

# NOVO CENÁRIO, VELHOS PROBLEMAS: DESCARACTERIZAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID – 19

## NEW SCENARIO OLD PROBLEMS: DE- CHARACTERIZATION OF PROFESSIONAL IDENTITY AND TEACHING WORK IN TIMES OF COVID'S-19 PANDEMIC

Priscilla de Andrade Silva Ximenes 1  
Leonardo Carlos de Andrade 2  
Janaína Cassiano Silva 3

Doutora em Educação pela UFU. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão- UFCAT, Catalão, Goiás. 1  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>.  
E-mail: [priteducadora@hotmail.com](mailto:priteducadora@hotmail.com)

Mestrando em Educação Física pela UFG. Professor do Instituto Federal Goiano. Ceres, Goiás. 2  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2907496824880870>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0324-6079>.  
E-mail: [leonardo.andrade@ifgoiano.edu.br](mailto:leonardo.andrade@ifgoiano.edu.br)

Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Adjunta no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão- UFCAT e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC – UFCAT. Catalão, Goiás, Brasil. 3  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1750913769621346>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1145-5820>.  
E-mail: [janacassiano@ufcat.edu.br](mailto:janacassiano@ufcat.edu.br)

**Resumo:** Mediante o cenário expansivo do novo coronavírus, responsável pela pandemia da Covid-19, as escolas de Educação Básica suspenderam suas atividades presenciais e por conseguinte algumas instituições assumiram as aulas remotas como égide. Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa é analisar os impactos do novo cenário educacional na identidade profissional e no trabalho educativo de professores a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e dos princípios da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica. Com base nos resultados apresentados, conclui-se que o novo cenário mundial maximiza velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciados por um projeto de Educação ancorado em matrizes reformistas e princípios gerencialistas que vislumbram a privatização do ensino público e a adoção de novas tecnologias como solução para a educação. Ademais, as novas competências aludidas ao professor impactam diretamente na descaracterização da sua identidade profissional e no seu trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Identidade Docente. Profissionalização Docente. Trabalho Educativo. Pandemia.

**Abstract:** Basic Education schools suspended their classroom activities due to the new coronavirus, responsible for the Covid-19 pandemic, and therefore some institutions took the remote classes as their aegis. In this context, the objective of this research is to analyze the impacts of the new educational scenario on the professional identity and educational work of teachers from the assumptions of dialectical historical materialism, and the principles of Cultural-Historical Theory and Historical-Critical Pedagogy. Based on the results presented, it is concluded that the new world scenario maximizes old structural problems of the Brazilian educational system, evidenced by an Education project anchored in reformist matrices and managerial principles that envision the privatization of public education and the adoption of new technologies such as solution for education. Furthermore, the new competences mentioned to the teacher directly impact the de-characterization of their professional identity and their educational work.

**Keywords:** Teacher Identity. Teacher Professionalization. Educational Work. Pandemic.

## Introdução

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto mundial da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19), Sars-Cov-2, constituiu uma emergência de Saúde Pública de importância internacional, caracterizando-a como uma pandemia. Assim, países do mundo inteiro adotaram medidas de proteção e de distanciamento social visando conter a rápida proliferação do vírus. No Brasil, em consonância com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), estados e municípios determinaram por decretos medidas restritivas de aglomeração de pessoas, dentre essas medidas a suspensão de atividades presenciais em escolas e outras instituições de ensino.

Em Goiás, a primeira manifestação de situação de emergência na saúde pública em razão da disseminação da Covid-19 ocorreu em 13 de março de 2020, com a publicação do Decreto nº 9633 que determinou no seu artigo 7º “caput” que caberia “ao titular da Secretaria de Estado da Educação, com o apoio técnico da Secretaria de Estado da Saúde, avaliar e adotar medidas preventivas à disseminação do coronavírus nas escolas públicas (GOIÁS, 2020a, s/p). Entretanto, no dia 15 do mesmo mês, o governo estadual emitiu nota técnica determinando por 15 dias a paralisação das aulas em todos os níveis educacionais, públicos e privados.

A orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de março de 2020, foi de que, se necessário, as instituições poderiam repor as aulas no próximo ano para cumprir os 200 dias letivos anuais previstos pela legislação; autorizou a execução de aulas não presenciais em substituição às aulas presenciais, e ainda, dispôs em 18 de março que caberia às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distritais autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades de ensino: Fundamental, Médio, Educação Profissional Técnica de nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Diante disso, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE), aprovou o regime especial de aulas não presenciais em caráter de excepcionalidade, que definiu em todo o Sistema Educativo do Estado, a possibilidade de atividades remotas (síncronas e assíncronas) em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Nesse primeiro momento, as aulas não presenciais contemplariam o período de suspensão das aulas presenciais até o dia 30 de março de 2020. Todavia, a decisão de suspensão das aulas presenciais foi se prorrogando de 15 em 15 dias, até que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás anunciou não haver previsão de retorno às aulas presenciais, mantendo a suspensão até o dia 19 de dezembro de 2020, segundo a Resolução CEE/CP n.15/2020 (GOIÁS, 2020b) visto que a decisão envolveria a avaliação do quadro epidemiológico e orientações das autoridades sanitárias.

Apesar da Rede municipal e estadual de ensino do estado estabelecerem suspensão temporária das aulas nas escolas públicas, o ensino remoto foi rapidamente adotado pela rede privada de educação com o argumento de amenizar os prejuízos na aprendizagem dos alunos e garantir o cumprimento dos dias letivos no calendário escolar. Conquanto, faz-se necessário ir além das aparências e ampliar a compreensão acerca do fenômeno, pois não é de hoje que as investidas neoliberais no campo educacional ecoam como um *canto de sereia* no imaginário social, mascarando os interesses mercadológicos que incidem na forma de se pensar na educação como mercadoria, engendrando no ato de sua produção o valor de troca em detrimento do valor de uso.

Em outras palavras, o discurso aparente em prol da manutenção do cotidiano escolar oculta a essência dos interesses neoliberais de extração da mais-valia, pois se a sociedade capitalista, no sentido amplo, aparece como uma “enorme coleção de mercadorias” (MARX, 2017, p.43), a escola privada reproduz o *modus operandi*, educadamente. Nesse contexto, deve-se destacar que a suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais gerou comoção nas famílias dos alunos e nos órgãos reguladores da garantia de direitos do consumidor, que começaram a questionar o posicionamento da escola acerca do pagamento das mensalidades, manutenção da matrícula dos alunos, cumprimento dos dias letivos e da organização do ano escolar. Nesse cenário, de pressão popular e flexibilização das políticas educacionais, as escolas privadas e algumas redes de ensino público do país aderiram ao ensino remoto a partir de tecnologia informacional e digital.

Assim, frente a crise sanitária e política que se fortaleceu com a pandemia, realizamos uma pesquisa com o objetivo de analisar os impactos do novo cenário educacional na identidade profissional e no trabalho educativo de professores, visto que, tal como em outros momentos históricos, o professor é um “recurso humano” crucial para ser “correia de transmissão na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos” (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003, p. 9).

A metodologia desse trabalho é pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica. A motivação inicial para a escrita desse artigo foi o desenvolvimento de uma pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal de Catalão, que visou analisar os impactos da pandemia Covid- 19 nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Goiás. A partir da realização de grupos colaborativos reflexivos e dos relatos de professores vinculados a Rede Municipal de Goiânia e Catalão (GO), conseguimos identificar algumas necessidades formativas e alguns dilemas que engendram a prática docente dos professores durante o período de pandemia como: a) ponderações críticas acerca dos fundamentos políticos, econômicos e ideológicos do novo regime especial de aulas não presenciais (remotas); b) A concepção hegemônica de competências; c) As concepções reformistas que delinham a (con)formação de professores, pautadas sobre o alicerce do “aprender a aprender”<sup>1</sup>.

Em contraposição a essa perspectiva, desenvolveremos uma análise teórica destas três dimensões das necessidades formativas dos professores subsidiados pelos pressupostos epistemológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético e dos princípios da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, que possibilitaram um escopo teórico-metodológico para analisar o trabalho educativo do professor diante do novo cenário educacional, vislumbra-se perspectivas propositivas para se pensar no trabalho educativo e na formação da identidade profissional docente em uma perspectiva emancipatória do homem.

## O Duplo Caráter do Trabalho Educativo

A partir dos pressupostos teóricos já anunciados compreende-se o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Reitera-se, ainda, que a busca e propósito da educação escolar não é apresentar o aparente, mas sim aquilo que se oculta à primeira vista (SAVIANI, 2001). Desse modo, deve-se olhar mais de perto o Trabalho Educativo, para compreender seus determinantes, desvelando sua essência e por conseguinte, expor com as devidas mediações as contradições desse novo modelo educacional e de trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19. Para tanto, fez-se necessário identificar os elementos culturais que necessitem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos dialeticamente, com a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p.15).

