos crescimentos das associações reivindicativas, e nas greves, que “[...] apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação” (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 92).

Além dessas vertentes, Enguita (1991) apresenta uma terceira vertente, a qual denomina semiprofissão. Nesta, a ocupação do professor caminha entre a profissionalização e a proletarização, sendo uma ocupação ambivalente. Segundo a mesma,

Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. Mas há também outros fatores que atuam contra esta tendência e, por conseguinte, a favor da sua profissionalização. O mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas - ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia -. Outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação — ao menos a longo prazo — e a enorme importância do setor público frente ao privado (ENGUIITA, 1991, p. 49-50).

Na ótica de semiprofissão, o autor afirma que os professores de alguns anos atrás queriam ser considerados como trabalhador do ensino, buscando reivindicações parecidas com os demais trabalhadores, como salário e condições de trabalhos. Todavia, recentemente os professores usam o discurso de profissionalização e dignificação da sua profissão, tentando sublinhar suas diferenças dos demais trabalhadores (ENGUIITA, 1991). Assim, na tese que compreende a ocupação do professor como uma semiprofissão, o autor elucida que o termo “profissionalização” não se emprega como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas profissionalização refere-se a uma “[...] oposição social e ocupacional, da inserção

de um tipo determinado de relações sociais e de processo de trabalho” (ENGUIITA, 1991, p.41).

Estudos recentes, como de Shiroma e Evangelista (2003a, 2003b, 2004a, 2004b), destacam que, a partir da década de 1990, com a reforma administrativa do papel do Estado, intensificou-se o processo de produção de documentos oficiais, relatórios e diretrizes sobre as políticas educacionais. Nessa conjuntura, o termo profissionalização do professor configurou-se como política de Estado, denominando-se de política de profissionalização, em que o termo profissão passou aludir à noção de competências, gestão e credenciais.

Documentos nacionais e internacionais disseminaram vocábulos cujos sentidos apontam para um novo ideário, na medida que focaliza a responsabilização “[...] pelos resultados, prestação de contas, *accountability*³², capacitação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade” (SHIROMA, 2004b, p. 114); esse novo ideário está presente nas políticas educacionais. Segundo Shiroma (2004b), o escopo da reforma no contexto educacional foram os professores e a política de profissionalização, em que esta circunscreveu-se em ações diversas que são

[...] implementadas por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 01).

Constata-se que, no bojo das políticas de profissionalização dos professores, o foco foi de respaldar a profissionalização no conceito de habilidades competências e eficiência, alinhando ao processo gerencialista (SHIROMA, 2004b). Os documentos que visavam formação, valorização e avaliações interligadas à remuneração passaram a assinalar para um vocabulário de caráter positivo, como será apresentado posteriormente.

Nota-se que existem vertentes distintas de estudiosos sobre a ocupação do professor. Em síntese, a primeira que engloba estudiosos da Sociologia das

³² *Accountability* foi introduzido, no Brasil, no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública. “[...] Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização, trata-se, na verdade, de um conceito em expansão, discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes. Na extensa maioria dos casos em que é utilizado, associa-se mais a orientações políticas gerenciais do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional” (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 01).

Profissões, os neoweberianos e a vertente estrutural-funcionalista, definem o professor como um profissional, com características semelhantes das demais profissões, com o seu próprio *status* social e um código próprio que restringe o acesso dos demais a sua profissão, aproximando-os dos profissionais da classe média e distanciando-os da classe de trabalhadores. Por outro lado, a vertente da proletarização considera que o professor não é um profissional, pois assemelha-se em condição de trabalho aos demais trabalhadores e também pela luta e resistência frente ao Estado que atua de forma expressiva como agente regulador. No que concerne à terceira vertente, da semiprofissão, alguns fatores ora apontam para a profissionalização dos professores, alinhada às demais profissões liberais, ora para a proletarização do professor, aproximando os trabalhadores de setores mais fabris. Além dessas três vertentes, acrescenta-se a perspectiva da política de profissionalização dos professores, sinalizada nos documentos desenvolvidos a partir da reforma educacional do aparelho do Estado, que concebe a profissionalização como formação, plano de carreira, valorização e avaliação, interligadas ao “vocabulário positivo” das políticas educacionais.

Nesse contexto de profissionalização dos professores, é interessante também pontuar sobre a profissionalidade, sendo essa um conjunto de atributos socialmente construídos que possibilita diferenciar uma profissão das demais atividades (ROLDÃO, 2005). Dito isso, Roldão (2005) explica que a profissionalidade aborda quatro características: a da especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão, a o pertencimento a um corpo coletivo. Assim, em síntese, os professores perpassam por essas vertentes, visto que, têm-se o reconhecimento social nas especificidades da função dos professores e no que tange ao o saber, relacionam-se com a função ensinar os conhecimentos científicos e históricos mais elaborados. Ao que concerne o poder de decisão, é sobre a responsabilização social e pública, somada a autonomia do seu exercício, e por fim, os professores obtêm o pertencimento a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela (RODÃO, 2005).

Portanto, é possível constatar que o conceito da ocupação do professor é um terreno heterogêneo e polarizado, não sendo uma tarefa simples conceituar e determinar a profissionalização dos professores. As conceituações apresentadas complementam e agregam elementos e nexos importantes. Salieta-se que, nesta pesquisa, o conceito de profissionalização dos professores assenta-se a partir da

análise com base na perspectiva da política de profissionalização dos professores, visto que os documentos investigados, presentes no recorte temporal (2003-2018), estão alinhados à conjuntura de valorização de um “vocabulário positivo” e ao gerencialismo; presentes na formação inicial e continuada, na valorização do magistério, plano de carreira e avaliação. Essa afirmação não descarta a possibilidade de utilizar na investigação, embasamentos das outras vertentes, uma vez que, em alguns aspectos, como condições de trabalhos objetivos e subjetivos, a atividade dos professores aproxima-se da proletarização do professor.

Após buscar entender a profissionalização dos professores nas distintas vertentes, na subseção seguinte, buscar-se-á aprofundar os conhecimentos sobre a política de profissionalização.

2.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO NEOLIBERAL

Esta subseção propõe analisar o debate das perspectivas discursivas que versam sobre a profissionalização dos professores, a partir do contexto neoliberal brasileiro. Salienta-se que, a partir da análise de Moreira e Lara (2012, p.193), considera-se as “perspectivas discursivas” as enunciações que formam um todo de enunciados, ou seja, são “[...] as categorias fundantes da arquitetura discursiva [...] portanto, são indissociáveis no processo norteador das propostas políticas”. Assim, para compreender as perspectivas discursivas não se pode separá-las do curso histórico.

Para dissertar sobre a profissionalização do professor no contexto neoliberal, primeiramente, elucida-se o contexto político e social que o Brasil vivenciava naquele período, para posteriormente, ter-se embasamentos que expliquem como se apresentava a conjuntura do campo educacional e da profissionalização dos professores no período priorizado pela pesquisa (2003-2018).

A partir do início dos anos de 1990, fortificou-se o processo de globalização da economia, em escala mundial, principalmente dos países periféricos, que se tornaram mundiais. As empresas multinacionais e os novos meios de comunicação desenvolveram circulações de informações técnicas ou financeiras em escala planetária (COGGIOLA, 1997). Neste contexto, o neoliberalismo destacou-se nos

países que visaram à globalização, alcançando o Brasil, que intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital.

O conjunto ideológico designado de neoliberalismo foi baseado na ideologia liberal defendida por Friedrich Hayek (1899-1992), que justificou o liberalismo econômico como a melhor e única forma de garantir a liberdade das pessoas. Assim,

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. Essa doutrina não nega, mas até enfatiza que, para a concorrência funcionar de forma benéfica, será necessária a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada, e que nem as normas legais existentes, nem as do passado, estão isentas de graves falhas. Tampouco deixa de reconhecer que, sendo impossível criar as condições necessárias para tornar efetiva a concorrência, seja preciso recorrer a outros métodos capazes de orientar a atividade econômica. Todavia, o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade (HAYEK, 1990, p.58).

O neoliberalismo encontrou-se com o ideário da realização de reformas que permitiram a livre competição e circulação dos capitais. Assim, buscou-se a diminuição das funções estatais coesivas, também no que tange aos direitos sociais, e empregou-se o processo de privatização, com a transferência de riquezas sociais, construídas pela massa da população, para o controle de grupos monopolistas (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). Ademais, o neoliberalismo buscava, também, que a organização das empresas e fábricas se modificasse e fossem adotados novos padrões organizacionais e tecnológicos, com novos modelos denominados de “participativos”, “gerenciais” e “flexíveis”.

No Brasil, a ideologia neoliberal foi injetada na economia de forma ampla, a partir do governo Fernando Collor de Melo (Collor) (1990-1992), em virtude das imposições de mercado e das necessidades econômicas do país, conforme se verifica no excerto a seguir:

1) das imposições das empresas transnacionais que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões

produtivos, em maior ou menor medida inspirados no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação; 2) da necessidade de as empresas brasileiras se adequarem à nova fase marcada pela forte “competividade internacional”; 3) da reorganização efetivada pelas empresas brasileiras que tiveram de responder ao avanço das lutas sindicais [...] (ANTUNES, 2018, p. 118).

Quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) assumiu a gestão, encetou-se o neoliberalismo de forma intensificada e iniciou-se o processo da reforma do aparelho do Estado, que consistiu na limitação do papel deste na economia. A reforma do papel administrativo do Estado principiou-se com a criação de um ministério próprio, o Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE, que em 1995 apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, definindo que a reforma aconteceria,

[...] dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Na reforma administrativa do papel do Estado, retomou-se a tese clássica do liberalismo de “menos estado e mais mercado”, defendendo que a competitividade, a produtividade e a qualidade estariam presentes em todos os campos sociais e econômicos, principalmente no campo educacional, em que o Estado serviria apenas como controlador e regulador das políticas implementadas.

No que tange às políticas públicas no neoliberalismo, pode afirmar-se que essas foram o Estado em ação, ou seja, “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Na teoria, as políticas públicas implementadas foram mantidas a partir de um processo de tomada de decisões que abrangeram órgãos públicos e demais organismos e agentes da sociedade que estavam relacionados com a política implementada (MOREIRA; LARA, 2012), entretanto, na prática, essas políticas, comumente, foram tomadas de decisões resultantes apenas do interesse da classe burguesa.

A educação passou a fazer parte das questões de políticas públicas sociais, consideradas como ações implementadas pelo Estado, com vista à redistribuição dos benefícios sociais, a fim de diminuir a desigualdade produzida pelo

desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001). É interessante pontuar que, para os neoliberais, as políticas públicas sociais são consideradas um dos maiores entraves no desenvolvimento econômico da sociedade e também uma das causadoras das crises, visto que no período da hegemonia neoliberal,

[...] a tendência geral tem sido a reinstauração e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais - a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países- em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a *privatização, a focalização e a descentralização* (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 156, grifo do autor).

Importante pontuar, que no neoliberalismo constatou-se a supremacia do rentismo burguês dentro das políticas econômicas (CASTELO, 2017). Assim, no Estado neoliberal, as políticas econômicas e sociais, favoreceram a extração do mais-valor produzido pela força de trabalho, e conseqüentemente, diminuíram-se as políticas que favoreceriam os mais pobres, focando no apassivamento das lutas populares e distanciando-se das políticas de questões sociais (CASTELO, 2017).

Referindo-se à educação como uma política pública social, a partir do neoliberalismo, notou-se o caráter descentralizado e sua aproximação com os ideários empresariais, isto é, tornou-se notória essa proximidade na produção de documentos, leis decretos e diretrizes reformadoras, que dispunham em sua retórica neoliberal de um amplo e extenso vocabulário selecionado criteriosamente como: competência, excelência, qualidade, mérito, gerência e produtividade (SHIROMA, 2003a). Esses vocabulários acabaram por interferir na profissão do professor, pois tornaram-se termos que adquiriram valoração positiva, no sentido de que nenhum professor queria ser identificado com os antônimos dessas palavras comprometedoras, ou seja, ser tachado de incompetente, medíocre e improdutivo (SHIROMA, 2003b). Incluída também no rol de “vocábulos positivos”, segundo Shiroma (2003b), a palavra profissionalização tornou-se destaque nas políticas educacionais, tendo em vista que essa palavra se converteu em alicerce para a reforma educacional.

Nessa acepção, a política de profissionalização presente nos documentos, incorreu em efeitos desastrosos para a educação pública (SHIROMA, 2003b), pois,

observou-se a tentativa de transformar os professores em experts e capazes de aceitar as responsabilidades da sua profissão, com atitudes positivas, afeitos à mudança e à flexibilização, buscando satisfazer sua clientela. A autora pontua que esse lema de atitudes positivas pode redundar não no aprimoramento, mas na proletarização e desqualificação do professor. Sobre proletarização, Shiroma (2003b) concorda com a vertente já apresentada, de forma que a proletarização é resultado da divisão do trabalho. Por outro lado, a autora esclarece que a desqualificação “[...] visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam, transformando-os em meros técnicos” (SHIROMA, 2003b, p. 76).

Também para Shiroma (2003b), o vocabulário presente nas Políticas de Profissionalização e Políticas para Educação recebe influências do gerencialismo, gestado pela Nova Gestão Pública (NGP)³³, que engendrou drásticos resultados, como privatização, transferências de resultados e importação de valores da economia privada no setor público.

No contexto do gerencialismo, a política educacional:

[...] dá prioridade aos resultados financeiros, mesmo numa escola. Nela, os diretores tornaram-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (*accountability*) da instituição (SHIROMA, 2003b, p. 77).

Além da prestação de contas, no gerencialismo, o diretor é visto como uma espécie de líder, que é capaz de inovar a cultura organizacional da escola, de sensibilizar com a comunidade e, principalmente, de melhorar o desempenho da escola e da aprendizagem dos alunos (SHIROMA; 2004a). Nessa lógica, os diretores são competitivos e competentes, assumindo não só função de capacitação e administração dos recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores (SHIROMA, 2004a). Nesse viés gerencialista, o professor também é visto como competente, de maneira que assumirá a função de ensinar e,

³³ Nova Gestão Pública (NGP) corresponde à versão em inglês New Public Management (NPM), no qual Michel Messenet, em sua obra *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Bureaucratie* (Nova Gestão Pública: por um Estado sem Burocracia, tradução nossa), obra publicada em 1975, “[...] foi quem primeiro cunhou a expressão “Nova Gestão Pública”, ao criticar a Administração Pública burocrática” (DASSO JR, 2015, p. 6). A NGP visa introjetar no setor público o modelo organizacional e de gestão adotados pelas corporações das iniciativas privadas, com conceitos e práticas que buscam a eficiência, eficácia, meritocracia, competitividade e demais concepções oriundas do meio empresarial que visa o lucro (CÓSSIO, 2018).

similarmente, ser responsável por seus atos, além de ser avaliado com base nos resultados do sucesso ou fracasso escolar de seus alunos (TARDIF, 2013).

Portanto, constatou-se que a política de profissionalização dos professores, no governo de FHC, foi recurso indispensável para a reforma educacional, uma vez que objetivou desenvolver um projeto “[...] de profissionalização para os professores com base na lógica das competências” (SHEIBE, 2004, p. 183), em que estes eram ludibriados na ideia de que ao possuir competências e habilidades estariam sempre aptos e formariam seus alunos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, além da responsabilidade pelo fracasso escolar, têm-se a busca individual pela sua própria formação e aprimoramento profissional, que fica a cargo dos próprios “[...] professores identificar melhorar as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p. 155). Percebe-se que a noção de profissionalização está imbricada nos processos de formação do professor na lógica da Pedagogia das Competências, “[...] tornando os currículos cada vez mais alinhados às propostas de flexibilização curricular [...]” (MOREIRA, 2018, p. 207).

O currículo baseado em competências converteu-se como característica primordial para a reforma educacional no governo FHC. A chamada Pedagogia das Competências articulou-se com os sistemas de avaliações que foram realizados com os estudantes, ao final de cada ano letivo ou ciclo, com o objetivo de atribuir conceitos e resultados em larga escala. Por fim, atribuiu-se ao professor o fracasso dos resultados e, contraditoriamente, o sistema que não oferece formações ao professor condenou-o pela falta de competência no exercício de sua profissão.

Considerando o exposto até aqui, observou-se que, durante o governo FHC, com a ênfase da reforma administrativa do aparelho do Estado e, conseqüentemente, da educação, a profissionalização dos professores teve como característica a lógica empresarial. Constatou-se a propagação de um vocabulário positivo relacionado à profissão, que responsabiliza, mas não dá suporte ao professor, bem como orientações baseadas no funcionamento das empresas sobre a profissionalização dos professores. Mediante as implicações dessa política, será realizada na próxima seção, a averiguação de como a profissionalização se apresentou no período do governo Lula (2003-2010), governo anterior ao de Dilma (2011-2016), a fim de compreender se ocorreram continuidades ou rupturas nas políticas para a profissionalização dos professores.

3 POLÍTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NOS GOVERNOS LULA (2003-2010) E DILMA (2011-2016)

Na seção anterior, constatou-se que a educação e a profissionalização dos professores, em sua construção histórica, alinharam-se com o contexto econômico e social de determinado período. Observou-se também que a profissionalização dos professores é marcada por conceitos polarizados, que perpassaram desde a compreensão dessa profissionalização relacionar-se com profissionais liberais, como o caso das vertentes neweberianas e estrutural- funcionalista até a perspectiva oposta, segundo a qual os professores enquadram-se na vertente da proletarização, assemelhando-se aos trabalhadores fabris. Conjuntamente, conceituou-se a vertente da semiprofissão, que considera os professores ora trabalhadores, ora profissionais. Por fim, averiguou-se a profissionalização enfatizada nas políticas para profissionalização dos professores que se efetivaram com o governo FHC, desenvolvendo políticas educacionais que caracterizaram a profissão do professor de acordo com a lógica gerencialista.

Nesta seção, busca-se compreender como se materializaram as políticas para a profissionalização dos professores. No primeiro momento, será abordado como foi a profissionalização dos professores no governo neodesenvolvimentista de Lula (2003-2010) e, posteriormente, será tratado de um período que historicamente ficou marcado por um golpe de Estado. No segundo momento, serão conceituados os termos golpe e golpe de Estado, para em seguida, avaliar a conjuntura do golpe de Estado de 2016, que levou ao processo de deposição da presidente Dilma (2011-2016), a fim de ter subsídios para analisar as políticas para a profissionalização dos professores nesse contexto.

3.1 POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO GOVERNO LULA (2003-2010): VELHAS OU NOVAS ROUPAGENS?

Nesta subseção serão apresentadas algumas questões relevantes sobre políticas para profissionalização dos professores da Educação Básica durante o governo do Lula (2003-2010). As indagações que nortearam estas reflexões foram:

as políticas para a profissionalização dos professores da Educação Básica, durante o governo Lula, foram radicalmente diferentes das do governo anterior? O governo Lula continuou respondendo à lógica neoliberal? Para responder essas questões, buscou-se analisar a totalidade do contexto histórico, político e social presente, a fim de compreender as particularidades e o delineamento das políticas para a profissionalização dos professores nesse período.

Lula assumiu a presidência em 2003, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sobre o qual é pertinente apresentar um adendo, antes de discorrer sobre os anos de governo do PT. Quando foi criado em 1980, o Partido dos Trabalhadores estava inserido em uma conjuntura de lutas e movimentos sociais. Juntamente com a Central Única dos trabalhadores (CUT), criada em 1983, e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, o PT estava na luta por eleições diretas, campanha pela Constituinte, além de apoiar as greves locais e gerais por todo o país (ANTUNES, 2018).

Como foi apresentado anteriormente, com a explosão do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, a partir dos anos de 1990, o Brasil e o PT já não eram os mesmos pois o partido aproximava-se “[...] de uma política de alianças muito ampla, com vários setores de centro e mesmo de direita” (ANTUNES, 2018, p. 222). Quando assumiu o poder, o presidente Lula sustentou uma política econômica, social e externa denominada como neodesenvolvimentista que, sem revogar o modelo econômico capitalista neoliberal e sem romper com o capital financeiro internacional, promoveu a ascensão da grande burguesia interna³⁴ no interior do

³⁴ Boito Jr. (2018), em seu livro denominado “Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos PT”, apresenta o conceito de Burguesia Interna, baseando-se em Poulantzas (1968), de modo que “[...] este conceito indica a fração da burguesia que ocupa uma “posição intermediária” entre a burguesia compradora, que é uma mera extensão dos interesses imperialistas no interior dos países coloniais e dependentes, e a burguesia nacional do século XX, que chegou a assumir posições anti-imperialistas (BOITO JR, 2018, p. 25). A grande Burguesia interna, no governo Lula, se distribuiu por diversos setores da economia, sendo esses: mineração, construção pesada, a cúspide do agronegócio, a indústria de transformações e, em certa medida, os grandes bancos privados e estatais de capital predominante nacional (BOITO JR, 2018). O que unifica essas empresas são o favorecimento e a proteção do Estado, na concorrência que elas empreendem com o capital estrangeiro. Exemplo ocorrido dessa proteção, nos governos de Lula e Dilma, foi a política de compras do Estado brasileiro e das grandes empresas estatais, que favoreceu as grandes empresas nacionais ou implantadas no Brasil. Ou ainda a política de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que passou incólume pelas privatizações e priorizou as empresas nacionais como receptoras dos programas de empréstimos a juros favorecidos (BOITO JR, 2018).

bloco do poder³⁵, (BOITO JR., 2018); por outro lado, concomitantemente, visou reduzir a pobreza com políticas sociais redistributivas focadas no subproletariado.(ANTUNES, 2018).

. Segundo Castelo (2012, p. 624), o fixo “neo” é análogo ao termo novo e a primeira aspiração de um novo desenvolvimentismo brasileiro apareceu no primeiro mandato do governo Lula, quando Luiz Carlos Bresser Pereira (Bresser Pereira), em 2004, “[...] publicou na Folha de S. Paulo um artigo intitulado ‘O novo desenvolvimentismo’, no qual defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo”. Assim, é interessante pontuar que o novo desenvolvimentismo brasileiro surgiu do seio da intelectualidade de autores que se perpetuaram no governo de FHC, pois Bresser Pereira foi ministro da Reforma do Aparelho do Estado no governo neoliberal (CASTELO, 2012).

Para Boito Jr (2018), existem seis distinções que diferenciam o neodesenvolvimentismo do desenvolvimentismo nacional que merecem destaque, são elas: a) o novo desenvolvimentismo não rompe com as políticas neoliberais, assim, este promove índices mais modestos de crescimento econômico, porque está limitado pela acumulação financeira do modelo neoliberal e também:

b) confere importância menor ao mercado interno, posto que mantém a abertura comercial herdada de Collor e de FHC; c) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local; d) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro; e) tem menor capacidade distributiva da renda; e f) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração que perdeu toda veleidade de agir como força social nacionalista e anti-imperialista (BOITO JR, 2018, p. 106).

No governo Lula, para favorecer a classe burguesa, desenvolveram-se políticas com atributos de garantia e ampliações, como por exemplo: do superávit

³⁵Boito Jr. (2018), explica que pensar no conceito de bloco no poder primeiro exige que analise a classe burguesa como uma unidade (classe social) que contém diversas frações de classes, nas quais suas relações com o Estado e com a sociedade são distintas e evidenciam arena de disputa. É necessário que o leitor, ao ler determinado contexto histórico, social, político e econômico, compreenda quais interesses da fração da burguesia foram priorizados pelo Estado, ou seja, “ a localização dos interesses efetivamente favorecidos pela política econômica do Estado indica qual é a fração hegemônica no interior do bloco no poder” (BOITO JR., 2018, p.23). Assim, a burguesia interna brasileira nunca esteve fora do poder, como fração da classe burguesa, ela sempre compartilhou e disputou o Estado com as demais frações burguesas (a compradora e a burguesia nacional), o que aconteceu é que nos governos Lula e Dilma, ela melhorou sua posição no interior desse bloco (BOITO JR., 2018).

primário, manutenção da estrutura fundiária concentrada, determinação de cobranças de impostos aos trabalhadores aposentados; e, além disso, dando ainda passos mais largos, incentivou-se fortemente a participação dos fundos privados de pensão, principalmente da previdência privada (ANTUNES, 2018). Ademais, o neodesenvolvimentismo esteve a serviço da economia política do capital financeiro nacional e também internacional, em todas as suas frações (finanças, indústria, comércio e outros), buscando continuar, portanto, o processo de concentração do capital para a burguesia (CASTELO, 2013).

Além de apoiar a classe burguesa, Lula criou políticas sociais de alto impacto para a classe trabalhadora, sendo estes: o Programa Bolsa Família, que agrupou os diferentes benefícios (Bolsa Escola; Bolsa Alimentação ou Cartão alimentação), que já eram ofertados no governo FHC; elevação do valor real do salário mínimo; criação e entrega de Cisternas³⁶; Minha Casa Minha Vida; e Luz para Todos (PAULANI, 2016). Também foram criadas políticas sociais que visaram contribuir para a constituição de um tecido social menos desigual, como: o Programa Universidade para Todos (ProUni); a criação de dezoito universidades públicas e as extensões, além da redução do custo de Financiamento Estudantil (FIES) (PAULANI, 2016).

Mesmo com as políticas sociais, o PT já não era mais um partido que estava apenas voltado para os interesses dos trabalhadores. Seu primeiro governo “[...] preservou a hegemonia dos capitais financeiros, determinada pelo FMI, mantendo inalterados os traços estruturais constitutivos da excludente e preserva formação social burguesa no Brasil” (ANTUNES, 2018, p. 228). Desse modo, o partido desiludiu uma grande parcela de eleitores, precipuamente os da esquerda brasileira, que desejavam uma ofensiva contra o sistema neoliberal e a defesa da classe trabalhadora. Porém, “[...] o governo Lula foi caracterizado mais pela continuidade do neoliberalismo do que pela ruptura com ele” (ANTUNES, 2018, p. 228).

No que concerne à educação, evidenciou-se um expressivo setor para redistribuição das políticas sociais, tanto pelo programa Bolsa-Família, como por

³⁶ Cisternas são equipamentos capazes de armazenar e captar água. Os mesmos são distribuídos nas regiões de difícil acesso à água.

programas dirigidos à juventude, a exemplo do ProJovem³⁷ e do Primeiro Emprego³⁸. Ao cumprir a tarefa de distribuição de renda aos mais pobres, o governo exerceu, comumente, importante papel na seleção do público atingido e permanência dos mesmos na escola (OLIVEIRA, 2009).

Mesmo com essa conjuntura, segundo Fernandes Neto (2009), o governo Lula integrou o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização, pois alocou recursos para o ensino privado, por meio de créditos educativos e bolsas de estudo e continuou drenando recursos para os conglomerados do ensino via concessão de empréstimos do BNDES. Porém, realizaram-se alguns avanços em relação ao governo anterior. No que tange ao financiamento para a educação, no governo FHC concebeu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que

Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais (DAVIES, 2006, p. 756).

Destarte, o FUNDEF foi uma política centralizada, que obteve sua importância ao ampliar o atendimento às crianças de 7 a 14 anos, pois qualificava o ensino para essa faixa obrigatório; todavia, o FUNDEF desconsiderou outras etapas do ensino, como a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior.

No governo de Lula, em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 passou a substituir o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

³⁷ O Programa Projovem foi instituído com a Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, e revogado com Lei 11.692, de 10 de junho de 2008, apresentando que este é: “Art. 2º [...] destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades: I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II - Projovem Urbano; III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e IV - Projovem Trabalhador” (BRASIL, 2008a, p.1).

³⁸ “Lei n. 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE. Que apresenta: Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, vinculado a ações dirigidas à promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização, ao fortalecimento da participação da sociedade no processo de formulação de políticas e ações de geração de trabalho e renda[...]” (BRASIL, 2003)”

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB igualmente ao FUNDEF é uma “[...] conta única de impostos estaduais e federais pertencentes constitucionalmente ao governo estadual e prefeituras de cada Unidade da Federação” (DAVIES, 2006, p. 760). Porém, a diferença crucial, além da abrangência do ensino para toda a Educação básica, é também o montante arrecadado pelos entes federados. Conforme Moreira (2015), o FUNDEB realizou sua distribuição baseada no cálculo do custo-aluno, repassando um valor fixado pela soma dos recursos estaduais depositados mais a complementação da União, sendo um avanço em comparação com o FUNDEF, pois o valor anual repassado por custo-aluno aumentou, obtendo também a participação da União.

Outro passo importante que pode ser verificado foram os avanços nos debates sobre as políticas de profissionalização para o professor, realizados no “Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente”, que ocorreu no Rio de Janeiro, do dia 31 de agosto ao dia 2 de setembro de 2006, com o apoio e participação de diversas entidades, como Ministério da Educação (MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), setores empresariais, entre outros (RAIMANN, 2015).

O Seminário salientou que a profissão do professor adquiriu uma dimensão para além da sala de aula e que, na contemporaneidade, criará um novo perfil de professores que não estejam só ocupados com as tarefas didáticas, mas também com a gestão escolar e a criação de políticas educacionais (RAIMANN, 2015). Nesse sentido, Campos (2007) discursou no seminário e declarou que a profissão do professor se caracteriza por:

Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: 1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competência para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano (CAMPOS, 2007, p. 17).

Posteriormente, a autora alega que o professor será reconhecido, valorizado e fortalecido, sendo visto numa perspectiva integral. Assim, a autora parte do

preceito de que as políticas para os professores desenvolverão a profissionalização em sua totalidade que, para ela, engloba pensar na sua

[...] formação inicial, formação continuada em serviço, avaliação de desempenho, condições de trabalho, salários, cultural organizacional, reconhecimento social, saúde etc. Portanto, o fortalecimento e o desenvolvimento da profissão numa perspectiva integral, devem envolver igualmente múltiplos atores e setores: educação, finanças, saúde, parlamento, meios de comunicação, organização e movimentos sociais (CAMPOS, 2007, p.17).

Campos (2007) enfatizou ainda que a profissão do professor não será prioridade somente das políticas públicas, mas envolverá demais setores da sociedade. Nota-se que em suas falas ecoaram os vocábulos: capacidades, competências, mudanças, saber lidar com diversos públicos entre outros, não se ausentando do discurso empresarial.

Na sequência, Freitas (2007) enfatizou que o papel da educação é a emancipação, com vistas a romper com a lógica do governo anterior, ou seja, neoliberal. Para o autor, as reflexões sobre a profissionalização dos professores envolverão: piso salarial; jornada única de trabalho em uma única escola; tempo para estudos; e programas de formação continuada com participação das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo essas as mínimas premissas para criação de políticas no governo Lula (FREITAS, 2007). As duas abordagens, tanto de Campos (2007) como de Freitas (2007), foram incorporadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política desenvolvida no segundo mandato do governo Lula.

Antes de falar sobre o PDE, é pertinente explicar que Lula elegeu-se (2007-2010) novamente, porém seu segundo mandato foi marcado por escândalos em torno do que se denominou como “Mensalão”³⁹; em virtude disso, iniciou-se uma crise política, o que tornou necessário reconquistar o apoio da classe que estava olvidada, a classe trabalhadora. Uma das alterações mais importantes desse mandato foi a expansão do programa Bolsa Família, que teve como meta atingir 20% dos mais pobres da população brasileira. Até 2004, o programa abrangia 3,6 milhões de família, ampliando-se para 13,7 milhões, em 2009 (ANTUNES, 2018),

³⁹ Dito de forma breve, o Mensalão foi uma sucessão de denúncias e condenações relacionadas a propinas pagas por cargos importantes do PT, em troca de apoio ao governo Lula na Câmara de Deputados.

visando dessa forma “[...] impactar os indicadores por meio da eliminação do chamado “excesso de desigualdade” (ANTUNES, 2018, p. 279). A crise do Mensalão fortaleceu também a relação do governo com a grande burguesia interna, com a substituição do Ministro da Fazenda Antonio Palocci por Guido Mantega (BOITO JR., 2018), pois, essa classe esperava que Mantega valorizasse o desenvolvimento e reduzisse as taxas de juros.

Além do mais, no segundo mandato, em 2008, estourou uma crise capitalista que afetou os países centrais e periféricos. Lula criou o “Programa de Aceleração de Crescimento” (PAC), com medidas de políticas econômicas anticíclicas, a fim de que o país não fosse afetado de forma devastadora pela crise. O presidente realizou também a redução de impostos em setores fundamentais da economia, como automobilístico, eletrodomésticos e da construção civil, visando expandir o mercado interno para compensar a retração do mercado externo, combinado com uma política de privatização baseada nas parcerias público-privada (ANTUNES, 2018). Essa conjuntura de tomada de decisões políticas voltadas para a burguesia interna aprofundou o apoio dessa fração de classe ao governo Lula.

No que tange à educação, no segundo mandato, salientou-se a incorporação do aglomerado empresarial na educação, com a criação do movimento denominado como Todos pela Educação (TPE), gerado em 2006. Esse movimento constituiu-se em uma forte rede de empresários⁴⁰ que buscaram influenciar e discutir as políticas educacionais, “[...] atribuindo-lhes cada vez mais um sentido produtivo que se referência no setor privado” (OLIVEIRA, 2018, p. 47). Diante desse contexto, pode-se afirmar que essa articulação desenvolveu na educação brasileira o que Ball e Youdell (2007) denominaram em suas análises como privatização “endógena”, conceito que designa a importação de ideias, métodos e ferramentas das empresas privadas no campo educacional, preservando a lógica neoliberal. Além de abrir espaço para a privatização exógena, com a incorporação de setores privados nos serviços públicos.

A lógica empresarial do movimento TPE tornou-se o carro-chefe na criação do PDE, acoplado também ideias debatidas no Seminário Internacional sobre Políticas

⁴⁰ Os empresários do movimento TPE são: o “[...]Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros” (SAVIANI, 2007 p. 1248).

de Profissionalização Docente. O PDE, lançado em 2007, obtinha como característica principal ser um conjunto de programas destinados para a educação infantil até o ensino superior. Porém, no seu desenrolar, o escopo do Plano mostrou-se, majoritariamente, destinado à educação básica (OLIVEIRA, 2018).

