



O PERFIL DOCENTE DEFENDIDO PELO BANCO MUNDIAL

THE TEACHER PROFILE DEFENDED BY THE WORLD BANK

Mariléia Maria da Silva¹

<http://orcid.org/0000-0001-8746-9001>

Márcia Luzia dos Santos²

<http://orcid.org/0000-0001-9143-5728>

Resumo:

Neste artigo analisa-se o documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral*, produzido pelo Banco Mundial (BM) no ano de 2014. Procura-se evidenciar quais pressupostos, sob o argumento de melhoria da qualidade do ensino, o BM define para o professor, seu trabalho e a sua carreira profissional. Situa-se a análise no contexto capitalista atual e nas estratégias burguesas de apropriação do fundo público. Aponta-se o que o BM, entendido como um importante intelectual coletivo do capital, expõe como problemas da profissão docente e o que propõe como solução, explicitando as contradições e o perfil docente pretendido no documento. Por fim, problematiza-se a educação pública e sua condução à lógica do mercado, bem como, discute-se como o cenário pandêmico na educação, sob a prevalência do *ensino remoto*, impulsiona o fortalecimento do perfil docente pretendido pelo Banco Mundial, principalmente no que diz respeito à utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) e a utilização das plataformas educacionais presentes no mercado de Edtechs.

Palavras-chave: política educacional; gestão do trabalho docente; Banco Mundial; ensino remoto.

Abstract:

This article analyzes the document *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean – General View*, produced by the World Bank (WB) in 2014. It seeks to evidence which assumptions, under the argument of improving the quality of teaching, the WB defines for the teacher, for this work and this professional career. It situates the analysis in the context of current capitalist and the bourgeois strategies of appropriation of the public fund. It is pointed out what the WB, understood as an important collective intellectual of capital, exposes as problems of the teaching profession and what proposes as solution, explaining the contradictions and the desired teacher profile in the document. Finally, the public education and its conduct to

¹ Doutora em Educação. Professora Titular do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa: Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE). E-mail: marileiamaria@hotmail.com Florianópolis/ SC/Brasil.

² Doutora em Educação. Professora efetiva da educação básica na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Membro do grupo de pesquisa: Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE). E-mail: marcialuzia13@gmail.com Florianópolis/SC/Brasil.

the market logic are problematized, as well as, how the pandemic scenario in education, under the prevalence of *remote teaching*, promotes the strengthening of the teacher profile desired by the World Bank, especially on the subject to the use of the Information and Communication Technology (ICT) and the use of the educational platforms present in the Edtechs market.

Keywords: educational policy; management of teaching work; World Bank; remote teaching.

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisa-se o documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral (2014)*, com o intuito de investigar as proposições acerca da alteração do perfil docente, particularmente no que diz respeito ao trabalho dos professores, englobando as seguintes dimensões: a formação docente, a gestão do tempo e do trabalho na sala de aula, a responsabilização e a alteração na carreira docente. Trata-se, na verdade, de oferecer pistas que possam contribuir na desmistificação do documento e suscitar novos questionamentos a partir do emprego de uma matriz teórico-metodológica de análise que nos permita ir além das questões mais imediatas, via de regra, situadas no âmbito da aparência.

Entende-se que o documento caracteriza-se por expressar as ideias de uma classe³. Evangelista evidencia que “documento é história” e que, dessa forma, não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que ele expressa (2008, p. 3). Realizar a análise de documentos implica, portanto, entender de onde se originam, quem os elabora e quais proposições apresentam; significa mapear o contexto histórico ao qual pertencem e com quais outros documentos se relacionam.

O documento alvo do presente artigo é oriundo do Banco Mundial e faz parte da série intitulada *Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina*, cujo propósito é o de promover o debate e divulgar dados sobre a educação obtidos por meio de pesquisas encomendadas por organizações multilaterais (OM) (BM, 2014). A produção é patrocinada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), BM e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal).

Sob as lentes gramscianas, entende-se que os organismos multilaterais, tal qual o Banco Mundial assim como as organizações da sociedade civil, atuam, respectivamente, como intelectuais coletivos do capital e aparelhos privados de hegemonia (APH), formulando

³ Na teoria marxista, o conceito de classe social em nada refere-se às compreensões de outras matrizes conceituais, para as quais as classes sociais seriam definidas pelas diferenças de renda, educação e outros marcadores sociais. Em Marx, as classes sociais são concebidas como posições estruturais definidas pela própria forma de organização no modo de produção capitalista. Para Cueva (2021), as relações sociais se organizam em torno de mecanismos básicos de exploração, de acordo com os modos de produção que lhes são correspondentes: “relações entre amos e escravos no escravismo, entre senhores e servos no feudalismo, entre burgueses e proletários no capitalismo” (p. 69). Em Gramsci, segundo Cavalluzi (2014), o conceito de classe não comparece de forma explícita, mediante uma definição teórica rigorosa e abstrata, ainda que o termo esteja presente com muita frequência. Importa aqui destacar que o conceito de classe é referido por Gramsci sempre de forma operacional, vinculado a contextos muito precisos e diversos. No entanto, [...] nada revela melhor a determinante sistemática marxista do pensamento gramsciano quanto o uso do conceito de “classe fundamental”, que se refere sempre, e exclusivamente, à burguesia e à classe operária (p. 229).

proposições mais adequadas aos imperativos do capital. Deve-se atentar que, para Gramsci (2007), o intelectual é todo aquele que desempenha uma função organizadora na sociedade mediante a elaboração e divulgação de uma determinada visão de mundo, própria da classe a qual defende e está organicamente vinculado.

