

TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE, REFORMAS EDUCACIONAIS E APARELHOS DE HEGEMONIA

WORK, TEACHER TRAINING, EDUCATIONAL REFORMS AND HEGEMONY APPARATUSES

Arlete Maria Monte de Camargo ¹
<https://orcid.org/0000-0002-5209-9693>
Mary Jose Almeida Pereira²
<https://orcid.org/0000-0003-1046-9630>

Resumo:

A formação e o trabalho docente na educação básica refletem diferentes concepções de sociedade que tensionam o campo da formação docente, no qual organizações internacionais desempenham importante papel na consolidação de um projeto hegemônico alinhado às demandas do mercado de trabalho e à globalização econômica. O estudo teve como objetivo analisar como o discurso hegemônico legitima práticas sociais, além de contribuir para a regulação do trabalho docente, favorecer o cumprimento de metas, introduzir a lógica gerencial e valorizar a iniciativa privada em detrimento da pública. Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura integrada à análise de dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre vínculo empregatício docente no Brasil. Entre os resultados, destacam-se inferências sobre a carreira docente, a fragilidade dos vínculos profissionais e os desafios para a construção de uma identidade docente autônoma e crítica.

Palavras-chave: Reformas; Gerencialismo; Trabalho; Formação Docente; Hegemonia.

Abstract:

Teacher education and professional practice in basic education reflect different conceptions of society that create tension within the field of teacher training, where international organizations play a significant role in consolidating a hegemonic project aligned with the demands of the labor market and economic globalization. This study aimed to analyze how hegemonic discourse legitimizes social practices, contributing to the regulation of teaching work and favoring the achievement of goals, while introducing managerial logic and valuing private initiative over public initiative. To this end, a literature review was conducted in conjunction with an analysis of official data from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) regarding teachers' employment relationships in Brazil. The results highlight inferences about the

¹ Universidade Federal do Pará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação- Ppged. Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/Ufpa.

² Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. Técnica-Pedagógica. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/Ufpa

teaching career, the fragility of professional ties, and the challenges involved in constructing an autonomous and critical teaching identity.

Keywords: Reforms; Managerialism; Work; Teacher Training; Hegemony.

INTRODUÇÃO

Procurou-se analisar como o trabalho e a formação docente têm sido impactados pelas mudanças ocorridas a partir das reformas educacionais em curso desde a década de 1990, com o predomínio de uma concepção hegemônica que reforça os laços comuns entre as nações ou blocos econômicos interessados no processo de informatização e globalização e na difusão de políticas educativas com determinadas características que sejam favoráveis ao desenvolvimento econômico do capitalismo.

Diferentes autores como Laval e Weber (2002), Lauwerier (2017), identificaram a influência de organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Comissão Europeia (CE) sobre a agenda global da educação, em escala planetária.

Pela importância que a OCDE assume na agenda global da educação, procurou-se destacar sua influência nas diretrizes da formação docente. Ivo e Hypolito (2017) evidenciam a valorização de iniciativas como o *Program for International Student Assessment* (Pisa), avaliação baseada em instrumentos estandardizados, e seu impacto nos sistemas de avaliação em larga escala na realidade brasileira.

Outra possibilidade é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), que tem como foco a avaliação do ambiente de ensino e aprendizagem, as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas, aplicada no Brasil desde 2008 e em outros países, iniciativa que contribui para regular a escola e o professor, e o controle sutil sobre o trabalho e a formação docente, conforme apontam Pettersson e Molstad (2016).

Ainda com relação à formação de professores no cenário brasileiro, Maués e Camargo (2022) apontam as influências dessa agenda nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, em sua articulação com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Assim, é possível afirmar que as organizações internacionais exercem um papel importante na implantação de um repertório de tecnologias e políticas que repercutem sobre os sistemas educacionais de vários países, cujo desenho se mostra favorável à viabilização dessa agenda global. Como visto em Trojan e Correa (2016), isso se dá tanto na realidade brasileira, bem como em países da América Latina.

Tal premissa, sem dúvida, é de importância na atualidade e impacta o campo educacional, que segundo Azevedo (2015) não têm seu destino dominado integralmente por constrangimentos (materiais ou simbólicos) externos; de outro lado, o Estado não detém o controle completo das ações docentes, que sofrem com o peso das reincidentes políticas públicas educacionais de inspiração neoliberal.