Com o intuito de aumentar o desempenho dos alunos, nomeadamente dos alfabetizandos, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, que reuniu os resultados da qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Essas avaliações, naquele período, eram obtidas por meio da Prova Brasil, instituída em 2005 para os alunos da 4^o série e 8^o série (depois 5^o ano e 9^o ano) e também a “Provinha Brasil” atrelada ao PDE; a criação da “Provinha Brasil” objetivou tornar exequível o disposto no Art. 2 inciso II, que disserta sobre a implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, visando “II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, p. 1).

As avaliações em larga escala, principalmente realizadas nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, concretizaram-se como uma responsabilidade para o professor, pois esses necessitariam apresentar bons resultados, para comprovarem a alfabetização de seus alunos e concomitante a sua “competência” profissional. Porém, segundo Saviani (2007), é ilusão pensar na alfabetização como apenas um momento inicial de aprendizagem. Nessa fase inicial, as crianças podem até dominar o mecanismo da linguagem escrita, mas ainda não são capazes de incorporá-las, portanto, não tem como avaliar os alunos nessa fase, e considerá-los como alfabetizados. Exigir a função do professor de apresentar bons resultados em avaliações torna o seu trabalho fatigado, à medida que não se tem de fato a comprovação da alfabetização, mas cobranças exacerbadas.

Ademais, a busca por resultados em números é um ideário que advém das empresas, em que a quantidade é considerada mais importante que a qualidade da aprendizagem. Ravitch⁴¹ (2011) argumenta que as escolas não irão melhorar se agirem como empresas privadas que objetivam altos escores. A busca por resultados em avaliações faz com que os professores gastem mais tempo preparando

⁴¹ Diane Ravitch (2011) é ex-secretária-assistente de educação e líder do movimento para a criação de um currículo estadunidense. Baseada em seus 40 anos de carreira na reforma educacional dos Estados Unidos da América (EUA), nos dias atuais, a mesma repudia posições que anteriormente ela ajudou a construir nas escolas, como avaliações em larga escala, responsabilização punitiva e modelos empresariais dentro do âmbito escolar.

os estudantes para realizá-las, do que para produzirem uma escrita rica, leitura crítica, experimentos científicos e estudos históricos.

No que concerne ainda ao PDE, na data de sua criação

[...] se anunciou a apresentação de um projeto de lei cuja ementa anunciava a regulamentação do “art. 60, inciso III, alínea ‘e’, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. O artigo 1º fixa o valor do piso em R\$ 850,00 mensais e o artigo 2º estabelece sua implantação progressiva (SAVIANI, 2007, p. 1245).

É inquestionável a importância de discutir a valorização do professor para sua profissionalização, por intermédio de remunerações, principalmente apoiada na legislação. O salário mínimo em 2007 era de R\$ 380,00, ao passo que o piso de R\$ 850,00 mensais correspondia 2,23 salários mínimos (SAVIANI, 2007). É irrefutável a compreensão que o piso proposto, embora modesto, é significativo, nomeadamente nas regiões que os salários são ínfimos.

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu Art. 2º, estabeleceu que o piso salarial do professor iria converter-se para R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2008b), com uma jornada de 40 horas semanais. Segundo Masson (2017), muitos Estados e Municípios alegaram dificuldades financeiras no cumprimento da Lei, o que gerou conflitos jurídicos entre professores e prefeituras, o que evidenciou dificuldades em cumpri-las.

No que condiz ao contexto da formação, o PDE atuou em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), formando os professores em exercício, por intermédio da modalidade à distância, para nível superior. É importante enfatizar que o sistema UAB foi lançado em 2005, no governo Lula, concebendo formação inicial e continuada aos professores, no modelo Educação à distância (EaD). Já nos seus primórdios, a UAB foi criada com o objetivo de alinhar-se a uma “Fábrica de Professores”⁴² (MANDELI, 2017), com características de formação em massa e, conseqüentemente, produzindo certificação em larga escala, comparando-se às produções em série nas fábricas. Além disso, esse plano de formação continuada permitiu obter uma configuração descentralizada nas divisões de tarefas entre

⁴² Para saber mais sobre o conceito “Fábrica de Professores” ver Medeli (2017).

União, Estados e Municípios, semelhante às repartições realizadas nas fábricas (MANDELI, 2017).

É inquestionável que com a UAB ocorreu uma democratização do acesso à formação superior, todavia, Libâneo (2008) elucida um ponto controverso sobre esse modelo de ensino. O autor aduz que formar professores à distância demonstra um descaso com a educação pública e com a profissão do professor, pois, comumente, o resultado é uma formação aligeirada e frágil, característica da Fábrica de professores; em contrapartida, a solução do problema é investir em um sistema articulado de formação inicial de professores, com uma sólida formação cultural e científica.

A fim de sintetizar as reflexões realizadas nesta subseção, é relevante relembrar os questionamentos propostos no início que são: as políticas para a profissionalização dos professores durante o governo Lula foram radicalmente diferentes das do governo anterior? O governo Lula continuou respondendo à lógica neoliberal? Com base nesses questionamentos e na verificação das políticas implementadas pelo governo Lula, concluiu-se que foram empreendidos alguns avanços para a profissionalização dos professores, com definições do Piso Salarial, Plano de Carreira e remuneração e uma política nacional de formação de professores. Esses avanços foram observados por meio da Lei nº 11.738, de 2008, apresentada anteriormente, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; também a Lei nº 12.014, de 2009, que definiu, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação, por meio da qual professores adentraram na categoria de profissionais. Além do mais, o Decreto nº 6.755, de 2009, concebeu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O Decreto visou expandir a formação inicial e continuada, preferencialmente, no ensino presencial e nas IES pública, com o apoio da CAPES. Observa-se que indo contra a lógica do PDE, a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores relacionou-se com a educação presencial. No inciso VI, o decreto enfatizou a ampliação do “[...] número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial” (BRASIL, 2009a), o que sinaliza um avanço na profissionalização dos professores, no que tange à formação.

Todavia, é interessante pontuar que mesmo com os avanços, o governo Lula enxergou a profissionalização dos professores como uma forma de regulação e controle sobre o trabalho desse profissional, mediante a criação de políticas que objetivavam qualificar a carreira do magistério, por meio de formação inicial e continuada⁴³ e incentivo a remuneração, atrelado à avaliação de desempenho. Em vista disso, a visão do governo dissociava-se da visão dos professores, que concebem sua profissionalização como um processo para construir sua identidade profissional, na busca por melhorias em suas condições objetivas e subjetivas de trabalho, de modo que ultrapassa as fronteiras de apenas formação e incentivo à remuneração (RAIMAN, 2015).

Conclui-se que são indiscutíveis os avanços destinados para educação e à profissionalização dos professores no governo Lula porém, não se deve olvidar que, mesmo com as melhorias, Lula prosseguiu na lógica de aceitar e ampliar a permanência do setor empresarial na educação. Não cessou o ideário neoliberal do governo anterior e não engendrou condições de trabalho na sua forma integral, sem a precarização estrutural que advém do modelo administrativo das empresas, tais como: exploração do trabalho dos profissionais com jornadas excessivas, fragmentação do trabalho do professor dentro das escolas, criação de avaliações padronizadas, exigindo resultados, e cobrança excessiva de responsabilidades que extrapolam a sua condição como profissional⁴⁴.

3.2 SOBRE OS GOLPES DE ESTADO NO BRASIL

A princípio compreende-se a definição de “golpes”, na generalidade, como transformações “[...] bruscas no controle, na estruturação, no funcionamento ou na dinâmica do campo político e social ou no arranjo relativo de poder entre classes, frações, grupos, corporações, instituições ou indivíduos, advindas de causas

⁴³ Políticas para formação de professores no governo Lula: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - 2004; Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental Pró-Letramento - 2005; Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB - 2005; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - 2009; e Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica PARFOR - 2009 (SILVA, 2009).

⁴⁴ Assunção (2005) apresentou o caso de que em um dia normal de trabalho uma professora da rede pública de ensino precisou aplicar o flúor nos dentes dos alunos, encaminhar para exames oftalmológicos, entre outras funções, indo além do papel de sua função de professor.

comissiva” (MASCARO, 2018, p. 69). Golpes ocorreram em contextos diferentes, todavia, o golpe de Estado é a figura típica dos golpes.

Para analisar a concepção de golpe de Estado, inicialmente, é pertinente distingui-lo de processo revolucionário. Martuscelli (2018), baseando-se na teoria do bloco no poder, elaborado por Poulantzas (1968), explica que revolução se insere no processo de transição social de um modo de produção a outro, ou seja, visa à mudança de uma estruturação social para outra. Ademais, revolução consiste na substituição de uma classe burguesa por outra classe. O Golpe de Estado engloba os “[...] conflitos internos às classes e frações de classes dominantes pelo controle do processo decisório estatal” (MARTUSCELLI, 2018, p. 8).

Lombardi e Lima (2017) acrescentam que se entende como golpe de Estado a derrubada de um governo constitucional legítimo, que promove a ruptura institucional para a retirada desse governo e contraria a Lei, a fim de atribuir o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para tal função. Os golpes de Estado são realizados com o objetivo de garantir o pleno funcionamento do capitalismo, sendo também um golpe contra a classe trabalhadora, pois qualquer avanço na pauta social para os trabalhadores no Brasil, “[...] levado a cabo por governos politicamente desenvolvimentistas e nacionalistas, imediatamente são interpretados como um perigo para os interesses do capital” sendo estes destituídos (LOMBARDI; LIMA, 2017, p.6).

Convém enfatizar que golpes de Estado ocorrem comumente, em sociedades frágeis, com intensa crise no capitalismo. No Brasil, historicamente, a ocorrência de golpes esteve associada à crise econômica, social e política, porém cada golpe teve características particulares. Não é objetivo principal desta pesquisa analisar agudamente os golpes da história brasileira, todavia, é indiscutível a relevância de compreender as questões fundamentais do golpe civil-militar de 1964, por estar mais próximo da história recente, e conseqüentemente, ao fato que o campo conservador, que vocifera pela retomada da ditadura civil-militar, reaparecer como discurso nos enfrentamentos e disputas atual da agenda política.

João Goulart assumiu o cargo de presidente no dia 7 de setembro de 1961. Durante o seu governo, as forças civis (empresários, imprensa, religiosos e intelectuais) e militares contaram com o apoio do embaixador dos Estados Unidos, Lincoln Gordon (LOMBARDI; LIMA, 2017), para bancar uma política de estímulo anti-Goulart, que incentivou a tomada do poder pelos militares (GREEN, 2017). O

ideário de reformas de base de caráter populista do governo João Goulart demonstrou ser um risco aos interesses da burguesia, assim, civis ligados à classe conservadora, incrementaram as mobilizações para protestar, com o discurso de lutar contra a ameaça do comunismo.

Ademais, era necessário deter as marchas organizativas dos movimentos (sindicatos, movimentos estudantis entre outros) que estavam sendo criados naquele contexto. Portanto, para a classe burguesa “[...] somente um movimento armado, ironicamente denominado de “revolução”, colocaria fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e à ameaça comunista” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 19). É importante ressaltar que, segundo Fernandes (1981), a burguesia apropriou-se da denominação ‘revolução’ com o objetivo de acobertar o que ocorreu de fato nesse período, ou seja, o uso da violência militar para impedir a continuidade da democracia. Destarte, têm-se uma contrarrevolução burguesa poderosa, cujo o principal objetivo era “[...] destruir tudo que havia de organização da classe trabalhadora, do movimento socialista e anticapitalista” (ANTUNES, 2017, p. 54).

Assim, a partir do conluio da ala civil conservadora com as forças armadas, e com o apoio tático, financeiro e militar estadunidense, na madrugada de 31 de março de 1964, teve o início o golpe civil-militar (LOMBARDI; LIMA, 2017). Os militares expulsaram Goulart do cargo, em 1º de abril de 1964, executando um golpe de Estado. Partindo do pressuposto de que “os golpes precisam ter a aparência de legalidade” (SOUZA, 2019, p. 151), no dia 11 de abril de 1964, 295 membros do Congresso elegeram o general Castelo Branco como Presidente do Brasil (GREEN, 2017). Todavia, o teatro realizado, com a participação do congresso e da mídia, não retirou desse acontecimento histórico o caráter de golpe de Estado civil-militar de 1964.

Nessa conjuntura, a classe burguesa, apoiada pelo financiamento externo estadunidense, teve papel fundamental na realização do golpe de Estado civil-militar de 1964, para que sua hegemonia no bloco de poder não fosse destituída pela ascensão de outras classes sociais. Foram mais de vinte anos de ditadura feroz e de,

[...] aprofundamento da já abissal desigualdade brasileira. Desenvolveu-se um modelo econômico e social que beneficiou unicamente a elite do dinheiro, que ganhou novos parceiros internacionais na exploração de um mercado interno cativo e de pouca produtividade (SOUZA, 2019, p. 152).

Com base nessa breve síntese, é inquestionável que em 1964, iniciou-se um processo de golpe de Estado, que resultou em anos de ditadura civil-militar. Com o fim desse regime em 1985, o país retomou o regime democrático, porém essa retomada ocorreu de maneira instável, de modo que alguns anos depois, com a crise no governo Dilma, resultou na destituição da presidenta. No governo de Dilma principiou-se o processo denominado para muitos (para a classe burguesa) como *impeachment* e para outros (parte da classe trabalhadora e alguns intelectuais de esquerda) como golpe de Estado. Buscou-se utilizar da legalidade do *impeachment*, a partir da acusação de desrespeito à Lei Orçamentária e à Lei de Improbidade Administrativa, a fim de justificar a denúncia por crime de responsabilidade devido às “pedaladas fiscais”⁴⁵ (MASCARO, 2018). Porém, “[...] as chamadas ‘pedaladas fiscais’ são de nula ou baixíssima tipificação no ordenamento jurídico brasileiro. A acusação criminal imputada não se subsume a um tipo penal claro” (MASCARO, 2018, p. 74). Conforme a Constituição de 1988, o seu artigo 85 estipula um conjunto⁴⁶ de crimes de responsabilidade, combinado com a Lei nº 1.079/1950⁴⁷, e se as pedaladas fiscais constituem-se como um desses crimes, outros ex-

⁴⁵ Pedaladas Fiscais é um termo utilizado para manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais. No caso de Dilma Rousseff, o Tribunal de Contas da União entendeu que o Tesouro Nacional atrasou pagamentos a bancos públicos decorrentes da subvenção ao banco Safra, destinado a programas para agricultores. Segundo a defesa de Dilma, as subvenções referentes ao Safra são autorizadas por Lei e foram realizadas por outros ex-presidentes. Ademais, para contabilidade dos bancos públicos, os saldos a serem repassados pela União são apurados no momento da concessão da subvenção, e isto, não significa que esses valores seriam pagos imediatamente. Pois, existe a necessidade de um tempo para verificação e fiscalização do emprego adequado ao programa (CARDOZO, 2016).

⁴⁶ “Art. 85. São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentem contra a Constituição Federal e, especialmente, contra: I - a existência da União; II - o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário, do Ministério Público e dos Poderes constitucionais das unidades da Federação; III - o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais; IV - a segurança interna do País; V - a probidade na administração; VI - a lei orçamentária; VII - o cumprimento das leis e das decisões judiciais” (BRASIL, 1988, p. 48).

⁴⁷ “Art. 6º São crimes de responsabilidade contra o livre exercício dos poderes legislativo e judiciário e dos poderes constitucionais dos Estados: I - tentar dissolver o Congresso Nacional, impedir a reunião ou tentar impedir por qualquer modo o funcionamento de qualquer de suas Câmaras; II - usar de violência ou ameaça contra algum representante da Nação para afastá-lo da Câmara a que pertença ou para coagi-lo no modo de exercer o seu mandato bem como conseguir ou tentar conseguir o mesmo objetivo mediante suborno ou outras formas de corrupção; III - violar as imunidades asseguradas aos membros do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas dos Estados, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal e das Câmaras Municipais; IV - permitir que força estrangeira transite pelo território do país ou nele permaneça quando a isso se oponha ao Congresso Nacional; V - opor-se diretamente e por fatos ao livre exercício do Poder Judiciário, ou obstar, por meios violentos, ao efeito dos seus atos, mandados ou sentenças; VI - usar de violência ou ameaça, para constranger juiz, ou jurado, a proferir ou deixar de proferir despacho, sentença ou voto, ou a fazer ou deixar de fazer ato do seu ofício; VII - praticar contra os poderes estaduais ou municipais ato definido como crime neste artigo; VIII - intervir em negócios peculiares aos Estados ou aos Municípios com desobediência às normas constitucionais”(BRASIL, 1950, p. 1).

presidentes, como FHC e Lula, mereciam semelhantes julgamentos. Assim, afirma-se que não ocorreu crime de responsabilidade, com base no fato de que o que houve foi uma alteração legislativa, que implementou no judiciário uma legislação de exceção (ANTUNES,2018), que criou respaldo jurídico para desenvolver um golpe, tipificado como *impeachment*.

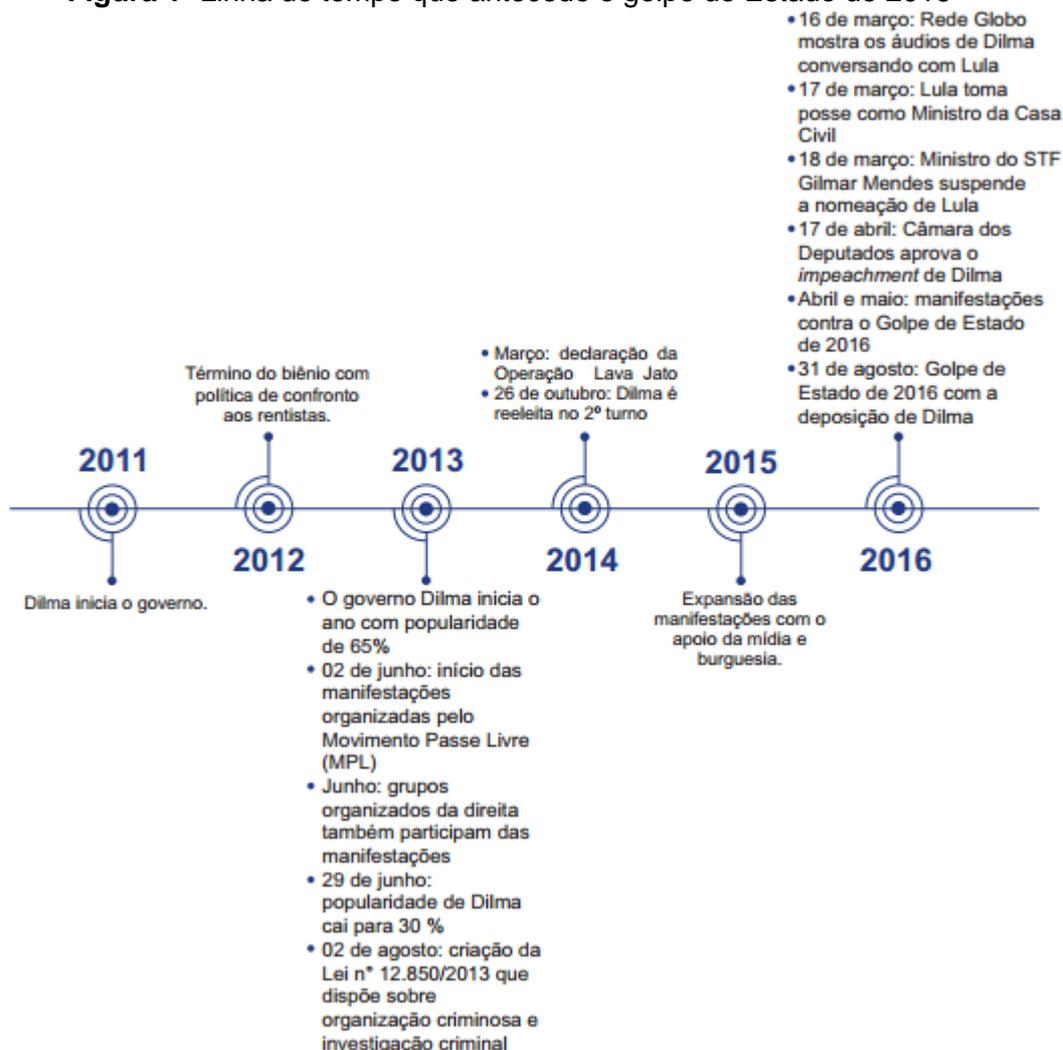
Conclui-se que a destituição de Dilma foi um golpe de Estado, que ocorreu diferentemente daquele realizado em 1964. Compreende-se que o Golpe de Estado de 2016 realizou-se de forma sutil, pois engodou uma parcela da sociedade (a classe burguesa e suas frações, classe média, e determinadas frações da classe trabalhadora), por intermédio do apoio da grande mídia no incentivo de apresentações deturpadas e manipuladas sobre os acontecimentos anteriores ao golpe de Estado de 2016, incentivando que a população se organizasse em manifestações demandando o *impeachment*. Assim, não foi necessária a intervenção militar, em virtude de que esse golpe atual buscou obter um caráter de legalidade jurídica, como poderá ser observado na subseção seguinte.

É importante ressaltar que autores como Antunes (2017) denominam o Golpe de Estado de 2016 como um “golpe parlamentar e jurídico”. Todavia, Orso (2017) e Alves (2017) o intitulam como “golpe jurídico, parlamentar e midiático”, enquanto outros autores como Boito Jr. (2018) e Souza (2019) designam o evento como “Golpe de 2016”; há também os autores que nomeiam como “Golpe de Estado”, como Saviani (2017) e Mascaro (2018). Nesta pesquisa, não se buscou aprofundar nas diferentes nomeações, em virtude de que representam o mesmo golpe, porém, considera-se pertinente enfatizar que não se trata apenas de um golpe jurídico, parlamentar e/ou midiático, pois não se realizou apenas no âmbito do judiciário e/ou parlamentarismo e/ou da mídia, esse obteve também participação de uma parcela da população, especificamente da classe burguesa em suas diversas frações e até mesmo interesse e ações internacionais geopolíticas.

3.3 GOLPE DE ESTADO DE 2016: UM ATAQUE CONTRA A DEMOCRACIA

Nesta subseção, inicialmente será apresentada uma linha do tempo desde o início da candidatura de Dilma até o golpe em agosto de 2016, a fim de exibir um panorama sobre os acontecimentos que serão relatados:

Figura 1- Linha do tempo que antecede o golpe de Estado de 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme apresentado nas seções anteriores, o governo Lula poderia ter iniciado um processo de resistência às ações e políticas neoliberais, todavia, tornou-se seu seguidor, ainda sob a forma do neodesenvolvimentismo, “[...] incapaz de principiar a desestruturação dos pilares da dominação burguesa” (ANTUNES, 2018, p. 225). Castells (2017) analisa que as políticas redistributivas adotadas são quantitativamente relevantes, todavia, elas “não corrigiram” o modelo neodesenvolvimentista gerador de economia e destrutivo em relação à vida.

Mesmo com o fenômeno da não ruptura com a lógica neoliberal, Lula encerrou seu mandato, em 2010, com mais de 80% de aceitação e popularidade (ANTUNES, 2018), sendo suficiente para garantir a candidatura da ex-ministra Dilma Rousseff à Presidência do Brasil. Dilma venceu as eleições, juntamente, com o vice-

presidente Michel Miguel Elis Temer Lulia (Temer), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Ao vencer as eleições no 2º turno (com 56,05% de votos contra José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com 43,95% dos votos, Dilma iniciou o biênio de seu governo adotando políticas de confronto com setores rentistas (que se constituíram em parcelas importantes do núcleo do bloco no poder do Estado neoliberal); além disso, estimulou o crescimento econômico reduzindo a taxa básica de juros da economia (Selic) e ampliou a política de conteúdo local e isenções fiscais para capital produtivo (BOITO JR., 2018; ALVES, 2017).

Com o Ministro da fazenda Guido Mantega, Dilma prosseguiu com a aplicabilidade de política anticíclica do final do governo Lula (2008-2010), tornando-se problemática a preservação do apoio da classe burguesa. O contexto mundial naquele período era outro, com

[...] a desaceleração da China e o fim dos ciclos de *commodities* debilitara as finanças públicas, impondo limites às políticas anticíclicas adotadas pelo Ministro da Fazenda Guido Mantega em 2009, que transformaram a crise financeira de 2008 no Brasil apenas uma “marolinha”⁴⁸. Num cenário de desaceleração da economia brasileira, aumento da inflação e juros em queda, a burguesia brasileira, de espinha-dorsal predominante rentista, especulativa e parasitária, exigiu, nos bastidores do Palácio do Planalto, em 2012, mudanças na gestão da economia brasileira. Os empresários unidos em torno da FIESP (Federação da Indústria do Estado de São Paulo) e FEBRABAN (Federação dos Bancos Brasileiros) pleiteavam naquele momento, mudanças drásticas na política econômica: redução de gastos públicos, cortes em Programas Sociais, redução de direitos trabalhistas e aumento de juros para combater a inflação (ALVES, 2017, p. 131),

Essa era a pauta da economia brasileira para sair da crise do capitalismo. No início de 2013, a burguesia, principalmente voltada aos bancos, principiou uma ofensiva contra o governo Dilma (BOITO JR., 2018). Nesse mesmo ano, espalhou-se o movimento de ocupação das escolas públicas em São Paulo, desencadeado pelos jovens estudantes, contra o governo de Geraldo Alckmin (2011-2014) do PSDB, que fechou inúmeras escolas públicas. Ainda em 2013, no dia 2 de junho, foi realizada uma passeata em São Paulo, com aproximadamente 2 mil pessoas, contra

⁴⁸ O termo “marolinha” foi utilizado por Lula ao minimizar a crise de 2008 que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA). Lula afirmou que a crise “Lá (nos EUA), ela é um tsunami; aqui, se ela chegar, vai chegar uma marolinha que não dá nem para esquiar” (GARDALHO, 2008, p. 1).

o aumento das tarifas no transporte público, convocadas pelo Movimento Passe Livre (MPL)⁴⁹. No início, as manifestações aglutinavam a juventude estudantil mais politizada, que dependia do transporte coletivo para deslocar-se e, posteriormente, ampliaram-se para inclusão de trabalhadores que também utilizavam esse serviço Público (ANTUNES, 2018). Conforme as manifestações eram realizadas, novos integrantes aderiram ao movimento, tornando o seu caráter multifacetado.

De acordo com Antunes (2018), uma parcela era composta por outros setores da juventude, que não possuíam experiências políticas, mas que se encontravam desiludidos com gastos com faculdade privada de péssima qualidade, além de trabalhar para pagar o transporte para se deslocarem até as universidades. Adentraram também ao movimento os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto⁵⁰ (MTST), que levaram as mobilizações para as rodovias, com a luta contra os pedágios. Ademais, pais, vizinhos e amigos dos manifestantes incorporaram as manifestações (ANTUNES, 2018).

É interessante pontuar o papel interpretativo do contexto que a mídia televisiva produzia no consenso nacional, principalmente a Rede Globo. A exemplo disso, no início das manifestações pelo Passe Livre em 2013, o jornalista Arnaldo Jabor denominou os protestos ocorridos de “ignorância política”, ao afirmar que a grande maioria dos manifestantes eram “arruaceiros”, “filhos da classe média sem causa” e que não precisavam “chorar” por R\$ 0,20 centavos (JORNAL DA GLOBO, 2013a). Após grande repercussão do vídeo, o Jornalista assumiu que errou e mudou o discurso, enfatizando que os protestos foram uma condição de “força política original e importante para os estudantes (JORNAL DA GLOBO, 2013b).

A direita não compareceu às primeiras ações dos movimentos (ANTUNES, 2018; BOITO JR., 2018), todavia, conforme as manifestações recebiam um enorme contingente de pessoas e manifestantes, as lideranças e grupos da direita

⁴⁹ O Movimento Passe Livre (MPL) formou-se em 2005, em Porto Alegre, na Plenária Nacional pelo Passe Livre, e caracteriza-se por ser um movimento apartidário e independente que luta por transporte público gratuito para a população e fora da iniciativa privada. Todavia, “[...] suas pautas não se reduzem ao preço da passagem dos ônibus, ainda que essa tenha sido uma estratégia política relevante. Esse movimento tem se referido mais amplamente aos direitos do cidadão, no que diz respeito à mobilidade urbana de uma forma geral, a qual deveria ser considerada como um direito fundamental, tal como o direito à educação, à saúde, etc. Assim, propunham, já historicamente, a desmercantilização do transporte coletivo, alicerçando-se num ideário de transformação sistêmica, como outros movimentos” (WARREN, 2014, p. 418).

⁵⁰ O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) é um movimento que organiza trabalhadores urbanos, a partir do local em que vivem: os bairros periféricos. A ocupação de terrenos urbanos é a principal forma de ação do MTST. (MTST, 2019).

depararam-se com a oportunidade para defender seus princípios neoliberais e influenciar o restante da população. A direita entrou no movimento com discursos e protestos contra o governo, com grupos organizados, sendo estes: o “Vem Pra Rua”⁵¹ de Rogério Chequer, ligado à juventude do PSDB, “Revoltados *Online*”⁵², que pediam a volta da ditadura civil-militar e o Movimento Brasil Livre (MBL)⁵³, liderado por Kim Kataguari⁵⁴ (AMARAL, 2016b).

Segundo Amaral (2016b), o movimento MBL foi gestado por uma rede de fundações de direita sediada nos Estados Unidos, a Atlas Network, que tem entre seus fundadores Charles Koch e seus irmãos, todos megaempresários interessados no Pré-Sal brasileiro. A Atlas é mentora da Students for Liberty (SFL), que no Brasil tem sua Organização denominada de Estudantes pela Liberdade (EPL). As duas organizações tiveram papéis e estratégias importantes nas manifestações, como definiu Juliano Torres, ex- diretor-executivo (2014-2016) do EPL (AMARAL, 2016). Assim, “impedida de participar de manifestações pela legislação dos Estados Unidos (que proíbe a atuação política das fundações americanas) e sem querer perder o bonde da história, a EPL resolveu assumir um nome fantasia “uma marca para gente vender manifestações” como explicou Torres” (AMARAL, 2016b, p. 51). Essa marca foi nomeada de Movimento Brasil Livre, e tinha Kim Kataguari como autor principal, utilizado para atrair jovens nas redes sociais e fazer com que tais jovens e o MBL ganhassem notoriedade. E a estratégia funcionou, dado que, nas eleições de 2018, Kim Kataguari foi o 4º deputado federal mais votado em São Paulo, com 458.243 votos. Com a adesão desses movimentos às manifestações, o MPL retirou-se com a justificativa de que a direita estava tentando roubar as suas bandeiras.

⁵¹ Segundo apresentações da página eletrônica do Movimento “Vem Pra Rua”, esse é um movimento suprapartidário, democrático e que surgiu a partir de 2004. O slogan do movimento é a “luta pela corrupção” e seu líder é Rogério Chequer. Disponível em: < <https://www.vempraru.net/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

⁵² O grupo Revoltados Online, apresenta-se, desde agosto de 2010, como uma comunidade no Facebook. Na rede intitula-se como: uma organização de iniciativa popular de combate aos corruptos do poder. “[...] O fundador do movimento é o administrador de empresas paulista Marcello Reis e tem ainda como figura de destaque a procuradora do Distrito Federal, Beatriz Kicis. O movimento exhibe em suas postagens no Facebook como seus ícones, o deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ), o qual é carinhosamente chamado por “Bolsomito” e o jornalista Olavo de Carvalho, reverenciado enquanto o “oráculo” ou “professor”” (MESSEMBERG, 2017, p. 627).

⁵³ o MBL se apresenta como um movimento que é para todos os brasileiros. Argumentam que defendem a imprensa livre e independente, liberdade econômica, separação dos poderes, eleições livres e idôneas e fim de subsídios diretos e indiretos das ditaduras. “[...] Além disso, tecem críticas aos pensamentos de esquerda e estão ideologicamente alinhados com a Escola Austríaca e Escola de Chicago, ambas neoliberais” (ARALDI, 2017, p. 3). Defendem a bandeira do antipetismo.

⁵⁴ Kim Patroca Kataguari, nasceu em 1996 e recebeu notoriedade nas manifestações com os discursos: “que saiu do Facebook para as ruas” e “sem partido político”.

O campo neoliberal ortodoxo, composto principalmente pela burguesia compradora⁵⁵, passou a estimular a permanência das manifestações de rua “[...] a fim de canalizá-las para o objetivo de derrotar eleitoralmente o governo Dilma” (BOITO JR., 2018, p. 218), com o discurso do combate a corrupção e para obter a oportunidade de voltar à frente da hegemonia no bloco no poder, com um novo governo neoliberal. A grande imprensa brasileira, na mesma lógica, fomentou os protestos, direcionando-os para a Copa das Confederações, quando recursos públicos estavam sendo drenados para a construção de estádios de futebol, beneficiando os vultosos interesses das grandes empresas (ANTUNES, 2018).

A popularidade de Dilma, que em março de 2013 era de 65%, cai para 57% na primeira semana de junho de 2013, no início dos protestos, e termina o mês de junho com 30% (DATAFOLHA, 2013). Em 2014, sua popularidade oscilou positivamente entre junho (33%) e julho (35%) (DATAFOLHA, 2014), porém não se igualava ao começo do ano anterior. Em uma estratégia para vencer as eleições de 2014 e aumentar a popularidade, Dilma criou uma série de medidas, entre elas, primeiramente, a Lei nº 12.850, de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que dispunha sobre a organização criminosa e investigações criminosas, dando ênfase para Colaboração Premiada⁵⁶. E, posteriormente, na véspera das eleições, ressaltou em seu discurso que não cortaria os direitos dos trabalhadores e que em nenhuma hipótese realizaria o “ajuste fiscal” (MELO, 2014).

A chapa Dilma -Temer ganhou as eleições, no segundo turno, com 51,64% dos votos, contra Aécio Neves do PSDB com 48,36% dos votos. Entretanto, Dilma escolheu como ministro da Fazenda Joaquim Levy, que iniciou um “ajuste fiscal” recessivo para a classe trabalhadora, além de implementar as seguintes medidas: reduzir o seguro-desemprego; aumentar os juros bancários; ampliar o superávit

⁵⁵ Importante lembrar o leitor que a burguesia compradora é aquela ligada ao capital internacional, a qual Boito Jr. (2018) define como uma mera extensão dos interesses imperialistas no interior dos países coloniais e dependentes. Ela não deixou de ter presença no bloco do poder, porém no governo Lula, a frente foi tomada pela burguesia interna e a burguesia compradora tornou-se secundária.