Compreendemos o Trabalho Educativo como propulsor da identidade e desenvolvimento profissional docente, portanto, como uma “*Ding von vielen Eigenschaften*”, traduzido para “coisa de muitas propriedades” (HEGEL, 2002, p. 96, acréscimo do original nosso). Oras, assim como um texto de Dostoiévski, possui parágrafos, que por sua vez possui palavras, as quais são formadas por letras, que compõem um alfabeto, os demais objetos do real possuem igualmente suas propriedades, que por sucessivas aproximações podemos captar, aquilo que no marxismo conhecemos como determinantes.

Portanto, no anseio de compreender a “coisa dentro da coisa”, iniciemos de modo aná-

---

<sup>1</sup> Corroboramos com Duarte quando explana que o lema “aprender a aprender” é uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. Dessa forma, o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 23)

logo a Saviani (2013, p. 154), elucidando a natureza e especificidade da educação. Situando a relação homem e educação, como propriedade do trabalho educativo, entendemos que “ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”, sendo assim “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. Assim, o nascimento da educação se dá em uma mesma manjedoura que o nascimento do ser humano, pois a existência do homem é uma produção dos próprios homens, pela sua atividade vital de produção e reprodução.

Emana desse prólogo o par dialético trabalho-educação, pois a transformação da natureza e a apropriação desta enquanto corpo inorgânico do ser humano, se dá pelo trabalho. O ser humano diferente dos demais animais, transforma a natureza de acordo com suas necessidades, um bom exemplo é a conversão de lã em roupas, ou de madeira em casas, ou mesmo de carvão mineral em eletricidade.

Essas transformações intencionais da natureza, são engendradas pelas necessidades humanas, sejam elas do estômago ou da imaginação, esse processo Marx (2004) denominou como *trabalho*<sup>2</sup>. Todavia, o trabalho não se funda pela ação individual, mas pelo longo desenvolvimento da sociedade, até dar origem às formas mais complexas de adaptar natureza para si.

Retomando os escritos de Marx (2011), vemos que o processo de trabalho em comunidades anteriores ao sistema capitalista, se confundia com o processo de educação. Em outras palavras, os seres humanos aprendem a produzir e reproduzir sua existência no próprio ato de produção, que se dava no seio de sua comunidade. Marx (2011, p.67) ainda complementa que “A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade”, assim o trabalho e “aprender” sobre o trabalho constituem a subjetividade de “seus proprietários comunais, ou sejam membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo”.

Assim, a transmissão dos conhecimentos entre as gerações se dava no próprio ato de trabalho entre os membros da comunidade, como podemos ver também em Engels (1978), que marcou o advento do arco e flecha como uma representação de arma complexa, criada pela necessidade de caça e proteção da comunidade, na fase superior do estado selvagem de desenvolvimento da humanidade. A criação e o domínio do arco e flecha, se dava pelas relações (educativas) no interior da comunidade, sejam de caça ou de guerra.

Saviani (2013), seguindo a tradição marxista, parte da materialidade histórica para compreender o trabalho educativo na sociedade capitalista, que diferente das formações comunais anteriores, toma a propriedade privada como primazia, e conseqüentemente a divisão do trabalho como lógica interna, que impacta por sua vez no próprio trabalho educativo.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais,

---

2 Trata-se da categoria fundante da teoria marxista. Para Karl Marx o trabalho é a forma da relação universal entre ser humano e natureza, e, portanto, a relação humana de mediação com a natureza; relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras do autor, o seu “ser genérico”. O homem é um ser genérico, não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo com o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, por isso livre (MARX, 2004, p.83-84). Tomando a pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo e da teoria histórico-cultural no campo da educação, partimos dessa perspectiva para discutir acerca do trabalho educativo.

na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

Nessa altura, chegamos a outra propriedade do trabalho educativo, a origem da escola enquanto instância mais perspicua de educação, tendo surgimento na educação de “homens livres”. O termo perspicuo aqui empregado tem sentido de nitidez, pois a escola é o espaço criado especificamente para a socialização do conhecimento, que outrora se dava ocasionalmente nas relações de trabalho entre homem (comunidade) e natureza. Tomando os devidos cuidados, para não cometermos anacronismos ou saltos temporais, destacamos que a luta de classes sempre esteve presente na contradição estrutural da escola burguesa, e no Brasil só pôde assumir um caráter público, após a revolução de 1930, desde onde foram efetivadas ao longo da história diretrizes, bases e reformas populares<sup>3</sup> (SAVIANI, 2001).

