

Tragédia docente no Brasil

Olinda Evangelista¹

Resumo: Neste trabalho discute-se a “tragédia docente” no Brasil, após 1990, tendo em vista entender a sua conformação, crucial para os que lutam em defesa da escola pública e pela emancipação humana. Tematizamos alguns de seus aspectos: o professor *reconvertido*; *desqualificado*; *avaliado*; *aprendiz*; *multifuncional*; *responsabilizado*; *EaDeizado*; *instrumentalizado* e o professor *violentado*. Tais facetas suficientes para evidenciar que a política educacional está sob a égide do Capital Educador, especialmente agravada com a financeirização de instituições particulares que transformaram a formação docente em item de portfólio na bolsa de valores. É necessário, pois, contrapor a essas facetas o professor *pensante*, sujeito histórico em relações de hegemonia, de disputa de poder, de antagonismo de classe. Se o movimento educativo geral é o da produção de consenso, de formação de um modo subalterno de pensar o mundo, urge repor o debate sobre a função social da escola, do trabalho docente e da dimensão política da formação docente. A Educação é um dos âmbitos no qual o ser humano pode lutar por sua auto realização e pela transformação social, organizando-se os docentes em direção contrária aos que pretendem sua despolitização, seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino e o “não desenvolvimento” do povo brasileiro.

Palavras-chave: Política educacional. Formação docente. Professor.

Teaching tragedy in Brazil

Abstract: In this paper we discuss the "teaching tragedy" in Brazil, after 1990, in order to understand its conformation, crucial for those who fight in defense of the public school and for human emancipation. We have thematic some of its aspects: the reconverted teacher; disqualified; Evaluated; apprentice; Multifunctional; accountable; EaDeizado; Instrumentalized and the violated teacher. Such facets are enough to emphasize that education policy is under the aegis of Educator Capital, aggravated especially by the financialisation of profit-making companies that have transformed teacher education into portfolio items on the stock exchange. It is necessary, therefore, to counteract these facets with the thinking teacher, historical subject under hegemony relations, of power struggle, of class antagonism. If the general educational movement is that of producing consensus, of forming a subaltern way of thinking the world, it is urgent to restore the debate about the school's social function, the teaching work and the political dimension of the teacher training. Education is one of the areas in which human beings can fight for their self-realization and for social transformation, teachers being organized against those who wish to depoliticize them, and use them as a scapegoat to explain the poor quality of teaching and the "Non-development" of the Brazilian people.

Keywords: Educational policy. Teacher training. Teacher.

¹ Mestre e Doutora em Educação. Professora Aposentada Voluntária do Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNOESC/SC. Bolsista PQ do CNPq.

Introdução

Recente postagem no *Facebook* (2016a; 2016b), alusiva ao movimento dos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e ao movimento grevista dos professores municipais de Florianópolis, lançava a pergunta: *por que a greve dos professores não é notícia?*² Em outros termos: por que a luta dos professores precisa tornar-se invisível? Se considerássemos apenas o ano de 2015 e meados de 2016 não poderíamos contabilizar as atrocidades físicas, intelectuais e políticas cometidas contra professores de escolas públicas em todos os níveis.

No estado de Santa Catarina, segundo o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTE, 2016), “Em 2015 o magistério travou muitas lutas por seus direitos, realizou uma greve de 72 dias”, contudo “acordos não foram cumpridos e leis foram aprovadas a gosto do Governo com o aval dos Deputados, prejudicando muito o magistério e os demais funcionários públicos”. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (COMANDANTES..., 2015) informou que “Mais de 200 pessoas ficaram feridas durante a repressão às manifestações dos servidores públicos” no que ficou conhecido como a “Batalha do Centro Cívico”, em Curitiba, no dia 29 de abril de 2015. Na capital catarinense, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM, 2016) e mais de cinco mil servidores foram às ruas no dia 10 de março de 2016: “A prefeitura, em resposta, ordenou que a Guarda Municipal disparasse *spray* de pimenta nas pessoas, causando alvoroço e desespero”, além de machucaduras. Também o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2016a) noticiou que docentes das universidades estaduais do Amapá, Ceará, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Piauí, Pará e São Paulo estavam em greve, “junto com estudantes, servidores e terceirizados, em unidade com outras categorias do funcionalismo público, para cobrar de governos e reitorias diálogo com o movimento grevista”. Os exemplos são suficientes para evidenciar que estamos frente a uma tragédia de vastas proporções, traduzida em retiradas de direitos conquistados pelo menos desde a Constituição Federal de 1988 e em avanço

² Versão modificada deste texto foi publicada como capítulo. EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. MOTTA, Vânia C. da; PEREIRA, Larissa D. *Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica*. Rio de Janeiro, RJ: Lumen Juris; Serviço Social, 2017.

orquestrado de interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional. Em entrevista à Cátia Guimarães acerca dos riscos políticos atuais Virgínia Fontes foi taxativa:

Estamos assistindo a uma redução brutal da capacidade popular de se expressar. [...] Estamos diante do risco de uma redução significativa de direitos, que já está acontecendo; a consolidação de uma força de direita, ao mesmo tempo institucionalizada e não-institucionalizada, que não é exatamente partidária, porque não cola só com os partidos. Esse é um processo de direitização que não é só político, é também social. Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população, quer seja pela violência, pela perda de emprego, quer seja simplesmente pela desqualificação da sua presença num lugar não desejado. (GUIMARÃES, 2016)

Para Pinassi, a Lei Antiterrorismo, proposta pelo Governo Dilma, é um dos exemplos desse movimento histórico que sob o argumento de assegurar a segurança nacional “arremete de fato contra o direito de manifestação dos atingidos, organizados e não organizados, de todo o país.” (BRITO, 2016). De seu ponto de vista, as crises econômica e política indicam uma inflexão importante na “expansão e acumulação do capital e isso tem implicações expressivas em sua relação com o capital central, sobretudo em termos de uma relação ainda mais subalterna com os EUA. [...] O Brasil caminha para este novo momento de joelhos.” (BRITO, 2016).