⁵⁶ Segundo o Art. 4º, na Colaboração Premiada “O juiz poderá, a requerimento das partes, conceder o perdão judicial, reduzir em até 2/3 (dois terços) a pena privativa de liberdade ou substituí-la por restritiva de direitos daquele que tenha colaborado efetiva e voluntariamente com a investigação e com o processo criminal, desde que dessa colaboração advenha um ou mais dos seguintes resultados: I - a identificação dos demais coautores e partícipes da organização criminosa e das infrações penais por eles praticadas; II - a revelação da estrutura hierárquica e da divisão de tarefas da organização criminosa; III - a prevenção de infrações penais decorrentes das atividades da organização criminosa; IV - a recuperação total ou parcial do produto ou do proveito das infrações penais praticadas pela organização criminosa; V - a localização de eventual vítima com a sua integridade física preservada (BRASIL, 2013, p. 2)

primário; expandir as privatizações; e incentivar mais ainda o agronegócio (ANTUNES, 2018). Nota-se que essas medidas foram inversas ao que a presidenta havia assegurado em sua campanha eleitoral, o que abalou mais o apoio e popularidade que ainda tinha.

Ademais, as colaborações e delações premiadas, iniciadas por processos realizados pela Operação Lava Jato fez com que a crise se amplificasse, com os escândalos de corrupção de partidos e das principais lideranças políticas, incluindo membros do PT. Em síntese, a Operação Lava Jato⁵⁷, mostrou-se bem seletiva, alcançando diretamente o governo petista (SOUZA, 2019; MASCARO, 2018) e tentando abocanhar o Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras). A operação expôs a corrupção realizada pelos setores da construção pesada, que expandiram seus investimentos e canteiros de obras, por intermédio dos diretores da Petrobras (BOITO, JR., 2018). As grandes empreiteiras, para garantir a contratação de obras, pagavam propina para diretores da Petrobras, e esses, eram por sua vez, moeda de troca, financiando apoio ao governo de partidos no Congresso Nacional (BOITO, JR., 2018).

No entanto, os agentes do Ministério Público (MP) e Judiciário desprezaram pistas que indicavam políticos do PSDB e a grande mídia⁵⁸, mas apresentavam divulgação de informações ilegais que comprometiam políticos do PT⁵⁹ e maculavam nomes do PMDB, partido ligado ao vice-presidente Temer. Entre esses, o principal era Eduardo Cunha (PMDB), naquele período presidente da Câmara dos Deputados, acusado de envolvimento escusos na Operação Lava Jato, que tentava evitar, de todos os modos, a cassação de seu mandato e a presidência da Câmara

⁵⁷ A Operação Lava Jato foi realizada pelo Ministério Público e Polícia Federal de Curitiba, simbolizada na figura do Sérgio Moro, foi apresentada pela mídia e pela direita como maior operação de combate a corrupção da história. No início das investigações, foram investigados doleiros e depois esquema de corrupção envolvendo a Petrobras e grandes empreiteiras como a Organização Odebrecht.

⁵⁸ Emílio Odebrecht, presidente da Organização Odebrecht, uma das maiores empresas de construção e engenharia envolvida no esquema de corrupção da Lava Jato, em sua delação declara que a imprensa toda sabia o que ocorria há 30 anos e esta preferiu a omissão, montando o circo midiático e a demagogia apenas com a exposição da Operação. Por fim, enfatiza a importância da imprensa também “lavar a roupa suja” pela omissão que teve durante todos os 30 anos (ROSSI, 2017).. Para inteirar-se sobre a delação na íntegra, ver a reportagem de: ROSSI, Marina. O vídeo em que Emílio Odebrecht diz que esquema tem 30 anos e culpa a imprensa e os Poderes. **El País**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/14/politica/1492192630_931956.html> Acesso em: 16 jul. 2019. Para saber mais sobre a relação da imprensa com a Operação Lava Jato, ver também: SOUZA, Jessé. A elite do atraso. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019, p. 221-246.

⁵⁹ Levando José Dirceu (ex-ministro do PT) e João Vaccari (ex - tesoureiro do PT) ao cárcere.

(ANTUNES, 2018). Desse modo, Cunha buscou apoio na presidência e sem sucesso, distanciou-se do governo Dilma e assumiu o papel central na oposição.

Na conjuntura da Operação Lava Jato⁶⁰, a classe burguesa, ligada a frações da classe média⁶¹, ao longo do ano de 2015, incentivou as manifestações na rua, com a cobertura midiática, no convencimento de que a corrupção esteve presente somente no governo do PT. É interessante pontuar que o ajuste fiscal realizado por Dilma, apoiado inicialmente pela fração da burguesia compradora, começou a despertar o descontentamento da fração da classe burguesa interna, o que aumentou a conjuntura da crise e fez com que a classe, que sempre esteve à frente no bloco de poder do governo PT, se tornasse oposição ao governo. Nessa conjuntura de crise, as frações da burguesia começaram a disputar entre si, ou seja, quem arcaria menos com o ônus da crise, uma vez que além de penalizar a classe trabalhadora, o contexto da crise acentuou a disputa intraburguesa (ANTUNES, 2018).

O PMDB, representado pelo Presidente da Câmara, Eduardo Cunha, aproveitou a oportunidade de aceitar no Congresso, o processo denominado por eles de *impeachment*, com a justificativa de crime de responsabilidade, como apresentado no início desta seção. Em 16 março de 2016, instaurou-se o ápice da turbulência do governo, quando foi apresentado na Rede Globo de televisão, o áudio expedido pelo Juiz Sérgio Moro, em que a presidenta Dilma conversava com o ex-presidente Lula. Nesse dia, no período da manhã, Lula foi nomeado Ministro-Chefe

⁶⁰ Importante lembrar que todo o sistema engajado na Operação Lava Jato, além de funcionários da Justiça em oposição ao PT, são funcionários do ramo expressivo do Estado, integrantes da alta Classe Média.

⁶¹ Para Jessé Souza (2018; 2019), a classe média é uma classe intermediária, entre a elite e as classes populares. Para o autor, existem quatro frações de classe média: 1) Fração profacista, ligadas ao ódio às classes populares, apresentada com orgulho como expressão de ousadia ou sinceridade. O ódio escancarado é o que difere da 2) Fração liberal, que é a classe média tradicional, do conhecimento técnico, ou seja, do conhecimento que serve diretamente ao capital e sua reprodução. Essas duas primeiras frações são mais suscetíveis à imprensa, por essa realizar e afirmar a manutenção da ordem social e econômica vigente. A 3) fração expressiva é aquela que busca preservar a natureza, com temas de sustentabilidade e responsabilidade social das empresas, sendo estes, realmente temas fundamentais. Todavia, em um país onde tantos levam uma vida miserável, primeiro deve-se pensar na superação das injustiças contra as classes populares e na divisão dos bens produzidos para todos. Obtendo-se uma pauta e luta mais abrangente, para posteriormente, envolver a luta pela sustentabilidade. A 4) fração crítica, representa a minoria, sendo 15% do total da classe média e está em constante embate com a classe burguesa. Apresenta dificuldades em chegar a ter uma autonomia real no contexto de uma sociedade capitalista, perversa e repressiva, por conta disso é contraditória (SOUZA, 2018).

da Casa Civil e à noite, o Jornal Nacional⁶² expôs a ligação, em que Dilma explica que levará um termo de posse para Lula usar, em caso de necessidade. O Jornal Nacional afirma que Lula, ao ficar sabendo da operação que estava sendo montada contra ele, pela Lava Jato, estaria usando do foro privilegiado de ministro para não ser preso⁶³. No mesmo dia, “panelaços” e “bunizaço” ocorreram em bairros de classe média e, no dia posterior, manifestações foram realizadas com vestimentas em verde e amarelo. No dia 17 de março, Lula tomou posse como ministro da Casa Civil e, no dia 18 de março, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Gilmar Mendes suspendeu a nomeação, a pedido de ação apresentada pelo PSDB e Partido Popular Socialista (PPS).

Jésse Souza (2018) explicita que a participação da Rede Globo na política é um caso único nas sociedades modernas, em que um grupo de mídia se intromete seletivamente na política, alia-se a juízes e corporações particularistas, como MP e Polícia Federal e consegue destronar um governo eleito democraticamente. Foi no contexto de apoio entre a classe média, a classe burguesa, a mídia e o jurídico, que se iniciou no parlamento o apoio que faltava para estabelecer o *impeachment* da Presidenta Dilma.

Dilma não convocou a população às ruas para resistir ao golpe, mas lutou contra o golpe no interior das instituições do Estado, exercendo uma política de recuo (BOITO, JR., 2018). De acordo com Boito Jr. (2018), a base eleitoral de Dilma, a classe trabalhadora, permaneceu passiva, principalmente aqueles ligados às massas marginais, que foram fundamentais para a candidatura do PT, esses

[...] não percebem o impacto do seu próprio voto na situação política nacional; não percebem que, se os seus interesses dependiam dos governos petistas, estes, por sua vez, dependiam, e ainda mais, do apoio político - e não apenas eleitoral - da massa marginal. E o PT não teve interesse nenhum em mudar tal percepção. No momento da crise, quando a força e a (suposta) soberania do governo petista desmancharam-se no ar, os trabalhadores da massa marginal não tinham condições ideológicas nem organizativas para sair em defesa do governo. Os governos Lula e Dilma e o próprio PT abriram mão de organizar essa massa, de leva-la a superar o populismo e fazê-la

⁶² A reportagem na íntegra encontra-se disponível em:< <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/03/moro-divulga-grampo-de-lula-e-dilma-planalto-fala-em-constituicao-violada.html>>

Acesso em: 16 jul. 2019.

⁶³ Lula estava sendo investigado, naquele período, pela Lava Jato, por indícios de crimes de corrupção e lavagem de dinheiro, oriundos de desvios da Petrobrás e também pelo caso do apartamento triplex do Condomínio Solaris no Guarujá em São Paulo

ver que deve contar com suas próprias forças. Não quiseram e não puderam recorrer a ela no momento da crise (BOITO, JR., 2018, p. 296).

Nesse contexto, o processo de golpe desenrolou-se na Câmara dos Deputados, no dia 17 de abril de 2016. Dos parlamentares presentes, 60% estava com processos pendentes na justiça e, mesmo assim, não impediram que os mantras pronunciados pela maioria fossem “fora a roubalheira”, “contra a corrupção” e, alguns foram mais longe, dedicando seu voto “pelos militares de 1964”, “à família”, “aos evangélicos”, “aos cristãos”, “aos corretores de seguro”, “a filhos que estão para nascer”, “pelas esposas”, entres outros (MARTÍN, 2016). Montou-se um circo, com o apoio da mídia e a transmissão ao vivo para toda população assistir.

Principalmente a bancada denominada de “BBB”, que significa Bíblia (evangélicos, radicais, neopentecostais, homofóbicos e misóginos), Boi (grandes latifundiários) e Bala (deputados ligados às forças armadas, à polícia militar e milícias) (BEZERRA NETO; SANTOS; 2017), apoiou o processo de *impeachment* contra Dilma, somando 367 votos a favor e 137 votos contra. No dia 12 de maio de 2016, o Senado aceitou o processo e afastou Dilma por 180 dias, tornado seu Vice-Presidente Temer, o presidente Interino.

Nesta conjuntura, houve uma expressiva manifestação contra o golpe de Estado de 2016, com a presença do movimento estudantil, alguns movimentos populares, como o movimento por terra e por moradia, setores da classe média crítica e frações da classe dos trabalhadores. Porém, segundo Boito Jr. (2018), nesse período, a direita ganhou de longe a luta nas ruas, de maneira que suas manifestações pelo *impeachment* de Dilma apresentavam um número superior de pessoas em relação aos presentes nas manifestações que defendiam o mandato da presidenta.

No dia 23 de maio de 2016, foi divulgada pelo Jornal “Folha de São Paulo” uma conversa gravada⁶⁴ entre o ministro do Planejamento, Romero Jucá (PMDB) e o ex-presidente da Transpeto, Sérgio Machado, a qual reiterava a necessidade de mudança no governo federal, para “estancar a sangria” representada pela Lava Jato, antes que as delações começassem a recair sobre outros políticos e empresários.

⁶⁴A reportagem realizada pelo Jornal Folha de São Paulo e as gravações da conversa encontram-se disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da-lava-jato.shtml>> Acesso em: 16 jul. de 2019.

Os mesmos concordam sobre a necessidade de efetuação do *impeachment*, para que Temer pudesse assumir o governo, com a realização e apoio de um “grande acordo nacional”, com a presença do STF, e assim, fosse possível interromper as delações. Foi dito e feito, mesmo com os áudios vazados, no dia 31 de agosto de 2016, realizou-se o julgamento no senado, com 61 votos a favor e 20 votos contrários ao *impeachment de Dilma*, em que se sucedeu o golpe de Estado de 2016, com a destituição definitiva da Presidenta Dilma Rousseff. Segundo Saviani (2017), mesmo o *impeachment* sendo previsto na constituição, o processo foi executado de forma ilegítima, de forma que a dominação correta para essa ação, como apresentado anteriormente, é golpe de Estado de 2016, visto que a Constituição foi violada e a finalidade principal era criar um pretexto para a destituição de um governo.

Pode afirmar-se que ocorreu um golpe de Estado que não prejudicou apenas a então presidente Dilma e o seu partido, mas atingiu a todos da classe trabalhadora, pois Michel Temer ao assumir o governo, como presidente interino, implantou uma série de violações aos direitos dos cidadãos às políticas redistributivas, o que pode ser constatado pelo exemplo da “[...]PEC 241/55, que visa congelar os salários por 20 anos, Reforma do Ensino Médio, da Previdência, na terceirização, na Reforma Trabalhista” (ORSO, 2017, p.233), entre outras.

Ademais, as ofensivas restauradoras encabeçadas pelas classes e frações de classe que formam o campo neoliberal ortodoxo, liderado pela classe burguesa compradora, passaram a reconhecer-se nas políticas desse novo governo (BOITO JR., 2018), em que saíram do plano secundário do bloco no poder, que se encontravam durante o neodesenvolvimentismo, e ocuparam lugar à frente do processo decisório governamental. Assim, Temer é a concretização de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, retirar o pouco que estes conquistaram e servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital internacional, como poderá ser analisado na próxima seção. Porém, antes de dissertar sobre essas concessões, urge analisar como foram implementadas as políticas para a profissionalização dos professores durante o governo da ex-Presidenta Dilma.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DURANTE O GOVERNO DILMA (2011-2016)

Nas subseções anteriores, constatou-se que as políticas desenvolvidas durante o governo Lula (2003-2010) não romperam com a lógica neoliberal. Com um governo à frente, considerado neodesenvolvimentista, algumas pautas sociais foram executadas para a classe trabalhadora e as mais pauperizadas, elaborando condições para que essas classes ascendessem pequenos degraus na pirâmide social (ANTUNES, 2018). Todavia, políticas sociais criadas em um governo que perpetua a hegemonia da classe burguesa, na frente do bloco de poder, engendraram contradições e conflitos de classes⁶⁵ que se desgastaram com o tempo e tornaram-se nevrálgicas para a estabilidade da democracia. Como exposto, no campo das políticas para a profissionalização dos professores testemunhou-se a continuação da congruência empresarial, juntamente com ínfimas pautas de valorização salarial e formação.

No último mandato de Lula, em 2010, realizaram-se os debates⁶⁶ democráticos para constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que articulasse com a criação de Projeto de Lei (PL) para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), já que o PNE em vigência naquele período, Lei nº 10.172 de 2001, expiraria em janeiro de 2011 (OLIVEIRA, 2014). Das discussões realizadas resultou um documento final, com reivindicações e metas para a educação, porém o Poder Executivo entregou para o Congresso Nacional outro documento que se distanciava das disposições apresentadas pelos debatedores, o qual excluía importantes demandas da sociedade civil, sobretudo a perda de centralidade da organização de um SNE (OLIVEIRA, 2014).

⁶⁵ Quando se apresenta o termo “conflitos de classes”, compreende-se que este se distingue da “luta de classes”. “Conflitos de classes” é a disputa pela redistribuição da riqueza produzida (BOITO JR., 2018), que envolve diversas classes e frações de classes. Em um “conflito de classe”, a burguesia interna pode disputar, por exemplo, com a burguesia compradora, ou/e com a classe trabalhadora, e vice-versa. Já na “luta de classe” a disputa gira em torno do modo, capitalista ou socialista, de organização social (BOITO JR., 2018).

⁶⁶ Entre os principais debates: A Conferência Nacional de Educação (CONAE), procedida de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e distrital, com objetivo de discutir a proposta de criação de um SNE. Também, ainda em 2010, foi instituído o Fórum Nacional de Educação (FNE), no âmbito do MEC, com finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as articulações da CONAE. Para saber mais sobre os dois ler: OLIVEIRA, D. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e desprofissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.8, n. 15, p. 447-461. Jul./dez/ 2014.

É nessa conjuntura para educação que Dilma Rousseff assume o governo. Nos primeiros três anos e meio de mandato, o projeto do PNE ficou em análise, sofrendo emendas, sendo finalmente aprovado na forma da Lei nº 13.005/2014, sancionada pela ex-presidenta, em 25 de junho de 2014 (SAVIANI, 2016). O PNE com dez anos de vigência (2014-2024) fixou 20 metas, com 254 estratégias que compõem o anexo da Lei, cujas metas são divididas da seguinte forma:

[...] a meta 1 à educação infantil; as metas 2 e 5 ao ensino fundamental; meta 3 ao ensino médio; meta 4 educação especial; meta 6 à organização do espaço-tempo na educação básica (ensino de tempo integral); meta 7 à avaliação da educação básica; metas 8, 9 e 10 à educação de jovens e adultos; meta 11 à educação profissional; metas 12, 13 e 14 à educação superior; metas 15 e 16 à formação profissional da educação; metas 17 e 18 à valorização e carreira dos profissionais da educação; meta 19 à gestão democrática; e a meta 20 aos investimentos em educação (SAVIANI, 2016, p. 328).

O objetivo desta seção não é discorrer detalhadamente sobre as metas, nem prolongar-se em especificidades sobre o PNE, porém, é pertinente destacar as metas 15, 16, 17 e 18 que dizem respeito diretamente à formação e valorização do professor e, portanto, à profissionalização dos professores.

A meta 15⁶⁷ versa sobre a formação inicial, assegurando que todos os professores da educação básica obtenham formação específica em nível superior, enquanto a meta 16⁶⁸ dispõe sobre a formação continuada. Ao abordar a formação inicial, a meta 15 delibera que essa ocorrerá em nível superior, em cursos de licenciaturas, para todos os professores da educação básica, superando a formação apenas em nível de médio, mostrando-se como avanço, visto que segundo o Observatório do PNE⁶⁹ (2019), em 2014, apenas 76,2%⁷⁰ dos professores da

⁶⁷ “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014a, p. 23)

⁶⁸ “Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a, p. 24)

⁶⁹ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores das 20 metas do PNE e suas estratégias. Coordenado pelo movimento TPE, a iniciativa é constituída por 28 organizações sociais ligadas à educação, entre elas: a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social entre outros. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/home>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

Educação Básica tinham formação em nível superior. Entre as estratégias da meta 15, destaca-se a 15.1 que define a atuação conjunta dos entes federados, a partir de um plano para expandir as IES Públicas e comunitárias, para atender à formação de todos os professores (BRASIL, 2014a). É irrefutável a importância dessa ampliação, todavia, conforme enfatizam Santos e Sudbrack (2018), a estratégia não especifica a modalidade (presencial ou distância) do curso em licenciatura das expansões e nem de que forma ocorrerá.

Além do mais, é pertinente destacar a estratégia 15.3, que aborda o financiamento estudantil para os professores, que sem dúvidas possibilitará o acesso ao ensino superior, porém esse financiamento privilegiará e expandirá as instituições privadas. Portanto, entende-se que uma estratégia não anula a outra, todavia são contraditórias, em virtude da compreensão de que ao buscar fortalecer e expandir somente as instituições públicas, estas obterão as condições e possibilidades de assumirem unicamente a formação dos professores, garantindo um sistema de qualidade, gratuito e prescindindo dos financiamentos para realizar formações nas instituições privadas.

Um dado relevante é demonstrado pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017c), segundo o qual, no período entre 2007 e 2017, a rede privada de ensino superior cresceu 53,1% e a rede pública 41,7% no mesmo período, o que denota a expansão das Instituições de Ensino Privada em detrimento das Instituições de Ensino Público. Dados do Inep (2018) apresentam que em 2017 as instituições privadas obtinham 6.241.307 matrículas e as instituições públicas 2.045.356. Freitas (2014) explica que essa expansão é reflexo das políticas neoliberais, que possibilitaram a ampliação e a diversificação de instituições superiores quase exclusivamente privadas (faculdades isoladas e integradas, centros universitários e institutos superiores), “[...] onde a pesquisa não se constitui atividade obrigatória” (FREITAS, 2014, p. 431), mas comumente privilegia-se a formação voltada apenas para o mercado de trabalho. Outro prejuízo na formação do professor que essas instituições podem apresentar é a busca incessante apenas pela distribuição de diplomas, isto é, venda de certificados para formar professores, comumente com formação aligeirada e descompromissada com a pesquisa e o ensino de qualidade, conforme já mencionado na subseção 2.4.

⁷⁰ Em 2019, segundo o Observatório do PNE (2019), cerca de 78,3% dos professores da Educação Básica possuem Ensino Superior.

A meta 15 aborda também em suas estratégias outras demandas, tais como: formação específica para professores indígenas, quilombolas e educação especial; criação de plataforma eletrônica com divulgação dos currículos dos professores; reforma curricular; avaliação e regulação das diretrizes curriculares; formação em nível técnico e médio para os demais profissionais da escola; criar política de formação continuada; bolsas de estudo para professores de idiomas; e formação de professores que valorizem a prática com cursos complementares (BRASIL, 2014a).

No que tange à formação continuada, a meta 16 prevê sua concretização em nível de Pós-graduação, sendo um avanço para formação continuada dos professores, pois possibilita que ocorra em nível de mestrado e doutorado. Ademais, a meta visa à aproximação do ensino superior com a educação básica. Entende-se que para essas formações serem realizadas de forma satisfatória, é necessário que esses cursos de pós-graduação ocorram em instâncias preocupadas com o ensino e qualidade nas formações. Porém, observou-se a ênfase no desmonte da pós-graduação com a Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018, que definiu a criação de doutorados e mestrados à distância (BRASIL, 2018a).

Conforme o Observatório do PNE (2019), a meta para 2024 é de que 50% dos professores da Educação Básica estejam formados em nível de pós-graduação. No início da vigência, em 2014, cerca de 31,3% dos professores tinham essa formação, a passo que, em 2017, esse número aumentou para cerca de 36,2%, observando um acréscimo de 4,9%. No que concerne à formação continuada, em 2014, 31,6% dos professores alcançaram essa formação, já em 2017, cerca 35,1% tinham acesso a formação continuada, sendo a meta do PNE atingir 100% dos professores até 2024. Observa-se que para cumprir as metas, conforme os prazos estabelecidos, era necessária a criação de políticas educacionais que valorizassem e ampliassem a formação desses profissionais, logo no primeiro ano de vigência do PNE.

Seria errôneo dizer que essas formações não ocorreram, anteriormente, primordialmente no que versa sobre a formação continuada. Pois, outras políticas foram implementadas, como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), voltado para professores alfabetizadores dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), direcionado para os professores dos alunos do Ensino Médio. Essas foram políticas que concederam bolsas de estudos, materiais didáticos e formação

continuada articulada com o nível superior, mostrando-se como avanço no que concerne às políticas educacionais. Contudo, conforme o decorrer dos anos, constatou-se que foram políticas de governo, ou seja, com as características de descontinuidade, configuraram-se como política de um governo específico (HÖFLING, 2001), com sua finalização durante o governo sucessor⁷¹.

A meta 17⁷² refere-se à valorização do professor, relacionando a remuneração em comparação com o salário dos outros profissionais, ou seja, busca equiparar o rendimento médio dos professores com ensino superior aos demais profissionais com a mesma escolaridade (BRASIL, 2014b). Os professores possuem a defasagem salarial de 57% em relação a outros profissionais, assim a meta objetiva que “[...] até o fim do sexto ano de vigência do PNE, é necessário que o valor do salário médio desses profissionais cresça de modo mais acelerado” (BRASIL, 2014b, p. 53).

Para o MEC,

A defasagem na remuneração dos profissionais da educação tem sido indicada como um dos resultados de um passado de não valorização desses profissionais, além de ser apontada como um dos principais motivos do declínio do número de universitários em cursos de formação de professores. A queda do número de pessoas interessadas pela formação para o magistério na educação básica, assim como sua evasão, põe em risco a meta de universalização e ampliação da obrigatoriedade da educação básica, além de ser contrária às necessidades de educação da população brasileira (BRASIL, 2014b, p. 53).

Nesse viés, para aumentar a valorização do professor, o PNE estabelece 4 estratégias: desenvolver um fórum para acompanhar o valor do piso salarial; acompanhar por meio de indicadores a evolução salarial; desenvolver plano de carreiras que visem a jornada em único estabelecimento escolar; e por último, ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos professores, em particular o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014a).

Ampliar o salário dos professores é uma das condições primordiais para valorização desse profissional. Como já relatado, a meta projeta que até 2020

⁷¹ O PNAIC e o PNEM foram finalizados durante o governo de Michel Temer.

⁷² Meta 17 “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a, p. 25).

se iguale o salário médio dos professores à renda dos outros profissionais com a mesma escolaridade, todavia, conforme o Observatório do PNE (2019), em 2015 os professores ganhavam 52.5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade. A questão que interfere nesse ponto é a seguinte: como conquistar esse padrão salarial até 2020?

Uma primeira conjectura seria criar políticas de remuneração e valorização salarial que realmente concedesse e buscasse a equiparação com os demais profissionais com a mesma escolaridade, em todas as regiões e formas de instituições, privadas ou públicas. Porém, um estudo do IPEA⁷³ constatou que a remuneração dos professores continua “[...] relativamente baixa em um contexto nacional e varia bastante entre regiões e, mais ainda, por local de residência e tipo de empregador” (MATIJASCIC, 2017, p. 34). Mesmo com a criação do PNE, urge uma homogeneização que atinja todas as esferas, pois compreende-se que “[...] salários com diferenciação regional pode marcar uma postura de manutenção da desigualdade que atinge o Brasil. Esse é um debate que ainda carece de maior maturidade em nosso contexto” (MATIJASCIC, 2017, p. 34).

Outra questão é o fato de que em um período de 6 anos para atingir a meta, em um período de 6 anos (2014-2020), necessitar-se-ia ampliar as políticas educacionais voltadas para repasses salariais dos professores da educação básica⁷⁴. Porém, o que ocorreu foi o congelamento dos gastos⁷⁵ por 20 anos, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 16 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a), no governo interino de Michel Temer. Mesmo que os efeitos da EC nº 95 não incidam diretamente sobre os recursos do FUNDEB, por congelar os gastos primários, eles incidem diretamente na garantia do padrão mínimo de qualidade, conceito definido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, (BRASIL, 1996a), segundo a qual a sua implantação se efetivaria na forma de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Nesse sentido, o PNE corre o risco de tornar-se

⁷³ Ver MATIJASCIC (2017).

⁷⁴ Durante o governo Dilma e atualmente (2019), cerca de 60% do FUNDEB são repassados para remunerar os professores da educação básica do Ensino Público.

⁷⁵ Como será apresentada posteriormente, a proposta visa congelar os gastos primários, corrigindo as despesas orçamentárias apenas pela inflação. A medida irá impactar diretamente nos recursos destinados pela União às áreas como saúde e educação, já que os repasses do Orçamento serão reajustados apenas de acordo com a inflação do ano anterior.

imobilizado, pois, como é possível alcançar a meta 17 de ampliação do salário dos professores até 2020, com os cortes de gastos para educação?

Ademais, no que concerne à meta 17, urge ressaltar que ao enfatizar a valorização apenas da remuneração, acaba-se por desviar o foco da valorização do professor no contexto de condições objetivas de trabalhos, ou seja, com turmas reduzidas, infraestrutura, período reservado para pesquisa e estudos, entre outros. Com essa afirmação não se desconsidera a importância do rendimento salarial para a profissionalização dos professores, contudo, realça-se que o PNE, como política educacional, necessitaria lançar um olhar para a totalidade, no que concerne à valorização, englobando-a em todos os seus aspectos.

A meta 18⁷⁶ tem como norte a realização de planos de carreira para os professores, com o objetivo de tornar essa profissão uma opção atrativa e que desperte o interesse pela formação em curso de licenciatura, nas diferentes áreas do saber. Dessa forma, visa suprir as demandas por profissionais qualificados, tanto para a educação básica como para educação superior (BRASIL, 2014b).

Para atingir essa meta, criaram-se 8 estratégias que se dividem em: estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que até o terceiro ano de vigência 90% dos professores e 50% dos profissionais da educação estejam ocupados de cargos efetivos nas redes escolares em que se encontram vinculados; acompanhar os profissionais iniciantes com profissionais experientes, para efetivar, através da avaliação, sua permanência após o estágio probatório; realizar, por iniciativa do MEC, a cada dois anos uma avaliação nacional para subsidiar os Estados, Distrito Federal e Municípios na realização de concursos públicos de admissão de professores que estão apenas da Educação Básica pública; prever licenças remuneradas e incentivo para qualificação profissional; efetuar pelo MEC o censo anual dos profissionais; considerar as particularidades da escola do campo, comunidades indígena e quilombolas no provimento de cargo para professores; transferências federais voluntárias para os Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham aprovados planos de carreiras; e por fim, estimular a comissão de

⁷⁶ “Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014b, p. 26).

profissionais do ensino, para subsidiar a elaboração e implementação dos planos de carreiras (BRASIL, 2014a).

Para Dourados (2016), a estratégia que propõe efetuar a cada dois anos uma avaliação nacional para os Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante adesão de concursos públicos para professores que apenas estão no ensino público é polêmica. Uma vez que, permite desenvolver várias dúvidas e desconfianças quanto ao estabelecimento de subsidiar uma prova nacional, ao resultar na retirada da autonomia dos entes federativos. Ademais, a referida estratégia secundariza os direitos dos profissionais da educação que atuam no setor privado, convertendo-se em um limite para a meta, pois a valorização dos profissionais independe do *locus* em que trabalham (DOURADO, 2016).

Outro ponto pertinente sobre essa meta é o fato de que o plano de carreira para todos os sistemas de ensino, usando como referência o piso salário nacional, deveria ter sido concretizado até 2016. Contudo, de acordo com o Observatório do PNE (2019), o Brasil ainda não possui um plano de carreira nacional para os professores, apenas iniciativas estaduais, de maneira que se verifica a ausência de esforços para efetivação e realização de políticas que visem cumprir a meta.

Ao analisar as metas relacionadas à profissionalização, é pertinente assinalar que o PNE repercute diretamente na política educacional dos municípios, alcançando as escolas, visto que esse documento é ponto de partida para as metas dos Planos Municipais de Educação (PME). Portanto, constata-se que além de ser uma política nacional, é uma política de efeito cascata, ou seja, para realizar o seu papel articulador na criação de um SNE, urge a consonância das metas nacionais com as metas municipais e estaduais, sendo necessária a participação efetiva de toda a sociedade (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016).

Nessa conjuntura, constatou-se que o PNE designa a profissionalização dos professores na perspectiva da formação inicial, formação continuada, valorização atrelada à remuneração e ao plano de carreira. Esses são pontos fundamentais para a profissionalização, porém torna-se também significativo que as políticas educacionais considerem, como já dito anteriormente, igualmente as condições de trabalho. É nessa perspectiva que a Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE)⁷⁷ reafirma, desde os inícios dos debates sobre o PNE, que a profissionalização dos professores se refere à formação inicial e continuada, plano de carreira, salários justos e acrescenta condições de trabalho (ANFOPE, 2014, 2018). Para essa Associação,

[...] A profissionalização não se resume à formação profissional e ou mesmo à regulação da profissão, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. Além disso, o movimento de profissionalização do magistério é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversificadas entidades e organizações (ANFOPE, 2012).

Mesmo com a ausência de metas para condições de trabalho, reitera-se que o PNE é um avanço na política para profissionalização dos professores, pois desenvolveu metas e estratégias que englobaram um conjunto de fatores importantes para a profissão do professor, tais como: a valorização salarial, a formação inicial e continuada e o plano de carreira. Por fim, considera-se que o PNE é uma política de Estado com estruturas que careceriam ser sólidas para serem cumpridas independentes de governos. No entanto, após o golpe de Estado de 2016, a conjectura que se observou no governo de Temer foi a interrupção no que diz respeito à concretização das metas do PNE e o alinhamento das políticas educacionais aos preceitos do BM, como poderá ser analisado na seção seguinte.

⁷⁷ A ANFOPE, é uma importante entidade de caráter político-acadêmico, que vem desenvolvendo, desde a década de 1970, uma atuação fundamental no debate e análise das políticas públicas no campo da formação dos profissionais da educação. Para saber mais sobre essa Associação ver: < <http://www.anfope.org.br/historico/>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

4 POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO GOVERNO TEMER (2016-2018): ALINHAMENTOS COM AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL

Ao compreender que os organismos multilaterais são importantes instâncias na formulação de políticas públicas para os países periféricos, esta seção tem como objetivo analisar a interferência do BM nas políticas e reformas educacionais, durante o governo do presidente interino Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018). Desse modo, posteriormente, será possível realizar uma investigação sobre as políticas para profissionalização dos professores e os alinhamentos com o banco, a fim de compreender se suas características são de um conjunto de reformas ou de antirreformas.