Exatamente nessa estreita, mas contínua contradição, entre a educação escolar intencional e o acesso das classes menos abastadas se situa a nossa posição frente ao trabalho educativo. Para nós, assim como Saviani (2011, p.88) a escola e o trabalho educativo possuem uma especificidade, elementar no desenvolvimento cultural, que por consequência concorre ao desenvolvimento humano geral.

Essa especificidade da educação, de socializar os conhecimentos mais desenvolvidos aos filhos da classe trabalhadora, se funde a natureza da educação, supracitada em Marx. A natureza da educação é um processo de trabalho, onde na escola se dá na produção de uma categoria muito singular, o não material, que para Saviani (2011, p.12) diz respeito às “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] trata-se da produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Outra propriedade do trabalho educativo em nossa síntese é a produção de valor (qualidade de satisfação de necessidades). Para Marx (2004) o trabalho é movido por necessidades, convertendo intencionalmente a natureza (circundante ou humana) para satisfazer tais aspirações, ou seja, produz bens materiais ou não materiais para sua satisfação. O trabalho educativo, se situa (não como idêntico, mas como elemento de uma totalidade) como trabalho não material, pois sua produção coincide com a produção do saber, diferentemente de um engenheiro eletrônico que cristaliza seu trabalho na produção de um computador, o trabalho educativo “não pode separar-se do ato e produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes, etc.” (MARX, 2011, p.347).

O trabalho educativo, tem como natureza não material e especificidade na educação escolar, a produção de um saber peculiar, o saber objetivo produzido historicamente que compõe o acervo cultural da humanidade, onde no ato de sua produção pelo professor se dá seu consumo concomitante pelos alunos, daí a relação indissociável entre professor e aluno. Nessa altura, podemos retomar a tese inicial desta seção, porém agora com outras propriedades, para compreender que o trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”<sup>4</sup>.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que a produção da humanidade se dá pela transmissão-assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos, que levarão os filhos da classe trabalhadora a outro patamar de hominização. Todavia, levantamos aqui o cerne dessa seção, pois o trabalho educativo que é em si uma atividade humanizadora, possui um duplo caráter pois em meio à sociedade capitalista se torna desumanizadora.

O trabalho alienado é característica particular da sociedade capitalista, que separa a objetivação dos produtos do trabalho (materiais ou não materiais) da incorporação pelos próprios indivíduos que concretamente os produziram. Em outras palavras, a produção é coletiva e realizada por uma classe, e a apropriação é privada realizada por outra. Ao se pensar o trabalho em geral, captamos o mesmo movimento no interior da escola, onde as condições

<sup>3</sup> Todavia, o caráter liberal sempre foi hegemônico nesse locus.

<sup>4</sup> Não vamos nos deter, neste momento, nas propriedades “forma” e “conteúdo” do trabalho educativo, mas indicamos a leitura de Lavoura e Marsiglia (2015).

esvaziadas de aprender são hegemônicas na formação da classe trabalhadora, em detrimento da produção mais desenvolvida da humanidade - conteúdos científicos, filosóficos e artísticos.

Este duplo caráter do trabalho educativo, que tem seu valor na produção da humanidade, toma sua forma alienada, maquiada de um discurso “inovador”, “empreendedor” e “moderno”, que na verdade oculta a velha face liberal, que valoriza unicamente o “mundo das coisas [mercadorias e] aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens [relações sociais]” (MARX, 2010, p. 80).

Como Marx (2017) alerta que é típico no capitalismo a separação entre sujeito e gênero humano, nós complementamos dizendo que essa alienação se torna cada vez mais sorrateira se infiltrando entre os corredores das escolas, tornando-as espaços vazios e incompetentes, capazes de produzir somente a própria alienação.

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximam as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista (DUARTE, 2014, p. 38).

Vemos diante de nossos olhos, também uma propriedade do trabalho educativo, a contradição entre humanização e desumanização, pois no empobrecimento humano se fortalecem as manifestações da alienação (*Entfremdete Arbeit*), seja na separação entre homens, trabalho, produto, natureza e/ou gênero, que compelem em uma mesma sintonia, a derrocada do potencial revolucionário de classe (MARX, 2004).

Por conseguinte, amparados em Duarte (2014), ressaltamos que de modo análogo o ideário da epistemologia da prática e das próprias pedagogias do aprender a aprender, como um *canto de sereia* que deturpa os marinheiros em plena navegação, essas matrizes corrompem os professores pelos discursos inovadores e progressistas, que na realidade atendem a um único interesse a manutenção do *status quo*.