As elaborações de Gramsci, comunista italiano preocupado com o destino da organização da classe trabalhadora frente ao avanço das forças do capital, têm sua solidez ancorada no campo marxista e, partindo dessa tradição, trouxeram ricas contribuições para a apreensão da complexidade que alcança o Estado moderno. Segundo o revolucionário sardo, o sistema de dominação do Estado moderno burguês é constituído por aparelhos repressivos e coercitivos, mas também se faz presente na sociedade civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia. Para Gramsci “[...] isso significa que por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (2014, p. 258). Dessa compreensão deriva o conceito de Estado integral ou ampliado que, organicamente, contém em si a sociedade política, ou Estado restrito, e a sociedade civil, espaço no qual ocorre a luta de classes.

Logo, a apreensão crítica das políticas educacionais, sejam elas emanadas desses intelectuais coletivos do capital ou das entidades privadas, representadas por seus APH, precisa considerar a vinculação orgânica dessas organizações às diferentes frações burguesas que compõem a classe dominante, portanto, romper com a leitura dicotômica de que de um lado, ter-se-ia um Estado neutro e, de outro, “a sociedade civil [...] – leia-se organizações da sociedade civil e *tutti quanti* [...]”, conforme síntese de Silva et al. (2021). Os autores ainda defendem que:

[...] qualquer abordagem sobre o tema das políticas educacionais concebidas e implementadas na sociedade capitalista, que tenha como pressuposto o alcance de sua natureza, ou melhor, o seu ‘ser’, e não meramente sua caracterização em termos descritivos, exige [...] [considerar] sua vinculação à ordem burguesa, posto que não existe a política educacional *per se*, tampouco o Estado *per se*. Ou seja, nos termos de Engels (2002), é preciso compreender a natureza do Estado burguês como o Estado do capital, como a expressão do antagonismo de classes. Nesse sentido, sua existência justifica-se pelo capital. (SILVA et al., 2021, p.3).

Dito isso, e com base na acepção gramsciana de Estado integral, a leitura que se faz sobre a documentação oriunda do Banco Mundial, e o modo como é colocada na ordem do dia nas reformas educacionais, que se espraiam pela América Latina e Caribe (MAUÉS, 2011), é de que suas proposições são expressões da ordem burguesa, mas se apresentam como se fossem de interesse universal. O documento, objeto de análise, não foge à regra, apresenta argumentos que desqualificam amplamente os professores latino-americanos e caribenhos, referindo-se à baixa qualificação e à incapacidade de contribuir para a redução da pobreza e para o progresso da região, a despeito dos investimentos financeiros (BM, 2014). Argumentos assim fomentam a lógica gerencialista (SHIROMA, EVAGELISTA, 2011), cedendo espaço às políticas privatistas relativas ao fornecimento de materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores – promovidos por entidades empresariais –, formulação de políticas de avaliação de resultados, entre outros.

A fim de abordar as questões acima arroladas, o artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, evidencia-se o que o BM apresenta como problema relativo à profissão docente e o que propõe como solução. No segundo, analisa-se as propostas apresentadas pelo BM, entendido como um importante intelectual coletivo do capital nos termos de Gramsci (2007), procurando explicitar

suas formulações que, no cenário pandêmico em decorrência da contaminação por SARS-COV-2, são fortemente consolidadas, ganhando impulso o uso das TIC e plataformas educacionais ligadas às grandes corporações. Nas considerações finais, à luz de Gramsci, problematiza-se a educação pública e sua condução à lógica do mercado e a importância dos intelectuais coletivos na elaboração e execução das reformas educacionais no sentido de garantir as condições necessárias para o exercício da dominação do capital no contexto de crise de acumulação capitalista, intensificada com a pandemia do novo coronavírus.

PROFESSORES EXCELENTES: DA DESQUALIFICAÇÃO AO MODELO DE EFICIÊNCIA E APROPRIAÇÃO DO FUNDO PÚBLICO

No documento, *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral*, sistematizado para facilitar a exposição, conforme Quadro 1, constam as proposições acerca da formação e do trabalho dos docentes para a educação básica. Neste tópico serão problematizados alguns dos aspectos presentes na síntese do Quadro 1, com o fito de contribuir para uma leitura crítica do documento.

Quadro 1 – Problemas e proposições apresentadas pelo Banco Mundial

Qual é o problema?	O que propõe?
Baixo desempenho educacional na América Latina e Caribe.	Melhorar a qualidade do professor, pois esse é fator determinante na aprendizagem. Como? Medir valor agregado, evidenciando o grau de eficácia dos professores.
Professores possuem alto nível de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias.	Ignorar escolas de baixa qualidade e recrutar professores treinados em outras disciplinas. Aumentar os padrões de contratação; testes pré-emprego das competências de professores.
Salários relativamente baixos explicam o interesse dos alunos mais fracos em se tornarem professores.	Introduzir exames de certificação.
Excesso de oferta de programas de pedagogia causa produção excessiva de professores licenciados com qualidade acadêmica relativamente baixa.	Aumentar os padrões de ingresso na formação de professores. Fechar as instituições formadoras de baixa qualidade, credenciando instituições autônomas. Criar universidade nacional de formação de professores diretamente controlada pelo Ministério da Educação (sem interferência dos preceitos da autonomia universitária). Criar bolsas de estudos especiais para os melhores estudantes.
Baixo tempo do uso de instrução por parte dos professores contribui para baixa aprendizagem na América Latina e Caribe.	Tornar os professores mais eficazes após contratação. Necessário avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual. Como? Usar de forma eficaz os períodos probatórios. Avaliar professores buscando melhorar sua qualidade, oferecendo incentivos individuais de desempenho e responsabilização.
Professores têm dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas.	Tornar os professores mais eficientes em serviço. Como? Treinar em serviço, incluindo abordagens orientadas para a utilização de estratégias de ensino e de materiais; domínio do conteúdo e técnicas de ensino eficazes; gestão da sala de aula, enfatizando planejamento, uso eficiente do tempo e estratégias.