A organização escolar brasileira assumiu o modelo de gestão empresarial, com novas formas de regulação assumindo a centralidade desde o final do século XX, com o neoliberalismo, desempenhando papel relevante na educação. Estados e municípios são cada vez mais incentivados a desenhar políticas que incorporem projetos societários nos quais as organizações internacionais são definidoras da agenda global (Maués; Camargo, 2022). Essa agenda redefiniu modelos de organização e gestão pública, frequentemente de caráter homogeneizante.

Essa lógica contribuiu para a padronização de ações educacionais, especialmente as desempenhadas pelos docentes (Mostald; Petterson; Proitz, 2019) em países em desenvolvimento, consolidando um discurso hegemônico socialmente aceito, centrado na ideia de qualidade de ensino. Pode-se afirmar que essas mudanças interferem diretamente nos sistemas educacionais de um modo geral e tendem a tornar hegemônico o discurso no campo educativo cujos interesses correspondem aos grupos dominantes.

Ganha igualmente relevância em âmbito mundial a formação inicial breve aliada a uma formação continuada bem planejada. Prevalece a ideia de que a formação profissional só se desenvolve no exercício da profissão, o que acaba por restringir os processos de formação inicial de professores, com relação ao seu tempo de formação, bem como a predominância dos conteúdos de natureza prática, contribuindo para acentuar uma concepção instrumental nos cursos destinados à formação docente.

Desta forma, torna-se imprescindível o estudo dos processos de formação empreendidos no contexto das reformas educativas, para perceber qual a natureza da formação profissional que vem sendo desenvolvida.

Autores como Tenti Fanfani (2007) e Formosinho (2009) apontam que há um conjunto de mudanças existentes na área da educação que afetam a natureza do trabalho docente e consequentemente sua formação, como o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, difusão do acesso à internet, ruptura do consenso social sobre a educação, que incluem inibição educativa de outros agentes de socialização como o caso da família, dentre outros.

Além disso, na maioria dos países, os professores enfrentam o duplo desafio de atender a maior número de alunos (massificação), havendo muitas vezes uma distância entre o conhecimento e as habilidades que os docentes mobilizam e os problemas que esses enfrentam na sala de aula, muitas vezes de natureza disciplinar.

Destaca-se ainda o incentivo às alternativas como o *homescholling* (educação domiciliar) que contribui para a desvalorização da figura do professor, ao transferir para a família a responsabilidade pelas práticas de escolarização, uma função que tradicionalmente pertence à escola. Tal prática coloca em xeque a competência da instituição escolar, especialmente no que diz respeito aos processos de socialização. Observa-se ainda uma crescente responsabilização do professor pelos resultados obtidos pela escola, desconsiderando-se as precárias condições de trabalho que interferem diretamente em seu desempenho profissional.

Ao lado do processo de desvalorização social e salarial do professor, decorrente das precárias condições de trabalho, dos baixos salários e da jornada de trabalho excessiva, juntam-se

os processos inadequados de formação em nível superior, desenvolvidos de forma aligeirada. A formação em nível superior no caso brasileiro incentivada a partir da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não representou por si só a melhoria na qualidade do ensino da formação do professor dos anos iniciais da escolarização. Ao contrário, contribuiu de certa forma para a desvalorização da profissão docente, já que a massificação de cursos de formação docente, muitas vezes de baixa qualidade teórica, conduz ao empobrecimento intelectual do professor e à consequente fragilização de sua identidade profissional (Saviani, 2008). Na mesma direção, Saul e Giovedi (2016) relacionam a crise da docência à subordinação da educação às demandas produtivistas do capitalismo, sendo que a formação dos professores requer uma sólida formação teórico, incompatível com modelos baseados na lógica de mercado. Assim, a mercantilização da formação docente não apenas empobrece o campo teórico e prático da profissão, como também ameaça sua função social e emancipadora.

Apple, Au e Gandin (2011, p. 14) defendem um sistema de valores e práticas contra-hegemônicos que busquem “expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em suas miríades de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal”. Segundo Saviani (2008), seriam pedagogias que orientam a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente.

A argumentação desenvolvida tem por base o entendimento de que a “governamentabilidade neoliberal escora-se num quadro normativo global que, em nome da liberdade e apoiando-se nas margens de manobra concedidas aos indivíduos, orienta de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas desses indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). O neoliberalismo emprega técnicas de poder que têm um efeito importante sobre as condutas e subjetividades; não seria possível compreendê-lo somente a partir da expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital.