As determinações históricas do atual quadro político-econômico compõem a tragédia docente, tornando-a estratégica na manutenção desse mesmo quadro, posto que os professores vêm sendo instrumentalizados para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada. Entender a conformação de tal tragédia e o papel ontológico do professor é crucial para os que lutam em defesa da escola pública e pela emancipação dos trabalhadores.

Embora não possamos apreendê-la em todas as suas determinações, evidências se concretizam, particularmente pós-1990, em políticas educacionais desenvolvidas nas várias esferas administrativas. Suas faces foram gestadas no interior de disputas imperialistas, comportando questões candentes, problemas com os quais nos defrontamos no interior das escolas públicas e nas pesquisas acadêmicas sobre formação e trabalho docente. Em 2009, Fontes (p. 213) chamou a atenção para o fato de que deveríamos “[...] entrever a impossibilidade crescente de que dessa lógica (pudesse) derivar qualquer perspectiva efetiva de futuro para o conjunto da vida social”. Entre as evidências que comprovaram o acerto de sua hipótese estava a tramitação no Congresso

Nacional do Projeto de Emenda Constitucional 241/2016 (BRASIL, 2016b)³, do Governo Interino de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Neste texto objetivamos discutir hipóteses explicativas para a areia movediça em que se encontra o professor da Educação Básica pública no que tange à sua formação, ao seu trabalho, à sua atuação política. Jargões empobrecedores adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo em relação às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido, ademais de tornar gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira. Tais questões precisam ser consideradas para decifrarmos as faces da tragédia docente no Brasil⁴.

Face um: o professor reconvertido

O fenômeno da reconversão docente é parte da reconversão laboral iniciada nos anos de 1980 e das mudanças estruturais nas relações capitalistas de produção, bem como da reforma do aparelho de Estado no Brasil nos anos de 1990. O tema da empregabilidade emergiu como *slogan* apaziguador quando a sociedade se confrontava com uma crise econômica que conduzira ao desemprego estrutural, resultante das novas demandas do mercado e atribuído à incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, impondo relações de trabalho genericamente flexíveis. De outro lado, imputava-se ao trabalhador a responsabilidade individual por sua desqualificação para os postos de trabalho, permeados por demandas da denominada “sociedade do conhecimento” (DE MARI, 2006). Martínez (1994 *apud* GINDIN, 2006, p. 45) assinalava que

A reconversão produtiva dentro das empresas, com a incorporação de novas tecnologias e modos de organização da produção, promove a diminuição da dotação de pessoal, a

³ Por ocasião da tramitação no Congresso Nacional, Fattorelli afirmava que: “Essa PEC congela por 20 anos o orçamento, e se houver crescimento econômico, não há possibilidade de revisão do congelamento. A proposta vai colocar na Constituição Federal tudo aquilo que a gente hoje denuncia como inconstitucional: os ataques à saúde, educação e aos nossos direitos sociais.” (ANDES-SN, 2016b). A PEC foi aprovada e transformou-se na Emenda Constitucional 95/2016.

⁴ As reflexões a seguir foram produzidas no interior do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e foram aprofundadas em teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos e livros. No livro *O que revelam os slogans na política educacional*, publicado em 2014, pela Junqueira e Marin (EVANGELISTA, 2014), discute-se, com base na produção do GEPETO, alguns dos *slogans* mais difundidos e expressivos da política educacional pós-1990: “qualidade de ensino”, “sociedade do conhecimento”, “inclusão”, “empreendedorismo”, “educação ao longo da vida”, “alívio da pobreza”, entre outros.

terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado.

A Educação foi convocada a colaborar na América Latina sofrendo os influxos de uma reforma educativa endereçada às frações burguesas dominantes em nível internacional. A Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI, 2003) conclamava os professores a que se

“perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”, según las distintas miradas que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, “competencias”, de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI.

Também a Rede Kipus (ENCUENTRO..., 2008), ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nos anos de 2000, defendia a reconversão das instituições formadoras, de seus conteúdos formativos e do professor, configurando uma intervenção de larga escala na formação da inteligência na área.

Segundo De Rossi (2005), reconversão docente significa “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos” e tornar as políticas educacionais palatáveis “às pressões econômicas das agências (inter)nacionais.” Chegar-se-ia à “qualidade da educação”, bordão que subsumia o propósito de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico. A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas. A reforma do Curso de Pedagogia, de 2006 (BRASIL, 2006), por exemplo, criou o conceito de “docência” como gestão, ensino e pesquisa, flexibilizou as atribuições do egresso habilitando-o para, no mínimo, oito campos de atuação, esvaziando a formação do licenciado em termos teóricos e políticos (EVANGELISTA; TRICHES, 2009).

A política educacional brasileira, hoje, articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. Se a “educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema capital”, nem é “capaz

de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), a internalização da lógica do capital está nela presente.

Face dois: o professor desqualificado

O requisito da reconversão docente após 1990 e anos 2000 formatou discursos nocivos acerca do professor. Um deles se expressou no largo procedimento de desqualificação de sua formação e de sua atuação, gerando um sistema de avaliações extenso. Se perguntássemos “por que é necessário desqualificar o professor”, a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional, e sobre as de quem forma. A falta de competência e de habilidades a ele atribuídas abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza. As intervenções políticas do capital são derrisórias. A discriminação social da profissão e de seus possíveis aspirantes foi difundida pela *Revista Nova Escola* (POR..., 2010):

Baixa remuneração não atrai jovens das classes mais altas [...]. “Além disso, os estudantes levam em conta a possibilidade de a profissão dar condições mínimas para sustentar o padrão de vida conquistado pelos pais. No caso das classes mais abastadas, a docência não cumpre esse requisito”.

[...]

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) destacam a relação entre a escassez (e a má formação) dos professores e o desempenho dos estudantes nesse exame internacional. [...] A questão não se resume a atrair urgentemente mais e mais candidatos. Trata-se de criar mecanismos para atrair os mais bem preparados [...].