A prática em sala de aula varia enormemente entre escolas.	Explorar parcerias com ONGs, centros de estudo e outros provedores privados que operam fora das universidades. Gerenciar professores mediante seleção e treinamento de diretores de escolas capazes de medir e desenvolver a qualidade do trabalho docente.
Estabilidade de emprego, carreira e aposentadoria.	Impor a responsabilização como elemento balizador da carreira docente. Como? Reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar clientes (pais e alunos e agências externas) a monitorar ou avaliar os professores. Retirar de cena, de forma contínua, professores com desempenho baixo por meio de ações agressivas. Formar diretores eficazes para observar professores em sala de aula para fornecer-lhes um <i>feedback</i> formativo e gerenciar sua saída da escola, se necessário. Implantar escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho. Reduzir passivos com aposentadoria e criar incentivos para os mais talentosos. Adotar sistema de bonificação por escolas, incentivando os professores a monitorar um ao outro, a fim de melhorar os resultados das avaliações externas. Instalar câmeras de vídeos e métodos padronizados de análise de interação professor-aluno, tendo em vista a redução de custos. Manter os coeficientes alunos-professores altos, disponibilizando recursos para elevar salários.
Sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados poderosos, têm histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimento de protestos nas ruas para impedir reformas.	Criar alianças pró-reformas com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas de comunicação que exponham as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica. Usar os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ⁴ para criar consensos na sociedade em prol da reforma educativa, amenizando a resistência sindical e evitando confrontos. Evitar confronto com sindicatos, facilitando a implementação do projeto de reforma.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir do documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral*. BM (2014).

Parte-se do princípio de que a profusão de políticas dirigidas à educação e aos professores somente podem ser compreendidas se lidas como expressão de um projeto de educação afinado com as atuais demandas do capital, portanto, não podem ser descoladas da lógica do capital. No que diz respeito ao docente, o documento em tela, reitera o discurso ‘desqualificador’, que considera o professor como cognitivamente fraco, pouco produtivo, mal formado e ineficiente. Tais afirmações contribuem para descaracterizar a identidade docente coletiva e alterar sua subjetividade. Conforme Alves, a reorganização do trabalho tem operado a “[...] constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção” (2011, p. 111). Assim, o discurso da desqualificação docente é usado como álibi na defesa do disciplinamento do professor e do seu trabalho. Lawn (2000) acentua que, no momento em que a identidade de professor aparece

⁴ O Pisa consiste numa avaliação realizada pela OCDE, dirigida aos estudantes a partir dos 15 anos, o Brasil é um dos países convidados a participar dessa avaliação. (ZANARDINI, 2008).

como inadequada, logo estará sujeita a alterações. A pretensão é manter os professores sobre controle. O autor afirma que

[...] a identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constante presente nas documentações oficiais [...]. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções na mídia etc. É um componente essencial do sistema, fabricado para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (LAWN, 2000, p. 70).

As medidas expostas no documento em análise implicam tanto na alteração da profissão docente quanto no seu *locus* de formação, as universidades. É manifesta a contradição nas proposições apontadas: de um lado indicam a baixa qualidade na formação inicial e, de outro, sugerem que empresas e institutos forneçam formação, obviamente aligeirada, tal como a rede global *Teach for All* na América Latina ou *Teach for America* nos Estados Unidos. (BM, 2014).

O que se evidencia é que o discurso da má formação inicial do professor tem servido como justificativa para destinar o fundo público⁵ às empresas privadas – muitas delas atuando em setores estranhos aos da educação – para que se ‘responsabilizem’ pela formação docente, culminando no esvaziamento do papel político-educativo dessa formação na medida em que retira do professor a qualidade formativa necessária para uma atuação crítica. Nessa linha de argumentação, Shiroma (2003) destaca o processo gradativo de ‘desintelectualização’ do professor em mérito da mera instrumentalização promovida por essas entidades privadas. O afastamento da formação docente pelas universidades, particularmente as de natureza pública, é um evidente sintoma desse processo.

O documento, ao propor o “Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados nos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho” (BM, 2014, p. 34), aponta como supostos pontos fracos a falta de gerenciamento da sala de aula e de técnicas para lidar com os conteúdos específicos, e a má gestão do tempo de trabalho. Nesse sentido, aos docentes é dirigida uma formação técnica e restrita, condicionada por aquilo que os formuladores de política consideram eficientes para prover uma formação mais adequada aos novos requerimentos produtivos. Nesse processo fica evidente, mais uma vez, a ‘desintelectualização’ docente, no qual restringe o trabalho intelectual do professor, reduzindo-o a um fazer técnico e prático.