Deste modo, considera-se que o trabalho educativo é responsável pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, considerando o movimento dinâmico e constante de sua atualização, e a transmissão às gerações mais novas, que assimilam tais conhecimentos, adquirindo os caracteres da humanização.

Destarte, o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua consciência. Leontiev (2006) enfatiza que o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Segundo Leontiev (1978, p. 272, grifo do autor), o ponto principal que deve ser sublinhado acerca da educação, “[...] é que este processo deve ‘sempre’ ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico”. O autor acrescenta que o movimento da história “[...] só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Corroboramos com Saviani (2005) ao afirmar que não podemos pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, porém como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Para Duarte (2001), a tempos a burguesia se apropria da escola, de modo intencional, pois seria um risco permitir à classe trabalhadora o acesso aos saberes elaborados e desenvolvidos, por isso imprime à escola o papel de alienadora e disciplinadora. Assim sendo, o novo cenário mundial ocasionado pela pandemia da Covid-19 maximiza velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciados por um projeto de Educação que (re)

produz<sup>5</sup> as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital, sobretudo no que tange à formação e profissionalização docente, que travestidas pelo discurso de defesa de uma melhor qualidade de serviços, competências e de empregabilidade, submete o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação do trabalho docente e do cotidiano alienado.

## **Novo cenário, velhos problemas: a profissionalização docente e o trabalho educativo neste contexto**

Não é de hoje que a profissionalização e (con)formação de professores ocupam centralidade nas discussões e nas políticas educacionais, desconsiderando as condições concretas em que esses desenvolvem seu trabalho e sua (des)profissionalização. Tanto no novo cenário ocasionado pela pandemia, tal como em outros momentos históricos, o professor é tido como um “recurso humano” crucial para sustentar a visão da hegemonia burguesa e visto com “correia de transmissão na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 09).

Por isso, para atenderem às novas demandas de trabalho educativo submetem-se a uma pressão constante da instituição e das famílias, expostos a altas cargas horárias de trabalho e, ainda, tendo que se curvar às novas tecnologias e metodologias de ensino para as aulas remotas, a partir de novas tecnologias de ensino que impactam diretamente na identidade profissional docente atribuindo novas funções e novo perfil docente, pautados na qualificação e aumento do desempenho e da sua performance.

A esse processo Ball (2012) caracteriza como “performatividade”, sendo esse termo concebido como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação do trabalho educativo que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. Com as suas aulas sendo gravadas e com o acompanhamento frequente das famílias dos alunos e dos gestores das instituições durante o ensino remoto, as performances dos professores servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2012, p. 37).

Pautada nos princípios mercadológicos, a cultura da performatividade, está intrinsecamente ligada às ações das reformas e impacta diretamente na subjetividade e identidade social docente, equação que o autor nomeia de professor reformado.

A competitividade e o individualismo alteram as relações dentro da escola e modificam a imagem que cada professor tem de si. Essa situação gera diversos sentimentos, de um lado a empolgação pelo triunfo pessoal e, de outro, os sentimentos de culpa, inferioridade, inveja, instabilidade e, também, “dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenharem têm de ser cuidada com interesse e eficiência. (BALL, 2002, p.10)

Nesse sentido, evidenciamos que a formação docente ainda é campo de contradições, disputas e lutas, sobretudo no que tange a identidade profissional docente, que apesar de ocupar centralidade nas reformas educacionais da década de 1990 por força e influência de agências e organismos internacionais<sup>6</sup>, ainda é tomada como elemento importante para a afir-

5 Amparamo-nos na epistemologia marxista na compreensão de que todo processo de produção é, ao mesmo tempo, um processo de reprodução. Para Marx (1988, p. 659) “[...] todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução. As condições da produção são simultaneamente as de reprodução.

6 As reformas educacionais implementadas na década de 1990 no Brasil procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e das políticas neoliberais, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, inicia-se uma série de eventos e seus respectivos relatórios que passam a indicar a necessária reforma educacional brasileira. Dentre os organismos internacionais (multilaterais) que mais influenciaram a proposição política para a

mação da hegemonia burguesa. De acordo com Shiroma (2018), as estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes com argumentos que, em geral, provêm de uma perspectiva gerencialista que acredita que, ao formar professores para uma atuação eficaz em sala de aula, conseguir-se-á superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, portanto, será reduzido o problema causador do baixo desempenho na escolarização básica.