A *Nova Escola* usa dados produzidos por pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) segundo a qual “apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura” (RATIER; SALLA, 2010), desmotivados pela desvalorização social da profissão, baixos salários e rotina desgastante. Neste caso, a problemática dos segmentos sociais que escolheriam a docência é reafirmada:

De acordo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Pedagogia, 80% dos alunos cursaram o Ensino Médio em escola pública e 92% são mulheres. Além disso, metade vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série, 75% trabalham durante a faculdade e 45% declararam conhecimento praticamente nulo de inglês. E o mais alarmante: segundo estudo da consultora Paula Louzano, 30% dos futuros professores são recrutados entre os alunos com piores notas no Ensino Médio. O panorama é desanimador. (RATIER; SALLA, 2010).

Cinicamente circulam *slogans* que procuram esconder tal desqualificação. O *Movimento Todos Pela Educação* (TPE) criou: “Um bom professor. Um bom começo” (QUEM..., [2011?]). O Ministério da Educação (MEC): “Seja um professor”!; “A profissão que pode mudar um país”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). O cinismo reside no fato de que os *slogans* referidos reafirmam sua desqualificação perante a sociedade, instando-os a assumirem sua inferida incapacidade e, por consequência, uma proposta de mudança que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento usufruído no passado. Tendo sido degradado pelas políticas públicas ao longo dos últimos 20 anos, atribui-se a ele individualmente a tarefa de pôr-se no caminho da superação de suas faltas: “vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial e continuada; mobilização; investimento na formação; assunção da política governamental...” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 290-292).

No Acordo realizado entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) afirma-se que

[...] a pesar de que existe un cuerpo de profesores con buen nivel de formación, 68,7% que cuentan con alguna especialización además de la formación básica y 10% con maestrías, los mismos enmascaran problemas de desempeño: apenas 22,4% y 14,2% de los alumnos alcanzaron un nivel de aprendizaje adecuado en portugués y matemática según la Prova Brasil de 2010. Si analizáramos por escuela, el 91% de las mismas presentan en portugués notas promedio inferiores a las consideradas adecuadas. (PEREZ-ALFARO, [2013?]a, p. 4).

A posição do BID de intervir na qualificação docente estava clara em sua *Estrategia del BID con Brasil 2012-2014* (SELIGMANN, 2012, p. 7):

El Banco apoyará fundamentalmente a estados y municipios, sin excluir a la Unión y el sector privado, en esfuerzos tendientes a (i) mejorar la calidad de la educación básica, por medio de formación y capacitación de profesores y perfeccionamiento y mayor utilización de los instrumentos de evaluación disponibles [...].

A lógica desenvolvida não deixa lugar a dúvidas: Estado, mídia e OM preocupam-se com os professores, mas no sentido direto de sua desqualificação dado que, deste ponto de vista, suas [...] *mayores fragilidades se encuentran en las actividades ofrecidas en el aula (3,2 entre 10 puntos) algo directamente relacionado*

con la inadecuada formación de los profesores [...]. (PEREZ-ALFARO, [2013?]a, p. 3-

4). O Banco Mundial (BM) complementa essa ideia:

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e “em tarefa”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva (WORLD BANK, 2010, p. 9).

Aline Decker (2015, p. 143) concluiu que

[...] as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável [...] (inserido) num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação medular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”.

É cristalina a posição do BM que investe numa forma de inteligência humana inacabada sempre, maleável sempre, treinável sempre, inquirida pela prática imediata e definida pela manipulação tópica do real. A essa consequência da lógica do professor aprendiz soma-se uma segunda: a questão do professor é metodológica e não de conteúdo. O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. Para o BM não é necessária uma formação longa, pois o importante seria o treinamento *full time* baseado em demandas pragmáticas, configurando o que Decker (2015) denominou “entronização da sala de aula”.

Certamente subjaz à alardeada desqualificação profissional e pobreza intelectual o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza. Entretanto, Leher (2005, p. 2), atentamente, percebe que “a superação da alienação do trabalho e a negação da ordem do capital” não pode prescindir da educação, parte substantiva da internalização ideológica do capital e campo de produção de hegemonia (GRAMSCI, 1966, p. 37). As possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora estão inscritas nas contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar.

Face três: o professor responsabilizado

As políticas de profissionalização na área da Educação deflagradas nos anos de 1990 incidia sobre os profissionais da escola e também do Aparelho de Estado. Na conjuntura da reforma do Estado e da reestruturação capitalista vicejava a ideia de que muitos dos obstáculos enfrentados pelo Brasil se explicavam pela ausência de profissionalismo ou de formação tanto dos quadros administrativos, quando dos quadros do magistério. Tratava-se, obviamente, de uma intervenção dos interesses burgueses que precisavam promover a adequação desses quadros às novas demandas das relações de produção. Shiroma e Evangelista (2004, p. 5) identificaram as palavras e conceitos recorrentes em documentação nacional e de Organizações multilaterais. Entre eles estava presente a ideia de profissionalização à qual se ligava, direta ou indiretamente, uma teia conceitual importante: empregabilidade, competência, eficiência/eficácia, capital social, autonomia, comunidade, inclusão, parceria, solidariedade, tolerância, *empowerment*, diversidade, equidade.

“Educação ao Longo da Vida” e “Educação para Todos”, forjados em colaboração com a UNESCO e União Europeia (RODRIGUES, 2008), constituíram o grande projeto educativo cujo objetivo aparental era promover a democracia, cidadania, segurança e coesão social. O léxico montado permitia entrever “questões sociais” como a existência da pobreza e pessoas vulneráveis e em situação de risco. Obliterou-se a ideia de que o risco era de um possível rompimento da governabilidade, caso a “pobreza” e os “excluídos” não fossem submetidos a um opressivo consenso subordinado ao pensamento único neoliberal.

A hipótese da má qualidade do ensino como resultado de ineficazes métodos de gestão e gerenciamento dos recursos públicos, assim como da formação precária do professor vinha sendo cozinhada. Com este quadro não se poderia esperar que o Brasil se transformasse em uma “sociedade do conhecimento”, mantendo-se num processo precário de desenvolvimento econômico – discursivamente colocado. Segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 10), “A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente no vocabulário do mundo dos negócios. Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração.” Na esteira dessa linguagem nos anos de 2000 a noção de responsabilização foi sintetizada. A racionalidade política anterior, segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do

professor, ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava. O passo seguinte – responsabilizar o professor por tudo – não demorou a espocar.