O tempo de trabalho em sala de aula, referido no documento como *tempo de instrução*, também é alvo do BM. Esse, utilizando-se de dados estatísticos levantados a partir de observação direta nas salas de aula, em países da América Latina e Caribe⁶, assinala que

[...] a maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, [...] que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula [...]. Os programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que ‘o tempo

⁵ Para uma discussão sobre o fundo público e o capital provado cf. Salvador (2010).

⁶ O BM relata que entre 2009 e 2013 foram observadas mais de 15.000 salas de aula de sete países diferentes. Por meio de visitas não anunciadas, observadores treinados investigaram: “uso do tempo de instrução dos professores; uso dos materiais inclusive recursos de TIC; práticas pedagógicas mais usadas; capacidade de manter os alunos envolvidos” (BM, 2014).

de instrução é o recurso mais caro de uma escola'. Os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto. (BM, 2014, p. 12).

Essa lógica do uso do tempo como se estivesse tratando de uma fábrica, própria das técnicas de administração do trabalho, desenvolvidas por Taylor, está presente na racionalização do tempo do professor, conforme proposições das Organizações Multilaterais (SANTOS, 2013). Sob essa ótica é imperativo disciplinar o trabalho docente, considerando que as “atividades periféricas ao ato educativo, preparatórias a ele ou dele consequentes, podem sofrer injunções que envolvam velocidade e ritmo” (DAL ROSSO, 2008, p. 117). Em outros termos, imprimem uma racionalidade empresarial ao uso do tempo.

A tentativa das OM e do Estado de impor ritmo e velocidade ao trabalho do professor tem como um dos objetivos estabelecer maior controle sobre esse profissional. A gestão do tempo não incide unicamente sobre o trabalho docente, mas também sobre o ritmo imposto aos alunos. Como afirma Thompson (2005, p. 292), a escola é uma das instituições que pode ser usada para inculcar o “uso-econômico-do-tempo”. O autor nos mostra que, ao longo da história, o tempo foi utilizado como disciplinador do trabalho, mas aponta as contradições desse disciplinamento diante da resistência dos trabalhadores à exploração e da relevância que os elementos culturais da organização da vida impõem a essa disciplina (THOMPSON, 2005).

Um elemento novo a ser considerado no controle do tempo e ritmo de trabalho impostos aos professores na atualidade consiste na aquisição de novas habilidades voltadas para a gestão da sala de aula que considere a resolução das adversidades aí encontradas. Magalhães (2006), ao indicar a centralidade das proposições do Banco Mundial para a formação docente, entende que os professores se tornam insumos capazes de melhorar a qualidade da educação, interferindo no rendimento escolar dos alunos. E acrescenta:

Concebido como insumo educacional, o professor deve dominar um rol de habilidades, entre elas [gerenciar] a violência escolar e a educação para a paz. Sob essas circunstâncias, o professor não é reconhecido como sujeito histórico que a partir de sua mediação dirige o processo de ensino-aprendizagem, e a escola deixa de ser o espaço [...] de vivenciar de modo intencional e sistemático formas construtivas de interação. (MAGALHÃES, 2006, p. 3).

Esse gerenciamento de conflitos e das carências dos estudantes envolve um dispêndio maior de trabalho, forçando o profissional a assumir novos papéis, para os quais se exige o desenvolvimento de capacidades cognitivas e interpessoais para solucionar o impossível: as demandas crescentes oriundas da desigualdade da sociedade capitalista. Do professor agora pede-se a metamorfose em *gestor de conflitos*.

Encontram-se fundamentados nessa proposição os inúmeros programas presentes nas Secretarias Municipais de Educação⁷, dentre esses o tema *educação para a paz*, apoiado principalmente em documentos oriundos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (RODRIGUES, 2008). Observa-se, portanto, que o professor é

⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por exemplo, traz em seu sítio o projeto Cultura da Paz, que objetiva educar para a paz, difundindo valores como ética, justiça, solidariedade e aceitação da diversidade étnico-racial-cultural-religiosa-de-gênero. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_10_2009_11.56.40.20621c4299adb91e4363293977c020f3.pdf (FLORIANÓPOLIS, 2017). Acesso em 20/09/2021.

convocado a solucionar conflitos, próprios da sociedade de classes, problemas sociais que não são oriundos da escola, mas nela reverberam (SANTOS 2013). Nessa direção, a escola, na sociedade capitalista, tem como um dos seus objetivos o disciplinamento da pobreza, fruto das desigualdades sociais.

O discurso produzido sobre o fracasso da educação, somado à responsabilização dos docentes, evidencia uma racionalidade que busca convencimento em torno da necessidade de alteração e readequação das práticas educativas. Não raro a documentação internacional se dedica a apresentar uma caracterização da situação da educação no Brasil e na América Latina que consiste, inicialmente, na desqualificação do professor para, em seguida, afirmar a sua relevância e, por conseguinte, propor sua requalificação; assim estabelecendo um consenso em torno da necessidade de alteração do perfil docente e reformas educativas (EVANGELISTA, TRICHES, 2015).

No que diz respeito à lógica privatista na educação, verifica-se, na análise do documento, um vocabulário empresarial com expressões como: *medir o valor agregado de cada professor, determinante da produtividade do gasto em educação, transformação dos insumos educacionais em resultados de aprendizagem, coeficientes alunos-professores, custo-benefício do treinamento de professores, máximo de eficiência possível*. O modelo economicista que adentra na educação segue a lógica de que o professor se torna equipamento e, a partir dessa concepção, é necessário fazê-lo ser o mais *funcional e rentável* possível – por isso a preocupação com o *valor agregado* do professor.