Dentre outras contradições, no que se refere aos impactos das reformas sobre o trabalho docente, ressaltamos que no atual cenário educacional as concepções que delineiam a formação de professores são pautadas sobre o alicerce das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. Isso torna-se visível quando observamos a tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo.

O mesmo se dá quando consideramos o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado a partir dos princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle e êxito, materializados pela implementação de documentos oficiais de caráter normativo/prescritivo, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017) e da BNC Formação de professores (BRASIL, 2019).

Evidencia-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que se refere à formação de professores. De um lado a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras de educação.

A situação agrava-se ainda mais no trabalho educativo nos anos iniciais da educação básica, uma vez que a formação de professores de crianças de 0 a 10 anos é historicamente oriunda de propostas assistencialistas e compensatórias, a partir da construção de um perfil do professor pautado na feminização do magistério devido a uma visão idealizada da mulher como “naturalmente educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 182), impactando, desse modo, por caracterizar a não-profissionalização da *professora primária*.

Nesse sentido, apesar de considerarmos os avanços nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área após a Lei nº 9394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, compreende-se que o contexto paradoxal das reformas, marcados por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e de precarização/ descaracterização do trabalho docente, compendia-se à crise política, sanitária e educacional vivida atualmente no Brasil, intensificada diante das crises ideológicas no âmbito do executivo federal, sobretudo, nos ministérios da educação, saúde e justiça.

Nesse contexto, alinhados às políticas educacionais hegemônicas expressas desde as reformas educacionais e subsidiados pela lógica do gerencialismo, o protagonismo no debate sobre os encaminhamentos da educação no Brasil, frente a situação de pandemia foi delegado ao crivo de fundações privadas que trabalham para consolidar a perspectiva empresarial da educação, como é o caso do *Instituto Unibanco* e do movimento *Todos Pela Educação*<sup>7</sup>.

Os experts dessas agências multilaterais divulgam que, para se alcançar as metas da Educação para Todos, os países precisam monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor. As novas competências que lhes são exigidas restringe-se à dimensão técnico-instrumental, uma estratégia de adaptação às necessidades

---

educação nacional, destacamos: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); agências da Organização das Nações Unidas (ONU); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), pertencente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização Mundial do Comércio (OMC). (DOURADO, 2002; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; OLIVEIRA, 2012; ANES, 2018).

<sup>7</sup> Durante a pandemia foi criada uma comissão mista que acompanha as medidas do governo federal de enfrentamento à pandemia de covid-19. Para debaterem a pauta Educação a comissão conta com a participação de representantes do governo, de escolas particulares e do movimento Todos pela Educação. Fonte: Agência Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/07/comissao-da-covid-19-debate-a-educacao-durante-a-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2020.

práticas e imediatas do trabalho pedagógico, que Veiga (2002, p. 74) chamaria de “[...] um saber-fazer desprovido de criticidade e criatividade, de autonomia intelectual docente”.

Ademais, podemos constatar o oportunismo de empresas e grupos sociais que se beneficiam do atual cenário para lucrar com a venda de ferramentas e tecnologias de informação e comunicação para o ensino à distância. Essa triste constatação estampa manchetes de jornais e revistas, como as de Santana (2020) e Avelar (2020), que rememorando o grande slogan liberal *faça da crise uma oportunidade*, elucidam o quanto a crise tem sido lucrativa para algumas organizações empresariais e familiares: “*Em meio a pandemia coronavírus empresas de tecnologia de trabalho remoto colhem bons frutos*” (SANTANA, 2020, s/p) ou ainda “*Educação e Covid-19: cenário para o avanço da privatização?*” (AVELAR, 2020, s/p).

Avelar (2020) acautela-nos que a pandemia apresentou-se como uma “janela de oportunidade” para os reformadores educacionais que operam como empreendedores políticos remodelando ideias, forjando uma série de conexões em rede com atores públicos e privados, e participando de processos de formulação e implementação da política educacional, sob a égide de um projeto educativo que vislumbra a privatização da educação pública e adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem econômica mundial.