A interferência do BM nas orientações, ajustes e reformas no Brasil e países periféricos não é característica exclusiva do Governo Temer. Segundo Silva (2003), a partir de 1990, os governos brasileiros cederam às exigências das instituições financeiras e aceitaram a intervenção sistemática dos gestores externos nas decisões políticas macroeconômicas, estendidas para as políticas educacionais, principalmente, no que concerne a financiamentos. É possível constatar que esses financiamentos, direcionados especificamente para a educação, tiveram abrangência já no período do governo FHC (1995-2002), com três projetos, ao passo que permaneceram nos governos dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), dois projetos em cada governo e, por fim, um projeto no governo Temer (2016-2018). Isso pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Projetos financiados pelo BM direcionados para a Educação (1995-2017)

Nome do projeto	Região	Ano de início e ano de encerramento	Empréstimo	Objetivos
Projeto de aprimoramento escolar 1º fase FUNDESCOLA	Norte e Centro Oeste	1998-2001	US\$ 62.50 milhões	O objetivo de desenvolvimento do Projeto de Melhoria da Escola (FUNDESCOLA I) para o Brasil é fortalecer as escolas primárias e as instituições públicas

				responsáveis nas microrregiões das capitais norte e centro-oeste do Brasil
Projeto de Melhoria das escolas 2º fase FUNDESCOLA	Norte, Nordeste e Centro Oeste	1999-2005	US\$ 202.00 milhões	O Projeto de Melhoria da Segunda Escola (FUNDESCOLA II) para o Brasil é o segundo de uma série de projetos destinados a melhorar o desempenho do ensino público em áreas selecionadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.
Projeto Educação Bahia	Bahia	2000-2003	US\$ 69.60 milhões	O Projeto de Educação da Bahia terá como alvo as escolas fundamentais dos municípios mais pobres do Estado, para ajudar o Governo a melhorar o sistema educacional
Projeto de Melhoria das escolas 2º fase FUNDESCOLA	Norte e Centro Oeste	2002-2008	US\$ 160.00 milhões	A terceira fase do FUNDESCOLA visa melhorar o desempenho do ensino público nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.
Projeto de Educação da Bahia (APL) - Segunda Fase	Bahia	2003-2007	US\$ 60.00 milhões	O objetivo do Programa de Educação da Bahia para o Brasil é auxiliar o Governo da Bahia em seus esforços para melhorar o sistema educacional e responder às demandas e necessidades da população baiana
Desenvolvimento integrado Pernambuco: projeto de melhoria da qualidade da educação	Pernambuco	2004-2010	US\$ 31.50 milhões	Os objetivos do Desenvolvimento Integrado de Pernambuco: Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação são melhorar a qualidade, a eficiência e a inclusão do sistema público de educação; modernizar e fortalecer a capacidade gerencial, financeira e administrativa da Secretaria de Educação
SWAp para o Projeto de	Recife	2012-2019	US\$ 130.00 milhões	O objetivo de desenvolvimento do

Educação e Gestão Pública de Recife			BM + AID	Projeto de Educação e Gestão Pública de Recife para o Brasil é ampliar a cobertura de uma melhor Educação na Primeira Infância (EPI), criar condições mais conducentes à aprendizagem no ensino fundamental e melhorar a gestão pública municipal, tudo isso no território do Mutuário.
Apoio a reforma do Ensino Médio no Brasil	Brasil	2017-2023	US\$ 250.00 milhões	O objetivo de desenvolvimento do Projeto de Operação de Apoio à Reforma do Ensino Médio no Brasil é fortalecer a capacidade das secretarias estaduais de educação de implementar a reforma do ensino médio, priorizar escolas vulneráveis e aumentar o índice de desenvolvimento da educação básica em tempo integral direcionado a escolas de ensino médio no território brasileiro

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do BANCO MUNDIAL (2019).

É importante enfatizar que o BM também orienta os países, por intermédio de relatórios e recomendações e avalia programas realizados em determinados governos, quando solicitado. Outro ponto interessante, que não está sendo explanado no quadro acima, é que o BM realiza empréstimos direcionados para questões sociais dos países credores. Por se tratarem de financiamentos, além do âmbito educacional, como por exemplo, saúde, política de transferência de renda entre outros, optou-se por não apresentar essas informações nesta pesquisa.

Observa-se que os financiamentos para a educação, no Brasil, não ocorreram somente no governo FHC, ou seja, continuaram nos governos posteriores. Todavia, principalmente, com a reforma educacional realizada pelo governo FHC, a educação tornou-se chave para o crescimento e desenvolvimento dos países periféricos. Com isso, projetos e financiamentos, principalmente dos organismos como UNESCO e

Banco Mundial (BM), agudizaram-se nas orientações destinadas para os Estados Nacionais, no quesito de formação e trabalho dos professores das escolas de ensino básico (OLIVEIRA, 2018).

Segundo Oliveira (2018), esses organismos incorporaram discursos que tenderam a interferir na compreensão a respeito da profissionalização dos professores, por parte dos próprios profissionais da categoria, em que

[...] a profissionalização é tomada pelos sujeitos como um objetivo, uma estratégia de valorização, como o ato de profissionalizar-se. A progressão dentro de uma direção dada e de uma determinada temporalidade, a evolução de uma gradação, ao que se assemelha a noção de carreira, numa progressão positiva e desejável que define o que seria o processo de profissionalização (OLIVEIRA, 2018, p. 51).

Assim, o professor tornou-se responsável pelo seu desenvolvimento profissional, que ocorreu tanto com a formação inicial e continuada, como no individual e coletivo. Para que profissionalização seja satisfatória, segundo essas organizações, é necessário integrar-se com o seu local de trabalho, ou seja, na escola, com a prática, além de contribuir para gerar competências profissionais, por meio de experiências formais e informais (MARCELO, 2009).

Ademais, as recomendações do BM, para os sistemas educacionais e para os professores, como poderá ser observado nesta seção, buscou inserir a lógica gerencialista dentro do ambiente escolar, que desempenhou o papel de “[...] destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 44). Essas orientações se iniciaram no governo FHC e prevaleceram nos governos de Lula e Dilma. Com isso, um questionamento mostrou-se importante: quais são as recomendações do BM para a profissionalização dos professores no governo Temer?

Para responder esse questionamento, inicialmente, serão analisados de forma breve, os documentos do BM selecionados e publicados nos períodos dos governos FHC, Lula e Dilma. Posteriormente, serão averiguados os documentos publicados pelo BM, no período de 2016 a 2018, em que seus enunciados indicam questões e direcionamentos para as políticas sociais no Brasil. A escolha pelo BM reside na compreensão da articulação dos interesses de diferentes frações da classe burguesa, no uso de estratégia de convencimento para uma agenda estruturada para educação, fundamentada em projeto útil para sociedade capitalista (DECKER,

2017). Ademais, mesmo sabendo da existência de outras organizações multilaterais, o BM é adotado como escopo desta pesquisa, em virtude do número crescente de publicações e documentos desenvolvidos para os professores⁷⁸, demonstrando a “[...] importância que possuem para que se leve a cabo o projeto educativo que representa os interesses do capital” (DECKER, 2017, p. 86).

Na primeira subseção, será apresentado um breve histórico acerca da criação e formação do BM para, posteriormente, realizar análises de documentos de 1996 a 2015, no que tange à profissionalização dos professores e à educação. Os documentos analisados serão os seguintes: “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996), no qual a análise destacará as orientações do BM para as reformas educacionais que se iniciavam nos países credores; em seguida, o relatório “*Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*” (BRUNS; LUQUE, 2014), um documento destinado especificamente para os professores da América Latina e Caribe, que explana importantes considerações sobre a profissionalização dos professores; por fim, será analisado o relatório “*Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?*” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017), que demonstra resultados de um programa no Estado do Ceará que visa à Gestão dos professores em sala de aula. Por meio da observação desses três documentos, pretende-se realizar uma análise pertinente a respeito das considerações do BM sobre a profissionalização dos professores brasileiros do ensino básico na prática.

Na segunda subseção, será realizada uma explanação sobre o governo Temer, no que se refere às circunstâncias da conjuntura política, econômica e social. Temer assumiu o governo e encetou projetos que visaram a: 1) desregulamentação, privatização e desnacionalização dos sistemas públicos: de educação, saúde, de previdência e assistência social; 2) desregulamentação total do mercado de trabalho; 3) abertura total de todos os setores da economia, para facilitar a aquisição de empresas brasileiras e a realização de investimentos pelas megaempresas de

⁷⁸ Algumas publicações organizadas pelo Banco Mundial para os professores são: *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework* (WORLD BANK, 2001); *Improving teaching and learning through effective incentives: what can we learn from education reforms in Latin America?* (WORLD BANK, 2005); *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020* (WORLD BANK, 2011); *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BRUNS; LUQUE, 2014).

capital estrangeiro; 4) desregulamentação de todos os setores da economia e redução da fiscalização do Estado sobre as atividades das empresas; e 5) privatização (desnacionalização) de todas as empresas do Estado (GUIMARÃES, 2018).

Para a realização dos projetos, Temer encomendou do BM a elaboração de um relatório, que objetivou analisar os gastos do governo e identificar alternativas para o corte das despesas. O documento, intitulado “*Um Ajuste Justo: análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (BANCO MUNDIAL, 2017b), declarava que era necessário combater a causa fundamental dos gastos, que segundo o BM são as excessivas responsabilidades associadas ao Estado brasileiro; de mais a mais, o BM aponta as políticas sociais como uma das principais fontes de gastos. Assim, esse documento também será analisado, por ser uma solicitação do governo Temer ao BM, sobre orientações de ajustes, que atingem a educação e a profissionalização dos professores.

Na última subseção, será investigada a versão Preliminar da Base Nacional Curricular (BNC) da formação de professores da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2018b). Entende-se que essa base passou por modificações, até o governo atual de Jair Messias Bolsonaro (2019-atual), encontrando-se em sua terceira versão, que está em andamento para homologação. Porém, é um documento que, a seu modo, demonstra indícios da conjuntura social em que ele foi criado, na medida em que objetiva produzir uma Política Nacional para os professores que, na perspectiva desta análise, está caracterizada por medidas consideradas antirreformistas e alinhadas aos ideais do BM.

A fim de extrair dados importantes sobre esses documentos, o percurso metodológico, inicialmente, assumiu uma posição ativa na produção do conhecimento, ou seja, a função de localizar, selecionar, ler, sistematizar e posteriormente, analisar as evidências presentes (EVANGELISTA, 2012). Parte-se da premissa de que esses documentos oferecem “[...] pistas, sinais, vestígios” (EVANGELISTA, 2012, p. 6) de um determinado contexto histórico e social, no entanto, para depreender tais pistas, é necessária a decomposição da fonte, com a separação entre a essência e a aparência, para compreender a conjuntura de sua criação.

Os documentos selecionados serão analisados em subseções, de acordo a data de publicação de cada documento de forma que serão investigadas as

orientações desses documentos para a educação, concomitante, para as políticas de profissionalização dos professores, como poderá ser constatado a seguir.

4.1 BANCO MUNDIAL: SUA INTERFERÊNCIA NA REFORMA DA EDUCAÇÃO E NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES (1996-2015)

As reformas educacionais no contexto atual brasileiro fazem parte de um diálogo entre distintos sujeitos que se apresentam no coletivo ou individual, por meio de empresas, instituições privadas ou públicas, “[...] institutos e fundações ligadas a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais [...]” (PERONI, CAETANO, LIMA, 2017, p. 418). Essas reformas educacionais visam interesses comuns e buscam criar um projeto hegemônico na educação, que recebe fortes influências dos organismos multilaterais, principalmente do BM que “[...] interfere na negociação de programas e projetos educacionais orientados e financiados” (MOREIRA, LARA, 2012, p. 104), revelando-se um caráter estratégico no desenvolvimento da reestruturação neoliberal e a inclusão dos países periféricos na globalização.

Ao dissertar sobre o BM, primeiramente, é importante ressaltar que se trata de um grupo composto por 189 países membros, em que

[...] Esses países membros, ou acionistas, são representados por um Conselho de Governadores, que são os principais formuladores de políticas do Banco Mundial. Geralmente, os governadores são ministros de finanças ou ministros de desenvolvimento dos países membros. Eles se reúnem uma vez por ano nas Reuniões Anuais dos Conselhos de Governadores do Grupo Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (WORLD BANK, 2019a, p. 01, tradução nossa).⁷⁹

O BM é um grupo⁸⁰ composto por 5 organizações, em que cada uma desempenha uma determinada função, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

⁷⁹ “[...] These member countries, or shareholders, are represented by a Board of Governors, who are the ultimate policymakers at the World Bank. Generally, the governors are member countries' ministers of finance or ministers of development. They meet once a year at the Annual Meetings of the Boards of Governors of the World Bank Group and the International Monetary Fund” (WORLD BANK 2019a, p. 01)

⁸⁰ Nesta pesquisa, o uso do nome “Banco Mundial” remete apenas ao BIRD E à AID, portanto, quando for mencionado o nome “Grupo Banco Mundial” tratar-se-á das 5 organizações.

Quadro 6 – Organizações que compõem o Grupo Banco Mundial

Grupo Banco Mundial: Organização
<p>Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD): é a organização mais antiga, maior e mais importante do Grupo Banco Mundial. Começou a operar em 1946 e atua no presente, sua função básica é prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros, bem como serviços não financeiros e assessoramentos técnicos.</p>
<p>Associação Internacional de Desenvolvimento (AID): foi criada em 1960, para conceder empréstimos de longo prazo, com taxa de juros muito baixa ou nula, para países pobres, não obtendo acesso aos mercados de capitais e não sendo compatíveis com os financiamentos do BIRD. Mesmo sendo uma organização formalmente independente, a sua estrutura administrativa e de comando são as mesmas que governam o BIRD. Juntos, o BIRD e a AID compõem o Banco Mundial.</p>
<p>Corporação Financeira Internacional (CFI): fundada em 1956, esta é uma organização complementar ao BIRD, que tem por objetivo financiar e apoiar a expansão do setor privado, estrangeiro e nacional nos países signatários, sem o aval governamental.</p>
<p>Agência Multilateral de Garantia de Investimentos: foi criada em 1988, para promover o investimento estrangeiro direto nos países em desenvolvimento, para apoiar o crescimento econômico, reduzir a pobreza e melhorar a vida das pessoas. A MIGA cumpre este mandato oferecendo seguro contra riscos políticos (garantias) para investidores e credores.</p>
<p>O Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos: O Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre investimentos fornece instalações internacionais para conciliação e arbitragem de disputas sobre investimentos.</p>

Fonte: Organizado pela autora, com dados extraídos de World Bank (2019b, tradução nossa).

Percebe-se que mesmo sendo organizações com funções diferenciadas, há interesses comuns, no que concerne ao financiamento, orientação e assessoramento, principalmente, no que tange à educação nos países signatários. Inicialmente, o BM foi criado em 1944, com o objetivo de ser instrumento de política econômica dos países centrais para reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI). O ponto principal do BM, até a metade dos anos 60, eram financiamentos que “privilegiavam os projetos de infraestrutura física, comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico” (FONSECA, 2001, p. 169).

A partir do início dos anos de 1980, os países signatários que recebiam empréstimos dessa instituição tiveram suas economias endividadadas, devido à superprodução das suas mercadorias e ao baixo fluxo de venda. As dívidas desses países, como o Brasil, aumentaram e “[...] o país já não exportava tanto e as taxas

de importações eram muito elevadas; tendo em vista essa crise de endividamento, o BM impôs programas de estabilização e ajuste na economia [...]” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 41), assumindo o papel central na renegociação do pagamento das dívidas externas, reestruturação e abertura econômica dos países devedores (SILVA; AZZI; BOCK, 2005).

Ademais, nesse período, a tese central de que a pobreza desapareceria com o crescimento econômico não se efetivou, em vez disso, a mendicância não apenas persistiu, como também aprofundou a desigualdade entre os países ricos e pobres, obrigando o Banco a ampliar o leque de investimento nos setores, incluindo os setores sociais e de agricultura, indo adiante de projetos de infraestrutura e industriais já existentes (SILVA; AZZI; BOCK, 2005).

Com a influência do neoliberalismo, a partir dos anos de 1990, o Banco começou a orientar reformas, que se caracterizavam pelo aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização. Acreditava-se que a administração pública dos países periféricos estaria voltada para eficiência, controle dos resultados e descentralização, o que possibilitaria que todos os cidadãos se tornassem “[...] um “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado” (BRASIL, 1995, p. 7).

Reformas foram realizadas em todos os setores, principalmente no campo educacional, com a criação de um único “pacote” para os países signatários. Esse pacote tinha as seguintes características: melhoria da qualidade e eficácia da educação; descentralização com instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; participação da comunidade nos assuntos escolares; parceria com o setor privado e não-governamental nas tomadas de decisões e definição de políticas e estratégias baseadas nas análises econômicas (ALTMANN, 2002).

Porém, sabe-se que as efetivações dessas reformas não ocorreram de forma linear, pois corresponderam a um complexo processo marcado por resistências ou contradições, isto é, a intervenção do BM “[...] não é imposta aos países, ao contrário, depende do seu consentimento e da sua anuência” (MOREIRA, LARA, 2012, p. 104). Nessa ótica,

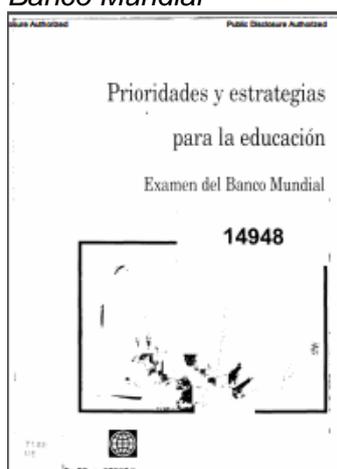
Compartilhamos do entendimento de que planos de educação e textos oficiais (leis, diretrizes, dispositivos jurídicos-normativos) são apenas partes da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal forma como foi pensada, posto que uma política é expressão de embate de interpretações

diversas (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992) e interesses de classes distintos. Assim, a mera difusão de diretrizes - internacionais ou nacionais - por regulamentação não assegura sua implantação nas escolas (SHIROMA, 2011, p. 16).

Mesmo que essas imposições não sejam unidirecionais, o BM exerce proeminentes influências na agenda das políticas públicas sociais a nível global, como por exemplo, com o financiamento e assessoramento da educação nos países signatários. Assim, com o objetivo de efetivar esse pacote de reformas e fornecer “[...] diretrizes políticas para as décadas subsequentes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 62), o BM elaborou o relatório “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996), que enfatizou a importância de priorizar a educação básica desses países, para que fosse possível realizar uma reforma satisfatória.

Esse documento foi publicado pelo BM, pela primeira vez, em versão inglesa, em 1995, com o título “*Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*⁸¹” (BANCO MUNDIAL, 1995). O mesmo foi traduzido e publicado pelo próprio BM, em versão espanhola em 2016. Assim, nesta pesquisa, o relatório analisado corresponde à publicação em espanhol de 2016, como é possível visualizar na capa a seguir

Figura 2: Capa do documento *Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*



Fonte: Banco Mundial (1996).

⁸¹ Tradução para língua Portuguesa: “Prioridades nas Estratégias para a Educação: Revisão do Banco Mundial” (tradução nossa).

O relatório “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996) apresentou-se como uma revisão do BM para orientar e criar estratégias para os governos que realizaram empréstimos, sendo esses países de baixa ou média renda (BANCO MUNDIAL, 1996). Assim, logo no início, o relatório destacou a atuação do BM como financiador, principalmente, de projetos educacionais, para os ensinos primários e secundários desses países. E, ainda, a importância do papel regulador do Estado no desenvolvimento desses projetos e na criação de políticas (BANCO MUNDIAL, 1996).

É importante salientar que o relatório, mesmo sendo um exame global da educação, tornou-se primordial na orientação para as políticas educacionais dos países signatários, nomeadamente, os da América Latina e Caribe. O relatório foi chefiado por Nicholas Burnett, economista, gerente do Setor de Desenvolvimento Humano da África Ocidental e Central do Banco Mundial, no período de 1983 a 2000 (LINKEDIN, 2019).

O documento é composto pelo resumo e dividido em três partes. Na primeira parte, intitulada “*La experiencia acumulada y las tareas para el futuro*”⁸², demonstram-se as perspectivas para a educação atreladas ao crescimento econômico e ao mercado. Além do mais, são desenvolvidos os conceitos de acesso, equidade e qualidade da educação, bem como apresentadas explicações sobre o financiamento da educação para a eficiência e equidade. Por fim, nessa primeira parte, são elucidadas as orientações para o estabelecimento de normas e de qualidade para a educação (BANCO MUNDIAL, 1996).

Na segunda parte, denominada “*seis reformas esenciales*”⁸³, o relatório estabeleceu seis medidas essenciais para a reforma educacional, sendo estas: maior atenção e prioridade para a educação; atenção aos resultados; investimentos públicos focalizados para a educação básica; mais atenção a equidade; importância da participação da família; e maior autonomia das instituições de ensino (BANCO MUNDIAL, 1996). Por fim, a terceira parte, com o título “*implementacion de los cambios*”⁸⁴, apresentou o contexto político e social para implementação das reformas nos países com baixa e média renda e finalizou com apanhado histórico do BM para educação desde 1980 (BANCO MUNDIAL, 1996).

⁸² Tradução para Língua Portuguesa: “A experiência acumulada e as metas para o futuro” (tradução nossa).

⁸³ Tradução para Língua Portuguesa: “Seis reformas essenciais” (tradução nossa).

⁸⁴ Tradução para Língua Portuguesa: “Implementações das reformas” (tradução nossa).

No que tange à reforma educacional, o relatório afirma que essa só seria adequada assim que os países cumprissem algumas orientações primordiais, sendo elas:

Quadro 7 – Orientações recomendadas pelo Banco Mundial, para a Reforma Educacional, nos países signatários, apresentadas no documento “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*” (1996)

Orientações e Recomendações para Reforma Educacional
<p>Ampliação do acesso à educação: significa que a incumbência dos países não é unicamente em aumentar o número de matrículas, mas urge-se focalizar na permanência e conclusão dos alunos no ensino básico.</p>
<p>Equidade nos sistemas escolares: segundo o Banco Mundial (1996), equidade na educação significa que todos obterão o direito à educação básica, com conhecimentos e habilidades necessárias para funcionar efetivamente na sociedade. O governo obtém a obrigação da garantia desse direito.</p>
<p>Elevação de qualidade: o Banco Mundial considera a importância da criação de sistemas de avaliações e monitoramentos do sistema escolar, nos países signatários, a fim de aferir a qualidade e eficácia da aprendizagem dos alunos, por meios de resultados qualitativos.</p>
<p>Desenvolvimento de fontes de financiamentos: o documento enfatiza que o BM adotará um foco de política setorial ainda mais explícito, visando apoiar mudanças no financiamento e gerenciamento da educação. Assim, os governos terão que aceitar condições mais rígidas para serem concedidos os empréstimos, acatando as orientações e assessoramento desta agência para a reforma educacional dos seus países.</p>

Fonte: Organizado pela autora, com dados extraídos de BANCO MUNDIAL (1996).

Esse documento inaugurou uma fase de políticas educacionais focalizadas no ensino fundamental, pois a preocupação basilar era com os anos iniciais e os conhecimentos básicos de aprendizagem, sendo o primeiro contato do aluno com a alfabetização e aquisição de conhecimentos científicos. No documento, encontramos a afirmação de que, para ocorrer uma reforma educacional, seria necessário iniciar pela gestão, por meio do processo de gerenciamento dos recursos recebidos para a educação, de modo que todos os campos da educação fossem contemplados (BANCO MUNDIAL, 1996).

De acordo com o BM, os gerenciamentos desses recursos encontraram obstáculos, nos países de baixa e média renda, por distribuírem os recursos e investi-los de maneira não unânime. Desse modo, seria favorável se os governantes dos países soubessem solucionar os problemas que vão desde o salário dos professores até a ausência de alunos em sala de aula (BANCO MUNDIAL, 1996). Evidenciou-se, também, a emergência da reforma educativa, na solução dos

problemas que impedem o desenvolvimento da educação como acesso, qualidade, equidade, aceleração das reformas e ainda se enfatiza a importância da distribuição equitativa dos recursos destinados à educação (BANCO MUNDIAL, 1996). As orientações presentes nesse documento, de acordo com Moreira, Silva (2016), não trazem como foco principal o professor; porém, devido à impossibilidade de separar esse profissional do processo educativo, as questões abordadas atingiram esses profissionais, ora de maneira direta ora de maneira indireta, em seus diversos campos relacionados à profissionalização dos professores (MOREIRA; SILVA, 2016). Para o Banco Mundial (1996), o professor é o principal protagonista no processo educativo, sendo o mediador da transmissão de conhecimentos para formar o aluno para o mercado de trabalho. Nesse viés, o banco enfatizou a necessidade de os professores serem capacitados e qualificados para atuarem em sala de aula, pois de acordo com o documento: “[...] professores com maiores conhecimentos profundos em determinado assunto e com maior competência linguística verbal e escrita, tem os alunos com maiores rendimentos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 91, tradução nossa).

Segundo o BM, só é possível obter resultados positivos quando se investe na educação como um todo. Para obter esses resultados, na visão do banco, é preciso “[...] profissionalismo por parte dos professores e autonomia da escola na alocação flexível de recursos educacionais” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 9, tradução nossa). No que tange à formação e à capacitação dos professores, o BM recomenda que elas sejam oferecidas pelo governo ou instituições privadas, no período em que o profissional estiver atuando em sala de aula (BANCO MUNDIAL, 1996).

Para esse organismo, como se observa no documento, a ênfase da recomendação, desde a década de 1990, tem sido fundamentalmente o processo de gerenciamento, que prioriza os quesitos produtividade, resultados, competências e meritocracia. Nesse sentido, recomenda o BM que se aumente o total de alunos por professores, o que implicaria em progressos para a educação, pois

As escolas de países de baixa renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o coeficiente professores alunos. Utilizariam assim menos professores e poderiam ceder recursos para outros insumos que melhoram o rendimento (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 85, tradução nossa).

Pode-se compreender que a alocação do Banco Mundial direciona-se para a valorização de outros instrumentos para o rendimento do aluno, em detrimento da qualidade do ensino, na medida em que deixa de levar em conta que o excesso de alunos em sala de aula dificulta o processo de ensino aprendizagem (JANUÁRIO; SILVA; MOREIRA, 2018). É interessante pontuar que, nos documentos que serão analisados⁸⁵ posteriormente, observou-se que essa lógica de aumento de alunos por professores/turma prevalecerá nas orientações do BM, sendo, portanto, recomendações amplamente reiteradas desde a década de 1990.

As orientações para os professores estão presentes também no relatório “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), publicado em 2014. Essas orientações resultaram do Fórum sobre o Desenvolvimento da América Latina, criado em 2004, para promover o debate, divulgar informações e análises do desenvolvimento econômico e social da América Latina e Caribe (BRUNS; LUQUE, 2014)

Os autores⁸⁶ do relatório são Barbara Bruns e Javier Luque. Barbara Bruns foi economista chefe do BM na área da educação para América Latina e o Caribe de 2009 a 2019⁸⁷, além de ser também a primeira diretora do Fundo de Avaliação de Impacto Estratégico dessa instituição e coautora dos relatórios de Monitoramento Global dos Objetivos do Milênio (FMI / Banco Mundial) de 2005, 2006 e 2007 (BRUNS; LUQUE, 2014). Javier Luque, por seu turno, é economista, especialista sênior para a Região da América Central no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Antes de trabalhar para o BID, Luque foi economista sênior

⁸⁵ Os documentos posteriores que serão analisados são: “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014); *Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?* (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017); “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017b); e “Proposta para Base Nacional Comum da formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018).

⁸⁶ Além dos autores Barbara Bruns e Javier Luque, o relatório contou com o auxílio dos seguintes membros: Soledad De Gregorio, que foi consultora do BM, de 2013 a 2014, na Região da América Latina e do Caribe; David Evans é economista sênior no Escritório do Economista-Chefe para a Região da África do BM; Marco Fernandez é professor no Instituto de Tecnologia de Monterrey no México; Martin Moreno é consultor do BM; Jessica Rodriguez foi diretora Adjunta de Política e Planejamento no Escritório de Washington D.C. do Superintendente Estadual de Educação, de 2011 a 2013; Guillermo Toral foi consultor do BM, na Região da América Latina e do Caribe, de 2013 a 2014; Noah Yarrow é especialista em educação do BM, na Região do Oriente Médio e no Norte da África (BRUNS; LUQUE, 2014; LINKEDIN, 2019).

⁸⁷ A partir de julho de 2019, o cargo de economista chefe do BM, na área da educação para América Latina e o Caribe, foi ocupado pelo uruguaio Martin Rama, ex- economista chefe do Banco Mundial para a região do Sul da Ásia (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

em educação na Região da América Latina e do Caribe do BM e professor universitário no Peru (BRUNS; LUQUE, 2014).

Figura 3: Capa do documento Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe



Fonte: Bruns e Luque (2014)

O documento foi composto em seis capítulos, divididos da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Os professores latinos são realmente bons?” verifica-se uma análise sobre a importância de resultados da educação para o crescimento econômico e para a competitividade, bem como a respeito da importância da qualidade do professor para a obtenção desses resultados. Já no segundo capítulo, intitulado “Dentro da sala de aula na América Latina e no Caribe”, é apresentada uma breve perspectiva sobre o desempenho dos professores em países da América Latina e do Caribe. No terceiro capítulo, intitulado “Recrutamento de melhores professores”, observa-se um estudo das políticas já efetivas e das orientações para realizar o recrutamento desses profissionais. O quarto capítulo, intitulado “Preparação de professores excelentes”, apresenta uma avaliação de programas para capacitação de professores, com o objetivo de desenvolver melhor a função desses profissionais. No que tange às estratégias para desempenho e motivação dos professores, há esclarecimentos presentes no quinto capítulo, que se intitula “Motivação dos professores para um desempenho melhor”. E, por fim, no sexto capítulo, denominado “Gerenciamento de políticas da reforma do magistério”, são verificadas orientações para a elaboração de programas gerenciais eficazes para as reformas (BRUNS; LUQUE, 2014).

Portanto, constata-se que o foco primordial dos seis capítulos são os professores, com vistas a melhorar a qualidade, o desempenho, o recrutamento, a capacitação, a motivação e o gerenciamento desses profissionais. Logo no início, o relatório apresenta resultados de uma pesquisa realizada entre 2009 e 2013, na qual é observada a existência de mais de 15.000 salas de aula, em mais de 3.000 escolas de sete países diferentes da América Latina e do Caribe (BRUNS; LUQUE, 2014). A partir dessa pesquisa, foram analisados vários aspectos relacionados à profissão do professor, tais como: o uso do tempo de instrução dos professores; uso dos materiais pelos professores, principalmente, tecnologia da informação e comunicação (TIC); as práticas pedagógicas usadas; e a capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos nas aulas (BRUNS; LUQUE, 2014). Dito de outro modo, o documento apresenta uma investigação sobre a gestão do professor em sala de aula.

O relatório inicia-se enfatizando que, para a ampliação da qualidade da aprendizagem, é necessário que os professores sejam qualificados, pois a “[...] capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non*⁸⁸ para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6). Observa-se que é atribuída aos professores a responsabilidade pelas melhorias econômicas e sociais, uma vez que o BM reproduz essa lógica em seus documentos, ao afirmar que a “[...] educação é um “instrumento poderoso” para reduzir a desigualdade e promover a prosperidade compartilhada” (SHIROMA, 2018, p. 96-97). De acordo com os documentos, o professor é o protagonista desse processo de desenvolvimento econômico baseado nas melhorias educacionais.

No que tange à formação inicial e à formação continuada, o relatório pontua que a primeira é primordial para a qualidade da profissão dos professores, todavia é prejudicada pela “[...] evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos que o promedio global de estudantes do ensino superior” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.7). Segundo o documento, esse fato dificulta o ensino de conhecimentos básicos de matemática e português para os seus alunos, uma vez que estes, simplesmente, não têm domínio sobre esses conhecimentos básicos.

⁸⁸ *Sine qua non* é uma expressão que originou-se do termo legal em latim que pode ser traduzido como indispensável, essencial.

Para o documento, esses graduandos são mais fracos, visto que, os salários dos professores são relativamente baixos, sendo de “[...] 10% a 50% inferior aos salários de outros profissionais de nível superior “equivalente” e isso ocorreu durante a década de 2000 a 2010” (BRUNS; LUQUE, 2014, p n .8). Esses salários são considerados inferiores no quesito de plano de carreira e progressões, pois no que tange aos salários iniciais, há uma equivalência aos salários de outras profissões do mesmo nível, isto é, a desigualdade está na falta de progressão salarial. Assim, para o relatório, isso faz com que “mulheres de talentos [...]” se afastem da educação, o que tem ocorrido “[...] há várias décadas pelo “empurrão” de uma escala salarial muito comprimida, que não é atraente para pessoas mais ambiciosas” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 9).

Por outro lado, é interessante pontuar que o documento tenta justificar que existem outros benefícios da profissão do professor que

[...] compensam os incentivos relativamente baixos em termos de salário aos olhos dos potenciais docentes. Eles incluem a missão de ajudar crianças e as satisfações do domínio profissional e da interação no ambiente escolar. O magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”. Talvez a maior de todas as atrações seja a elevada segurança no emprego. Dados do mercado de trabalho indicam que, especialmente para as mulheres, o magistério oferece estabilidade de emprego; as mulheres que se formaram em Educação nos últimos 40 anos têm probabilidade muito maior de terem sido empregadas e terem permanecido empregadas do que as mulheres com outras graduações (BRUNS; LUQUE, 2014, p.11).

Assim, na visão do BM atributos como salários baixos são compensados pelas férias, aposentadoria, jornada de trabalho, benefícios de saúde e segurança no emprego. Porém, acredita-se que, além desses atributos, para obter-se condições mínimas na profissionalização do professor, é essencial que outras políticas sejam integradas, visando a melhores salários, formação inicial e continuada, condições de trabalho, plano de carreira e valorização da profissão. Ou seja, são necessárias políticas para profissionalização dos professores em sua totalidade, sem uma compensar a outra.

O relatório defende a ideia de que “a mágica da educação - a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem - acontece na sala aula” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.11), de modo que toda despesa para educação, desde a

concepção do currículo “[...] até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11). Logo de início, o documento enfatiza a responsabilidade do professor na interação com os alunos, para melhores condições em sua profissionalização.