A preocupação com a qualidade da educação reside, substancialmente, em explorar ao máximo a força de trabalho dos professores sem que isso signifique maiores investimentos públicos diretos com educação. Porém, paradoxalmente, verifica-se o financiamento de entidades privadas na gestão do serviço público educacional e, em muitos casos, não necessariamente implicando em menos gastos. Para o BM:

Não haveria necessidade de nenhum aumento nos orçamentos educacionais gerais se os sistemas escolares administrassem com cuidado a quantidade de professores em favor da qualidade dos professores. Como essas suposições baseiam-se no gasto real constante por aluno, os países que têm populações de alunos em diminuição e aumentam a despesa educacional como uma parcela do PIB teriam ainda mais recursos por professor para financiar uma mudança rumo a uma melhor qualidade (BM, 2014, p. 33).

A qualidade proposta pelas OMs difere do entendimento dos professores sobre uma educação de qualidade. O que aqueles anunciam são medidas restritivas, que visam ao escrutínio contínuo do professor para uma nova racionalidade administrativa. Isso explica, em grande medida, o porquê da proposta de retirada das universidades como *lócus* de formação docente e a migração para as organizações sociais (OS), organizações não governamentais (ONG), destinando, assim, uma parcela do fundo público à iniciativa privada.

A tônica no gasto eficaz dos recursos públicos continua a servir como argumento para o estabelecimento de condições que legitimam a gestão privada na educação. A questão colocada é a de gerir de maneira mais eficiente os recursos disponibilizados e economizar no custo-professor, portanto, o bônus por desempenho torna-se um bom mecanismo de controle aos olhos do BM. Como afirmam Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010, p. 11), “[...] os discursos que defendem

a ADD [avaliação de desempenho docente] justificam-na a partir da articulação de duas preocupações básicas: elevação da qualidade do ensino e redução do custo-professor”.

O documento ora analisado traz também como eixo argumentativo a responsabilização dos professores e os meios pelos quais se pode pressioná-los a prestar contas do trabalho desenvolvido dentro da lógica determinada. Para tanto, alude à ideia de remunerações diferenciadas por desempenho, avaliações externas, certificação de professores, câmeras de vigilância, e até mesmo vigilância entre pares, incentivada por bonificações dadas a grupos de trabalho. Práticas que se assemelham aos ambientes corporativos empresariais, nos quais prevalece a lógica da competitividade e individualidade.

Não por acaso, as medidas que afetam diretamente a carreira docente encontram resistências por parte dos sindicatos de professores, fazendo com que a OM adote medidas alternativas para a implantação das reformas que se dizem *necessárias*. O nexos proposto para criar opinião pública, na tentativa de dirimir a resistência, consiste na criação de um consenso envolvendo a dita sociedade civil e o empresariado em torno de dados estatísticos que demonstrem o fracasso da educação, construindo um imaginário que sugere que os problemas da educação são meramente técnicos e podem ser resolvidos objetivamente da mesma forma como se gerencia uma empresa, o que abre espaço para a privatização e mercadorização da educação e da formação docente.

O ENSINO REMOTO: A DOCÊNCIA PRECARIZADA SOB O BALUARTE DA TECNOLOGIA

O apelo à adoção de tecnologias como solução para os problemas da educação não é recente, embora sofra ao longo do tempo, conforme as variações e pressões político-econômicas, ajustes e incrementos em torno de novos consensos a serem difundidos. Há uma imposição, disfarçada de solicitação à atualização, para a escola e, conseqüentemente, aos professores, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, e que se funda, prioritariamente, no pretexto de uma inevitável nova ordem globalizada a ser incorporada (BARRETO, 2004).

No documento organizado pelo BM (2014), um dos argumentos que circunda a suposta ineficiência da prática docente na América Latina e Caribe se concentra no uso das tecnologias:

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução [...] o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC), não conseguem manter os estudantes interessados. (BM, 2014, p. 2, grifos no original).

Embora o discurso sobre o uso da tecnologia não seja premissa exclusiva do BM, não há dúvidas sobre o imperativo das chamadas TICs no novo perfil docente proposto pelo BM. Conforme Barreto:

[...] a presença das TICs tem sido investida de sentidos múltiplos que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas (BARRETO, 2004, p. 1183. Grifo no original).

Nessa perspectiva, caberia ao professor incentivar o uso e consumo dos recursos tecnológicos disponíveis no mercado, o que evidencia que a competência tecnológica exigida por parte dos docentes restringe-se a um uso passivo e pontual, ganhando destaque os discursos sobre a formação de docentes mais eficientes no uso das novas tecnologias e, conseqüentemente, a reorientação do trabalho pedagógico diante da inevitável cultura digital. Ou seja, uma retórica hegemônica, acompanhada de programas de formação e exigência sobre os professores, desconsiderando uma reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na sociedade capitalista, ao passo que alimenta uma noção salvacionista, sem correlacioná-la aos determinantes materiais que afetam a educação no Brasil, que vão desde as condições de vida dos estudantes às condições materiais das escolas e de trabalho dos professores.

Por esse viés, vale observar a relação entre tecnologia e fundo público no processo de circulação do capital, conforme apontado por Mészáros (2013). Para o autor, a lógica destrutiva do capital tem revelado sua *incontrolabilidade* de maneira que o sistema necessita, imprescindivelmente, de uma decrescente taxa de utilização do valor de uso das mercadorias (MÉSZÁROS, 2002) para a reposição do processo de valorização do capital. Assim sendo, as instalações e maquinarias se apresentam sob a “forma de subutilização crônica” (p. 670), o que desencadeia o sucateamento de maquinários novos, forçando a substituição por outros supostamente mais avançados. Aqui se evidencia o discurso ideológico da inovação tecnológica, para a qual o fundo público tem sido amplamente comprometido.