Há uma produção discursiva significativa que é difundida sobretudo pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, que vêm orientando as políticas educacionais de países em todo o mundo e contribuindo para a homogeneização de tais políticas. Considera-se o discurso “como um modo não apenas de representação, mas também de ação sobre o mundo, mais especificamente sobre as pessoas, sendo uma prática de significação do mundo, construindo significados” (Fairclough, 2016, p. 95).

Para esse autor, o discurso é uma prática social, na medida em que a linguagem implica que a compreensão de seu uso seja um modo de ação historicamente situado e constituído socialmente e a “constituição discursiva da sociedade não emana de um jogo livre de ideia nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (Fairclough 2016, p. 97).

No desenvolvimento do texto, realizou-se um levantamento bibliográfico na modalidade de revisão da literatura, definida por Lakatos e Marconi (2017, p. 82) como “uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”, tais como, trabalho docente, formação de professores e os aparelhos de hegemonia. Além disso, foram examinados os microdados do Inep sobre vínculo empregatício no Brasil, referentes ao período de 2017 a 2023,

com o objetivo de fundamentar o estudo. Organiza-se em três partes: inicialmente, aborda a agenda das políticas educacionais voltadas à formação de professores desde a década de 1990; em seguida, analisa as influências internacionais que moldam as políticas públicas e as condições de trabalho docente; por fim, discute o impacto das tendências globais e do Pisa na reconfiguração da subjetividade e na padronização da identidade profissional dos professores.

APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da década de 1990, implementou-se um conjunto de reformas para romper com o Estado burocrático, com um discurso ideológico de modernização do aparelho estatal, numa perspectiva denominada de *New Managerial Public* (Nova Gestão Pública - NGP), ou denominada como gestão gerencial; a justificativa era dar maior agilidade e imprimir qualidade ao atendimento por parte do Estado e se assentava em princípios mercadológicos, como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), flexibilidade e racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais (Oliveira, 2019).

Para atender a eficiência da NGP, a formação dos professores precisou estar afinada com as novas exigências do mundo do trabalho e da produção, bem como com a renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes para a manutenção da hegemonia burguesa. Essa tarefa é imprescindível para uma leitura objetiva dos fundamentos sócio-históricos da formação de professores conduzida pelos empresários no Brasil com a lente do gerencialismo.

A reforma do Estado criou normatizações para lidar com o cenário econômico cada vez mais globalizado, competitivo, além da exigência de qualidade, juntamente com eficiência dos serviços públicos. A Lei 9394 deu uma importância singular à formação dos professores nos artigos 61 ao 67 e destacou a necessidade da formação em serviço e o aproveitamento das experiências docentes pelas instituições (Art. 61), além da formação inicial em nível superior para os professores atuarem na Educação Básica e estabelecimento de programas de formação continuada em diversos níveis (artigos 62 e 63). Em 2009, o artigo 62 foi alterado pela Lei 12.056, que aponta o regime de colaboração entre a União, estado e municípios para concretizar a formação inicial e continuada dos professores.

A partir dos anos 2000, observa-se no Brasil a expansão de institutos ligados a empresas e organizações em rede, que estabelecem parcerias com estados e municípios para ofertar diferentes modalidades de formação docente em todos os níveis de ensino (Peroni, 2013; Caetano, 2018). Segundo Pereira (2022), em 2020 já existiam 36 institutos apoiados por cerca de 300 empresas parceiras, promovendo projetos educativos e formações inicial e continuada para professores, conforme dados do movimento “Todos pela educação”

A esses institutos/fundações que se aparelham em prol de melhoria da educação nacional denominaremos, conforme definição de Evangelista (2000), Aparelhos Privados de Hegemonia, os quais incluem os organismos supranacionais de diferentes naturezas jurídicas e designações: organizações sociais, organizações não governamentais, fundações e institutos sociais ligadas a instituições financeiras ou empresariais, grupos editoriais, entidades confessionais ou filantrópicas

e outras inúmeras denominações. No caso da educação, essas associações entre o capital e o Estado têm avançado para sua atuação na educação básica a partir dos anos 2000 (Evangelista *et al.*, 2019).