No que concerne à identidade do professor, o relatório propõe que, para elevar o *status* da sua profissão, é necessária uma política de seletividade nos programas de formação de professores (BRUNS; LUQUE, 2014). Essa política abordaria três pontos: o primeiro seria o aumento dos padrões para ingresso na profissão dos de professores, com testes de competências cognitivas e incentivos direcionados apenas para alunos considerados bons; o segundo seria o aumento da qualidade da formação de professores, com o direcionamento na formação para a prática de ensino em escolas (BRUNS; LUQUE, 2014); constata-se que a ênfase na prática é um argumento contínuo do BM e, para Shiroma (2018), esse discurso visa recriminar os cursos de formação, por serem excessivamente teóricos e desvinculados da prática, de forma que não repercutem nos resultados dos alunos, tornando o trabalho do professor deficiente e com estudantes “fracos”; o terceiro ponto, para o relatório, seria o mais importante: o aumento dos padrões de contratação. Sua principal característica seria a criação de um padrão nacional de formação de professores, “[...] articulando ‘o que um professor deve saber e ser capaz de fazer’” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28), para assim criar uma “[...] etapa importante do desenvolvimento de um corpo docente mais profissional” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28). Ademais, enfatiza-se, novamente, que para efetivar o aumento desse padrão de contratação é pertinente a realização de “[...] exames de certificação ou testes de competências para selecionar os candidatos a professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 29), que demonstrem “[...] ‘o que um professor deve saber e ser capaz de fazer’” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28). De acordo com as premissas do documento, esses são os “[...] instrumentos mais poderosos de aumento dos padrões de professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31).

Em síntese, nas recomendações do documento, a certificação e testes de competências apresentam-se como verificação da qualidade e padrão no selecionamento dos melhores professores. Entretanto, além desse discurso de competência, ocultam-se os aspectos políticos relacionados à profissão do professor, tais como o

[...] controle e racionalização subjacentes a esse processo. Associada à noção de accountability, a certificação é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas. É uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008, p. 46).

Nesse viés, Shiroma e Schneider (2008) apresentam uma discussão interessante sobre as propostas de certificação recomendadas nos relatórios publicados pelo BM para os países da América Latina. As autoras analisaram o relatório “Brazil: teachers development and incentives⁸⁹” (WORD BANK, 2001) e constataram recomendações do BM acerca da implantação de políticas rigorosas no processo de certificação dos professores dos países da América Latina, com o objetivo de melhorar a qualidade desses profissionais (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008). Portanto, verifica-se que a certificação para os professores não é uma recomendação pontual, presente apenas no relatório “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), mas são orientações contínuas desse organismo multilateral.

Ademais, além da certificação, outro ponto destacado no documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014) refere-se ao fato de que o professor perde muito tempo em atividades de organização da sala, correção de trabalho, limpeza do quadro negro e realização de chamada, ou seja, atividades que ocupam entre 25% e 39% do tempo total aula (BRUNS; LUQUE, 2014). o relatório evidencia que “[...] aproximadamente 10% do tempo dos professores da América Latina e do Caribe não estão ensinando nem administrando a sala de aula” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 15). Para o relatório, toda essa conjuntura prejudica os resultados das avaliações nacionais e “[...] os alunos apresentam resultados de aprendizagem

⁸⁹ Tradução para língua portuguesa: “Desenvolvimento e incentivo de professores no Brasil: uma estratégia” (tradução nossa).

melhores nas escolas em que os professores dedicam mais tempo às atividades acadêmicas” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 15).

O relatório enfatizou que a diferença de tempo de instrução do professor em sala de aula é o que distingue “[...] entre o melhor (mais tempo ensinando) e o pior professor” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 15). Sendo assim, é “[...] responsabilidade implícita dos diretores das escolas” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 24) a observação direta em todas as salas de aulas e a

[...] identificação de professores mais eficazes dentro de uma escola e da garantia de que outros professores observem e aprendam com esses exemplos, que são mínimos comparados aos custos dos programas tradicionais de capacitação de professores, que requerem a vinda de um grande número de professores de fora e a contratação de instrutores (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 24),

É nessa lógica, que alguns professores considerados “eficazes” são designados como líderes e exemplos para os demais, o que amplia a concorrência entre os professores, visto que nenhum profissional quer ser visto como menos eficaz, de maneira que o resultado disso é a desunião entre esses profissionais. Para Shiroma (2018), o fato de qualificar o professor como líder revela uma perspectiva gerencialista, uma vez que o líder é aquele que sabe “[...] fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada” (SHIROMA, 2018, p. 94). Com um discurso a favor do gerencialismo de Estado eficiente, enxuto, ágil, desburocratizado e modernizado, o relatório apontou a necessidade da criação de políticas para os professores que possibilitassem “[...] avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual da sua capacidade e criar uma comunidade profissional de professores tanto nas escolas como em todo o sistema escolar” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 34).

Outro fator abordado no relatório é a falta de interesse dos alunos, que também é um problema para aprendizagem, que de acordo com o documento do BM está relacionado com “[...] o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17). Para superar esse problema, é necessário que a formação inicial e continuada garanta que os professores

[...] reconheçam a importância de atrair os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto de tempo de aula, com eficiência” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17).

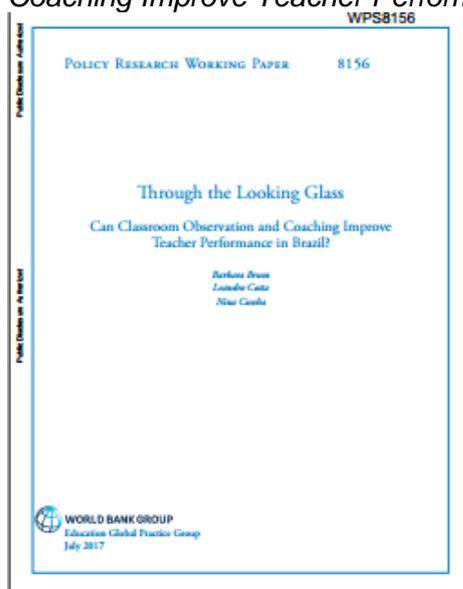
Nesse contexto, o professor é concebido como estrategista, a fim de envolver o aluno no interesse pela aprendizagem. Todavia, constata-se que essas ponderações desconsideram questões objetivas dentro da sala de aula, como salas de aula com quantidades volumosas de alunos, salas de aulas precárias, entre outros. Ademais, há também as condições subjetivas, por exemplo, as jornadas de trabalho excessivas, a saúde dos professores, que desenvolvem distúrbios psíquicos, associados ao trabalho repetitivo e estressante, a falta de autonomia no planejamento das atividades que é resultado do ritmo acelerado exercido no trabalho, entre outros. Nessa conjuntura, um questionamento que se mostra pertinente diante da recomendação do BM é: como desenvolver um professor estrategista, se os contextos de condições objetivas e subjetivas não favorecem o trabalho do professor?

Acredita-se que, inicialmente, as questões ligadas ao desenvolvimento das políticas focalizadas para profissionalização dos professores, que realmente abrangem os aspectos dessa profissionalização, em todas as suas vertentes, seriam estratégias que favoreceriam o trabalho do professor. Para isso, quando se apresentam as vertentes dessa política, considera-se a necessidade de criar políticas que visem melhorar a formação inicial e continuada, plano de carreira mais atrativo, condições de trabalho adequadas e valorização em todos seus aspectos (regime de trabalho e pisos salariais justos e adequados para a carreira do professor e o oferecimento de tempo remunerado para estudos) para os professores. Assim, todas essas conjunturas de vertentes considerariam melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho para os professores, sendo efetivadas na criação e formulações de políticas.

É sob esse aspecto de professor estrategista e líder que, em seguida, será analisado o terceiro documento, que foi publicado durante o governo Temer, mas as pesquisas foram realizadas no final de 2014 e no ano letivo de 2015. O documento intitulado "*Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?*" (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017) objetivou apresentar resultados de um programa que visa a Gestão em Sala de Aula, desenvolvido no Estado do Ceará, juntamente com a Fundação Lemann, grupo de consultoria Elos Educacional e Banco Mundial, para melhorar a eficácia dos professores do ensino médio no Estado do Ceará (WORLD BANK, 2018a).

Os autores desse documento são Barbara Bruns, mesma autora do relatório apresentado anteriormente, Leandro Costa, Economista Sênior em Educação pelo Banco Mundial de 2011 até o momento e Nina Menezes Cunha, economista, consultora do Banco Mundial para América Latina e Caribe de 2015 a 2016 (LINKEDIN, 2019).

Figura 4: Capa do documento *Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?*



Fonte: Bruns, Costa e Cunha (2017)

O documento é composto por introdução, conclusão, além de outras cinco partes com os seguintes títulos: 1) *Intervention and Experiment Design*; 2) *Instruments and Data*; 3) *Impacts on Teacher Practice*; 4) *Impacts on Student Learning*; e 5) *Cost-Effectiveness*⁹⁰ (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017). Em síntese, na primeira parte, os autores explicam como foram realizados os experimentos, apresentando o caminho percorrido até os resultados; na segunda parte, descreve-se o método utilizado para pesquisa; na terceira parte apresentam-se os resultados do experimento na prática do professor; na quarta parte apresentam-se os resultados da aprendizagem com os alunos e, por fim, na quinta parte, são evidenciados os benefícios de experimentos como esse nos países da América Latina.

⁹⁰ Tradução para Língua Portuguesa: 1) Projeto de intervenção e experimento; 2) Instrumentos e dados; 3) Impactos na prática do professor; 4) Impactos na aprendizagem do aluno; e 5) Relação Custo-benefício (tradução nossa).

No início, o documento demonstra que, no ano letivo de 2015, o programa buscou testar as melhorias na prática dos professores, com observações em sala de aula, “[...] fornecendo às escolas feedback sobre o desempenho em observações em sala de aula e sugestões práticas e apoio de *coaching* para uma pedagogia mais eficaz” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017, p. 4, tradução nossa). Segundo o documento, assim como no relatório realizado pelo BM, “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), explanado anteriormente, os professores perdiam muito tempo e eram incapazes de manter os alunos envolvidos, o que resultava em abandono e baixos resultados de aprendizagem. Assim, o novo programa do Ceará buscou mudanças, com base em treinamento para os professores, com auxílio de *Coachings* (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017).

Cabe evidenciar que *Coaching* é uma palavra proveniente da língua inglesa que significa “treinamento”. Segundo o SBCoaching (2019), algumas empresas brasileiras definem o *coaching* como um processo utilizado por indivíduos e empresas que buscam ampliar a performance, definir metas e alcançar o sucesso, por meio de desenvolvimento pessoal e profissional. Salienta-se que no documento em análise, em alguns momentos a tradução de *coaching* refere-se ao contexto de tradução da língua inglesa de treinamento e, em outros, diz respeito ao indivíduo específico para treinar, o que retoma a ideia da performance e, nesse contexto, relaciona-se ao sentido original do termo *coaching*.

O programa descrito no documento ocorreu em duas rodadas, de modo que a primeira rodada se efetuiu em novembro de 2014, em que foram analisadas 348 escolas do ensino médio, no Estado do Ceará. Destas 348 escolas, 174 escolas, consideradas de “tratamento”, receberam o programa, ao passo que outras 174 escolas foram direcionadas como escola de “controle”, uma vez que não receberam o programa e foram utilizadas para fins de verificação de resultados (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017). O objetivo do programa foi “[...] promover a interação profissional entre os professores e promover técnicas de boas práticas para a aula” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017, p. 4, tradução nossa), sendo priorizadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em síntese, a intervenção obteve os seguintes componentes: na primeira rodada de observações em sala de aula, foram coletados dados, por meio do instrumento *Stallings*, que são análises quantitativas realizadas por pesquisadores

do BM, dentro da sala de aula dos professores, de maneira que são avaliadas quatro variáveis: 1) uso do tempo de instrução; 2) uso dos materiais pelos professores, inclusive tecnologias da informação e comunicação (TIC); 3) práticas pedagógicas utilizadas pelos professores; 4) capacidade de manter os estudantes interessados (BANCO MUNDIAL, 2017c).

Após a pesquisa, os observadores realizavam “[...] *feedback* de desempenho na prática do professor” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017, p. 4, tradução nossa), compartilhados por meio de boletins escolares específicos fornecidos. Ademais, os professores, coordenadores e diretores receberam livros, como material de apoio, intitulados Aula Nota 10, do autor Doug Lemov, o qual “[...] descreve práticas de ensino de “alto impacto” que estimulam a aprendizagem dos alunos” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017, p.4)

Em segundo lugar, os coordenadores pedagógicos participaram de três sessões de treinamento presenciais com consultores da Elos Educacional, com uma equipe de *coaching*, a fim de criar “[...] estratégias para aumentar o tempo de instrução e manter os alunos envolvidos” (WORLD BANK, 2018a, p.2). Esses treinamentos também aconteceram em três sessões privadas via Skype. Os coordenadores pedagógicos foram treinados sobre: como observar os professores em sala de aula, como realizar sessões individuais de *coaching* com os professores e como fornecer *feedback* específicos sobre suas práticas de ensino (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017).

É interessante pontuar que, na página eletrônica da consultoria Elos Educacional, há uma breve explicação sobre a importância e a função de um *Coaching* Educacional. Segundo a Elos Educacional, esse profissional não apresentará receitas prontas do que deve ser feito para solucionar problemas encontrados no âmbito escolar, mas contribuirá para que os problemas na educação possam ser minimizados ou sanados (ELOS EDUCACIONAL, 2016). Ademais,

[...] qualquer pessoa que integre a comunidade escolar e que esteja disposta a melhorar a sua prática, que esteja disposta a aprender, a compartilhar seus conhecimentos e acima de tudo, aberta a mudanças pode ser um *coachee* (denominação da pessoa que submete ao processo de *coaching*). A área de aplicação do *coaching* educacional pode ser dividida em três partes: o *coaching* docente, o *coaching* discente e o *coaching* para gestores educacionais e podem ocorrer concomitantemente ou não, depende de cada escola (ELOS EDUCACIONAL, 2016, p.1).

Em suma, o *coaching* docente exerce a função de empregar uma metodologia que visa potencializar o trabalho do professor e qualquer pessoa pode realizar essa função. O *coaching* discente é o trabalho realizado para desenvolver a aprendizagem, orientação para os estudos, vocacional e autoconsciência nas decisões com os alunos, de forma que o professor pode ser o *coach* ou a escola pode contratar um profissional. O *coaching* para gestores educacionais aproxima-se do *coaching* executivo, em que gestores de escolas podem melhorar a capacidade executiva de gerir o grupo de professores, por meio da gestão de tempo e resultados (ELOS EDUCACIONAL, 2016).

Nessa conjuntura, constata-se a desvalorização do trabalho do professor, visto que, um *coaching* não precisa ser da área educacional nem obter ensino superior em pedagogia ou médio, na modalidade do magistério. Isso abre as portas das salas de aulas, para indivíduos sem conhecimentos científicos sobre a educação adentrarem ao campo de “formar” e “orientar” os professores sobre como tornarem suas aulas mais prazerosas, como uma espécie de autoajuda profissional. Isso porque, segundo os consultores da Elos Educacional (2016), um *coaching* educacional possui a função de desenvolver e até mesmo aprimorar o potencial dos professores, tornando a sala de aula um ambiente de aprendizagem mais agradável.

Outro apontamento pertinente é o fato de que no programa desenvolvido no Estado do Ceará, os coordenadores escolares receberam formação de um *coaching* educacional e, posteriormente, aplicaram essas aprendizagens com os professores, ou seja, os coordenadores devolveram os *feedbacks*, após as observações realizadas em salas. Entretanto, essas observações aconteceram sem avisos prévios, de forma que os diretores e professores foram avisados que poderiam recusar-se a participar do estudo, mas todos aceitaram (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017).

As observações eram realizadas por coordenadores de escolas diferentes das que trabalhavam, para evitar interferências pessoais na pesquisa (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017; WORLD BANK, 2018a). Os *feedbacks* apontavam a estimativa de tempo na realização de tarefas, o envolvimento dos alunos, o uso de materiais disponíveis e suas principais práticas pedagógicas (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017; WORLD BANK, 2018a). Também foram enviadas as filmagens desses *feedbacks* e os *coachings* consultores faziam comentários minuto a minuto diretamente no vídeo,

por meio de ferramenta disponível em uma plataforma virtual de aprendizagem (ELOS EDUCACIONAL, 2018).

Em um terceiro momento, após nove meses, foi realizada uma nova rodada de observações, usando também o método *Satllings*. Dessa vez, apenas 292 escolas foram analisadas, dentre as quais 156 escolas eram do grupo de “tratamento” e 136 do grupo de “controle” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017). Das escolas que não foram observadas, na segunda rodada, 18 eram de “tratamento” e 38 escolas de grupo de “controle” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017), porém são apresentadas justificativas sobre as diminuições na participação da pesquisa, em virtude da falta de observadores na segunda rodada e uma escola de cada grupo foi fechada.

Após essa rodada, segundo o documento, os resultados encontrados demonstraram que as escolas de tratamento aumentaram em 76% o seu tempo de aula, comparado aos 70% das escolas de controle. Os professores que receberam o treinamento utilizaram 18% do tempo gasto na gestão da sala de aula, em comparação com 21% utilizado pelos professores das escolas de controle, ao passo que a maior mudança diz respeito ao tempo que o professor passou fora da sala de aula, ou seja, apenas 3% em comparação a 5% das escolas de controle (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017).

Os alunos dos professores que participaram do treinamento tiveram suas notas otimizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atingindo 4,2 pontos a mais em matemática e 5,3 pontos a mais em Língua Portuguesa, em comparação com as outras escolas de controle. E também no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) (avaliação Oficial do Estado do Ceará), os alunos obtiveram 4 pontos a mais em Matemática e 2 pontos a mais em Língua Portuguesa (ELOS EDUCACIONAL, 2018).

Após a realização dessa pesquisa, no Estado do Ceará, o BM concluiu que a eficácia do trabalho dos professores é fator determinante na escola e na aprendizagem dos alunos (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017). Mesmo obtendo uma menor pontuação no PISA - 2015, em comparação com outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil obteve progresso; para o documento, com base no programa constatou-se que o progresso pode tornar-se real, se o país gastar mais com treinamentos eficazes para os professores (WORLD BANK, 2018a.). É interessante verificar que, em 2015, o

desempenho dos alunos dos países da OCDE em leitura foi de 493 pontos, enquanto no Brasil obteve-se o número de 407 pontos. Já em matemática, o desempenho foi de 377 pontos comparado à média da OCDE de 490 pontos (OCDE, 2015). No resultado do PISA, divulgado em 2018, os índices foram: em leitura o Brasil aumentou 6 pontos em comparação a 2015, alcançando 413 pontos e a OCDE com 487 pontos; em matemática, o país aumentou 7 pontos, deslocando-se para 413 pontos e OCDE 384 pontos (INEP, 2018), ou seja, são dados que demonstram ainda uma pontuação baixa em comparação com os países da OCDE.

Ademais, o BM (WORLD BANK, 2018a) justificou que a pesquisa mostrou que existem maneiras econômicas de abordar a formação de professores e melhorar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, o programa de formação de professores *coaching*,

[...] que custa US\$ 2,40 por alunos, menos de 1% do valor gasto anual por estudantes do Ensino Médio no Ceará. A pesquisa mostra também a importância do uso de observações padronizadas em sala de aula para medir as mudanças na prática dos professores e produzir melhorias na aprendizagem dos alunos (WORLD BANK, 2018a, p. 4, tradução nossa).

Assim, promovendo a colaboração de professores mais experientes, junto com uma formação estratégica de baixo custo, é possível aumentar a eficácia dos demais professores. Sendo possível constatar que essa experiência no Estado do Ceará, assemelhou-se às orientações publicadas nos documentos “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996), e “*Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*” (BRUNS; LUQUE, 2014). O BM destaca a relevância das orientações focalizadas para melhorar a gestão dos professores em sala de aula e a importância destes obterem formação inicial e continuada, com vistas a aprimorar os resultados dos alunos na sala de aula.

Constata-se que com o direcionamento dos financiamentos para as políticas sociais, as pautas do BM, a partir dos anos de 1990, foram direcionadas para as reformas educacionais que atingiram principalmente a profissionalização dos professores. Estes profissionais se tornaram protagonistas de resultados, certificações e avaliações, em que vocábulos como qualidade, competência, equidade, gerenciamento, entre outros, migraram do universo gerencial para as orientações do BM para as políticas de profissionalização dos professores. Outra

questão interessante verificada é que, na prática, esse caráter gerencial também se inseriu no âmbito escolar, tendo em vista que o Estado do Ceará aderiu à política de formação de professores baseada no treinamento de colegas de trabalho mais experientes, os *coachings*. Os *coachings* são treinadores que visam desenvolver performances de gestores bem-sucedidos em sala de aula, originaram-se nas empresas, porém foram inseridos no sistema educacional, o que resultou na ampliação da competitividade e da desunião entre os profissionais da educação.

Por fim, observou-se que no recorte temporal (1996-2015), desta subseção, os documentos publicados pelo BM foram organizados por economistas, todos consultores desse organismo multilateral. Nota-se a ausência de professores na organização, principalmente da Educação Básica. Ademais, os documentos ora recomendam o gerencialismo na formação e trabalho dos professores, ora a certificação e a competitividade, isto é, conceitos presentes na retórica de administradores de empresas e economistas.

Com base nesse esboço, na próxima subseção, serão analisadas as recomendações do BM para a educação, concomitante, as políticas de profissionalização dos professores, no período de 2016 a 2018, recorte realizado durante o governo Temer.

4.2 RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL (2016-2018)

Conforme observado nas seções anteriores, o neoliberalismo efetivou-se em movimentos ora com governos considerados neoliberais, como o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), ora em governos neodesenvolvimentistas, como foi o mandato de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016) (ANTUNES, 2018). É importante salientar que “[...] em ambos os casos os pressupostos fundamentais do neoliberalismo se mantêm essencialmente preservados” (ANTUNES, 2018, p. 267).

A partir do golpe de Estado de 2016, vivenciou-se uma nova fase do neoliberalismo, considerada de intensificação do neoliberalismo, com a retirada de Dilma do governo e a posse do vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018). Utiliza-se o termo “intensificação” do neoliberalismo, pois

como já explanado nas seções anteriores, nos governos neodesenvolvimentistas de Lula e Dilma, mesmo com a criação de pautas sociais, não foram realizadas rupturas significativas com o neoliberalismo. Portanto, justifica-se que seria incorreto empregar o termo “retomada”, uma vez que “retomar” significa voltar a apropriar-se de algo abstrato ou concreto que havia sido rejeitado. Ainda, ao conceituar esse período, Antunes (2018) considera o governo de Temer como ultraneoliberal, em fase ainda mais agressiva, pois sua principal agenda foi: privatizar tudo que ainda restava de empresas estatais, preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos dos trabalhadores. Realmente, pode-se considerar que a agenda foi cumprida, pois uma das primeiras medidas do governo Temer foi a criação do Programa de Parceria de Investimentos (PPI), Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, que objetivou ampliar e fortalecer a interação entre “[...] o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria e de outras medidas de desestatização” (BRASIL, 2016b).

No final de 2018, 124 projetos do PPI foram concluídos, em menos de dois anos de programa (PPI, 2018), sendo possível constatar o avanço no que tange à parceria público-privado e à desestatização. Dentre as principais empresas estão seis distribuidoras da Eletrobras, sendo elas: Distribuição Acre (Eletroacre), Eletrobras Distribuição Alagoas (Ceal), Eletrobras Distribuição Amazonas (Amazonas Energia), Eletrobras Distribuição Piauí (Cepisa), Eletrobras Distribuição Rondônia (Ceron) e Eletrobras Distribuição Roraima (Boa Vista) (ELETROBRAS, 2019). Observa-se que, nesse contexto, os interesses das grandes empresas são privilegiados nas concessões das novas parcerias.

Boito Jr. (2018) caracteriza o governo Temer como neoliberalista ortodoxo, dado que visou restaurar a hegemonia da burguesia ligada ao capital internacional. Nesta pesquisa, considera-se que ocorreu a intensificação do neoliberalismo no governo Temer, (podendo ser chamado de ultraneoliberal ou neoliberalismo ortodoxo), pois, favoreceram-se os interesses das frações da classe burguesa e buscou-se devastar a classe trabalhadora, principalmente, no que tange aos direitos adquiridos. Nessa lógica de intensificação de políticas que favoreceram a classe burguesa, no início do governo Temer, foram englobados os cortes de gastos, principalmente, no que concerne às políticas sociais. A primeira cartada ocorreu em dezembro de 2016, com aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, resultante das Propostas da Emenda Constitucional (PEC) nº 241 e nº55. Com a EC nº 95,

foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), dispositivos que programaram um Novo Regime Fiscal (NRF), com limite para os gastos do governo federal, pelos próximos 20 anos, ou seja, até 2036 (MARIANO, 2017).

Segundo o Art. nº 107 da EC nº 95, ficou estabelecido para cada exercício um limite individual de despesas primárias para o Poder Executivo, Poder Judiciário, Poder Legislativo, Tribunal de Contas da União, Ministério Público da União e Defensoria Pública da União. Cada um deles se responsabilizou pelo estabelecimento do seu limite (MARIANO, 2017). Aumentos nos valores limites foram vedados, visto que, o inciso,

“II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária (BRASIL, 2016c).

As novas regras do regime não permitiram o crescimento das despesas totais acima da inflação do governo, nem se a economia estivesse bem, de maneira que somente seria possível aumentar o investimento em uma determinada área, desde que fossem realizados cortes em outras (MARIANO, 2017). Assim, caberia “[...] à sociedade, por meio de seus representantes no parlamento, alocar os recursos entre os diversos programas” (FES, 2016).

Na lógica de fixar o teto e alocar recursos, as políticas sociais, como educação e saúde, foram as principais afetadas pois, os valores gastos nesses setores, congelaram-se por duas décadas, com reajustes apenas inflacionários. Portanto, a sociedade se responsabilizará, por meio de seus representantes, por definir quais gastos e programas serão mais ou menos contidos, desde que não ultrapassem os limites totais dos gastos (FES, 2016).

Para aprofundar a compreensão de que as áreas da educação e da saúde serão prejudicadas, argumenta-se que é surpreendente a

[...] visão no mínimo simplista sobre as práticas políticas no nosso país, as quais os integrantes do Governo Temer conhecem muito bem. Dada a maneira como, infelizmente, opera nossa estrutura política, o processo decisório é muitas vezes capturado em favor de grupos mais organizados e de maior poder econômico e em

detrimento da parcela mais expressiva da nossa população, que são os principais beneficiários dos sistemas públicos de saúde e educação. É exatamente por admitir que os interesses dessa população mais carente estão subrepresentados no dia a dia da nossa política que os nossos constituintes preocuparam-se em estabelecer regras de gastos mínimos de saúde e educação que evitassem perda de relevância dessas despesas ao longo do tempo. Garantir que os gastos com saúde e educação aumentem conforme o país cresce é um dever cívico que o novo regime fiscal menospreza (FES, 2016, p.49).

Com os congelamentos de gastos no setor social, as políticas educacionais já em vigor, como o PNE (2014-2024), retratadas na seção anterior, sofrerão diminuição em seu orçamento. Na Meta 20 do PNE, objetiva-se

ampliar o investimento público na educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto -PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a, p. 28)

Contudo, a partir da limitação do orçamento do Poder Executivo, que terá somente valores do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior e impossibilitado da existência de novos recursos fiscais, como por exemplo, *royalties* do petróleo, serem incorporados a despesas primárias, sendo uma delas a educação, observa-se que os gastos serão restritos (AMARAL, 2016a). Ademais, o percentual do PIB a ser referência para o investimento em educação, mediante o PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, deverá atingir até 2019 o patamar de 7% do PIB e, em 2024, o patamar de 10%. Porém, segundo Amaral (2016a), em 2014, o país aplicou o equivalente a 6% do PIB em educação, somando os recursos aplicados pela União, pelos Estados, DF e Municípios, mas na análise do autor, com o orçamento previsto com EC nº 95, esse percentual poderá ser reduzido para 5% em 2024.

No que concerne ao PNE, as metas 15, 16 e 17, explanadas na seção anterior, demonstraram que se buscou expandir a profissionalização dos professores, no que se refere à formação e ao plano de carreira adequados. Todavia, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Campanha Nacional pelo Direito a Educação (CAMPANHA), elucidam que

O Brasil possui mais de dois milhões de professores e são formados, anualmente, mais de 250 mil licenciados. Portanto não há falta de potenciais bons professores no Brasil. O que falta é atratividade da profissão. O PNE dedica quatro metas à valorização dos profissionais da educação (15,16, 17 e 18) determinando que todos tenham formação em nível superior obtido na área em que lecionam (em 2013 eram apenas 50,6%) com um plano de carreira adequado. Define ainda que, até 2023, 50% dos professores possuam pós-graduação e que, até 2020, os profissionais do magistério da rede pública tenham seu rendimento médio equiparado àquele dos demais profissionais com nível de formação equivalente. Considerando que, nessa data, todos deverão possuir nível superior, isso implicaria uma ampliação entre 60 e 90% dos valores atualmente praticados. Como atingir essa meta sem recursos novos para educação, considerando que, de cada cem reais gastos com educação, 85 são destinados ao pagamento de profissionais? (FINEDUCA; CAMPANHA, 2016, p. 3)

Portanto, com o congelamento dos gastos, corre-se o risco de descontinuidade e não cumprimento das metas do PNE. Sem novos financiamentos para educação, as políticas para a profissionalização dos professores também sofrerão com a falta de recursos, principalmente no que tange à formação continuada e à definição e cumprimento dos planos de carreira nos sistemas de ensino. Para Amaral (2016a), a EC nº 95 impossibilitou o cumprimento das metas do PNE, exatamente como ocorreu com o PNE (2001-2011), que teve a meta vinculada aos recursos financeiros vetada pelo governo FHC, e tornou-se um PNE fracassado.

No que concerne aos direitos trabalhistas conquistados, quando Temer assumiu o governo, convidou Ronaldo Nogueira, Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul, para ocupar o cargo de Chefe do Ministério do Trabalho. Este discursou em suas primeiras falas, em 2016, que encaminharia pelo governo Michel Temer, para o Congresso Nacional, a oficialização da carga horária diária de até 12 horas, desde que o trabalhador não excedesse o limite de 48 horas semanais (MARTELLO, 2016)

Enfatizou também que

[...] a mudança nas regras trabalhistas elaboradas pelo governo Temer, informou o ministro, manterá a jornada de trabalho de 44 horas semanais, mas irá prever a possibilidade de quatro horas extras, chegando, portanto a 48 horas na semana. Nogueira revelou ainda que o projeto contemplará a possibilidade de contrato de trabalho por horas trabalhadas e por produtividade (MARTELLO, 2016, p. 01).

Nota-se a busca por uma reforma no âmbito da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que se tornou primordial no governo Temer. No discurso do

Ministro, observou-se que, inicialmente, a ênfase das reformas estava nas mudanças na forma de contratação e horas de trabalho. Porém, diante da repercussão sobre as declarações, o ministro voltou atrás, relatando que o presidente Temer orientou não “[...] elevar a jornada de oito horas, nem tirar direito dos trabalhadores” (LOPES; SPOTORNO, 2016. p. 02). Assim, os debates da reforma da CLT retornariam em 2017, para que reduzissem “[...] a insegurança jurídica para combater o desemprego e a informalidade” (LOPES; SPOTORNO, 2016. p. 02).

Para Antunes (2018), a ideia do governo com a reforma da CLT, não é avançar nos direitos, mas reduzir salários, flexibilizar a jornada de trabalho, intensificar banco de horas, resultando no avanço da terceirização do trabalho. Essa terceirização é vista, por Temer, como um caminho para criar empregos, porém Antunes (2018) elucida que não passa de uma enorme falácia, pois:

A terceirização vem se conformando como um dos principais instrumentos, nos mais diversos ramos e setores produtivos, para incrementar a acumulação flexível que se desenvolve com a desconcentração produtiva das redes de subcontratados (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, da flexibilidade salarial, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores e trabalhadoras (ANTUNES, 2018, p. 172-173).

A terceirização não é uma condição atual na morfologia do trabalho, haja visto que, desde 1970, vem apresentando um movimento tendencial, juntamente com a informalidade e precarização, que se tornaram mecanismos recorrentes para ampliação do lucro nas empresas (ANTUNES, 2018). Porém, com a aprovação da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a CLT, concomitante com a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que liberaliza a terceirização e amplia o contrato temporário, observa-se a expansão dessa forma de condição de trabalho.

Conforme Krein (2018) explica, a prática da terceirização de forma legalizada e ampliada, no governo Temer, possibilitou criar um novo “cardápio” de opções aos empregadores para manusear a força de trabalho, de acordo com suas necessidades. Nessa lógica, essas Leis buscaram

[...] ajustar o padrão de regulação do trabalho, de acordo com as características do capitalismo contemporâneo, que fortalece a autorregulação do mercado ao submeter o trabalhador a uma maior

insegurança e ao ampliar a liberdade do empregador em determinar as condições de contratação, o uso da mão de obra e a remuneração do trabalho. Nessa perspectiva, a reforma não se refere somente ao conteúdo da regulamentação, mas também às instituições públicas do trabalho que podem interferir tanto na aplicação quanto na materialidade dos direitos. Assim, por um lado, indica uma descentralização do processo de definição das regras da relação de emprego para o interior da empresa, inclusive de individualização da negociação para segmentos com melhor remuneração. Por outro, há uma tentativa de esvaziamento da organização sindical dos trabalhadores entendida como classe, pois tende a predominar uma organização mais descentralizada e articulada com os interesses da empresa (KREIN, 2018, p.78).

Constata-se que no governo Temer, iniciou-se o desmonte da CLT e “[...] uma afronta ao direito do trabalho, bem como aos sindicatos de todas as categorias profissionais, considerados elementos fundamentais do Estado democrático” (OLIVEIRA; ASSIS; LIMA, 2017, p. 507). Ademais, no que tange às implicações para a educação, a adoção de contratos intermitentes, resultará em consequências para a profissionalização dos professores, principalmente, no que concerne à contratação e aos planos de carreiras. Para Oliveira, Assis e Lima (2017), os professores terceirizados não conseguirão cumprir as tarefas que lhe são atribuídas, que visam continuidade, sendo essas:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996b).

Assim, os professores não terão condições objetivas e concretas para realizar essas funções dispostas na LDB por descontinuidade, resultante dos contratos terceirizados. Portanto, conforme o contexto de decisões realizadas pelo governo Interino de Temer, notou-se que o desmonte das políticas para a educação iniciou-se já com as primeiras antirreformas exercidas em seu governo. Afirma-se que se trata de antirreformas, pois essas visaram prejudicar a classe trabalhadora, com a perda de conquistas e direitos já adquiridos.