Ainda que as argumentações de Mészáros (2013) sobre a relevância da categoria ‘consumo’ sejam passíveis de críticas⁸, é inegável a participação ativa do Estado na transferência de recursos públicos para alimentar a insaciável sanha do capital, materializada na compra de infundáveis maquinários, muitos dos quais já chegam obsoletos, e os mais diversos produtos daí decorrentes, sob o disfarce de políticas de inovação para a educação. O mesmo raciocínio poderia ser empregado às políticas de formação de professores, realizadas mediante o contrato de entidades privadas, cuja formação, via de regra, está circunscrita ao uso mais eficiente de todo o aparato tecnológico, com sugestões para a chamada prática docente que, constantemente, precisa ser reatualizada em nome da inovação. Nessa lógica, assim como o maquinário, o professor está em permanente processo de obsolescência programada.

Embora o documento em tela seja de 2014, observa-se que as diretrizes colocadas pelo BM para os professores não têm sofrido grandes transformações no que concerne a essa concepção pragmática e reducionista sobre a formação docente e seus impactos na condição de trabalho. No entanto, no contexto pandêmico, a cobrança foi intensificada sobre os professores, principalmente na educação básica. O ano de 2020, que foi marcado pela catástrofe humanitária e social que abateu o mundo diante da pandemia da Covid-19, foi também marco de tragédias, que se seguem em 2021, no campo educacional por meio da instituição falaciosa para se consumir um dito *ensino remoto*, inclusive na educação básica. Sob a dissimulada preocupação de não deixar nenhuma criança sem estudar, o Estado operou a farsa, sem considerar as condições socioeconômicas de boa parte das famílias atendidas pela escola pública e de seus professores, tendo a tecnologia como recurso capaz de ocupar o espaço da escola. A tragédia presenciada a partir daí assume muitas faces. Destaca-se, de antemão, duas delas: a aceleração dos processos privatizantes na educação

⁸ Para uma crítica contundente sobre a obra de Mészáros cf. a tese de André Ricardo Oliveira.

básica por meio da aquisição de plataformas digitais e demais produtos do mercado de Edtechs⁹ e o aprofundamento da precarização do trabalho docente em mérito de um perfil do professorado que aqui podemos chamar de ‘o professor de plataforma’.

A atuação de conglomerados industriais na educação básica não é um fenômeno restrito à pandemia, mas ampliou-se e ganhou maior legitimidade no contexto dessa. A educação pública vem sendo constituída como um vantajoso nicho de mercado que integra o circuito de valorização do valor no atual desenvolvimento das forças produtivas.

O avanço do capital sobre a educação básica assume as mais variadas estratégias e assim evidenciamos a formação continuada como uma delas. As organizações empresariais inseridas na formação continuada têm se estabelecido como novas agências de formação docente. [...] a educação básica pública vivencia um processo de financeirização e apreendemos que esse movimento se constitui a partir da ação de grandes conglomerados empresariais com abertura de capital na bolsa de valores, atuando sob o predomínio do capital fictício e portador de juros. (SANTOS, 2019, p. 323).

Conforme já dito, o que se vivencia em 2021 é um alargamento desse processo privatizante sobre a educação básica, pois o apelo ao uso das tecnologias como recurso para a efetivação do *ensino* foi a estratégia assentida pelo aparelho de Estado, em atuação conjunta com os APHs e seus intelectuais. A opção foi o caminho mais curto e, certamente, o mais alinhado aos interesses corporativos, qual seja: o esvaziamento do processo do ensino-aprendizagem, negligenciando a necessidade da interação presencial professor-aluno como essencial ao processo formativo. Decisão que promove, mais uma vez, a secundarização do papel do professor em detrimento do protagonismo dos mais variados recursos tecnológicos, mesmo que parte dos estudantes não tivesse acesso. Como afirmam Saviani e Galvão (2021, p. 38), “[...] a ‘falta de opção’ não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política”.

Em estudo recente sobre documentos produzidos entre 2015 e 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e diversos aparelhos privados de hegemonia (APHs), Silva et al. (2021) verificaram a criação, por parte dessas entidades, das condições favoráveis, na relação trabalho-educação, para atender aos interesses do capital no contexto de crise de acumulação capitalista, fortemente impactada com a pandemia do novo coronavírus. Apontam a ênfase ao uso das tecnologias e educação em Educação a Distância, bem como a exaltação das competências socioemocionais e a formação de professores como elementos fundamentais para tornar, sob a ótica da flexibilidade, o aluno protagonista de suas próprias escolhas diante do aumento das desigualdades sociais e novos requerimentos do mercado de trabalho.

Segundo os autores, o Banco Mundial, na recente publicação *Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo* (2020), alerta para o fato de que educação a distância depende “[...] da infraestrutura e familiaridade dos professores com as ferramentas tecnológicas [...]” e que “[...] os professores possuem pouca familiaridade com o uso da internet em sala de aula”. (WORLD BANK, 2020, citado em SILVA, 2021, p.7). Nesses

⁹ O termo EDTCHS tem origem na junção de **education** (educação) com **technology** (tecnologia). Trata-se de startups centradas no desenvolvimento de soluções tecnológicas para a educação.

termos, seria preciso “[...] avaliar quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia”. (WORLD BANK, 2020, citado em AUTORES, 2021, p.7).