Dentre as fundações e institutos empresariais e familiares que têm promovido “soluções” tecnológicas para a crise atual, além da já citada (Todos pela Educação), destaca-se a Fundação Lemann<sup>8</sup>, que atualmente trabalha com 30 organizações de filantropia<sup>9</sup> em projetos de educação a distância e na criação de plataformas educacionais utilizadas por redes públicas e privadas de ensino. Ademais, em meio a pandemia passou a oferecer um programa de apoio técnico<sup>10</sup> a redes estaduais e municipais de ensino no contexto do Covid-19 para estruturar o ensino remoto e para a capacitação do professor frente às novas competências requeridas. De acordo com Avelar (2020):

Enquanto estes grupos na educação já vinham intensificando seu trabalho para participar ativamente da política educacional, pelo menos desde a década de 1990, uma nova **janela de oportunidade** se abriu para eles em meio à pandemia. Estamos frente a uma possível **tempestade perfeita** para o avanço da privatização da educação: temos o recente avanço da tecnologia como solução para a educação (com apps, plataformas, materiais e cursos online...), somado ao crescimento da nova filantropia, e a atual crise causada pela COVID-19 que fragiliza os mecanismos democráticos de tomada de decisão, controle e transparência. (AVELAR, 2020, s/p, grifos da autora).

Deste modo, percebemos que assim como no contexto das reformas educacionais da década de 1990, os organismos internacionais, organizações empresariais e familiares privadas continuam responsabilizando o professor pelos problemas globais, distanciando o Estado de seus reais compromissos. Ou seja, condiciona-se o sucesso ou o fracasso à dimensão individual, escamoteando as contradições das sociedades de classe, em que o ensino remoto se constitui. Para tanto, ofertam serviços e remodelam ideias, sem fomentar diálogos ou participação dos diversos grupos de interesse envolvidos, que influenciam as políticas educacionais, o tra-

8 A Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos brasileira que atua junto ao governo na formulação e efetivação de políticas e projetos para a educação pública em todo o Brasil. Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 29/09/2020.

9 Apesar de ser um terreno mal definido, a “filantropia” geralmente se refere às grandes fundações e institutos que possuem financiamento de empresas ou membros da elite, empresários e famílias. Na educação brasileira se destacam organizações como a Fundação Lemann, o Instituto Unibaco, o Itaú Social, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, e ainda grupos que reúnem estas organizações, como o Todos Pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum. Estes grupos também podem ser chamados de “nova filantropia” ou filantropia de risco pela forma com que trabalham (AVELAR, 2020, s/p).

10 Em parceria com a Imaginable Futures, a Fundação Lemann tem coordenado um programa de apoio técnico para a efetivação das aulas remotas a doze redes públicas (duas redes estaduais e 10 municipais). Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/apoio-a-redes-publicas-de-ensino>. Acesso em 20/09/2020.

balho educativo e a identidade profissional docente, requerendo novas aptidões do professor a partir das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade, como forma de dar respostas às demandas mercadológicas.

Concebemos que não considerar os professores sujeitos autores da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, pode ocasionar o estranhamento do professor com o seu próprio trabalho docente, podendo, assim, desencadear alienação e descaracterização da sua identidade profissional e do seu trabalho educativo. Essa alienação pode ocorrer não só para o indivíduo, mas, também, para a sociedade, visto que [...] na sociedade capitalista opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo da ação do operário e o motivo pelo qual o operário age” (DUARTE, 2002, p. 286), provocando uma desintegração, fragmentação e alienação da consciência humana, mas, também da sociedade capitalista.

Entretanto, Leontiev (1978), aponta um lado oposto à essa relação no âmbito da dominação/ desumanização do trabalhador pelo trabalho alienado na sociedade capitalista, no polo oposto, apresenta que esse estranhamento com o trabalho e com a sua própria atividade pode emanar a resistência e a luta por parte do trabalhador contra as ideologias e o modo de produção capitalista. Relembramos as palavras de Marx (1988, p. 59) ao afirmar que o objetivo final do movimento da classe trabalhadora é “a emancipação dos trabalhadores e que alcançar este objetivo é uma questão de tempo, de educação e do desenvolvimento de formas sociais superiores”.

Defende-se, assim, que o professor, como membro da classe trabalhadora, pela perversidade do projeto capitalista, tem sido privado das riquezas materiais e espirituais da sociedade, por isso não satisfaz nem a fome do estômago, nem a fome da imaginação<sup>11</sup>. Mas, visto de um outro ângulo, e ao mesmo tempo, consideramos a importância do professor e do trabalho educativo escolar no processo de superação “da sociedade burguesa, processo esse que se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (SAVIANI, 2012).

Conquanto, na defesa de que o trabalho educativo e os processos formativos vivenciados pelos professores devam partir e serem (re)conduzidos pelas suas concretas necessidades formativas, apontamos para a importância de os professores serem considerados propositores e protagonistas da sua formação, desenvolvimento profissional e das transformações necessárias para o alcance de uma práxis pedagógicas verdadeiramente educativa (portanto emancipatória).