A responsabilização ontológica central repousa sobre a ideia de que o desemprego futuro do aluno se deverá ao não investimento do professor em seu trabalho presente. Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada. Embora o *slogan responsabilização docente* aposte no “empoderamento”⁵ docente, o que esconde, justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada. Esse deslocamento perverso imputa a existência material da população brasileira ao professor e não às negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional. Sendo o Brasil a sexta/sétima economia do mundo, concluímos que não está em questão a qualidade docente, mas seu uso para construir uma explicação palatável que justifique o desemprego estrutural e as relações de exploração em que se encontra a classe trabalhadora – fonte de risco para os interesses capitalistas.

A avaliação também está neste âmbito, posto que a responsabilização, um uníssono no discurso do Estado e de OM, significa que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes em larga escala. Shiroma e Evangelista (2011, p. 134) afirmam que “Uma avalanche de avaliações assolou as instituições educacionais”, a exemplo do “Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”.

De outro lado, o Banco Mundial (2010, p. 9) considera ser necessária a implementação de “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados”, englobando aí os professores. Trata-se de conseguir a adesão dos professores ao projeto reformista iniciado nos anos de 1990 e agora reconduzido com novas exigências. A responsabilização configura-se como uma estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente da parte do docente, cujos

⁵ Carvalho (2015, p. 181) examina o tema do “empoderamento”, indicando que, quer como conceito, termo ou estratégia de intervenção, cumpre, pelo menos, quatro funções tendo em vista produzir: 1) o “desclassamento’ da classe trabalhadora”; 2) a “mistificação ideológica”; 3) o “apassivamento da classe trabalhadora e suas organizações” e 4) a “desresponsabilização do Estado e desoneração do capital”.

desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados “pobres” que o Banco Mundial pretende combater, literalmente.

Entretanto, os professores são “responsáveis” por sua atuação pedagógica; o que não queremos ser é responsabilizados por um tipo de performance exterior ao compromisso com a formação da consciência crítica. O “conhece-te a ti mesmo” gramsciano é o horizonte viável do trabalho docente (GRAMSCI, 1966).

Face quatro: o professor “eadeizado”

O rápido crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil no Ensino Superior (ES) se tornou alvo de críticas de intelectuais francamente comprometidos com a formação consistente do professor (BARRETO, 2010; LIMA, 2011). Shiroma (2000) analisou documentos do Banco Mundial, demonstrando que desde meados da década anterior a agência pautava a diversificação institucional, solapando-se o conceito de Universidade e sua tríplice missão, ensino, pesquisa e extensão. Vimos, então, uma acelerada privatização do ES, sua configuração como Educação Terciária e a dispersão da formação docente em uma miríade de formatos institucionais nos quais a modalidade EaD foi privilegiada. A posição do Banco Mundial assumida pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), indicada por Shiroma (2000), manteve-se nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016).

Tomando apenas a formação do professor para exame, constata-se que, durante o Governo Lula, foi entregue aos interesses privatistas que ampliaram enormemente as vagas em licenciatura na modalidade EaD, particularmente em IES com fins lucrativos. Sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação foi assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro. Obviamente isso teve repercussões nefastas para a formação do magistério nacional.

Por meio dos microdados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ordenados no *Censo do Ensino Superior 2013* (BRASIL, INEP, 2014), foi possível verificar que 31% dos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos (10.120) eram oferecidos por IES públicas; as IES privadas ofereciam 69% (22.262) deles, num total geral de 32.382 cursos. A diferença entre as ofertas pública e privada cresceu no tocante ao total de matrículas. Das 7.322.925, apenas 25% (1.801.479) foi oferecida pela rede pública; o exorbitante percentual de 75% (5.521.446) estava no setor privado.

No que se refere à EaD na área da Educação – licenciaturas e poucos bacharelados – as IES públicas apresentavam um baixo percentual de cursos nesta modalidade; dos 4.171 cursos, 91,7% (3.823) eram presenciais contra 8,3% (348) em EaD. A mágica acontecia no setor privado, no qual o número de cursos em EaD era pequeno, apenas 6,3% (240) de 3.821. Ou seja, 93,3% (3.581) dos cursos eram presenciais. O assombramento nos pega quando vemos que na esfera privada 45% (355.271) das 792.190 matrículas eram a distância. Na rede pública esse total correspondia a 16% (94.299) das 590.067. Conclusão inescapável: o professor brasileiro vem sendo expropriado de seu direito à formação consistente, paga-a e submete-se à modalidade EaD.

Malanchen (2015) e Mandeli (2014) desenvolveram estudos sobre a EaD no Brasil e o cruzamento dos dados produzidos por ambas oferece uma visão geral do problema. Malanchen (2015) assinala que entre 1995 e 2006 a EaD se fortaleceu de tal modo que não se pode mais tomá-la apenas como modalidade de ensino; ela tornou-se a principal estratégia de formação docente do Estado brasileiro em qualquer das esferas, pública ou privada, tendência posta no governo FHC e não rompida no Governo Lula. A autora informa ainda que de 2004 a 2006 abriram-se em torno de 100.000 vagas na EaD, período em que surgiram o *Programa Pró-Licenciatura* e a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). O crescimento foi facilitado pela política de flexibilização e diversificação do Ensino Superior, abrindo o esperado nicho de mercado para vários produtos, denominado “democratização do Ensino Superior” e “atendimento das necessidades docentes para a Educação Básica”.

Mandeli (2014) verificou nos microdados do *Censo da Educação Superior 2013* (BRASIL, INEP, 2014) que, após 2006, a esfera privada dominou as licenciaturas em EaD. De 2002 a 2012 cresceram em torno de 7.499,59%, enquanto na rede pública 217,06%; ou seja, em 2002 na rede pública existiam 34.322 matrículas em EaD e na esfera privada 4.489. No ano de 2012, na rede pública o número passou para 108.820 matrículas, enquanto na esfera privada passou para 341.146. De 2005 para 2012 o crescimento percentual das matrículas via UAB foi de 116.441,82% (MANDELI, 2014).