Assim, as escolas públicas de todo o Brasil passaram a fazer uso de um conjunto de plataformas e ferramentas a fim de efetivar o suposto atendimento aos estudantes. Prova disso é o estrondoso crescimento do mercado de plataformas, dentre as quais se destaca o CIEB¹⁰ e ABSTARTUPS¹¹, ambas entidades privadas, ditas ‘sem fins lucrativos’, que oferecem serviços situados no que se vem nominando como *cultura digital*. O crescimento desse mercado envolve desde pequenas *startups* até gigantes como a *Google, Microsoft, Amazon, Zoom* etc. cujos lucros dispararam durante a pandemia, como aponta a CNN Brasil (2021):

Exceção ao impacto da Covid-19 sobre a economia mundial, as empresas de tecnologia têm registrado lucro e ganhado importância nos últimos meses. Em julho, a Amazon, Apple, Facebook e Google divulgaram seus resultados trimestrais e tiveram, juntas, lucro de US\$ 28,7 bilhões. (CNN Brasil, 2021, *online*)

Além de agudizar os processos privatizantes na educação básica, a outra face dessa tragédia se dá na promoção, a fórceps, de um perfil docente condizente com o já apresentado pelo BM com relação ao uso das TICs. Segundo o Banco, a formação de professores deve considerar “[...] uma maior seletividade no ingresso e uma maior ênfase na instrução de matemática, pensamento crítico e *competências em tecnologias da informação do século XXI*”. (BM, 2014, p. 25, grifo nosso). O estabelecimento do *ensino remoto* empurrou o professorado para a utilização emergencial da tecnologia disponível, e nada melhor do que a máxima, que circula na internet, para descrever o infortúnio desse momento: “Professor é agro, professor é tech, professor é top, professor é tudo. *Tá no Insta, tá no Face, tá no WhatsApp, tá no YouTube. Eis o Professor de plataforma.*

O que a máxima esconde é a precarização do trabalho agravada pelo uso da tecnologia como único recurso viável à crise pandêmica. As plataformas têm sido utilizadas para diversas funções, como gravação de vídeos, realização de reuniões, depósito de aulas, entre outros. O que se observa é um fenômeno de hiperexposição do professor em contextos mediante os quais o seu trabalho é constantemente vigiado e sujeito a intervenções das famílias a partir de critérios que elas mesmas estabelecem como certo ou errado, via de regra, desprovidos de parâmetros pedagógicos. Evidentemente que o problema não reside nessa intervenção por parte dos familiares. Tal atitude é efeito, e não causa da problemática em questão. O imperativo da tecnologia como opção político-pedagógica fomenta maior controle e vigilância, impulsiona a prestação de contas, fragmenta o projeto pedagógico e fragiliza a autoridade do professor. Um perigo ainda mais sério em tempos de obscurantismo, de Escola sem Partido e tantas outras ofensivas da classe dominante que acarretam maior responsabilização docente.

¹⁰ “O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira. Atuamos em apoio à formulação de políticas públicas, desenvolvemos conceitos, prototipamos ferramentas e articulamos os atores do ecossistema do ensino básico”. <https://cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 20/05/2021.

¹¹ A Associação brasileira de Startups (ABSTARTUP) é uma entidade privada sem fins lucrativos com o propósito de reunir as Startups para alavancar seus negócios. (<https://abstartups.com.br/compromisso-com-a-transparencia/>). Acesso em: 23/08/2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tópicos anteriores procurou-se desmistificar, mediante a análise do documento Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral (BM, 2014), as ditas soluções para a educação, evidenciando suas fragilidades, suas inegáveis ligações com a lógica privatista, suas nefastas consequências para a carreira docente e a piora nas condições de trabalho e de saúde dos profissionais da educação. Como tentativa de síntese, quatro aspectos de ordem pedagógica, subjetiva e material são destacados.

Primeiro, os professores se depararam com a necessidade abrupta de aprender a trabalhar com as mais variadas ferramentas tecnológicas no mesmo momento em que a dedicação ao preparo das aulas requer o dobro ou triplo de tempo, haja vista que se faz necessário adaptá-las ao meio virtual e repassar as diretrizes aos pais ou responsáveis, quando se trata da educação infantil e ensino fundamental, para que auxiliem as crianças. Ou seja, maior sobrecarga de trabalho e autorresponsabilização por situações que não dependem unicamente de sua atuação.

O segundo aspecto é que o trabalho remoto se caracteriza por ser intemporal. Assim, o trabalho desempenhado em casa mescla-se ao trabalho doméstico e compromissos familiares, (como o auxílio aos filhos). Além da necessidade de engajar-se em grupos de atendimento aos pais, por meio de aplicativos como *WhatsApp*, nos fóruns de conversas, na troca de *e-mails* com professores, dentre outros, resultando na disponibilidade praticamente em tempo integral (em qualquer horário e dia da semana) e ocasionando a sensação de que o expediente nunca termina.

O terceiro que abate os professores é a perda do controle do processo de trabalho devido à dificuldade de acompanhamento e retorno dos estudantes, uma vez que aprendizagem é um processo que necessita da frequente mediação presencial. Além do mais, as plataformas e programas utilizados também limitam o planejamento, o que corrobora para essa perda de controle, bem como influi na noção de pertencimento a uma categoria profissional, já que os problemas devem ser solucionados individualmente.