Nessa conjuntura, também foram realizadas greves por regiões brasileiras, nas quais, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2017; 2018; 2019), em 2016, foram registradas 2.093 greves, enquanto que em 2017, ocorreram 1.566 greves e em 2018 foram registradas 1.453 greves. Nesses três anos, mais da metade das greves foram deflagradas em virtude do descumprimento de direitos (DIEESE, 2017; 2018; 2019). Destaca-se que, em 2017, ocorreu a greve denominada “greve geral no Brasil”, no dia 28 de abril, convocada contra as reformas da previdência e trabalhista, propostas no governo interino de Temer. Nesse dia, manifestações foram realizadas por diversas capitais e cidades e Temer buscou reprimir as greves com o anúncio de corte de salários dos servidores públicos participantes, atingindo principalmente os professores, tendo em vista o grande apoio e adesão desses profissionais (O GLOBO, 2017).

Em 2018, destacou-se também a greve dos caminhoneiros, conhecida como greve do Diesel. Essa greve iniciou-se, devido à insatisfação com os reajustes sobre o preço do Diesel, que passou a ser determinado pela Petrobras, de acordo com variações do dólar e do preço do petróleo no mercado internacional. Os reajustes ocorreram de modo diferente, em relação aos governos anteriores, tendo em vista que a variação dos preços internacionais era repassada de forma desatualizada aos valores praticados no Brasil, mecanismo esse usado para tentar segurar o aumento da inflação (MOURA, 2018). Foi nessa conjuntura de altos preços do Diesel que o mês de maio de 2018 foi marcado por greves realizadas pelos caminhoneiros insatisfeitos com os constantes reajustes e aumento dos preços, de maneira que para a categoria, tornou-se inviável o transporte de mercadorias no país (MOURA, 2018).

Os dois anos e meio do governo interino de Temer foram caracterizados por pautas recessivas direcionadas aos trabalhadores, greves e mobilizações, visando o enfrentamento e luta por seus direitos. Em meio às pautas que visaram o desmonte dos direitos da classe trabalhadora e, principalmente, para os trabalhadores da educação, o BM publicou um relatório de trabalho encomendado pelo governo interino de Temer, o qual buscou desenvolver um “ajuste justo”, nomeadamente no campo das políticas sociais.

No que tange à análise desse governo, é pertinente o estudo do relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (BANCO

MUNDIAL, 2017b), publicado em novembro de 2017, visto que uma hipótese é que esse documento corresponde às orientações das demais publicações elaboradas pelo BM, conforme evidenciado na subseção anterior, no que se refere à educação e às políticas para profissionalização dos professores.

Conforme já foi dito, esse relatório foi encomendado pelo Governo Temer, elaborado por uma equipe do BM e chefiado por Antonio Nucifora, economista-chefe do BM para o Brasil, Cornelius Fleischhaker, também economista, e consultor da Prática Global de Macroeconomia e Gestão Fiscal do BM e Koehler Geib, economista, Líder de Programa e Economista Líder para América Central do BM (BANCO MUNDIAL, 2017b). O grupo composto por chefes recebeu orientações de Martin Raiser, economista, diretor do BM para o Brasil e Pablo Saavedra, economista, gestor do BM para América Latina e Caribe, Prática Global de Macroeconomia e Gestão Fiscal (BANCO MUNDIAL, 2017b).

É pertinente ressaltar que além de chefes, o relatório contou com uma equipe principal formada por 15 consultores⁹¹ do BM. Também especialistas⁹² acadêmicos brasileiros e internacionais; segundo o BM, esses especialistas contribuíram em partes específicas do relatório, “[...] e não concorda necessariamente com todo o trabalho e suas conclusões e, claramente, não são responsáveis por quaisquer erros ou omissões, que são de inteira responsabilidade dos autores” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 3). E por fim, orientações de ministros e secretários do governo Temer.

⁹¹ Os consultores da equipe principal são: “Fernando Andres Blanco Cossio (Política fiscal); Rafael Amaral Ornelas e Fabiano Colbano (Folha Salarial); Alexandre Borges de Oliveira (Compras públicas); Heinz P. Rudolph e Asta Zviniene (Previdência); Pedro Olinto, Andre Loureiro e Vivian De Fatima Amorim (Educação); Kathy A. Lindert (Programas de assistência social); Edson Correia Araujo (Saúde); Truman G. Packard e Matteo Morgandi (Programas do mercado do trabalho); Emmanuel Skoufias e Renata Mayer Gukovas (Análise de incidência); Mark Dutz (Programas de apoio as empresas); e Flavia Nahmias da Silva Gomes (Coordenação da equipe)” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 3).

⁹² Os especialistas acadêmicos são: “[...] Andre Portela, Daniel Santin, Eduardo Pontual Ribeiro, Gabriel Ulyseu, Justin Barnes, Leonardo Lima Chagas, Stephen O’Connell, Ricardo Pais de Barros, Sergio Perelman, Stella Lobo e Tim Sturgeon” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.3).

Figura 5: Capa do relatório Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil



Fonte: Banco Mundial (2017b)

O relatório é constituído pela introdução e mais 8 seções, divididas da seguinte forma: na primeira, intitulada “Desafios para a Sustentabilidade Fiscal no Brasil”, o relatório enfatiza que, nas duas últimas décadas, o Brasil obteve aumento nos gastos públicos, sendo necessário um novo ajuste fiscal para sustentabilidade no Brasil. Na segunda seção, denominada “Peso da folha do Funcionalismo Público”, explica-se que a massa salarial do setor público, em todos os níveis do governo, é muito alta em comparação com os padrões internacionais, sendo necessário a redução. Já a terceira seção, com o nome “Compras Públicas: Planejamento e Estratégias de Licitações para Eficiência Fiscal”, estabelece que é indispensável a introdução de estratégias para a licitações na provisão de serviços públicos para a população. Na quarta seção, nomeada “Previdência Social: Uma Conta Impagável” elucida-se que o Brasil gasta muito com o sistema previdenciário, sendo fundamental uma reforma da previdência para reduzir custos fiscais e torná-lo mais equitativo (BANCO MUNDIAL, 2017b).

Já na quinta seção, designada “Programas de Apoio ao Mercado do Trabalho e Assistência Social: Integrar para melhorar”, explica-se que o Brasil gasta muito com assistência social, com insistência, duplicidade para os assistidos, reduzindo assim os incentivos para que as famílias mais pobres busquem seu próprio sustento no mercado de trabalho. Na sexta seção, chamada “Saúde: Alternativas para Oferecer Mais e Melhores Serviços” são direcionadas recomendações para a saúde, a fim de evitar a ineficiência da prestação de serviços. Na sétima seção, intitulada “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” são

encontradas recomendações para melhorar os níveis de despesas da Educação e, por fim, na oitava seção denominada “Políticas de Apoio ao Setor Privado dão Retorno para a Sociedade?” objetivou recomendar que o Brasil realoque o apoio a programas reformuladores que apoiem empresas produtivas e impulsionem a competitividade (BANCO MUNDIAL, 2017b).

Já na introdução, o relatório concluiu que “[...] o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 7). Essa justificativa baseou-se na consideração de que, nas últimas décadas, o país obteve um expressivo aumento de gastos públicos, sendo necessário um teto de gastos, iniciado em 2016, que visou priorizar as despesas e introduzir um ajuste gradual ao longo dos próximos dez anos (BANCO MUNDIAL, 2017b).

Segundo o relatório, essa priorização se realizará com o protecionismo aos mais pobres e vulneráveis, minimizando os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos (BANCO MUNDIAL, 2017b). Esse caráter protecionista do BM iniciou-se em 1980, quando desenvolveu medidas compensatórias que buscavam ajudar os mais pobres contra as pressões dos projetos de ajustes econômicos que estavam sendo implantados nos países financiados e observa-se que continua até nas recomendações atuais (FONSECA, 1998).

O relatório enfatizou o benefício da EC n° 95, no que concerne ao teto de gastos para educação e saúde pois, antes dessa emenda, os gastos obrigatórios eram elevados e não estavam relacionados aos motivadores de necessidade de gastos, “[...] tais como o número de estudantes nas escolas públicas. Agora, esses gastos mínimos foram ajustados no âmbito do novo regime fiscal, e ajustes futuros serão ditados somente pelas taxas da inflação” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 26).

No que tange às especificidades da educação, segundo Amaral (2017), as análises do BM, apresentadas no relatório do ajuste, são totalmente economicistas, já que visam ampliar a reforma educacional e não consideram a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais do Mundo. O relatório argumentou que o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro, “[...] refere-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar, apesar das baixas e decrescentes razões alunos-professor” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 125).

Para essa justificativa, o BM comparou as taxas de evasão e reprovação olhando resultados do PISA 2015 e de países pertencentes a OCDE, como Turquia

e Rússia, porém negligenciou questões fundamentais da complexa realidade brasileira, sendo essas: desigualdade social, entrada de criança e jovem no mercado de trabalho, entre outros. Portanto, não é apresentada nenhuma justificativa consubstancial que comprove que a reprovação e evasão são responsáveis pelo baixo desempenho (AMARAL, 2017). Segundo a versão preliminar do Relatório do PISA 2018, “[...] no Brasil, o sistema de referência do PISA é o Censo Escolar” (BRASIL, 2019, p. 31), e as taxas de reprovação para os alunos que fizeram as avaliações do PISA, em 2015, eram de 11,5% e evasão 6,8%; em 2018, passou para 10,5% a taxa de reprovação e 6,1% evasão, obtendo uma diminuição de 1% em reprovação e menos de 1% em evasão (INEP, 2019).

Já nas primeiras explanações, o relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017b) mostrou os gastos altos em educação, em que os Municípios são responsáveis pelas escolas fundamentais e o Estado pelo ensino médio. Porém, o Governo Federal transferiu recursos ao sistema Educacional de Estados e Municípios, por meio de repasses orçamentários, além de financiar as universidades públicas e a formação técnica e profissional. Também, assistiu financeiramente os estudantes que frequentaram instituições privadas (BANCO MUNDIAL, 2017b) ultrapassando e inflamando os gastos exercidos pelo Governo Federal.

O relatório faz uma explanação que as despesas públicas com a educação aumentaram de 2000 a 2014 chegando a 6% do PIB e “[...] já em 2010, os gastos com educação no Brasil eram superiores à média dos países da OCDE (5,5%), do BRICS (5,1%) e da América Latina (4,6%)” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 122). Conforme Amaral (2017) explica, há um erro conceitual ao confundir um gasto equivalente a determinado percentual do PIB, com gastos para educação, o que demonstra uma “[...] inferência sem comprovação e a uma conclusão absurda e que beira a irresponsabilidade” (AMARAL, 2017, p. 02).

O relatório enfatizou que os resultados do Pisa, entre 2002 a 2012, segundo a OCDE, são considerados baixos, ao observar os altos gastos com o sistema educacional brasileiro (BANCO MUNDIAL, 2017b). Além disso, o documento generaliza que as escolas não melhoraram o desempenho, o que “[...] resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 124 -125). Constata-se que os termos gerenciais (eficiência,

produtividade e desempenho), já apresentados em documentos anteriores do BM, continuam sendo vocábulos utilizados para definir as escolas consideradas “melhores”. É nessa lógica, que Shiroma (2018) explica que eficiência, informatização e qualidade se tornaram vedetes do vocabulário da modernização educacional utilizados pelos organismos, predominantes até as publicações atuais.

No que tange à profissionalização dos professores, o relatório perpassou na vertente de piso salarial, formação, condições de trabalho e valorização. Inicialmente, explica que “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação [...]” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 127). Justifica que a ausência de seletividade na contratação, as formações nos cursos de licenciaturas fracos, a baixa qualidade da formação e salários desvinculados do desempenho, são os principais pontos para fazer com que o magistério permaneça como “[...] uma profissão desprestigiada” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 127).

Ademais, o Banco Mundial acrescenta que:

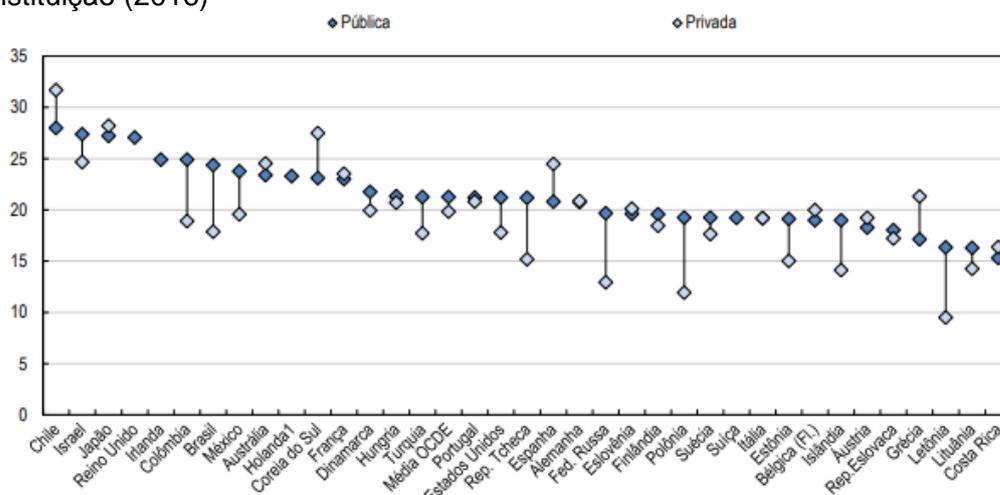
[...] As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando (BANCO MUNDIAL, 2017b, p 128).

A seleção na contratação de professores corrobora a perspectiva do BM, já apresentada no relatório “*Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*” (BRUNS; LUQUE, 2014a), sobre a necessidade de seletividade para escolher os melhores professores. Outra proposição é a redução do número de professores, por meio da aposentadoria, que ajustaria os gastos com a educação. Segundo o relatório, a redução do número de professores “[...] com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental e R\$ 5 bilhões no ensino médio” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 129).

Assim, para o BM “A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 129), mas essa justificativa, segundo Amaral (2017), mostra-se

ineficiente se compararmos o Brasil com os demais Países da OCDE, como Dinamarca, Finlândia, Islândia, Suíça entre outros, que possuem o tamanho médio das turmas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre 15 a 20 alunos. Assim, verifica-se um contraste maior em países como, China, Brasil e México, em relação aos países do continente europeu, mencionados acima, de modo que o número de aluno varia de 25 a 30, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Tamanho médio das turmas nos anos iniciais do ensino fundamental, por tipo de instituição (2016)



Fonte: OCDE (2018, p. 7)

Como relacionar a responsabilidade da ineficiência do ensino fundamental e médio ao número excessivo de professores, se o Brasil possui um alto número de alunos-professor, em comparação com outros países da OCDE? A responsabilização aos professores, segundo Amaral (2017) é emitir conclusões graves, sem embasamentos que os justifiquem. Ademais, para fazer uma análise sobre a ineficiência do sistema educacional, considera-se que pesquise sobre aspectos sociais, econômicos e culturais de determinadas regiões, estudando as condições de trabalho dos professores e criando políticas de valorização.

O relatório apresentou que “Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 130). Complementando as perspectivas, mostradas nos documentos da seção anterior, o BM enfatizou que os professores produzem pouco, pois passam muito tempo fora de sala de aula.

De acordo com o BM, para esse problema, são pertinentes,

[...] algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.130)..

Na visão do BM, a ausência dos professores seria solucionada com a criação de condições para premiação ou punições. Assim, na lógica de bônus, ameaça por demissão, benefícios e desempenhos, para o BM, desenvolverá condições nos professores de “[...] incentivos a manter a frequência adequada” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 130).

No que concerne ao contexto gerencialista, o relatório relata experiências realizadas no Amazonas, em que os professores são avaliados e certificados após a sua “[...] contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 131). Nota-se que a profissionalização do professor é incentivada pelo BM, nos moldes gerenciais, visando à racionalização do ensino e da prática do professor, com certificações e cursos que buscam padronizar e perder sua autonomia (SHIROMA, 2018).

Considera-se que, nessas contratações com avaliações, gasta-se no aprimoramento das atividades meios (tecnologia e *softwares*), que poderiam ser investidos na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho essenciais para a atividade fim (SHIROMA, 2018). Ademais, como uma avaliação poderia decidir que “somente os melhores” professores serão mantidos? Seria possível definir os melhores professores apenas no estágio probatório? Essas questões mostram-se pertinentes reflexões para estudos posteriores, pois avaliar para definir os melhores professores torna o trabalho entre esses profissionais competitivo e cria a performatividade entre os mesmos. De acordo com Ball, a performatividade

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como

demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Assim, a performatividade ocorre com as divulgações de resultados, metas, indicadores de desempenho e mecanismos que estimulam a classificação e competitividade, a fim de que os profissionais busquem cada vez mais resultados mensuráveis (SILVA, 2019). Acredita-se na importância de avaliar os professores, porém com um sistema de avaliação efetivamente construído com a participação da categoria de professores. Ou seja, um sistema de avaliação que não seja de caráter punitivo e ameaçador, como sugere o relatório do BM (2017b)., mas, uma avaliação concretamente formativa, que contribua para o desenvolvimento profissional do professor e para os alunos. Um sistema de avaliação que considere as particularidades da região, das escolas, da gestão educacional e escolar, dos alunos e das condições de trabalho do professor nas avaliações (SILVA, 2019).

O relatório apresenta também que “O piso salarial dos professores brasileiros está em linha com o que é pago em outros países com renda per capita similar” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 127), complementando que esse aumenta rapidamente após os primeiros anos de carreira. Justifica esse aumento, devido às promoções automáticas nos anos de serviço, participação em programas de formação e plano de carreira com salários duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais, superando o salário da maioria dos países do mundo, principalmente os da OCDE (BANCO MUNDIAL, 2017b). No entanto, Amaral (2017) questiona essa afirmação, pois segundo a OCDE, o salário inicial dos professores brasileiros é um dos mais baixos de um topo de 37 países. Para esse organismo, os salários iniciais anuais do professor são abaixo de US\$ 15.000 dólares no Brasil, distanciando-se de países como Dinamarca, Alemanha e Espanha US\$ 40.000, Suíça US\$ 60.000 (OCDE, 2016). Com base nessa constatação, as fontes de informações divergem das apresentações do BM e da própria OCDE.

Por fim, o relatório realiza uma síntese para o país economizar com a educação e desenvolver um ensino eficiente “[...] sem comprometer o nível atual dos serviços prestados” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 136). Primeiramente, sugere realizar o aumento de aluno-professor, nas salas de aulas das escolas mais ineficientes, para que, gradualmente, chegue “[...] a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.

136). Segundo o BM (2017b), somente essa medida economizaria até 0,33% do PIB. Recomenda, também, que os municípios que precisam repor professores, limitem a contratação e concursados, “[...] cuja a demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 137).

Nessa lógica, a contratação de professores temporários, que não conseguem criar vínculos efetivos na carreira, é defendida como a melhor opção, o que corrobora a precarização e as inseguranças em relação à profissionalização do professor. Nesta pesquisa, justifica-se que a carreira de professores concursados é mais vantajosa, pois concede aposentadorias melhores e carreiras mais estruturadas, o que significa maior estabilidade na sua profissionalização (GATTI; BARRETO, 2009). Todavia, observou-se um aumento do número de professores temporários, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Vínculo dos professores por etapa de ensino no Brasil (2013-2017)

		2013		2017	
		N	%	N	%
Educação Infantil	CONCURSADO	239.555	49,4	292.672	51,6
	CONTRATO CLT	6.408	1,3	6.653	1,2
	TEMPORÁRIO	81.060	16,7	95.008	16,8
	TERCEIRIZADO	1.509	0,3	1.467	0,3
	NÃO INFORMADO	156.562	32,3	171.158	30,2
	TOTAL	485.094		566.958	
Anos Iniciais	CONCURSADO	444.099	57,8	433.973	55,4
	CONTRATO CLT	5.748	0,7	6.322	0,8
	TEMPORÁRIO	140.770	18,3	156.087	19,9
	TERCEIRIZADO	1.410	0,2	1.162	0,1
	NÃO INFORMADO	175.880	22,9	185.964	23,7
	TOTAL	767.907		783.508	
Anos Finais	CONCURSADO	488.687	57,8	444.073	54,9
	CONTRATO CLT	3.157	0,4	2.625	0,3
	TEMPORÁRIO	203.805	24,1	205.197	25,4
	TERCEIRIZADO	929	0,1	1.072	0,1
	NÃO INFORMADO	148.651	17,6	155.396	19,2
	TOTAL	845.229		808.363	
Ensino Médio	CONCURSADO	301.996	56,7	294.633	54,9
	CONTRATO CLT	1.470	0,3	1.686	0,3
	TEMPORÁRIO	127.258	23,9	137.104	25,5
	TERCEIRIZADO	515	0,1	526	0,1
	NÃO INFORMADO	101.764	19,1	102.912	19,2
	TOTAL	533.003		536.861	

Fonte: Elaborado por Carvalho (2018, p. 53-54), com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os dados da tabela 1 mostram que, em 2017, na educação infantil, 16,8% dos professores eram temporários, já nos anos iniciais 19,9% e anos finais 25,4% dos professores eram temporários. O ensino médio contou com 25,5%, sendo esses

137.104 professores temporários. Outra constatação a esse respeito é a de que, em todos os anos, ocorre aumento no contingente de professores terceirizados, que na sua preponderância ocorre por intermédio de vínculos empregatícios com Organizações sociais (OSs).

Segundo Carvalho (2018), a grande quantidade de vínculos temporários, com tendência de crescimento, demonstra uma distorção do sistema de ensino, pois propaga a precarização do vínculo de trabalho para esses profissionais. Ainda, ressalta que eles têm as mesmas responsabilidades dos profissionais concursados, mas com salários menores e sem direito à formação continuada e outros benefícios dos professores.

Com base na conjuntura apresentada, constatou-se que no governo interino de Temer, intensificou-se o neoliberalismo, com políticas agressivas de caráter de privatização e parcerias público-privadas, como por exemplo, a criação da PPI. Ademais, essa acentuação do neoliberalismo foi verificada, também, com a criação da EC nº 95, que atingiu, principalmente, as políticas sociais, objetivando realizar um ajuste que resultou no sucateamento de gastos mínimos já adquiridos.

Nas políticas educacionais, foi perpetuado o desmantelamento, pois ao realizar o congelamento de gastos nesse setor, prejudicou-se as políticas em andamento, como o PNE e retrocedeu em programas de formação continuada dos professores. Por exemplo, o PNAIC, uma extensão do programa pró-letramento, que visava alfabetizar os alunos até 08 anos de idade, com capacitação de professores, nas universidades públicas e fornecimento de bolsas de estudos para os professores em curso. No governo Temer, diminuiu-se a visibilidade desse programa para ceder lugar ao programa Mais Alfabetização, com o apoio de um assistente alfabetizador, nos primeiros anos escolares, que não precisa ser necessariamente um professor, que receberá R\$150, 00 reais por turma.

Oliveira, Souza e Perucci (2018) criticam a ausência de ações de formação financiadas pelo Ministério em parceria com as universidades públicas, responsáveis pela sua implementação e operacionalização, de forma que produziram efeitos devastadores em níveis locais pois, as secretarias de educação dos pequenos e médios municípios são as que mais dependem desses programas federais para capacitação e formação continuada de seus professores. Sendo assim, a “[...] descontinuidade da política nacional de formação docente é um grave desincentivo à

profissão, contribuindo ainda mais para a precarização e fragilização do trabalho desses profissionais” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 71).

O BM publicou o relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017b), que visou desenvolver um ajuste nas políticas sociais, assim, recomendou a continuidade nos cortes com gastos, a fim de superar a crise econômica que assolava o país. Shiroma, Campos e Garcia (2005) explicam que o uso recorrente da noção de crise é utilizado para justificar as mudanças pretendidas pelos governos e organizações internacionais. Nesse viés, para se enfrentar a crise, os documentos focalizam estratégias e importam vocabulários de outros setores, como o empresariado, que está acostumado em vencê-la. Eficiência, equidade, qualidade benefícios, competência, bônus, promoções, entre outros, tornam-se regras, ao abranger as políticas para profissionalização dos professores e constituem-se como referências do discurso reformador.

Como o relatório foi um documento encomendado pelo governo interino de Temer, na próxima subseção serão analisadas as políticas para profissionalização dos professores nesse governo de pós-golpe de Estado de 2016 (2016-2018), a fim de compreender se os direcionamentos foram para reformas ou antirreformas e se esses se alinharam com as orientações e vocabulários do BM.

4.3 POLÍTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO GOVERNO TEMER (2016-2018): REFORMAS OU ANTIRREFORMAS?

Para compreender se as políticas de profissionalização dos professores da educação básica, durante o governo Temer (2016-2018), caracterizaram-se como reformas ou antirreformas, primeiramente, é necessário conceituar os termos reformas e antirreformas nesta pesquisa. Assim, consideram-se dois aspectos importantes: o primeiro, das reformas educacionais que se instauraram, a partir da década de 1990, na América Latina e Caribe, com ênfase nas políticas de descentralização (SOUZA, 2003); e o segundo aspecto sobre a hipótese de que as políticas desenvolvidas no governo Temer foram conduzidas por antirreformas.

Como já apresentado nas seções anteriores, com governos considerados neoliberais, a partir de 1990, países da América Latina e Caribe receberam orientações de organizações multilaterais, como o BM, que recomendaram a descentralização, pautada no gerenciamento das escolas, para a implantação das reformas educacionais (SOUZA, 2003). Nessa conjuntura, no Brasil, a escola tornou-se gerenciadora de diversas tarefas, que anteriormente eram administradas pela gestão pública (SOUZA, 2003).

O significado de reforma provém do verbo reformar. Moreira (2018, p. 206) elucida que a palavra reformar refere-se a mudanças, movimento, transformações e etc. Assim, o discurso de reforma educacional, no contexto neoliberal brasileiro, trouxe embutido uma lógica de mudança para melhorar os resultados e as ações educativas (SOUZA, 2003). Porém, constatou-se que ao colocar a descentralização como instrumento para reforma e, conseqüentemente, aumentar a qualidade da educação, os problemas que seriam solucionados com as reformas educacionais acabaram por ser desconsiderados. Isto, porque o caráter empresarial adentrou nas formas de organização do sistema escolar “[...] muito mais voltados a legitimar as formas de organização das sociedades industriais contemporâneas” (SOUZA, 2003, p.25), do que voltados para a realização de mudanças que beneficiassem o sistema educacional.

No Brasil, com a entrada de um governo neodesenvolvimentista, como já elucidado nas seções anteriores, observou-se a continuidade das reformas educativas descentralizadas, todavia, acrescentou-se na educação mais uma característica, a de “[...] implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Assim, no governo neodesenvolvimentista,

[...] houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais (OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Enfatiza-se também que, nesse período, realizaram-se debates convocando a população e pesquisadores, para criação de políticas, como o caso do Fórum Nacional de Educação (FNE), um espaço de interlocução entre a sociedade e o

governo para disporem sobre o PNE. Mostrando-se em avanços, no que concerne às reformas nas políticas públicas, pois ao “[...] tratar de uma política pública, sua elaboração deve essencialmente primar pelo debate público, sobretudo quando os objetivos deverão focar a sociedade e não os agentes privados” (MOREIRA, 2018, p. 208).

Considera-se como antirreformas, quando se apoderam de discursos de reformar, modificar e transformar, que visam avanços em pautas novas ou já formuladas, que resultam em reformas que intensificam o neoliberalismo. tais mudanças são concebidas como antirreformas, pois retrocedam e desmontam ganhos já conquistados pela população. É nessa conjuntura, que Temer (2016-2017), em um discurso para investidores em 2017, prometeu que estaria comprometido com as reformas (JORNAL NACIONAL, 2017), tanto para o campo da previdência, como trabalhista e Educacional. Todavia, afirma-se que essas reformas se caracterizaram e são exemplos de antirreformas, visto que se intensificaram as reformas neoliberais, mas juntamente, retrogradaram nos direitos já conquistados e não retrocederam no “[...] avanço da democracia e da justiça social” (MOREIRA, 2018, p. 208).

Ademais, as ações do governo Temer são consideradas antirreformas educacionais, pois destituíram o debate público, desprezaram “[...] a opinião dos estudantes, trabalhadores, da educação e especialistas da área” (MOREIRA, 2018, p. 208). Essas antirreformas, podem ser exemplificadas, com base no debate do Ensino Médio, no qual desconsiderou-se a opinião dos especialistas, professores e estudantes, ou na retirada e dissolução do FNE, o que afastou a possibilidade de entidades debaterem democraticamente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CNTE, 2018).

Em síntese, as reformas educacionais, no governo neoliberal, foram caracterizadas pela descentralização, ao passo que no governo neodesenvolvimentista obteve-se a continuidade, porém com avanços sociais em relação às políticas do governo neoliberal. Já no governo de Temer, mesmo com discurso de avanço para as reformas, constatou-se um retrocesso, pois notou-se a ausência de debate com a sociedade e ampliação do desmonte de direitos já adquiridos. Nesse viés, uma conjectura enfatizada é de que Temer desenvolveu uma série de mudanças que atingiram também as políticas de profissionalização dos

professores. Porém, um questionamento mostrou-se pertinente: essas mudanças seriam caracterizadas como reformas, ou antirreformas?

Shiroma e Evangelista (2007, p. 533), discorrem que os professores, por serem uma categoria organizada, parecem “[...] causar temor aos órgãos governamentais e internacionais, razão pela qual está em causa sua adesão ao projeto reformador”. Essa afirmação coincide com a insistência do BM, em orientar aspectos para as políticas de profissionalização do professor, que não busquem elevar a qualificação e potencial desses profissionais, mas pela possibilidade de exercer novas formas de controle (SHRIOMA; EVANGELISTA, 2007).

Os próprios consultores do BM enfatizam que a organização e os,

[...] sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

Ademais, os professores formam uma das categorias mais numerosas do serviço público, sendo que sua folha de pagamento representa uma fatia significativa do orçamento público (SHIROMA, 2018). Portanto, é necessário gerenciar e criar orientações e reformas que visem organizar esses contingentes de profissionais.

Quando Temer assumiu o governo interino, o MEC⁹³ apresentou, em dezembro de 2017, na forma de *slide* (BRASIL, 2017d), uma premissa da nova Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNFP), a qual seria implementada, em 2018 (BRITO NETO, 2018). Segundo Farias (2019), é extremamente estranho que a divulgação de uma política importante para os professores, como a PNFP, fosse divulgada apenas por slides, revelando o período de retrocessos na história da educação do País.

⁹³Estavam à frente do MEC no governo Temer José Mendonça Bezerra Filho, e como Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, ex-presidente do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), na gestão de FHC.

Figura 6: Capa do *slide* Política Nacional de Formação de professores



Fonte: Brasil (2017f)

Essa política de cunho inicial gerou em 2018, com o novo ministro de Educação⁹⁴, a primeira versão preliminar da “Proposta para Base Nacional Comum da formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Esse documento foi organizado pela Diretora de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica, Maria Alice Carraturi Pereira, doutora em Educação e os seguintes colaboradores: Guiomar Namó de Mello, doutor em Educação; Bruna Henrique Caruso, administradora pública; Fernando Luiz Abrucio, doutor em Ciências Políticas; Catarina Ianni Segatto, doutora em Administração Pública e Lara Elena Ramos Simielli, doutora em Administração Pública.

Figura 7: Capa do documento Proposta para Base Nacional Comum da formação de Professores da Educação Básica



Fonte: Brasil (2018)

⁹⁴ O novo ministro Rossieli Soares da Silva e o Secretário Executivo Henrique Sartori de Almeida Prado assumiram em 2018.

A primeira versão de 2018 da BNC da formação de professores da Educação Básica é dividida em introdução, bibliografia e outras quatro partes: na primeira parte, verifica-se um breve estado da arte sobre formação de professores; na segunda parte, tem-se a visão sistemática da formação; a terceira parte, versa sobre matriz de competências profissionais e a quarta parte dispõe sobre os limites do texto e indicações (BRASIL, 2018b). A análise do documento possibilitou constatar que as orientações não perpassaram apenas a formação inicial e continuada, mas também o plano de carreira, valorização, condições de trabalhos e identidade do professor.

É importante salientar que a discussão sobre uma Base Nacional para os professores teve seu princípio em 2002, com o governo FHC, a partir da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), que visou instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Segundo Volsi (2016, p. 1505), as DCNs tratam-se de um composto de princípios, fundamentos e “[...] procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular das instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura para todos os níveis e modalidades da educação básica”. Essa resolução tem como característica propor uma base comum de formação do professor baseada nas competências que serão desenvolvidas no processo formativo do ensino superior (VOLSI, 2016).

Mesmo sendo um avanço no que tange às políticas curriculares a nível nacional, Volsi (2016) explica que diversas críticas foram realizadas aos DCNs para formação de professores em nível superior, principalmente no que concerne às competências no processo formativo. Os princípios norteadores dos DCNs orientaram a criação das Diretrizes de diversos cursos de licenciatura no País e tiveram vigência até 2015 (VOLSI, 2016). Com o final da vigência, foi publicada a Resolução n. 2, de 1º de junho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 01).

As DCNs de 2015 para formação inicial e continuada dos professores, diferentemente da DCNs de 2002, não orientam no processo formativo dos professores o desenvolvimento de competências (VOLSI, 2016). Essa elucida:

[...] a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem (VOLSI, 2016, p. 1512).

Com discussões diferentes, a versão preliminar da Base Nacional Comum (BNC) para formação de professores da Educação Básica, proposta no governo Temer, consistiu na reafirmação das orientações propostas nas DCNs de 2002, como a Pedagogia das Competências (ALBINO; SILVA, 2019, p. 146).

Portanto, a análise desse documento torna-se importante, visto que sua criação se alinha às discussões já recorrentes nas políticas educacionais, que são as DCNs e o PNE (2014-2024), além de adequar a formação de professores à BNCC. Assim, a BNCC tornou-se referência nacional para os sistemas de ensino e instituições e baseia-se na perspectiva da formação por competências e relaciona-se com a BNC da formação de professores de educação Básica, que como poderá ser observado, também se associa à lógica das competências.

Logo nas primeiras páginas da BNC da formação de professores da Educação Básica, é elucidado que para atender à legislação educacional da resolução Nº 02/2017 do plano CNE (BRASIL, 2017e), que instituiu e orientou a implantação da BNCC, o MEC apresentou esse documento, a fim de olhar para o professor e alcançar as aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais da BNCC (BRASIL, 2018b).