Não bastasse esse crescimento no âmbito público, no nível privado foi pior, pois o governo não teve dificuldades em passar a formação do professor para a esfera privada, presenteada com tudo o que isso significava de produtos a serem consumidos. Os microdados do INEP (BRASIL, INEP, 2013) permitiram evidenciar que seis IES

privadas concentravam acima de 20 mil matrículas na área Educação, em 2013, isto é, em torno de 28,56% do mercado da formação docente, particularmente em EaD⁶, dos quais 16% ficaram com a Kroton Educacional: de quase um milhão de estudantes, ela detinha uma média de 160 mil. Para completar: das suas 136.649 matrículas na área da Educação, 135.001 eram em EaD (BRASIL, INEP, 2013), espalhadas por mais de 600 polos em todos os estados da federação. Divide a tarefa com parceiros internacionais e atua, desde 2007, na Bolsa de Valores.

Vemos, então, que o Estado e o Capital precisam objetivamente impedir que na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o professor.

Face cinco: o professor instrumentalizado

A tentativa execrável, e sempre malsucedida, de extinguir o pensamento humano para tornar o homem apenas corpo – quase máquina – foi tratado por Gramsci (1980) nos anos de 1930. O sonho taylorista do ‘gorila amestrado’, da transformação do trabalhador em um sujeito racionalizado incapaz de “filosofar” (GRAMSCI, 1966), não se revelou factível, embora a alienação humana tenha caminhado a passos largos. A referência a Gramsci oferece um horizonte de reflexão importante no que toca ao processo em curso de desintelectualização docente, segundo avaliação de Shiroma (2003), e de sua instrumentalização. Seria possível amestrar o professor?

Em pesquisa sobre o professor para a Educação Especial (EE), Vaz (2013) demonstrou que, desde os anos de 1990, a política de formação articula-se com orientações de OM e vem sofrendo um deslocamento teórico em razão da generalização da ideia de inclusão. Nos Governos Lula esta área foi orientada para a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais no interior da “perspectiva inclusiva”, sobejamente criticada por Michels e Garcia (2014).

Vaz (2013, p. 47) esclarece que “Foi [...] no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que o

⁶UNOPAR-Kroton: Universidade Norte do Paraná, Londrina, PR (9,255); UNIP-Objetivo: Universidade Paulista, São Paulo, SP (4,98%); UNIASSELVI-Kroton: Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Indaial, SC (4,88%); UNINTER: Universidade Internacional de Curitiba, PR (3,47%); Anhanguera/UNIDERP-Kroton: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande, MS (3,215); UNIMES: Universidade Metropolitana de Santos, SP (2,86).

conceito “multifuncional” foi implementado com a proposta de uma sala de atendimento para todos os tipos de deficiências.” Ao examiná-lo, concluiu que o profissional não se envolverá na escolarização dos alunos da EE. Tratar-se-ia de um profissional não vocacionado à docência, caracterizado como “recurso” para a política de inclusão na escola regular. A crítica de Vaz (2013) traz à luz o duplo caráter atribuído a esse profissional: de um lado, um técnico para trabalhar com recursos e materiais adaptados; de outro, um gestor da implementação dessa política. Sua função de recurso levou a autora a defini-lo como “professor multifuncional” (VAZ, 2013, p. 73), tomado “como mais um instrumento da política de perspectiva inclusiva.”

Essa mesma questão foi debatida por Triches (2010) em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006* (BRASIL, 2006). Evidencia que as demandas colocadas ao Licenciado em Pedagogia, denominado docente, conduz o profissional a uma espécie de *superdocente*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. (TRICHES, 2016)

Se a ideia de “professor instrumento” foi articulada por Vaz e Triches como *slogan* expressivo de um processo teórico-prático que pretendeu descrever um movimento simultâneo de desconstrução de seu campo de atuação e de seu espectro de formação, o Acordo PMF-BID (PEREZ-ALFARO, [2013?]b) reforça a ideia. Após afirmar que Florianópolis tem potencialidades para se transformar em um exemplo nacional de “educação pública de qualidade”, o BID expõe sua concepção de professor:

Por otro lado, existe la necesidad de reforzar los insumos educativos considerados críticos para mejorar la calidad de los aprendizajes: i) profesores: reconocido como el recurso más importante, es preciso mejorar la selección, contratación y entrenamiento de profesores para atender esta nueva demanda, además de la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento (coaching) a todo el cuerpo docente. (PEREZ-ALFARO, [2013?]b, p.5).

Acompanha o insumo-professor aqueles relativos à infraestrutura e materiais educativos, confirmando a visão coisificante do professor. Esclarece-se paulatinamente que há um investimento progressivo no impedimento da atuação docente crítica, refletida, pensada, intencional. Colabora para a desconstituição do professor e sua instrumentalização – ou desintelectualização – outros processos políticos originados das políticas educacionais. É o caso da intensificação do trabalho docente que, do ponto de vista de Santos (2013, p. 34),

está associada ao processo de intensificação do trabalho em geral, que está ocorrendo em vários setores, pois tem sua raiz no modo de produção capitalista. A educação e a regulação do trabalho dos professores são políticas de Estado, pois se trata da formação da próxima geração. Por constituir uma das “condições sociais de produção capitalista” (FONTES, 2010, p. 36), a educação e a escola pública são alvos de interesse não só das camadas populares, mas também dos empresários; são administradas pela lógica do mercado que condiciona o processo de ensino.