Para Francioni (1984, p. 175), “um aparelho hegemônico pode ser definido como qualquer instituição, espaço ou agente que organize, medie e confirme a hegemonia de uma classe sobre outras”. O objetivo desses aparelhos é criar consenso nacional que a educação só terá melhorias e qualidade mediante as orientações advindas deles, em que seus intelectuais e organização devem ser seguidas, uma vez que colocam como referência a eficiência e resultados profícuos das empresas privadas para subsidiar as instituições públicas. Dessa forma, são essas que devem formar e orientar para que se tenha resultados adequados e ajustados aos interesses que subsidiam.

Em suma, pela regulação evidenciada nas leis mostram o quanto os aparelhos de hegemonia têm disputado e ganhado espaço no Estado e se organizaram em redes de atuação para suscitar reformas que adequassem a educação aos interesses de suas necessidades. Sobre essa questão, Ball e Olmedo (2013) e Shiroma (2011) falam que existem redes globais que têm assumido uma hegemonia no campo da educação, redimensionando o conceito de público a essas redes que os autores denominam de “novos filantropos”. Elas vêm atuando em âmbito global através de ONGs, institutos, empresas, alterando a concepção de filantropia e passando de caridade paliativa, etimologicamente “amor à humanidade”, para uma caridade lucrativa, fazer o bem, mas sem deixar de lucrar.

Parte-se do entendimento que a formação de professores promove uma concepção de sociedade, uma forma de justiça e de relações sociais. Na sociedade capitalista, essa formação é vista como estratégica, no intuito de disseminar a ideologia de reprodução do capital, que busca novas formas de manter sua hegemonia em todos os espaços, inclusive o educacional. Como já visto, percebe-se que as profissões e o trabalho na área educacional têm sido afetados por um projeto transnacional da sociedade ou economia do conhecimento visando a obtenção de vantagens e a formação de mão de obra considerada adequada (flexível) e ao mesmo tempo autorresponsável (Oliveira, 2019).

Contudo, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção desse sistema, também se configura uma possibilidade contra-hegemônica, que questiona criticamente essas relações do capital e, conseqüentemente, contribui para transformação, ou seja, uma formação para emancipação humana, aos interesses da classe trabalhadora.

Para Gramsci (2001), toda relação de hegemonia é necessariamente uma “relação pedagógica”, em que há um interesse dos aparelhos de Hegemonia pelo controle dessa formação; o campo da educação propõe, segundo Verger e Pagés (2019), adoção de mecanismos para oferecer mais bem resultados do ponto de vista econômico. Entre as principais ações adotadas, destacam-se algumas exigências até contraditórias. Primeiro a formação deve conduzir ao pragmatismo e ao mesmo tempo ser a referência de qualidade da educação. A formação deve ser inclusiva, em uma sociedade excludente, a formação deve ter qualidade, mas essa qualidade deve voltar-se aos princípios do capital.

Entretanto, a função da formação não deverá se limitar a uma formação pragmática, esvaziada da práxis; se isto for real, ignora-se a sociedade de classe e perpetua a exploração e opressão. Entende-se por práxis, segundo Sánchez-Vázquez (2003), uma prática que aspira

melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, um viver bem com e para os outros em instituições justas.

A formação do professor, para a conformação, subordinação do capital, reifica a educação como uma mercadoria. Mészáros (2008) afirma que a educação não é um negócio, não é uma mercadoria, é criação. Dessa forma, qualquer proposta que vê a educação apenas como produto deve ser questionada, pois a escola e os professores não podem ser restritos e formados apenas para qualificar para o mercado de trabalho; assim sua base competitiva o conduzirá para manutenção da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo a sua essência e no lucro, seus fundamentos. A educação deve ser para liberdade, para esclarecer os fundamentos das desigualdades sociais e não apenas para a aceitação dos fatos, mas questionar, buscar a construção de um espaço contra-hegemônico que supere toda forma de exploração e opressão, ou seja, deve ser a busca da criticidade.

Outro elemento adicional na consolidação da hegemonia no discurso desse consenso na formação docente está na fragilidade das relações de trabalho estabelecidas no Brasil na categoria dos professores. Segundo o Censo Escolar, no que diz respeito aos vínculos empregatícios, no período de 2017 a 2023, temos a seguinte distribuição:

Tabela 1 - Docentes no Brasil por vínculo empregatício (2017-2023)

Ano	Total	Efetivo	Temporário	Terceirizado	Contrato/ CLT
2017	2.192.224	1.251.659	543.892	4.134	17.335
2018	2.226.432	1.214.210	567.306	5.418	38.713
2019	2.212.018	1.202.992	561.058	5.972	35.570
2020	2.182.005	1.195.322	543.874	5.626	36.582
2021	2.190.945	1.189.782	571.920	5.626	37.132
2022	2.315.616	1.142.220	750.797	8.131	40.502
2023	2.354.194	1.125.928	781.655	10.185	41.183

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2023).