É importante salientar que a análise da BNC da formação de professores da Educação Básica, realizada nesta pesquisa, refere-se a sua primeira versão, que foi encabeçada e formulada por gestores governamentais, durante o recorte temporal desta pesquisa. A BNC da formação de professores da Educação Básica encontra-se na atualidade (2019) em sua terceira versão, aguardando para apreciação e homologação do MEC. Essa terceira versão recebeu algumas modificações que não serão abordadas nesta pesquisa, uma vez que o recorte temporal deste estudo se concentra até o governo do Temer.

Ao criar uma BNC da formação para o professor,

[...] é essencial apresentar um conjunto de competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a

essas demandas, de modo que o docente esteja efetivamente preparado e, conseqüentemente, valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada nesta sociedade. É para esse profissional e para instituições que os preparam que este documento se destina (BRASIL, 2018b, p. 8).

Constata-se que o *status* do professor competente, valorizado e capacitado, não é algo novo nas políticas para profissionalização dos professores visto que, no governo FHC, esse vocabulário já permeava os documentos oficiais, de modo que apenas se estendeu para os governos de Lula e Dilma e continuou no governo Temer. É importante enfatizar que a palavra “competente” é elucidada constantemente e é apresentada como orientadora das reformas dos países. Como pode ser observado:

[...] Os países que fizeram sua reforma curricular passaram a adotar as competências como orientadora para organização dos currículos. As competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas instituições de ensino (BRASIL, 2018b, p. 41)

A reforma do currículo, no governo Temer, tem como seu eixo orientador o desenvolvimento das competências. Mas afinal, o que é ser um professor competente na visão do documento? Baseando-se em Perrenoud (2000)⁹⁵ e na Pedagogia das Competências, o documento relata que um professor competente é aquele que tem a capacidade de: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagens; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação continuada (BRASIL, 2018b).

A pedagogia das competências corrobora a lógica de que a competência é um conjunto de domínios que extrapola as fronteiras do processo da aprendizagem (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004) pois, pressupõe que a pedagogia seja ativa, aberta para a comunidade, de forma que os professores parem “[...] de pensar que

⁹⁵ Perrenoud (2000) afirma que as competências são as principais aliadas para o conhecimento. Para o autor, os alunos chegam à escola com saberes diversos, mas sem competências, ou seja, os alunos não sabem mobilizar os saberes em diferentes situações. Nesse viés, é necessário desenvolver alunos competentes e professores, o qual para a Pedagogia das competências, não é mais o que transmite os conhecimentos, mas o que ajuda os alunos a serem competentes. Portanto, o professor adentra no caráter de treinador, o que que altera o trabalho desse profissional e diminui seu sentido profissional, qualificando-o apenas para ajudante dos alunos (MAUÉS, 2004).

dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 3).

É nessa lógica que o documento afirma que

[...] Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula, estar comprometido com o seu fazer profissional (BRASIL, 2018b, p. 43).

A competência profissional, o saber fazer do professor é a competência geral que visa perpetuar a matriz de competências para uma nova BNC da formação de Professores da Educação Básica. Essa será acompanhada por três matrizes de competências específicas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Em síntese, a primeira matriz, de conhecimento profissional, refere-se à base estruturante para o exercício da profissão do professor, sendo os conhecimentos que o professor tem para exercer na prática, “[...] ou seja, relaciona-se com o que existe na realidade concreta da qual decorrem as experiências diretas dos indivíduos” (BRASIL, 2018, p. 44). A prática profissional é a capacidade de fazer, realizar em sala de aula, a partir do conjunto de domínios e conhecimentos do professor. O engajamento profissional, por sua vez, é a imbricação da prática profissional com o conhecimento profissional, sendo o conceito fundamental e estruturante para ação do professor (BRASIL, 2018).

O engajamento profissional é compreendido “[...] como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional” (BRASIL, 2018b, p. 44). Esse compromisso relaciona-se com a busca constante por melhoria da sua prática, sentido no seu trabalho e do reconhecimento da sua importância, sendo essências da sua profissionalidade (BRASIL, 2018).

Na figura a seguir, explanam-se os pontos principais das competências específicas:

Quadro 8- Competências específicas da BNC da formação de professores da Educação Básica (2018)

Conhecimento Profissional	Prática Profissional	Engajamento Profissional
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2018b)

Vocábulos próprios do campo semântico gerencialista, tais como habilidades, gerenciamento, planejamento, avaliação são já recomendados aos professores nos documentos do BM. Não somente as competências, mas está presente também no documento, a penetração de ideologia do gerencialismo na educação, que “[...] expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

No que visa ao trabalho do professor, o documento opera com a desqualificação desse profissional. Como mostra o excerto a seguir:

A universalização do acesso à educação obrigatória no Brasil já alcançou o ensino fundamental e caminha para o ensino médio. É amplamente reconhecido, no entanto, que **a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória** e não mostra tendência de melhorar. Diante **das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante** na agenda das políticas educacionais (BRASIL, 2018, p. 26, grifos nosso).

É inquestionável que a valorização do trabalho do professor necessita ocupar a agenda das políticas educacionais. Todavia, questiona-se: ao invés de atribuir os resultados dos alunos ao trabalho dos professores, não seriam as melhores

condições de trabalho desses profissionais que necessitariam estar em pauta? Ademais, quando se afirma que a qualidade da aprendizagem dos alunos é insatisfatória, justifica-se com base em quais argumentos? Os das avaliações em larga escala? Logo, nota-se que o trabalho do professor está relacionado a resultados, conforme determinam as políticas para profissionalização, presentes na BNC da formação de professores da Educação Básica, que visa à responsabilização dos professores pelo desempenho baixo dos alunos.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) explicam que os discursos oficiais tendem a ocultar a dimensão valorativa arraigada ao vocabulário, visto que, ao afirmar que a “[...] qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória” (BRASIL, 2018, p. 26), compreende-se que é preciso melhorar a qualidade da aprendizagem. Porém, melhorar a qualidade seria dentro do conjunto de valores? Ou insatisfatórios na concepção de educação? Portanto, são termos que englobam conjunto de valores e não simplesmente generalizam os fatos.

Ainda no que diz respeito à profissionalização dos professores, ao tratar sobre formação inicial é apresentado que a BNC da formação de professores da Educação Básica, “[...] orientará os currículos das instituições formadoras, redefinirá, também a formação continuada, de responsabilidade dos estados, DF, municípios e escola, em regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 29). Assim, para obter êxito na formação inicial, o documento engloba que é fundamental que essa seja orientada para prática, pois, não se pode ignorar que “[...] nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30).

Complementa-se que os cursos destinados para formação de professores não valorizam a didática e a metodologia adequada para o ensino dos conteúdos pois, fixam-se excessivamente em conhecimentos que fundamentam a educação, ou conhecimentos disciplinares totalmente dissociados da didática e dos conteúdos metodológicos que focalizam a prática (BRASIL, 2018). Verifica-se que as críticas são direcionadas, principalmente, aos cursos de formação inicial que tem como ênfase a formação teórica.

É imprescindível que os cursos de formações iniciais dos professores obtenham o ensino prático, mas também é necessário que os conhecimentos que envolvam fundamentos históricos, políticos e sociais estejam englobados dado que,

os professores necessitam obter esses conhecimentos para conscientizarem-se das formas de produção de trabalho e das relações sociais na sociedade capitalista.

Para embasar a prática na formação inicial, a BNC da formação de professores da Educação Básica, sugere as chamadas “Residências Pedagógicas” (BRASIL, 2018, p.33), dentro dos cursos. Inspiradas nas Residências Médicas, elas substituiriam os estágios, de maneira que os graduandos, desde o primeiro semestre, teriam ao menos uma vez por semana, sua formação em escolas associadas ou conveniadas, sob a supervisão de um professor do curso superior e de um professor mais experiente da escola (BRASIL, 2018). Observa-se aqui a lógica do professor mais experiente, assemelhando-se ao professor treinador, ou *coaching*, como já realizado em experiências no Ceará.

O documento aborda também a formação continuada, sendo esta “[...] a mais importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar” (BRASIL, 2018, p. 36). além disso, define quais são as políticas que abordam a profissionalização do professor, bem como “[...] ingresso e o tipo de iniciação na função; os sistemas de avaliação e seu uso como elemento de melhoria do desempenho docente; a estrutura da carreira e os critérios de progressão funcional” (BRASIL, 2018, p. 38).

No que tange à formação continuada, como profissionalização do professor, a BNC enfatiza que ela incide diretamente as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais. Esses âmbitos do governo deverão desenvolver as políticas de formações continuadas dos professores, prover assistência técnica e financeira para os programas desenvolvidos e apoiar modelos de gestão que tenham focos na aderência às prioridades locais e estaduais (BRASIL, 2018).

Para o documento,

A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências, podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho (BRASIL, 2018, p. 37)

Avaliações, titulação e desempenho, serão os eixos da comprovação da formação continuada. Na visão desta pesquisa, diante dessa ótica, pode-se auferir que os professores não precisarão, necessariamente, realizar as formações continuadas pelas secretarias, visto que titulações ou avaliações de desempenho

poderão comprovar as habilidades desenvolvidas. Com isso, pode-se conduzir a um processo de retirada da obrigação das secretarias realizarem capacitações, pois o próprio professor poderá se responsabilizar pela sua formação, o que se configura como um retrocesso nas políticas continuadas que estavam em percursos.

Ademais a DCNs de 2015 (BRASIL, 2015), no Art. 2, definiu que a Formação Inicial e Continuada dos professores, em Nível superior, aplica-se à formação de professores para docência em todas as modalidades de ensino. Portanto, a BNC da formação de professores da Educação Básica desconsidera os princípios já conquistados, quando orienta que as formações continuadas estejam atreladas à evolução funcional ao longo da carreira.

O documento aborda também sobre o plano de carreira do professor inicial, que começará no estágio probatório. Esse terá “[...] um mentor, que deverá ser um professor mais experiente, e que oriente, acompanhe e auxilie o professor novato em suas atividades docentes” (BRASIL, 2018, p. 38). Assim, para que o professor iniciante saia do estágio probatório, é necessária a comprovação do desenvolvimento de competências e habilidades previstas na matriz das competências, já apresentadas nesta subseção, “[...] além de montar e apresentar um portfólio e ser submetido à avaliação dos mentores” (BRASIL, 2018, p. 38). O mentor poderá receber gratificação e também será avaliado pelos gestores da escola.

Considera-se que os mentores correspondem à lógica dos professores treinadores (*coachings*). Suas funções assemelham-se com as desenvolvidas pelos professores que participaram do treinamento “bem-sucedido” com os *coachings*, na experiência do programa realizado no Estado do Ceará, apresentado no início desta seção, visto que um professor mais experiente irá treinar outro professor. Algumas indagações mostraram-se pertinentes, as quais poderão ser respondidas em pesquisas futuras: como será realizado um portfólio para os mentores? Assemelhará aos portfólios empresariais? Os professores mentores receberão cursos ou serão professores com mais anos de carreira? E como garantir que as relações pessoais não interfiram nas avaliações?

Ainda, sobre o plano de carreira, a BNC da formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) propõe que seja realizado com base na matriz das competências para as avaliações de desempenho ao longo da carreira (BRASIL,

2018). Recomenda-se que o plano obtenha remuneração compatível com critérios estabelecidos nas secretarias, sendo: tempo de serviço, título, além das avaliações.

Desse modo,

[...] quando a matriz das competências estiver completa, poderá haver quatro níveis de proficiência: 1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas); e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidade e compromissos mais amplos) (BRASIL, 2018, p. 39).

As proposições do documento sobre avaliação dos professores desde o início da sua carreira, que atrelaria as certificações e avaliações de desempenhos às remunerações, são todas demandas que se alinham às recomendações do BM. Os investimentos com base em incentivos econômicos, comprovados por “produtividade” são recomendações dos consultores internacionais, como BM, pois são consideradas experiências exitosas do meio empresarial (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011).

Considera-se que essa forma de política de profissionalização não pretende melhorar o ensino investindo no sistema educacional em amplas vertentes, ou melhorando as condições de trabalho do professor, mas colocando o “[...] professor à ‘prova’ por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p. 41). Foi na lógica de um trabalho precarizado que o governo interino de Temer concebeu o professor.

Os professores não tiveram participações na elaboração dessa primeira proposta e contatou-se ausência de diálogo com as universidades públicas. Quando os *slides* para a criação do PNFP foram publicados e já tencionava a criação da BNC da formação de professores da Educação Básica, entidades⁹⁶ escreveram e

⁹⁶ As entidades são: Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (ANPEd, 2017).

publicaram na página eletrônica da ANPEd um Manifesto, sobre suas preocupações com a falta de diálogo, as quais são explanadas a seguir:

[...] Se está em elaboração uma Base Nacional de Formação de Professores quem são os interlocutores desse documento que será apresentado para consulta pública em 2018? De que modo essa Base impactará a implantação, em curso, da Resolução no. 2/2015 do CNE? Quais seriam as prioridades dessa base, que parece estar sendo formulada desconsiderando as condições concretas enfrentadas pelos docentes em seu dia a dia profissional? Que critérios presidiriam essa proposta, que não dialoga com entidades da área ou com as questões que vêm sendo estudadas pelos profissionais que nela atuam e a ela se dedicam? Num momento em que questionamentos múltiplos são feitos à proposta de unificação curricular na Educação Básica, preocupa ver a proposta de mais uma base, que, muito provavelmente, enfrentará os mesmos problemas que enfrenta a centralização curricular na Educação Básica, incapaz de reduzir desigualdades ou de promover melhoria da qualidade do ensino - e nesse caso, da formação - como afirma o texto apresentado. Cabe ainda reafirmar que não é dessa forma impositiva que se instituiu a política nacional de formação de professores prevista no Plano Nacional de Educação, hoje ameaçado (ANPEd, 2017, p. 1)

O documento expressa a preocupação com relação à perda da participação e do caráter público na criação de políticas educacionais, em que os maiores interessados, os professores, não foram convocados para os debates preliminares sobre as políticas que visam sua profissionalização, o que se configura como mais um retrocesso nas políticas de profissionalização dos professores no governo Temer. Outro apontamento que se mostra preocupante, é a formulação de uma base nacional que seja comum para os professores, que negligencia as diferenças das regiões e a autonomia do trabalho do professor. A criação de apenas um currículo, seja para os professores ou para os alunos, serve de mecanismo para atingir o padrão de qualidade exigida pelas avaliações em larga escala, porém esse mecanismo torna o ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático, pois retira a autonomia dos sistemas de ensino e principalmente dos professores (SILVA; MEI, 2016).

Ademais, constata-se que essa Primeira versão da BNC da formação de professores da Educação Básica alinha-se às orientações do BM, com orientações para um professor eficiente, competente, que vise melhor performatividade em sala de aula, além de impor avaliações e certificações para sua valorização e planos de carreiras. Porém, com a EC nº 95 e o congelamento de gastos para educação, como

as secretarias obterão condições financeiras para realizar formação continuada, valorização e plano de carreiras para os professores?

Ao refletir sobre o questionamento que indaga se as mudanças nas políticas para profissionalização dos professores seriam caracterizadas como reformas ou antirreformas, constatou-se que a versão preliminar da BNC dos professores da Educação Básica criou recomendações que alinharam-se e intensificaram as reformas exercidas nos governos anteriores, como o gerencialismo, e a ênfase exacerbada na Pedagogia das Competências e na performatividade. Ademais, as novas políticas assemelharam-se às recomendações do BM, de certificação e avaliação nas contratações dos professores, formação e plano de carreira, inserindo o viés das empresas e do setor privado no campo educacional. Porém, observaram-se também particularidades que distinguiram-se das políticas já implementadas, como a possibilidade de a formação continuada não ser mais responsabilidade das secretarias de educação, mas estarem atreladas a novas habilidades dos professores por méritos próprios, sendo essas avaliações, titulações e desempenhos (BRASIL, 2018, p. 37). As avaliações, titulações e desempenhos, em muitos Municípios eram englobadas nas políticas de Plano de Carreira, contudo, ao inserir essas demandas na formação continuada, retrocede-se em políticas já implementadas, como a DCNs (2015), que instituiu que essa formação ocorresse em parceria com o Nível Superior. Além disso, essas mudanças desmontam e enfraquecem as políticas de formação continuada que já estavam sendo realizadas, como por exemplo, o PNAIC e o PNEM. Nessa ótica, ressalta-se que as antirreformas são políticas que intensificam o neoliberalismo, mas também retrocedem ganhos já conquistados pelos professores.

Assim, justifica-se que a versão preliminar da BNC dos professores da Educação Básica, publicada e formulada durante o governo Temer, caracteriza-se como um documento que promove antirreformas. Ademais, são antirreformas, pois os professores da Educação Básica, protagonistas desse documento, não participaram da elaboração do documento, de maneira que se constatou uma ausência de diálogo e afastamento com instituições de ensino superior e entidades para a Educação.

É importante enfatizar que, também no governo Temer, realizou-se a antirreforma do Ensino Médio, expressa pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, que visou tornar o currículo mais flexível, para melhor atender ao interesse dos

alunos (BRASIL, 2017b), instituindo alterações na LDB 9.393/96 (BRASIL, 1996b). Ao discorrer sobre os professores, a reforma do Ensino Médio acrescentou que, além da formação em nível médio em magistério e ensino superior em Pedagogia, são considerados professores da educação, Art, 61, inciso,

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017b).

A política que estabeleceu o aceite de professores com notório saber corrobora o caráter de antirreforma no governo Temer, pois intensifica a precarização da profissionalização dos professores e aniquila os direitos já conquistados para formação mínima dessa profissão. Estão na contramão das políticas que estavam se construindo, nas quais havia uma maior participação e envolvimento da sociedade e da classe de professores. Além do mais, a admissão de professores sem formação possibilitou que professores ministrem disciplinas alheias a sua área de formação e experiência profissional, o que precariza ainda mais o trabalho e propicia a abertura para que os professores não busquem mais obter um diploma de licenciatura.

A inserção de professores com o notório saber viabilizou uma aproximação com o mercado de trabalho, pois pessoas de dentro do campo empresarial passaram a ter respaldo para realizar aulas sem a formação pedagógica necessária, medida que gerou desemprego para os professores, precarização ainda maior do seu trabalho, além de gerar maior competitividade. Portanto, não há dúvidas de que também a reforma no Ensino Médio se caracteriza como antirreforma, pois desvalorizou mais os professores, e alavancou a falta de incentivos para a formação inicial e continuada desses profissionais.

Assim, conclui-se que o governo Temer (2016-2018) foi marcado por recomendações que visaram à intensificação do neoliberalismo, inseridas com o uso de um vocabulário de cunho gerencialista, que demanda uma maior performatividade na profissionalização dos professores. Constatou-se que esse mandato de governo também se alinhou às orientações do BM, realizando ajustes e reformas por todos os setores, incluindo a educação. As medidas de antirreformas

efetuadas, nesse período, incentivaram a precarização do trabalho do professor e atuaram como uma espécie de abolição dos poucos direitos que já haviam sido adquiridos e conquistados nos governos anteriores.

5 CONCLUSÃO

Ao concluir a pesquisa retoma-se os seguintes questionamentos norteadores das análises: Como se caracterizou a construção histórica da profissionalização dos professores? Quais são as características das políticas para a profissionalização dos professores da Educação Básica, durante os mandatos de Lula (2003-2010) e de Dilma (2011-2016)? Quais as orientações do BM para as políticas de profissionalização dos professores? Quais foram as implicações da posse de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018), enquanto presidente interino, para as políticas de profissionalização dos professores?

No que concerne à primeira questão, constatou-se que os primeiros a exercerem a função de ensinar foram os membros das famílias. Com o crescimento das pólis obteve-se as primeiras figuras do mestre, com sua profissionalização caracterizada por salários baixos e desprestígio social. A partir da necessidade de formar homens para políticas, filósofos passaram a formar os mestres para o ensino intelectual, a fim de que estes ensinassem os filhos dos mais abastados para adentrarem ao comando das pólis. Foi com os Romanos que surgiram as primeiras escolas elementares particulares, em que a figura do professor era caracterizada ainda por condições precárias e desprestígio social.

Compreendeu-se que, na idade média, foi criada a escola nos moldes semelhantes ao modelo atual, no que se refere à transmissão da cultura e dos conhecimentos mais elaborados. Porém, nesse período, a profissionalização do professor era direcionada para os religiosos, de maneira que padres exerciam a função de ensinar e educar os alunos. Somente no século VIII, o Estado iniciou o processo de desvincular a profissão da religião, exigindo que esse profissional obtivesse habilidades e técnicas específicas para ensinar, as quais configurariam a função de professor (NÓVOA, 1995).

No século XIX, a profissionalização dos professores no Brasil, começou a receber novos contornos com as Escolas Normais, pois, inicialmente, essa profissão era predominantemente desempenhada por homens, mas posteriormente, com a Reforma Leôncio de Carvalho, passou-se aceitar mulheres, principalmente, da classe média (COSTA, 1995). Assim, por ser um trabalho socialmente aceitável, foi admitido com as Escolas Normais, que as mulheres obtivessem a formação em

instituições de ensino mais avançados e assim, a profissionalização dos professores se caracterizou como uma ocupação com o maior contingente de trabalho feminino.

Já no século XX, iniciou-se a fase do escolanovismo, com pautas direcionadas para o laicismo na educação, ensino primário obrigatório e gratuito, e no que tange à profissionalização dos professores, exigiu-se que a formação de todos esses profissionais ocorresse em nível superior. Mostrou-se, portanto, um avanço nas discussões em torno da profissão do professor. Constatou-se que a solicitação de nível superior aos professores foi exercida com a reforma universitária, em 1968, que aderiu a obrigatoriedade do ensino superior aos professores do 2º grau, com curso de longa duração e curso superior de curta duração para os professores de 1º grau (FERREIRA, JR; BRITAR; 2006). Nessa conjuntura, surgiu uma nova categoria na profissão do professor, a formação em nível superior para todos os níveis de ensino.

Nesse período, o Brasil passava por um Golpe civil-militar que resultou em vinte anos de ditadura, atingindo prejudicialmente membros da população, intelectuais e também professores, ao contrário das pregações e ideologias militares. No governo civil-militar as escolas caracterizaram-se por modelos tecnicistas, com formações voltadas para o mercado de trabalho, de modo que alunos e professores se tornaram secundários no processo de ensino aprendizagem (SAVIANI, 2009b).

No início dos anos de 1990, com o começo da globalização, países periféricos receberam financiamento e recomendações de organismos multilaterais, como BM, que injetaram capital na economia e influenciaram as políticas públicas, porém trouxeram consigo um novo modelo ideário para as reformas, o modelo neoliberal. Com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), iniciou-se o processo denominado de Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, em que houve uma aproximação da lógica gerencialista em todas as áreas, principalmente no que concerne às políticas sociais. Assim, na educação, observou-se o alinhamento das políticas educacionais com o vocabulário gerencialista e com as recomendações advindas do setor empresarial, na produção de leis, documentos, decretos e diretrizes; dito de outro modo, observou-se a apropriação de termos como eficiência, resultados, qualidade, gestão, metas, competências entre outras, que antes eram estritamente do âmbito empresarial e foram inseridos no campo educacional.

Nesse período, políticas para profissionalização dos professores tornam-se o cerne para reformas desses profissionais, de modo que a apropriação desse vocabulário empresarial arraigado à lógica neoliberal somado à Pedagogia das Competências resultou no núcleo dessa profissionalização. Importante salientar, que mesmo com a criação de políticas que visassem a profissionalização dos professores, no governo FHC, tais políticas além de englobarem a lógica empresarial, intensificaram a precarização do trabalho do professor, visto que, resultaram em responsabilização pelo fracasso escolar, busca individual pela formação inicial e continuada, reforço na competitividade no ambiente escolar, o que resultou na desqualificação do trabalho do professor, visando minar o profissionalização e a autonomia profissional, transformando-os em meros técnicos do ensino (SHIROMA, 2003b).

Portanto, nota-se que a construção histórica da profissionalização dos professores foi caracterizada por um entrelaçamento das políticas e dos interesses econômicos e sociais polarizados de determinados períodos. Ademais, o conceito de profissionalização dos professores também é ambíguo, visto que a profissão perpassou por conceitos da perspectiva estrutural- funcionalista e neweuberiana, da proletarização, da semiprofissão e também das políticas para profissionalização dos professores que foram implantadas no governo neoliberal.

Em síntese, a perspectiva estrutural -funcionalista e neweuberiana engloba estudiosos da Sociologia das Profissões, que definiram a profissão do professor com características que se assemelharam aos demais profissionais liberais, ou seja, com *status* social e um código próprio na profissão, que os distingue dos demais trabalhadores sem a mesma formação (CABRERA; JAÉN, 1991). Já a vertente da proletarização conceituou que o professor não é um profissional, mas um trabalhador como os demais, em virtude da luta e resistência frente ao Estado que atuou de forma expressiva como agente regulador (ENGUIA, 1991).

A terceira vertente, da semiprofissão, defende o ponto de vista de que ora a profissionalização dos professores relacionou com as demais profissões liberais, indicando concordância com a lógica dos teóricos da Sociologia das profissões, ora também perpassou pelos trabalhadores fabris, aproximando-se das teses formuladas sobre proletarização do professor (ENGUIA, 1991).

Já a perspectiva da profissionalização dos professores, apresentada nos documentos a partir da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, segundo

Shiroma (2003b, 2004b), atribuiu a essa profissão a característica do gerencialismo, com ênfase na Pedagogia das competências, de modo que um novo e rigoroso vocabulário selecionado passou a definir as políticas que englobaram a categoria dos professores, categorizando-a dentro do âmbito empresarial e gerencialista.

No que concerne ao segundo questionamento: quais são as características das políticas para a profissionalização dos professores da Educação Básica nos mandatos dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016)?, faz-se necessário lembrar que a terceira seção da pesquisa evidenciou que o governo Lula (2003-2010) foi caracterizado como um governo neodesenvolvimentista, visto que, além de apoiar a classe burguesa e continuar com políticas neoliberais, criou também políticas sociais que atingiram a classe trabalhadora, principalmente a mais pauperizada, a fim de tornar o quadro social menos desigual. Exemplos dessas políticas são: Programa Bolsa Família, elevação do salário mínimo, Programa Minha Casa Minha Vida, Programa Luz para Todos e criação de Cisternas. E no que tange à educação, foram criadas 18 Universidades públicas e extensões, 38 Institutos Federais, além do ProUni e FIES (PAULANI, 2016).

Ao tratar sobre políticas para profissionalização dos professores no governo Lula, a pesquisa enfatizou que esse período (2003-2010) foi marcado por debates, como por exemplo, com o “Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente”, que ocorreu no Rio de Janeiro em 2006. Esse seminário abordou discussões sobre a profissionalização dos professores que, posteriormente, foram incorporadas ao PDE, política referência para a educação no governo Lula. O PDE orientou pautas importantes para os professores, perpassando por políticas de salário inicial, formação inicial e continuada e plano de carreira, sinalizando-se em avanços para as políticas de profissionalização dos professores. Porém, deve-se salientar que mesmo sendo uma política importante para os professores, o PDE também acoplou ideias advindas do empresariado brasileiro, por meio do movimento Todos pela Educação (TPE). Assim, verificou-se que seria uma política que não abriria mão de conceitos gerencialistas, em suas orientações, de forma que o uso do vocabulário empresarial e dos conceitos neoliberais continuou sendo a base das políticas educacionais. Também, constatou-se na terceira seção, no que diz respeito ao mandato do presidente Lula, que as avaliações em larga escala ganharam ênfase em suas políticas para educação, pois passou a exigir dos professores a competitividade e a busca por resultados, lógica também do

empresariado e gerencialismo nos sistemas escolares. Por fim, a terceira seção buscou explicar que mesmo com avanços, as políticas para profissionalização dos professores foram exercidas como uma forma de regulação, visto que foram criadas políticas de qualificação para o magistério, com as formações iniciais e continuadas, melhorias de remuneração, planos de carreiras, todavia essas vieram atreladas às avaliações de desempenho (RAIMAN, 2015).

No governo Dilma (2011-2016), por seu turno, observou-se a continuação do neodesenvolvimentismo, porém, antes de discorrer sobre as políticas para profissionalização dos professores, nesse período, é importante fazer um adendo, isto é, falar sobre o golpe de Estado de 2016 realizado nesse governo. Conforme explanado ainda na terceira seção, no governo Dilma, para muitos (classe burguesa), o evento de 2016 foi denominado como *impeachment*, *instaurado* após denúncias por crime de responsabilidade devido às “pedaladas fiscais”; para outros (parte da classe trabalhadora, alguns intelectuais da esquerda e progressistas), como para a autora dessa pesquisa, o mesmo acontecimento denomina-se golpe de Estado de 2016. Acredita-se que ocorreu um golpe de Estado, no ano de 2016, em virtude do processo de retirada de um governo legítimo eleitoralmente, baseado na justificativa de uma legalidade que mostrou-se de exceção, visto que as “pedaladas fiscais” são de nula ou baixíssima tipificação no ordenamento jurídico brasileiro; não obstante, outros presidentes como FHC e Lula realizaram as tais “pedaladas fiscais” em seus mandatos (MARTUSCELLI, 2018), sem no entanto, serem destituídos do cargo ou criminalizados por isso.

Sobre as políticas para profissionalização dos professores, no governo de Dilma, enfatizou-se sobre o PNE (2014-2024) e as metas 15, 16, 17 e 18 que dizem respeito diretamente à formação e valorização do professor e, portanto, concomitante à profissionalização dos professores. Essa foi um avanço para as políticas para profissionalização dos professores que criaram metas e estratégias, para que os Estados e Municípios cumpram na vigência de dez anos.

Logo, notou-se que as características que permearam a profissionalização dos professores, no governo Lula e Dilma foram marcadas por políticas neodesenvolvimentistas. Mesmo com avanços, que envolveram plano de carreira, formação inicial e continuada e condições salariais, esses governos não deixaram de exercer o gerencialismo, tendo como bases norteadoras as metas, as estratégias, os resultados e a busca por qualificação individual para os professores. Com isso, nesta

pesquisa, concluiu-se que no governo neodesenvolvimentista de Lula e Dilma, apesar das pautas sociais e avanços, não foram denotadas rupturas expressivas com o neoliberalismo, uma vez que continuaram a responder às demandas da classe burguesa.

Na quarta seção, buscou-se responder o seguinte questionamento: Quais as orientações do BM para as políticas de profissionalização dos professores?. Inicialmente, nessa seção, apresentou-se um breve histórico do BM, seguida da sua interferência na Reforma da Educação e nas políticas para profissionalização dos professores, no recorte de 1996 a 2015, nos países da América Latina e Caribe, nomeadamente no Brasil. Para isso, realizou-se a análise documental do relatório “*Prioridades y Estrategias para La Educacion: Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996), objetivando entender as recomendações no que tange às reformas educacionais e aos professores. Assim, constatou-se que as orientações priorizaram o gerenciamento, com ênfase na produtividade dos professores, resultados, competências e meritocracia (BANCO MUNDIAL, 1996).

Em seguida, a fim de compreender quais foram as orientações do BM, especificamente para a profissionalização dos professores, analisou-se o relatório publicado por esse organismo multilateral, denominado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014). O relatório elucidou a importância da qualidade da aprendizagem dos alunos, a qual é responsabilidade dos professores. Enfatizou que, para a profissionalização do professor obter um *status* profissional, é necessário a certificação e testes de competências como verificação da qualidade e padrão no selecionamento dos melhores professores. O relatório também apontou que um dos obstáculos para aprendizagem dos alunos é motivado pela perda de tempo do professor em atividades extracurriculares. Por fim, ressaltou o discurso já apresentado no relatório anterior acerca da necessidade do gerencialismo, tanto na educação como na criação de políticas para os professores.

Com o objetivo de entender as recomendações do BM e suas realizações na prática no Brasil, investigou-se o documento “*Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?*” (BRUNS; COSTA; CUNHA, 2017). Esse documento apresentou resultados de uma experiência, chamada Gestão em Sala de Aula, realizada no Estado do Ceará, nos anos de 2014 a 2015, com o apoio da Fundação Lemann, grupo de consultoria Elos

Educacional e BM, e segundo o documento, a experiência mostrou-se benéfica, visto que melhorou os resultados dos alunos em avaliações de larga escala.

A experiência consistiu na apropriação da lógica empresarial de estratégias e lideranças, com a criação dos professores *coaching*, no Estado do Ceará, de modo que, para o documento, essa prática advinda do gerencialismo é uma forma econômica de promover a profissionalização dos professores, além de incentivar os melhores professores e experientes. Todavia, constatou-se que esse contexto de professor líder, treinador e gestor pode fomentar no sistema educacional a competitividade e a desunião entre os professores. Ademais, continuou-se a observar o gerencialismo nas recomendações do BM.

Portanto, averiguou-se que as recomendações do BM, nas análises realizadas de 1996 a 2015, ocorreu um alinhamento das políticas de profissionalização dos professores, aferidas nos governos brasileiros durante esse mesmo período, com as políticas direcionadas para o gerencialismo, visando o enaltecimento de um vocabulário de cunho “positivo”, que valoriza termos como competência, qualidade, metas, resultados, gestão e com um acréscimo dos professores treinadores, os *coachings*.

O último questionamento que abordou a presente pesquisa foi: Quais foram as implicações da posse de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018), enquanto presidente interino, para as políticas de profissionalização dos professores? Foi pertinente para essa compreensão verificar as recomendações do BM, durante esse período pois, quando Temer (2016-2018) assumiu o governo como presidente interino, por meio do Golpe de Estado de 2016, ele encomendou do BM um relatório que orientasse as reformas que seriam realizadas, as quais foram publicadas no relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017b).

Esse relatório ressaltou a importância de diminuir os excessivos gastos públicos, principalmente nos setores sociais, e de gerenciar os recursos que são destinados para a educação; e, no que concerne ao professor, o documento responsabilizou esse profissional pela baixa qualidade do ensino (BANCO MUNDIAL, 2017b). Ademais, atribuiu ao número excessivo de professores pelos altos gastos com a previdência e aconselhou o aumento do número de aluno-professor nas salas de aulas, bem como culpabilizou os professores pela ineficiência do ensino. Relatou também, que são necessários incentivos para manter a

frequência do professor em sala de aula, para que não realizem o absentismo (BANCO MUNDIAL, 2017b).