Sua pesquisa mostra os desdobramentos da lógica gerencialista, pontuada por formas recrudescidas de monitoramento e avaliação, que trata os professores como recursos dos quais se deve extrair toda a potencialidade até sua objetificação e esgotamento – nunca conseguidos na sua totalidade. A autora indica como desdobramentos da intensificação docente:

precarização das condições de trabalho, alargamento da função docente, sobrecarga de trabalho, intemporalidade, autointensificação, redução da sociabilidade, adoecimento docente. [...] Apoiamos-nos em categorias que Dal Rosso (2008) identificou como instrumentos de intensificação: ritmo e velocidade, alongamento da jornada, acúmulo de atividades e polivalência e gestão por resultados, e também nos conceitos de reconversão do trabalho docente (EVANGELISTA, 2006) e *accountability* (AFONSO, 2009a). (SANTOS, 2013, p. 39)

Como se vê expor uma face da tragédia docente implica sempre tocar em outras. Trata-se de uma política orgânica, articulada nacional e internacionalmente, que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo-as, esvaziando-as de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real, exacerbando o valor de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, elegendo a tecnologia como solução para a aprendizagem e, num golpe final, tentando despolitizá-las confiscando seu sentido plenamente humano.

Desse modo, o professor não é um sujeito histórico que precisa durante o seu percurso profissional, de formação constante, abrir seu campo de pensamento e reflexão; contrariamente, precisa ser formado para as mediações dos vários insumos com os quais vai lidar.

Para concluir: o professor pensante

As faces da tragédia docente abordadas não esgotam – tristemente – a amplitude de sua composição. Outros adjetivos poderiam ser apostos ao professor da escola pública: inclusivo, assistente social, gestor, privatizado, tutor, voluntário, substituto, temporário, empreendedor, aprendiz, treinado, precarizado... Porém, o adjetivo

“violentado” é um dos mais graves, posto que o professor é objeto não apenas da violência simbólica e física habitual no país, como de um nível elevado de tensão face às perdas intermitentes que vêm sofrendo em termos de carreira, salários e condições de trabalho, agravada pelos inúmeros projetos em tramitação no Congresso Nacional que o atingirão em cheio. A emergência no Brasil, sem pejo, do espírito fascista e autoritário agudizou as contradições de classes da sociedade brasileira, manifestas nas ações que redundaram no impedimento da presidente Dilma Rousseff⁷. Esse mesmo espírito produziu a excrecência denominada *Programa Escola sem Partido*, concretizado no Substitutivo ao Projeto de Lei no. 7.180, de 2014, do Deputado Federal Erivelton Santana, do Partido Social Cristão baiano⁸.

Tais contradições envolvem a organização docente, pois os professores das redes públicas são chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital que se refletem em redução salarial, não pagamento ou parcelamento de proventos, entre outras medidas, como a entrega da escola pública à saga privatista das Organizações Sociais e da financeirização.

Os aspectos relativos ao âmbito escolar – violência de alunos, pais e gestores contra docentes – sobreelevam⁹. Em matéria publicada em 2013 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) inúmeros são os

⁷ Vale a pena recuperar um texto de Paulani de 2006 (p. 100) no qual comenta uma análise do Brasil feita por um intelectual bastante respeitado: “Quando escreveu a *Crítica à Razão Dualista* mais de três décadas atrás, Francisco de Oliveira vaticinou em seu final: ‘Nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que ele está marcado pelos signos opostos do *apartheid* social ou da revolução social’ (Oliveira, 2003, p. 119). Como não sobreveio a revolução social, instalou-se, como ele previu, o *apartheid* social que presenciamos. Para parodiá-lo, hoje, temos que escrever: nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que, se não enfrentarmos o *apartheid* social, nos afundaremos na barbárie que já nos assombra e pereceremos como nação.”

⁸ O projeto propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inserindo como princípios da Educação Nacional: I - **neutralidade** política, ideológica e religiosa do Estado; II - **pluralismo** de ideias no ambiente acadêmico; III - **liberdade** de consciência e de crença; IV - reconhecimento da **vulnerabilidade** do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; V - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua **liberdade de consciência e de crença**; VI - direito dos pais a que seus filhos recebam a **educação moral** que esteja de acordo com suas próprias convicções. (EVANGELISTA, 2016).

⁹ Rey (2011) afirmou que “Há cinco anos, quando o estudo ‘Cotidiano das Escolas: entre violências’, realizado pela Unesco, foi divulgado, soube-se que 47% dos professores ou funcionários das escolas analisadas já haviam sido xingados por alunos. Nas 110 escolas pesquisadas, 11% dos membros do corpo técnico-pedagógico declararam ter sofrido agressão física na escola no ano anterior. A análise foi feita em seis capitais do país. Não demorou muito para que outra pesquisa ganhasse a atenção pública. ‘A vitimização de professores e a alunocracia’, análise feita por Tânia Maria Scuro Mendes e Juliana Mousquer, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), apontou há dois anos que 58% dos docentes ouvidos não se sentem seguros em relação às condições ambientais e psicológicas nos seus contextos de trabalho. Além disso, 89% declararam que gostariam de contar com leis que os amparassem no que diz respeito a essa insegurança. A pesquisa envolveu questionários e entrevistas com 200 professores das rede pública e privada de dez escolas na Grande Porto Alegre (RS)”.

relatos de docentes acerca desse tipo de agressão. O depoimento de Antônio Mario da Silva, a despeito de ter sido hospitalizado em razão de um vaso de argila jogado em sua cabeça por um aluno, põs em relevo uma questão fundamental:

Mas o pior, de acordo com ele, é a omissão do Estado frente aos problemas enfrentados em sala de aula. “O professor precisa lidar com vários problemas sociais, como a questão da droga, e ainda tem que dar aula para uma sala com 50 alunos dentro. Parte dessa violência é culpa do Estado, que não dá condições de trabalho, me sinto como uma vítima do Estado”, afirma ao citar também os baixos salários como fatores que desmotivam a categoria. (CHAGAS, 2013).