O quarto aspecto diz respeito à responsabilidade de arcar com os custos da reprodução da própria força de trabalho: o custo da internet, dos aparelhos, energia elétrica, adaptação de um cômodo específico no ambiente doméstico e afins.

Portanto, o que os trabalhadores de um modo geral, e a categoria de professor em específico, experimentam neste momento é o agravamento do processo de precarização e intensificação do trabalho. A pandemia propiciou que fossem exacerbados processos que já estavam na ordem do dia, incidindo de forma mais cruel sobre a subjetividade, causando maior sofrimento psíquico e maior grau de esforço físico, intelectual e emocional despendido no trabalho. E o cenário pós-pandemia não será nada animador, pois a tendência é de que muitas dessas plataformas e modos de organizar a educação, como a forma híbrida, possam se estabelecer, acelerando o mercado de Edtechs.

Para que se avance na compreensão das determinações das questões apresentadas no decorrer do artigo, considera-se fundamental recorrer a Gramsci para dar um passo adiante no sentido de apreender, com maior acuidade, a função que desempenham os intelectuais coletivos, aqui representados pelo Banco Mundial. Ou seja, considera-se que as políticas emanadas do Banco Mundial não podem ser entendidas como simples orientações de caráter autônomo a serem

adotadas ou adaptadas aos diferentes contextos sociais, posto que tais entidades não estão descoladas da ordem do capital, mais do que isso, suas atuações correspondem ao processo de elaboração e reelaboração dos consensos essenciais à manutenção da hegemonia burguesa. Isso porque, em Gramsci (2007), a hegemonia se traduz como a capacidade de unificar mediante a ideologia e, ao mesmo tempo, conservar unificado um bloco social que jamais será homogêneo, posto que, caracteriza-se por profundas contradições de classe e também de disputas intraburguesas. Caberia então aos intelectuais orgânicos do capital, entendidos, conforme Gruppi (1980) como mediadores do consenso, a função de elaboradores da ideologia da classe dominante.

A produção social capitalista, nas últimas décadas do século XX e nos primórdios deste século, apresenta mudanças que se processam mundialmente nas alterações de conteúdo e forma de organização do trabalho e da produção. Tais mudanças se constituem em estratégias burguesas que procuram minimizar a crise do capital. Sinteticamente, o capital em crise determina as novas condições e necessidades de formação para a classe trabalhadora, materializadas pela ação dos aparelhos privados de hegemonia e intelectuais coletivos do capital. Assim, os professores são fundamentais na formação da classe trabalhadora ou, no entendimento de Martins e Pina (2010), na formação de trabalhadores de um novo tipo. Portanto, é indispensável produzir um *maquinário* pensante que precisa ser controlado e regulado: eis o motivo das políticas para os professores.

No entanto, a categoria docente não se deixa intimidar. Aliás, um elemento importante para entender a agressividade – com o apoio total do aparelho de Estado – contra a categoria é o seu histórico de organização e lutas. Por isso, espera-se que o presente estudo possa servir de arma crítica na leitura contraposta ao que advoga o documento Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe (BM, 2014). Mais do que um roteiro de reformas a ser rechaçado, o documento do Banco Mundial precisa ser entendido para ser combatido enquanto a materialização de ações plenamente organizadas com o intuito de garantir a dominação de classe.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

CAVALLUZI, Raffaele. Classe/Classes. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale. *Dicionário Gramsciano 1926-1937*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 227-229.

CNN BRASIL. **Gigantes da tecnologia desafiam crise e crescem mais na pandemia**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/gigantes-da-tecnologia-desafiam-crise-e-crescem-mais-na-pandemia/>. Acesso em 15 set. 2021.

CUEVA, Agustín. **A teoria marxista: categorias de base e problemas atuais**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a **31ª Reunião Anual da ANPEd**, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab_evento_olinda_apontamentos_p_o_trab_c_docs_de_politica_educacional.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR on-line**, n. 65, p.178-200, out. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Educação para Cultura de Paz**. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+de+programas+e+projeto&menu=13>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2014.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2 ed. Rio de Janeiro: Grãal, 1980.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio; SHRIEWER, Jürgen (org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação de professores, educação, violência escolar e a proposta de uma educação para a paz: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da Região Centro-oeste. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: Clacso, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_de_prof_educ_violenci.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. A responsabilidade social e o paradigma da inclusão: ideologias articuladas ao projeto da “direita para o social”. In: Jornada do HISTEDBR, 9., 2010, Pará. **Anais...** Pará, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

OLIVEIRA, André Ricardo. Para além ou para aquém do Capital? Apontamentos críticos acerca do universo categorial de István Mészáros. 2021. 476f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021

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

SALVADOR, Evilásio. Crise do capital e o socorro do fundo público. In: BOSCHETTI, Ivanete; BERING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana, Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso (orgs.). **Capitalismo em crise**: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-63.

SANTOS, Márcia Luzia. **Intensificação do trabalho docente**. Contradições da política de economizar professores. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Márcia Luzia. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. 360f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade**. V. 67. ANDES-SN. 2021. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web. Acesso em: 25/02/2021.

SILVA, Mariléia M. et al. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00322154. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00322. Acesso em 20/03/2021.

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

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

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina; MAFRA JÚNIOR, Antonio Celso. “A cada um segundo seu desempenho”: tensões e contradições da política de avaliação docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: Clacso, 2010. CD-ROM.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.