O relatório justificou, por fim, que o salário do professor brasileiro está alinhado com os salários dos outros países, com a mesma renda, e apoiando-se as orientações antigas, o BM incentivou a certificação e avaliação para contratação (BANCO MUNDIAL, 2017b). Nesse viés, observou-se, nesta pesquisa, que as recomendações do BM se caracterizaram para os moldes do gerencialismo também nas orientações para o governo Temer.

No que concerne à profissionalização dos professores, investigou-se nesta pesquisa a BNC dos professores da Educação Básica, na qual sinaliza-se para a intensificação de políticas neoliberais, direcionadas para o gerencialismo, Pedagogia das competências e performatividade. Também, esse documento assimilou-se ao BM, com certificações em larga escala, e avaliação nas contratações dos professores. Todavia, notou-se um caráter mais agressivo no que concerne à formação continuada, pois o documento recomenda responsabilizar os próprios professores pela sua formação continuada, o que demonstra a perversa particularidade do desmonte da educação, que desobriga as secretarias dessa formação e descontinua os programas que estavam em curso, como o PNAIC e o PNEM. Nesse viés, ao intensificar as propostas neoliberais e retrogradar os direitos já conquistados, como a formação continuada em nível de políticas educacionais, a BNC dos professores da Educação Básica resultou-se como antirreformas,

É importante lembrar o leitor que, ainda no governo Temer, obteve-se a aprovação da EC n. 95, que fixou o teto dos gastos e alocou recursos, afetando principalmente as políticas sociais. Com esse congelamento, políticas já em andamento, como o PNE (2014-2024), sofreram diminuição em seu orçamento. Assim, as metas 15, 16 e 17 do PNE, que buscam expandir a profissionalização dos professores, no que diz respeito à formação e ao plano de carreiras adequadas, correm o risco de serem paralisadas, com a falta de orçamento para as secretarias.

Também, salienta-se a política de antirreforma do Ensino Médio, que realizou o desmonte da profissionalização dos professores do Ensino Médio, ao instituir o notório saber. Conclui-se que a implicação maior do governo Temer para as políticas da profissionalização dos professores foi o aumento das antirreformas que intensificaram as políticas neoliberais, porém também assolaram-se na educação o retrocesso com o desmonte de conquistas e políticas já em curso.

Ao término desta pesquisa, salienta-se que no contexto atual de 2020, com Jair Messias Bolsonaro (Sem Partido), na Presidência (2019-atual), sinaliza-se para regressos na educação, pois o atual governo caracteriza-se pelo conservadorismo. No primeiro ano de governo observou-se o aumento de privatizações e um maior silenciamento de debates e criação de políticas para a educação. A BNC para formação de professores foi aprovada no dia 07 de novembro de 2019, dividindo-se em três eixos, a saber: conhecimento, prática e engajamento. Essa versão aproximou-se da versão preliminar, com a Pedagogia das Competências e desmonte da política de formação continuada. Para finalizar, salienta-se que são necessários atenção e estudos futuros para a compreensão e análise de como serão realizadas as políticas para profissionalização dos professores no atual período, visto que se abismam instabilidades nas políticas de formação inicial e continuada, valorização, plano de carreira, identidade profissional e condições de trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme; CAMMARANO GONZALEZ, Jorge Luis (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Londrina: Práxis, 2006.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educ. Pesqui., ene./jun. 2002, vol.28, no.1, p.77-89.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016a.

AMARAL, Nelson Cardoso. Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. 2017 Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

AMARAL, Marina. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: LETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016b, p.69-76.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A Administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, ISSN: 1676-2584 1, ago. 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf>. Acesso em: 09 de

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final XVI **Encontro Nacional da ANFOPE**: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Brasília, 2012. Disponível em:<<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final XVII **Encontro Nacional da ANFOPE**: Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação: Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, 2014. Disponível em:<<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final XIX **Encontro Nacional da ANFOPE**: Políticas de Formação e Valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2019.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** -

Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio .pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____ – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manifesto das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Outubro de 2017. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Consultado em março de 2018.

_____ - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupos de Trabalhos (GTs)**. Rio de Janeiro, 2019b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ARALDI, Lucas. O antipetismo no MBL: um breve resumo. In: **XVIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL**, 2017, Rio Grande do Sul: Intercom, 2017. p. 1-14. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2017/resumos/R55-0466-1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Ensinar em condições precárias:** efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 126, p. 539-564, Dez. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BALL, Stephen. J.; YOUDELL, Debora **Privatización encubierta en la educación pública**. Informe preliminar. Bruselas, 2007

BANCO MUNDIAL. **Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review**. Banco Mundial. Washington, 1995.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación:** Examen Del Banco Mundial. Washington, 1996.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e a Lei.** Folheto da Visão. Grupo Banco Mundial, 2017a.

_____. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil.** Grupo Banco Mundial; 2017b.

_____. **Conduzindo observações em sala de aula:** utilizando o Método Stallings de observação de sala de aula no Tablet. Grupo Banco Mundial, 2017c.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação.** Grupo Banco Mundial, 2018a.

_____. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado:** uma agenda de reformas para o Brasil. Grupo Banco Mundial; 2018b.

_____. **Projetos em Brasil** Grupo Banco Mundial; 2019. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/pt/projectsoperations/projectsummary?lang=pt&searchTerm=&countrycode_exact=BR>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis. A verdadeira face do golpe de Estado no Brasil. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org). **A crise da democracia brasileira.** Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 157-176.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: <http://lpeq.quirica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro, 1934.

_____. Decreto-Lei nº 1.079, de abril de 1950. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 10 abr. 1950. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1079.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

_____. constitucional de nº 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996a.

_____. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996b.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002

_____. Lei nº 10.748/2003. Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens –PNPE. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007

_____. Lei n. 11.692/2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem. . **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009a.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019..

_____. Decreto Lei nº 12.850 de agosto de 2013. Define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); revoga a Lei nº 9.034, de 3 de maio de 1995; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a.

_____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014b.

_____. **Projeto de Lei nº 7.180/2014**. Visa Alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014c.

_____. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. Emenda constitucional de nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a.

_____. Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016c.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017b.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior**: Notas Estatísticas 2017. [Online]. Brasília: Inep, 2017c. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017notas_estatisticas2.pdf> Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. MEC. **Política Nacional de Formação de professores** [Online]. Brasília: Inep, 2017d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017e.

_____. **Política Nacional de Formação de Professores. Slides.** Brasília, 2017f. Disponível em: < https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/18-10-17_formacaoprofessor_final.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distancia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018a.

_____. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasil: MEC, 2018b.

_____. **Relatório Brasil no Pisa 2018:** versão preliminar. Brasil: MEC, 2019.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil:** os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Unicamp/UNESP, 2018.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100202&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jun. 2019.

BRITO NETO, Aníbal Correia. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global.** Tese (Doutorado em Educação) – Florianópolis; Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World Class Education in Brazil:** the next agenda. Washington: World Bank, 2010.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Washing. Grupo Banco Mundial, 2014.

BRUNS, Barbara; COSTA, Leandro; CUNHA, Nina. **Through the Looking Glass :** Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?. Washington: World Bank, 2017.

CABRERA, Blas; JÁEN, Maria Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Revista Teoria e Educação**—Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 190-214, jan. 1991.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1109.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019

CAMPOS, Magaly Robalino. Profissão Docente: Novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da**

profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-21.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal.** Brasília: 2017. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf>. Acesso em: 29 de mai.2019.

CARDOZO, José Eduardo. **Denúncia contra a Presidenta da República, por crime de responsabilidade.** Brasília, DF, 2016. Disponível em:<<https://www.conjur.com.br/dl/defesa-cardozo-dilma.pdf>>. Acesso em: 16 jul, 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do Professor da Educação Básica.** Brasília: INEP, 2018. (Série documental: Relatos de Pesquisa, nº41).

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo , n. 112, p. 613-636, dez. 2012 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000400002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2020.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Em Pauta: Teoria Social & Realidade Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n.31, 2013.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia Rentista no Brasil Neoliberal. In: **Universidade e Sociedade**, nº 60. ANDES, 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CBO - **Classificação Brasileira de Ocupações.** Ministério do Trabalho, 2010. Disponível em: < <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf> >. Acesso em: 30 mai. 2019.

CELESTINO, Silvio. O executivo e o coaching em marketing pessoal. **Revista Conceitual: RH Portal.** 2015. Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/o-executivo-e-o-coaching-em-marketing-pessoal/>. Acesso em: 01 de ago. 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. (Org.) Globalização e alternativa socialista. In: COGGIOLA, Osvaldo. **Globalização e Socialismo.** São Paulo: Xamã, 1997.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 41, p. 66-73, 2018.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200373&script=sci_abstract&tln_g=pt> Acesso em: 20 de ago. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 26-52.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DASSO JR, Aragon Érico. Em busca de um modelo alternativo de administração pública: críticas à hegemonia do gerencialismo. In: **Anais I ENEPCP** - Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas. Brasília/ DF, 2015.

DATAFOLHA – Instituto de Pesquisa. Aprovação a governo Dilma Rousseff cai 27 pontos em três semanas. **Instituto de Pesquisa Datafolha**, Opinião Pública. São Paulo, Jun. de 2013. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2014/07/1480345-aprovacao-ao-governo-dilma-tem-oscilacao-positiva-entre-junho-e-julho.shtml>>. Acesso em: 07 de jun. 2019.

DATAFOLHA – Instituto de Pesquisa. Aprovação ao governo Dilma tem oscilação positiva entre junho e julho. **Instituto de Pesquisa Datafolha**, Opinião Pública. São Paulo, Jul. de 2014. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2014/07/1480345-aprovacao-ao-governo-dilma-tem-oscilacao-positiva-entre-junho-e-julho.shtml>>. Acesso em: 07 de jun. 2019.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica?. **Revista Educ. Soc.** vol.27 no.96 Campinas, 2006.

DECKER, Aline. EAD e UAB: A formação docente no Projeto-Político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2017.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **Relações e condições de trabalho no Brasil**. São Paulo: DIEESE, 2008.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **BALANÇOS DA GREVE DE 2016**. São Paulo: DIEESE, 2017.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **BALANÇOS DA GREVE DE 2017**. São Paulo: DIEESE, 2018.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **BALANÇOS DA GREVE DE 2018**. São Paulo: DIEESE, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

ELETROBRAS - Centrais Elétricas Brasileiras. Processo de **Desestatização das Empresas de Distribuição**. 2019. Disponível em: <<https://eletrobras.com/pt/Paginas/Processo-de-Desestatizacao-das-Empresas-de-Distribuicao.aspx>> Acesso em: 19 dez. 2019.

ELOS EDUCACIONAL. **Programa Gestão de Sala de Aula**. 2018. Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/wp-content/uploads/2018/06/2018_Artigoceara18_05.pdf/> . Acesso em: 06 jan. 2020.

..... **Coaching Educacional**. 2016. Disponível em: <<https://www.eloseducacional.com/educacao/coaching-educacional/>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ENQUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FEGHALI, Jandira. A ilegitimidade do governo Temer. In: LETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p.157-158.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERNANDES NETO, Edgar. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. Áurea Costa, Edgard Neto e Gilberto Souza (Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publicas_PNE.pdf> Acesso em: 14 ago. 2019.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ.Soc.**, Campinas, v.27, n.97, p.1159-1179, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jun. 2019.

FES - Fundação Friedrich Ebert Stiftung. Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. **Fórum 21**, São Paulo, 2016.

FINEDUCA/CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Nota 1/2016. **A aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília: 2016.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, Jan. 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167.

_____. Profissionais da educação: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. In: GRACIANO, Mariângela. **O plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Livia Maria Fraga **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GARDALHO, Ricardo. Lula: crise é tsunami nos EUA e, se chegar ao Brasil, será “marolinha”. O Globo, out. **Diário Oficial da União**, 2008. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/lula-crise-tsunami-nos-eua-se-chegar-ao-brasil-sera-marolinha-3827410>>. Acesso em: 11 out. 2019.

GATTI, Bernadette; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GREEN, James. Golpes e intervenções: 1962, 1964 e 2016 e os olhares norteamericanos. In: MACHADO. André Roberto de ; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. A luta entre dois projetos para o Brasil. **Revista Fórum**. 18 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/luta-entre-dois-projetos-para-o-brasil/>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAYEK, Frederich .A. **O caminho para a servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBSAWN, Eric. O que os historiadores devem a Karl Marx? In: HOBBSAWN, Eric. **Sobre histórias: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 155-170.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 21, n.20, p. 30-41, 2001.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aplicação do PISA 2018** termina com cerca de 13 mil estudantes avaliados.2018. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQ_V9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes_avaliados/21206>. Acesso em: 07 jan. 2020.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga taxas de rendimento escolar**: números mostram tendência histórica de melhora. 2019. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206>. Acesso em: 12 jan. 2020.

JANUARIO, Erika; SILVA, Renata Valério; MOREIRA, Jani Alves da Silva. As recomendações do Banco Mundial para as políticas de formação de professores. In: **Anais, XXIII Semana de Pedagogia**. Maringá: UEM, 2018.

JORNAL DA GLOBO. Arnaldo Jabor fala sobre onda de protestos contra aumento nas tarifas de ônibus. **Jornal o Globo**, 2013a. Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/v/2631566/>>. Acesso em : 01 de nov. 2019.

_____. Arnaldo Jabor fala sobre novos protestos e ressalta força da juventude. **Jornal o Globo**, 2013a. Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/v/2640269//>>. Acesso em : 01 de nov. 2019.

JORNAL NACIONAL. Em discurso para investidores, Temer reforça compromisso com reformas. **G1**. 2017. Disponível em:< <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/05/em-discurso-para-investidores-temer-reforca-compromisso-com-reformas.html>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo. soc.** [online]. vol.30, n.1, 2018.

KONDER, Leandro. **Marx Vida e Obra**. 7ª ed, Editora: Paz e Terra S. A. São Paulo – SP, 1999.

KOSÍK, Karel. **A dialética do concreto**. 2ª. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACCHINI, Fabiano. CCQ e o Sistema Toyota de produção: fundamentação, aplicação e exemplos sobre CCQ e o sistema Toyota de produção. **Revista administradores.com**, nov. 2011. Disponível em: < <https://administradores.com.br/artigos/ccq-e-o-sistema-toyota-de-producao>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018.

LINKEDIN. **Linkedin Corporation**. 2019 Disponível em: <<https://www.linkedin.com/home/?originalSubdomain=br>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de Golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org). **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.1-30.

LOPES, Elizabeth; SPOTORNO, Karla. Ministro nega elevação de jornada para 12h por dia: “seria voltar à escravidão”. **O Estadão de São Paulo**, São Paulo, 09 set. 2016. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-nega-elevacao-de-jornada-para-12h-por-dia-seria-voltar-a-escravidao,10000074927>> Acesso em: 21 dez. 2019.

LOURENÇO, Elaine. Salários e greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH** - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353/2751>> Acesso em: 23 ago. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANDELI, Aline de Souza. EAD e UAB: A consolidação da Fábrica de Professores em Nível Superior. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO>

Desenvolvimento Profissional Docente passado e futuro 1386180263.pdf>.
Acesso em: 16 ago. 2019

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Rev. Investig. Const.**, Curitiba , v. 4, n. 1, p. 259-281, Apr. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MARTÍN, Maíra. Deus derruba a presidenta do Brasil. **Revista Veja**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/18/politica/1460935957_433496.html>

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. O golpe de Estado como fenômeno indissociável dos conflitos de classe. **Demarcaciones**, v. 1, p. 1-15, 2018.

MASCARO, Alysso Leandro. Crise e Golpe. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **IX ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REAGIÃO SUL**, 2012.

_____. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 140, p. 849-864, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>

MARTELLO, Alexandre. Governo quer formalizar jornada diária de até 12h com limite de 48h semanais. **G1-Globo**, Brasília, 08 set, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia>. Acesso em 21 dez. 2019

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O capital: crítica da economia política**. Vol II. São Paulo: Abril Cultura, 1996. (Coleções Economistas)

MARX, Karl. Carta de Marx A. P. V. Annenkov. In: MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010

_____. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 28. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília: IPEA, 2017. (Texto para Discussão, n. 2.304) Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de Formação e a Pedagogia das competências. In: **27º Reunião da ANPED**, 2004, Caxambu.

MÉDICI, Emílio Guarrastazu. **Tarefa de todos nós**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1971.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a Educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36 mai. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>> Acesso em: 25 ago. 2019.

MELO, Ruan. Dilma diz que não precisa de “choque fiscal” para cumprir superávit. **G1-Globo**, Bahia, 25 set. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/eleicoes/2014/noticia/2014/09/dilma-diz-que-brasil-nao-precisa-de-choque-fiscal-para-cumprir-superavit.html>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Soc. estado.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 621-648, Dez. 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300621&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos de Brasil e Portugal**. Maringá (PR): Eduem, 2015.

_____. Alves da Silva.. Reformas educacionais e políticas curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, p. 199-213, 2018

MOREIRA, Jani; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá, PR: Eduem, 2012.

MOREIRA, J. Alves da Silva; SILVA, Renata Valério. **Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil**. Práxis Educativa (Impresso), v. 11, p. 37-61, 2016.

MOURA, Renata. A cronologia da crise do diesel, do controle de preços de Dilma à greve dos caminhoneiros. **BBC Brasil**. Londres: 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44239437>>. Acesso em 19 jan. 2020.

MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <<https://mtst.org/quem-somos/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Uruguai é o novo economista-chefe do Banco Mundial para América Latina e Caribe**. 2019. Disponível em: <[https://nacoesunidas.org/uruguai-](https://nacoesunidas.org/uruguai/)

[e-novo-economista-chefe-do-banco-mundial-para-america-latina-e-caribe/>](#). Acesso em: 14 jan. 2020.

NAGEL, Lízia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES, Marta, LEITE, Hilusca (Org.) **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **O observatório**. Disponível em:<http://www.observatorio_dopne.org.br/home>. Acesso em: 06 ago. 2019.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Programme for international student assessment (PISA)**: Results from Pisa 2015. 2015. Disponível em:< <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT>> . Acesso em: 07 jan. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance- 2016**. OCDE Publishing: 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance- 2018**. OCDE Publishing: 2018.

O GLOBO. **Temer decide cortar ponto de servidores que entrarem em greve**. 26 abr. 2017. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/04/temer-decide-cortar-ponto-de-servidores-que-entrarem-em-greve.html>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n. 15, p. 447-461. Jul./dez/ 2014.

OLIVEIRA, DALILA; ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da Costa B. Pereira. Educação Pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 507 - 520, set./dez. 2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade.. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 |

ORSO, José Paulino. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA,

Lurdes (org). **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 233-278.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 140-158, jan. 1991

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?**. São Paulo: Cortez, 2018.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: LETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p.69-76.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Phillipe. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paulo Valin de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PPI - **Programa de Parcerias de Investimentos**. 2018. Disponível em:<
<https://www.ppi.gov.br/conheca-a-lista-dos-projetos-ja-concluidos-e-os-estao-programados-para-2018>> Acesso em: 19 dez. 2019.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos; SGUISSARDI, Valdermar O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p.91-108, jan. 1991

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Concepções de trabalho e profissionalização docente**: sua redução à ação empreendedora. 2015.Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2015.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 891-918, set./dez. 2018

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos Ensinos Superior e não Superior. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora.. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. Direito à educação: censura e risco de retrocessos legais. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 127-156.

ROSSI, Marina. O vídeo em que Emílio Odebrecht diz que esquema tem 30 anos e culpa a imprensa e os Poderes. **El País**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/14/politica/1492192630_931956.html> Acesso em: 16 jul. 2019

SANFELICE, José Luís. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas-SP. Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 100, p. 1231-1255, Out. 2007 . Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009a, vol.14, n.40, pp.143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org). **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 215-232.

SBCOACHING. **O que é Coaching?**. 2019. Disponível em: <<https://www.sbcoaching.com.br/o-que-e-coaching>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 177-193, Dez.

2004 Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mai. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas de accountability na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: **35ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.1. p. 1-17, 2012.

SCHMITZ, Aldo Antonio. Max Weber e a corrente neweuberiana na sociologia das profissões. **Em Tese**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 10-29, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18065023.2014v11n1p10/28677>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. v. 61-79

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

_____. Implicações da política de profissionalização sobre gestão e o trabalho docente. Revista **Trabalho & Educação**, vol. 13, nº 2, ago./dez. 2004b.

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barro; (Org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá, PR: EDUEM, 2011, v.1, p. 15-38.

_____. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento**: diálogos em educação, v.27, n.2, p. 88-106, mai./ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. ;CAMPOS, Roselane Fátima. ; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. . Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004a.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

_____. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Livia Maria Fraga **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto, SCHNEIDER, Maria Cristina. Certificação e gestão de professores. **Temas & Matizes** (Online)., v. 13. P. 39-49, 2008.

_____. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p.31-44, jan-jun, 2011. Disponível em:<<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1904>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Camila Croso.; AZZI, Diego; BOCK, Renato. (Org.) **Banco Mundial em Foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

SILVA, João Paulo de Souza; MEI, Danielle Scheffelmeier. O desmantelamento do direito à educação no pós golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 23, n. 61, p. 283-301, Dez. 2003.

SILVA, Monica Ribeiro. O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam.In: MACHADO. André Roberto de ; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na História e na Escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SILVA, Raquel Alessandra de Deus. **Políticas para formação de professores da educação básica e orientações da UNESCO para a América Latina e Caribe (2003-2015)**. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós - Graduação em Educação, Maringá, 2019.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, Paul. **Dominação e Desigualdade. Estrutura de classe e repartição de renda no Brasil**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 463 –485 mai./ago. 2016. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SOUZA, Jessé. O engodo do combate à corrupção: ou como imbecializar pessoas que nasceram inteligentes?. In: SOUZA, Jéssé; VALIM, Rafael e (coords.). **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Editora Contracorrente/Boitempo, 2018. p.13-28.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STASBURG, Quênia Renee; CORSETTI, Berenice. Nova Política de Formação de professores ou Reedição de velhas ideias?. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p.155-170.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=abstract&tlng=pt> Acesso em: 27 mai. 2019.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO. André Roberto de ; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. In: **XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual de Maringá - UEM. Maringá, PR, 2016. P.1505-1520.

WARREN, Ilse Scherer. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Cad. CRH**, Salvador , v. 27, n. 71, p. 417-429, Ago. 2014 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792014000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2019.

WEBER, MAX. **Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. 2. ed. México, FCE, 1964.

WORLD BANK. **Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework**. Washington: World Bank, 2001.

_____. **Education sector strategy update: achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness**. Washington: World Bank, 2005.

_____. **Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington: World Bank, 2011.

_____. **World Development Report 2017: Governance and the Law**. Washington: World Bank, 2017.

_____. **Brazil - Can providing teachers with feedback and coaching improve learning?**. Washington: World Bank, 2018a.

_____. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. Washington: World Bank, 2018b.

_____. **The World Bank:** Organization. 2019a Disponível em: <
<https://www.worldbank.org/en/about/leadership>>. Acesso em: 12 ago. 2019a.

_____. **The World Bank:** Five Institutions, One Group. 2019b Disponível em: <
<https://www.worldbank.org/en/about> >. Acesso em: 12 ago. 2019b.

APÊNDICE - LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	BANCO DE DADOS
,Alzira Buse Fernandez	Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Andrei Steveen Moreno Rodriguez	Enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS) : contribuições para a profissionalização docente	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Adriana Rocha Vilela Arantes	A formação de professores da licenciatura plena parcelada do curso de pedagogia da UEG (Anápolis): suas repercussões na atuação dos professores da rede municipal de Abadiânia	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2006	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Alessandra Frota Martinez De Schueles	Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: Representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870/1890).	Universidade Federal Fluminense	2002	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Ana Flávia Souza Sofiste	Profissional ou professor de educação física? interfaces de uma profissão regulamentada	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ana Laura do Valle de Barros e Azvedo	Tecendo saberes em um curso de formação continuada. Implicações desses saberes na prática pedagógica da Educação Infantil: o Ethos da profissionalização docente	Universidade de São Paulo	2009	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Analice de Almeida Lima	O uso de modelos no ensino de química: uma investigação acerca dos saberes construídos durante a formação inicial de professores de química da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2007	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Andrea da Silva Cunha	De volta às aulas: o cotidiano de professoras-estudantes do PROLE - história/UFBA (2004-2007)	Universidade Federal da Bahia	2009	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Andressa Christina Trevizan	Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo	Universidade de São Paulo	2016	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Antonia Francimar da Silva	Representações de dirigentes do sindicato dos trabalhadores federais da educação básica e profissional sobre profissão e profissionalização docente	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2004	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Antonieta Galdieri	A formação inicial e a profissionalização do educador de adultos: reflexão sobre um projeto formação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1999	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Bruna Casiraghi Pançardes	Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Bruno Cardoso de Menezes Bahia	Luiz Pereira: profissionalização docente e educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2011	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Carine Camara Bizerra	Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada, como profissionalização docente: um estudo em representações sociais	Universidade do Grande Rio	2012	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Célio José Borges	Professores leigos em Rondônia: Entre Sonhos e Oportunidades, a Formação e Profissionalização Docente - Um Estudo De Caso - O PROHACAP	Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara	2011	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Clóvis Ricardo Remor	Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira	Universidade Estadual Paulista	2015	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Cristiano Alexandre dos Santos	Identidade profissional do professor do cursinho garra de Goiânia	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2004	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra	Políticas para educação superior e suas implicações no trabalho, profissão e profissionalização docente em unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)	Universidade Federal de Goiás	2016	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Dalva Rachel Coelho Nascimento	A profissionalização docente em questão	Universidade Metodista De Piracicaba	2005	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações

Daniel Moreira de Alcântara	Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)	Universidade Federal de Pernambuco	2014	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Daniely Bárbara Bollis Rabelo	Narrativas e experiências no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia da UFES: investigando as contribuições para a profissionalização docente	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Diego dos Santos Leon	Tornar-se professor: a construção da identidade profissional docente no ensino técnico Uberaba - MG (2017)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2017	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Diego Moreira	Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2008	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Edinilza Magalhães da Costa	As Políticas de Formação dos Profissionais da Educação e a Profissionalização Docente	Universidade Federal Do Pará	2005	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Edna Duarte Souza Borba	Formação e profissionalização docente - um retrato delineado a partir do estudo das licenciaturas das IEES-1991-1998	Universidade Federal de Goiás	2002	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Ednete Gomes Monteiro	O estágio curricular em letras da UFMA e a profissionalização docente	Universidade Federal do Maranhão	2015	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Elena Maria Billig Mello	A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Eliana de Oliveira	O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica, e associativismo dos professores públicos primários de Minas Gerais (1871-1911)	Universidade Federal de Minas Gerais	2011	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Eliane Paganini da Silva	A profissionalidade docente: identidade e crise'	Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara	2006	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Elza Alcantara Macêdo Peixoto	Educação ambiental no Ensino Fundamental - um estudo da profissionalidade de professores do Município de Goiânia/GO	Universidade Federal de Goiás	2006	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Euricleia do Rosario Galucio	O que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará	Universidade Federal do Pará	2014	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Eva Maria Botár	Um olhar sobre as relações entre o universo educativo da licenciatura e o mundo do trabalho - questões para a formação e profissionalização docente de professores e professoras de química	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2003	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações

Flávio César Freitas Vieira	Profissionalização docente e Legislação Educacional: Uberabinha (1892-1930)	Universidade Federal de Uberlândia	2004	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Gelza Lucia de Brito Souza	As condições de trabalho e a satisfação profissional: dimensões do profissionalismo docente no ensino médio	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2008	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Hellen Thais dos Santos	A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudente	2013	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Helvezir Ribeiro dos Santos	A formação continuada do professor de educação infantil : um estudo dos cursos de formação por SME e FABES no Município de São Paulo 1989-1996.	Universidade Nove de Julho	2005	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Jaklane De Souza Almeida Bonatto	A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930): um estudo das reformas de Gomes Cardim e Atílio Vivácqua.	Universidade Federal do Espírito Santo	2005	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Janinha Gerke Jesus	Sentidos da formação docente para a profissionalização - Na voz do professor do campo	Universidade Federal do Espírito Santo	2014	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

João Junior Fernandes de Morais	A autonomia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da profissionalização: legislação educacional'	Universidade do Estado Do Rio Grande Do Norte	2014	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Jonielton Oliveira Dantas	Saberes ambientais na profissionalização docente e sua operatividade na prática pedagógica	Universidade Federal de Sergipe	2017	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
José Pedro Garcia de Oliveira	A profissionalização docente na ótica do discurso oficial'	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2004	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Josenilton Nunes Vieira	O sindicato como espaço de construção da profissão docente.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2009	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Joubert Lima Ferreira	Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991)	Universidade Federal da Bahia	2017	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Juliana Trindade Barbaceli	A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência	Universidade de São Paulo	2017	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Kátia Maria Silva de Melo	Formação e Profissionalização Docente: A Competência Como Categoria Ordenadora da Organização Institucional e Curricular	Universidade Federal de Alagoas	2003	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Larissa Araujo Bastos Machado	Mal-estar/Bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras	Universidade Federal de Goiás	2014	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações

Liandra Pereira	Percursos de profissionalização docente no ensino superior: trajetória e renovação na prática pedagógica	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2010	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Lidiane Estevam Lima Marujo	As representações sobre a formação e profissionalização docente de professores (as)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2004	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Lilian Gonçalves de Oliveira	A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante	Universidade Católica de Santos	2009	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Lívia Freitas dos Santos	O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) / CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Luciana Camargo Torres	Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao construtivismo e profissionalização docente	Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara	2004	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Luciana Maria Giovanni	A política de Promoção por Mérito na rede de ensino estadual paulista: um processo complexo e multifacetado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Lucíola Inês Pessoa Cavalcante	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades	Universidade Federal do Amazonas	2011	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Madison Rocha Ribeiro	A formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhão-Pará: continuidade ou descontinuidade?	Universidade Federal do Maranhão	2005	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Manuel Ferreira	Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste'	Universidade Federal de Goiás	2011	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Marcelo Gomes da Silva	"Por meio da resistência": processo de profissionalização docente no manifesto "ao professorado de Minas" (1900)	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2012	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Márcio Urel Rodrigues	Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil	Universidade Estadual Paulista	2016	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Maria Aparecida Clemêncio	Narrativas de vida, escolarização e profissionalização de Professoras Afrodescendentes no Magistério (Santa Catarina, anos 50 a 70 do século XX)	Universidade do Estado de Santa Catarina	2017	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Maria das Graças de Araujo	Trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas do Município de Itapiuna/Ce	Universidade Federal do Ceará	2010	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

					(BDTD)
Maria de Fátima Bastos	Formação e exercício profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre o projeto do curso de pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2008	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Maria Goreti Da Silva Sousa	A Formação Continuada e suas Contribuições para a Profissionalização de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina-PI: Revelações a partir de Histórias de Vida	Universidade Federal do Piauí	2008	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Maria do Socorro Brito de Oliveira	O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal do Piauí	2015	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Maria Luiza Raphael Del Rio Martins	Egressos do curso de licenciatura plena em educação física na UFES (1995 - 2002) : aspectos da sua trajetória formativa e profissional	Universidade Federal do Espírito Santo	2014	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Marileide Maria de Melo	A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2005	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações

Marilucy Pereira Marques	Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR)	Universidade Federal de Juiz de Fora	2016	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Marina Ferreira de Souza Antunes	A política de formação de professores/as em serviço: análise do projeto escolas referência de Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	2015	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Marisa Rezende Bernardes	As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)	Universidade Estadual Paulista	2003	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Michelle Castro Silva	A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores	Universidade Federal do Pará	2017	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Paulo Fernando de Melo Martins	Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público	Universidade Federal de Goiás	2011	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Regina Aparecida Versoza Simião	História e Memória: Processo de Profissionalização Docente em Mato Grosso (1930-1960)	Universidade Federal do Mato Grosso	2004	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações

Rejane Maria de Araújo Lira	Formação e profissionalização de professores da educação infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB	Universidade Federal da Paraíba	2017	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Renata dos Santos Soares	Profissionalização do magistério: a construção da condição laboral do professor primário no Rio de Janeiro (1854-1926)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Renilda Correia de Oliveira	Ensino superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente	Universidade Federal de Alagoas	2012	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Rita de Cassia Rodrigues Del Bianco	Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás	Universidade Federal de Goiás	2009	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) / CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Rita de Cassia Ximenes Mury	Profissionalização docente na escola da ladeira: entre histórias e trajetórias, o caminho possível	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO	2011	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) / CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Roque Moraes	A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1991	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Rosilene de Souza Carvalho Bites	Profissionalidade e profissionalização docente: o olhar da revista Veja	Universidade Federal de Goiás	2012	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Saulo Rodrigues Carvalho	Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista	Universidade Estadual Paulista	2016	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Silmara de Oliveira Gomes Papi	Profissionalização docente: alternativas para a profissão-professor	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2004	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Sílvia de Paula Gorzoni	A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Sirlene Moreira Fideles	Políticas de formação e a profissionalização docente em Jataí-Goiás	Universidade Católica Dom Bosco	2005	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Sofia Maria de Araújo Ruiz	A prática pedagógica colaborativa em um curso de administração .	Universidade do Oeste Paulista	2014	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Suelayne Lima da Paz	A formação e profissionalização docente: alinhamentos as orientações do BANCO MUNDIAL	Universidade Federal de Goiás	2007	Dissertação	CAPES - Banco de Teses E Dissertações/ CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Tania Cristina Meira Garcia	Trabalho docente, formação e profissionalização: O que nos revela o cotidiano do professor.	Universidade Federal do Ceará	2005	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações

Vania Maria de Araujo Passos	A profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins	Universidade Federal de Goiás	2011	Tese	CAPES - Banco de Teses E Dissertações
Vera Clotilde Vanzetto Garcia	Profissionalização do professor de matemática : limites e possibilidades para a formação inicial	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação	1999	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Verônica Borges de Oliveira	Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2015	Tese	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Viviane Rodrigues Alves de Moraes	Estágio e supervisão ecológica: crenças e saberes na aprendizagem da docência	Universidade de São Paulo	2010	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Fontes: Elaborado pela autora, a partir do levantamento feito do Portal Capes e BDTD