O depoimento de Silva oferece um roteiro de reflexão importante, pois recusa a explicação interna à escola que, de algum modo, faz retornar ao professor o dever de explicar por que foi agredido – o que teria feito para tal acontecer? Ao nomear o Estado como o seu opressor, evidencia as condições precarizadas de trabalho e salários absolutamente incompatíveis com o trabalho que desenvolve e que lhe são impostas. A situação objetiva dos professores da rede pública no Brasil é explosiva e disso tem certeza o Capital. Este é um argumento, entretanto, só parcialmente verdadeiro. Um excerto de documento do Banco Mundial (WORLD BANK, 1999) é exemplar:

Professores, e organizações locais, nacionais e internacionais que os representam, devem, portanto, ter a possibilidade de participar não só da implementação da reforma, mas também do desenvolvimento de novos programas. Como em todos os casos de consulta a sociedade civil, **no entanto**, as informações fornecidas, os pontos de vista expressos e os interesses representados pelos vários participantes **devem ser pesados na balança** – com a decisão final sendo uma questão política. Os interesses dos professores, como trabalhadores, têm que ser considerados na relação com os interesses proeminentes de alunos e seus pais, **como consumidores**.

Professores e sindicatos devem ser cooptados para a realização da reforma educacional desde os anos de 1990; devem ser chamados a colaborar para o “desenvolvimento de novos programas”, desde que subordinados aos seus “consumidores”; devem atender os consumidores sem saber de quem se tratam. A questão é simples: serão “pesados na balança” desconhecendo de quem é a balança. O que está em jogo é o modo pelo qual os donos da balança definem as políticas a serem desenvolvidas pelo Estado, muitíssimas vezes contra o professor. O dono da balança é o Capital. A aliança entre governos brasileiros e o Capital, tanto com suas frações burguesas internas quanto externas, após os anos de 1990, patrocinou a mudança da política educacional.

A função estratégica da Educação não poderia, então, ser reduzida aos supostos interesses do Estado percebido como acima dos interesses de classe – o que também

mostra porque era necessária a reconversão do trabalhador e do professor, assim como da instituição “escola”, reforçada por sua virada assistencialista (EVANGELISTA; LEHER, 2012) e pela entronização da sala de aula (DECKER, 2015).

Leher (2010, p. 377) refere-se a “mercado educador” quando discute a política educacional de Lula e as alianças que fez na *Carta aos Brasileiros*, antes das eleições de 2002, com a Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e Federação Brasileira de Bancos (Febraban). Cita como aliados Banco Mundial, OCDE, UNESCO e a agenda empresarial do *Compromisso Todos pela Educação*. Leher (2016) refere-se, ademais, aos

retrocessos vindos dos governos Lula e Dilma, como o repasse de verbas públicas para corporações educacionais (ProUni e FIES) e a Lei 13.005/14 (Plano Nacional de Educação) que concebe as verbas repassadas pelo Estado para as organizações mercantis privadas como “verbas públicas”, colocam em risco a predominância do setor público e gratuito na educação básica.

O percurso feito esclarece a posição do Capital como educador do professor, correspondendo a um projeto pedagógico classista, burguês. Mészáros (2005, p. 44) afirma:

quer os indivíduos participem ou não – por mais tempo ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Esse é o plano no qual o ser humano pode lutar por sua auto-realização; a transformação social, a superação da ordem do capital, demanda uma conceituação precisa no âmbito educacional, qual seja, “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005): “desde o início o papel da Educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado Capitalista que defende seus próprios interesses.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Chegamos, talvez, à segunda parte do problema: quem é educado? Não é o aluno ou o professor em si; trata-se da classe trabalhadora ou, mais amplamente, na perspectiva gramsciana, das classes subalternas das quais professor e aluno fazem parte. Nosso empenho é, pois, entender o educador e o educado no âmbito das relações de hegemonia, de disputa de poder, de antagonismo de classe – e aí está impresso o caráter ontológico da ação docente. O movimento educativo geral é o da produção de consenso,

de formação de um modo de pensar o mundo. As políticas educacionais investem em ambos, no modo de pensar a escola e no de pensar o mundo. As contradições da relação capital-trabalho inscritas na disputa hegemônica estão sob a mira das agências do capital e do Estado para que não estourem sob a forma de sublevações, subversões ou revolução. O risco está presente e o fantasma insiste em continuar vagando.

O potencial de resistência do movimento de professores – e dos estudantes – e de suas organizações precisa ser quebrado; o potencial de organização coletiva precisa ser destruído. Porém, o movimento grevista desencadeado nos anos de 2016 e 2017 adverte: a visão de que os professores e seus sindicatos devem dobrar-se à mera formação para o trabalho simples, à mera formação de mão-de-obra segundo demandas das relações capitalistas de produção apenas para que o Brasil possa manter sua inserção subalterna nas relações imperialistas mundiais não encontra eco nesse movimento. A *Declaração Política* aprovada por mais ou menos 2000 pessoas no II Encontro Nacional de Educação, em Brasília, em junho de 2016 (ENE, 2016), possibilita vislumbrarmos que em todas as partes do Brasil estudantes, técnico-administrativos e docentes de todos os níveis escolares, assim como assistentes sociais e participantes de movimentos populares se organizam bravamente em defesa da educação pública. Há luta no *front*.

Referências

ANDES-SN. *Docentes de universidades estaduais em greve seguem mobilizados*. 2016b. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8196>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

ANDES-SN. *PEC 241/16 congela gastos públicos por 20 anos para pagar dívida pública*. 2016b. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8190>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BARRETO, Raquel G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BRASIL. Câmara de Deputados. Substitutivo ao Projeto de Lei no. 7.180, de 2014 (Apensos o PL nº 7.181/14 e o PL nº 867/15). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1338676&filename=PRL+2+CE+%3D%3E+PL+7180/2014>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. *Emenda Constitucional 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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 4 jul. 2017.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Proposta de emenda à Constituição 241/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2013*: glossário. Brasília, DF: MEC/INEP, jan. 2014.

BRITO, Gabriel. “Lula e o PT há muito se esgotaram como via legítima de um projeto popular”. Entrevista com Maria Orlanda Pinassi. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, SP, 16 mar. 2016. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11498:2016-03-16-03-18-03&catid=72:imagens-rolantes>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CARVALHO, Ivy. O fetiche do “empoderamento”: do conceito ideológico ao projeto econômico-político. In: MONTAÑO, Carlos. *O canto da sereia*: crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 2015. p. 144-184.