## Considerações Finais

A tese marxiana explicita que o homem constrói a realidade e faz história, mas não de acordo com seus pensamentos e sua vontade, e sim conforme as condições materiais de produção coletiva da vida. Compreende-se, então, que a reflexão, atividade especificamente humana, confere intencionalidade ao agir humano, por isso, é dimensão fundamental à práxis. Portanto, no que tange ao ensino remoto na Educação Básica em tempos de pandemia, amparados na Lei das Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no referencial teórico adotado nessa pesquisa, reiteramos os possíveis prejuízos da nova organização do trabalho educativo no cenário da pandemia da Covid-19 para a identidade profissional docente e para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Evidencia-se o esforço empreendido pelos pesquisadores para a escrita desse artigo, tendo em vista que investigar um fenômeno da história do tempo presente, em seu desenvolvimento, constitui-se um desafio, considerando a sua provisoriabilidade e dinamicidade. Contudo, tendo em vista o objetivo anunciado de analisar os impactos do novo cenário educacional na

---

11 A expressão usada no texto faz referência ao trecho da sua obra *O Capital* (Livro 1): “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades — se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação — não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2017, p. 157).

identidade profissional e no trabalho educativo de professores, ressalta-se que a análise dos múltiplos condicionantes do fenômeno, à luz do referencial teórico-metodológico adotado, possibilitou-nos sínteses provisórias que apontam para a tentativa de padronização e precarização do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, velhos dilemas da educação brasileira.

Destaca-se, também, como o engendramento da educação, do trabalho educativo e da formação docente durante a pandemia tem se pautado a um ideário determinado pelo mercado a partir dos princípios administrativos e empresariais, o que pode impactar no fato dos professores não se reconhecerem no seu trabalho, contribuindo assim para a formação de uma identidade docente alienada, o que impossibilita a reflexão crítica sobre o seu trabalho educativo, sua formação e o seu desenvolvimento profissional.

Ademais, na tentativa de evidenciar nosso compromisso com a escola pública e com nossos pares, professores/as brasileiros, assumimos o posicionamento político ideológico na defesa de que **o ensino remoto não substitui o ensino presencial**, além de intensificar as relações desiguais de classes na sociedade capitalista e ameaçar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Acautela-se para o risco de naturalizar o uso de tecnologias e aulas não-presenciais, podendo legitimar o ensino à distância na Educação Básica, o que pode se desvelar como uma oportunidade para organizações sociais e grupos empresariais e familiares a lucrarem com esse novo modelo educacional.

Acreditamos, assim, que refletir sobre trabalho educativo e a identidade profissional docente a partir das contradições engendradas no novo cenário brasileiro possa contribuir para a luta contra hegemônica em relação a disputas mercadológicas, econômicas e políticas manifestadas pelo sistema educacional brasileiro; e na defesa dos professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo e da prática pedagógica.

## Referências

ANES, R. R. M. **Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor**. 2018. 322f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2018.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

AVELAR, M. **Educação e COVID-19: cenário para o avanço da privatização?** 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/>. Acesso em: 15 ago. 2020

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 15, n. 002 Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan. /jun. 2012.

DOURADO, L. F. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2014.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

GOIÁS. Secretaria-Geral da Governadoria. Coordenação do Conselho Pleno. **Resolução CEE/CEP 02/2020. Decreto nº 9.632, de 13 de março de 2020**. 2020a. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/> . Acesso em: 15 ago. 2020.

GOIÁS. Secretaria-Geral da Governadoria. Coordenação do Conselho Pleno. **Resolução CEE/CEP n.15, de 10 de agosto de 2020**. 2020b. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ce-ecp-n-152020-autoriza-reanp-ate-o-final-do-ano-letivo-e-estabelece-normas-para-realizacao-de-avaliacoes/> Acesso em: 20 set. 2020.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jun. 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1988.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Boitempo.2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017. v. I.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 132. set 2015.

SANTANA, P. Em meio à pandemia de coronavírus, setor de comunicação digital cresce exponencialmente. **Infomoney**. São Paulo, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/em-meio-a-pandemia-de-coronavirus-empresas-de-tecnologia-de-trabalho-remoto-colhem-bons-frutos/>. Acesso em: 15 ago. 2020

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v.9, n.1, jan/jun. p.07-19, 2011.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos.

2. ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2007. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político- pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

Recebido em: 30 de setembro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.