CHAGAS, Angela. Reportagem especial: violência contra professores. *APEOESP*: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, 16 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/reportagem-especial-violencia-contraprofessores/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

COMANDANTES da batalha de 29 de abril “caem para cima”. *APP-Sindicato*, Curitiba, PR, 29 set. 2015. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/comandantes-da-batalha-de-29-de-abril-caem-para-cima/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

DE MARI, Cezar L. “*Sociedade do Conhecimento*” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Mídas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DE ROSSI, Vera L. S. Mudança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 935-957, Especial – Out. 2005.

DECKER, Aline. *A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE KIPUS, LA RED DOCENTE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 5., 2008, Lima. *Anais...* Lima: KIPUS, 2008. Disponível em: <www.pucp.edu.pe/encuentro/kipus/>. Acesso em: 13 jun. 2009.

ENE. *Declaração política do II Encontro Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-522721208.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís, Maranhão. *Anais...* Maranhão: UFMA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte! In: SILVA, Mariléia Maria; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda. *Jovens, trabalho e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 277-316.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. *Escola sem partido: qual partido?* UFSC: Florianópolis, SC. 2016. Eslaides.

FACEBOOK. *Floripa*. Por que a greve dos professores não é notícia? Florianópolis, 14 mar. 2016a. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=947234055352546&set=a.351978811544743.82413.100001978822017&type=3&theater>>. Acesso em 15 mar. 2016a.

FACEBOOK. *Rio*. Por que a greve dos professores não é notícia? Rio de Janeiro, 10 mar. 2016b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1065950576781192&set=a.701309579911962.1073741830.100000987801728&type=3&theater>>. Acesso em 13 mar. 2016b.

FATTORELLI, Maria Lucia. PLP 257/2016: desmonte do estado brasileiro para servir ao pagamento de uma dívida nunca auditada. *Auditoria Cidadã da Dívida*. 2016. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/05/21/plp-2572016-desmonte-do-estado-brasileiro-para-servir-ao-pagamento-de-uma-divida-nunca-auditada/>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

GARCIA, Rosalba M. C.; MICHELS, Maria Helena. Educação Especial nas políticas de inclusão. Uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.

GINDIN, Julián José. *Sindicalismo docente e Estado: as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio do Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GUIMARÃES, Entrevista com Virginia Fontes. 'Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população'. *EPSJV/Fiocruz*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=143>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

LEHER, Roberto. *Contra a ordem social alienante*: obra de Mészáros repele a submissão da educação ao reino da mercadoria. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 set. 2005. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/jb/papel/cadernos/ideias/2005/09/02/joride20050902006.html>>. Acesso em: 3 set. 2005.

LEHER, Roberto. Educação no governo lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: OS ANOS Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LEHER, Roberto. O que pretendem os setores dominantes com o impeachment de Dilma: notas preliminares. *Correio da Cidadania*. 28/03/2016. Disponível em: http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11539%3Ao-que-pretendem-os-setores-dominantes-com-o-impeachment-de-dilma-notas-preliminares&catid=72%3Aimagens-rolantes. Acesso em: 29 mar. 2016.

LIMA, Katia. R. S. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPed, 2004.

MALANCHEN, Julia. *Políticas de formação de professores a distância no Brasil*: uma análise crítica. São Paulo: Autores Associados, 2015.

MANDELI, Aline de S.. *Fábrica de Professores em nível superior*: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.) *Educação básica*: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. Plan de Cooperación: Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 13., 2003, Tarija. *Anais eletrônicos...* Tarija: OEI, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/xiiicie_doc03.htm#1a>. Acesso em: 20 maio 2005.

PAULANI, Leda. *Brasil Delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Fundamentos da*

educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 67-107.

PEREZ-ALFARO, Marcelo et al. *Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en Florianópolis (BR-L1329)*. Brasília, DF: BID, [2013?]b. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PEREZ-ALFARO, Marcelo et al.. *Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en educación infantil y la enseñanza fundamental en Florianópolis (BR-L1329): Propuesta de préstamo*. Brasília, DF: BID, [2013?]a. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>. Acesso em: 18 nov. 2015.

POR que a docência não atrai. *Nova Escola*, São Paulo, n. 32, fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/docencia-nao-atrai-535101.shtml?page=5>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

QUEM SOMOS. *Todos pela Educação*, Brasília, DF, [2011?]. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

RATIER, Rodrigo; SALLA, Fernanda. Ser professor: uma escolha de poucos. *Nova Escola*, São Paulo, n. 229, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://novaescola.org.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2015.

REY, Beatriz. Tempos sombrios. *Revista Educação*, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/artigo234750-1.asp>. Acesso em: 18 nov. 2015.

RODRIGUES, Marilda Merênci. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, Márcia Luzia dos. *Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores*. 2013. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SELIGMANN, José et al. *Estrategia del BID con Brasil 2012-2014*. Brasília, DF: BID, 4 abr. 2012. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36849321>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SHIROMA, Eneida O. A política de diversidade no Ensino Superior. *Avaliação*, v. 5, n. 4. Sorocaba, SP, p.13-19, 2000.

SHIROMA, Eneida O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. *A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador*. Florianópolis, SC: UFSC, 2004. Mimeografado.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SINTE. Sindicato dos Trabalhadores da Educação. Colombo afirma na Alesc que vai trabalhar para derrubar o reajuste de 11,36% do piso do magistério. *Sinte-SC*, Florianópolis, SC, 2 fev. 2016. Disponível em: <<http://sinte-sc.org.br/trabalhadores-da-educacao/colombo-afirma-na-alesc-que-vai-trabalhar-para-derrubar-o-reajuste-de-1136-do-piso-do-magisterio/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SINTRASEM. Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis. Prefeitura de Florianópolis responde ao movimento grevista com ataques, violência e mentiras. *SINTRASEM*, Florianópolis, SC, 11 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/content/prefeitura-de-florian%C3%B3polis-responde-ao-movimento-grevista-com-ataques-viol%C3%Aancia-e-mentiras>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

TRICHES, Jocemara. *A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)*. 2016. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VAZ, Kamille. *O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. 2013. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

WORLD BANK. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. 2010. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

WORLD BANK. *Human Development Network*. Education sector strategy. 1999. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.