Os dados evidenciam que o vínculo empregatício dos professores tem se transformado significativamente ao longo dos anos da condição de servidores públicos³ efetivos para temporários, terceirizados e contrato CLT, revelando um processo de precarização estrutural da carreira docente. Em 2023, apenas 46,5% dos professores das redes estaduais possuíam vínculo efetivo, em contraste com 68,4% em 2017, enquanto os contratos temporários passaram a representar 51,6% do total, superando o número de concursados no país (Inep, 2023).

Mesmo diante da Constituição Federal de 1988 que define em seu artigo 37, inciso II, que:

a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as

³ Servidor público pode ser definido neste trabalho todos que pessoa física que presta serviços ao Estado e às entidades da Administração Indireta (Di Pietro, 2013).

nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Brasil, 1998, art. 37).

O concurso público deve ser o meio para ingressar no serviço público. Entretanto, o que se observa é a diminuição dessa prerrogativa pelos estados brasileiros. Uma das hipóteses, segundo Araújo (2020), que versa do ponto de vista gerencial, os estados buscam, a vantagem de solucionar rapidamente os problemas relacionados à escassez de mão de obra, a um custo, aproximadamente, 35% mais baixo que o gasto com efetivos.

Para Amorim; Salej (2018), a questão financeira é um fator relevante, já que considera que o professor efetivo é muito mais custoso aos cofres públicos do que o professor contratado, desde a diferença de salários que chega a ser em alguns estados de 140% (estado de Pernambuco com maior quadro de professores terceirizados). Além disso, em algumas redes, é comum que professores temporários não tenham os mesmos direitos trabalhistas e benefícios dos efetivos.

Amorim; Salej (2018, p. 15) ressaltam,

um descaso com a educação das camadas populares e ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade, da parte dos nossos governantes. O governo não investiria na constituição de um corpo docente permanente levando em conta o nível socioeconômico dos alunos da escola pública? [...] seria possível pensar na existência de uma escola pobre para os pobres?

Dessa forma, Oliveira (2004) aponta para o aumento dos contratos temporários (...), o arrocho salarial, o [des]respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público no Brasil.

Cortez *et al.* (2017) dizem que a instabilidade causada pelos contratos precários tem efeito negativo sobre a saúde do professor. Martins, Araújo e Amorim (2023), em pesquisa realizada, constataram que os professores contratados recorrem menos à licença para tratamento de saúde. Mas, quando o fazem, seus afastamentos são mais duradouros. Os autores afirmam que a precariedade do vínculo contribui para o adoecimento docente.

Gouvêa (2016) reitera que as enfermidades mentais e as comportamentais são os principais motivos de afastamento de professores para tratamento de saúde no Brasil, quanto mais precárias as condições de trabalho, maior será o adoecimento, e o ensino básico oferece, normalmente, piores condições para os professores do que o ensino superior.

Reportagem realizada pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), em 29 de setembro de 2022, afirma que há uma tendência de abandono da carreira docente, o que poderá levar à falta de professores suficientes para atender a Educação Básica até 2040. Entre as causas, a baixa procura por algumas licenciaturas, o alto custo de alguns cursos e a atratividade de outras profissões são alguns dos fatores que explicam a falta de professores.

Destaca-se, nesse trabalho, as fragilidades suscitadas pelo vínculo que retiram a autonomia dos servidores (por medo de perder o contrato) de até solicitar licença saúde, além de contribuir para a coisificação⁴ dos professores, uma vez que temem questionar as demandas advindas, tornando mero executores do processo educativo.

Outro destaque foi realizado por Pereira (2022), que traz a reflexão que a formação continuada dos docentes, por meio de entidades que compõem o Aparelho Hegemônico, é estratégica, também, no sentido de qualificar os docentes para executar as propostas pedagógicas voltadas à formação da perspectiva força de trabalho a ser explorada por meio do capital, pautado alinha-se o ensino para satisfazer as necessidades de mercado. Essa tragédia se dá em face da ausência de outros modelos formativos, para além do que é priorizado pelas entidades empresariais; os docentes não conseguem construir um referencial comparativo e crítico em relação a tais formações, e, dessa forma, como a única opção que se apresenta como alternativa formativa são aquelas oferecidas por meio do convênio ou parcerias com as secretarias de educação, as mesmas são recebidas nas escolas como algo possível e plausível de subsidiar a prática educativa.

ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DA HEGEMONIA NO DISCURSO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA IDENTIDADE

Procurou-se analisar as influências recorrentes na formação de professores de um modo geral, muitas delas reforçadas pelas políticas públicas internacionais (mas não exclusivamente) com possíveis implicações no contexto social onde essas ocorrem, ou seja, afetando as práticas docentes, os currículos, as condições de trabalho, autonomia, e a responsabilização docente. Isso decorre, dentre outros, das alterações nas demandas nos processos produtivos, na escolarização e consequentemente na formação docente.

Saviani (2008) aponta fatores que marcaram a década de 1980 que contribuíram para a emersão de propostas contra-hegemônicas como processo de abertura democrática; ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a organização e mobilização dos educadores; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; dentre outros e que ajuda a pensar o momento atual e que elementos contra-hegemônicos podem ser úteis nesse sentido.

Segundo Pérez-Gómez (1998), baseando-se em Zeichner e Feiman-Nemser, quatro perspectivas básicas são dominantes no discurso teórico e nas atividades práticas da formação do professor: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Na perspectiva acadêmica, o docente é visto como um especialista nos diferentes campos de saberes e sua formação estará

⁴ Segundo Laval (2004), é um fenômeno que acontece quando o trabalhador é reduzido à condição de objeto, e seu trabalho deixa de ser uma expressão de sua humanidade e se torna apenas mercadoria.

vinculada estreitamente ao domínio dos conteúdos específicos (saberes disciplinares) que deverá transmitir.

A ideia de racionalidade técnica sustenta a concepção de que a atividade profissional tem um caráter instrumental e é dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas sustenta a perspectiva técnica; já na perspectiva prática a formação docente é feita prioritariamente na prática uma vez que, dada a diversidade de situações de escolarização, não é possível prever os processos que se irão desenvolver, o que vai depender da criatividade e da adaptabilidade do professor.

Por último, a perspectiva de reconstrução social, que considera que a formação é uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em que há uma intencionalidade, princípios de procedimentos ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, em que uma reflexão crítica deve estar incorporada ao cotidiano do professor.

No Brasil, uma das influências em cursos de formação de professores e em algumas experiências de formação continuada em municípios brasileiros, em especial governos progressistas no final do século XX foi a influência freiriana (Saul; Giovedi, 2016), considerada como uma perspectiva crítico-libertadora, em que a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva, no sentido de manutenção de uma determinada realidade ou de sua superação. Considera que a educação deve promover a humanização em contraposição à domesticação dos sujeitos; visa a promoção da solidariedade e não a competição; o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo. Com relação ao conhecimento a ser valorizado no contexto pedagógico, considera que o ponto de partida deve ser o diálogo entre educadores e educandos, com vistas à seleção e sistematização de conhecimentos que favoreçam o enfrentamento de suas situações-limites.

Mais recentemente, no final do século XX, ganhou força a formação docente por competências, que procura valorizar os chamados saberes tácitos, conhecimentos que se apresentam ligados à vivência concreta de um trabalhador em particular, em uma situação específica. Esse movimento identificado no campo da pedagogia, inicialmente restrito ao ensino técnico e profissionalizante, acaba por influenciar a educação geral, contribuindo para a redefinição dos conteúdos de ensino e para difundir o entendimento de que é necessário atribuir sentido prático aos saberes escolares.

Recentemente, o que se observa é que a defesa de uma formação pragmática, tecnóloga como nos diz Veiga (2012), a qual tem se alicerçado no Brasil pela organização em rede dos aparelhos de hegemonia, os quais ampliaram o alcance com o fortalecimento das parcerias público-privadas e defendem uma concepção de formação imediatista, focada no saber fazer para resultados eficientes e eficaz para o capital.

As recentes políticas globais vêm reforçando o entendimento de que a formação inicial do professor deve ser breve, preferencialmente através da modalidade a distância. Essa opção tem implicações sobretudo para aqueles que ainda não têm experiência profissional, que ainda não desenvolveram autonomia no processo de estudar e aprender, o que contribui para a desvalorização dos processos de formação inicial e a valorização de uma concepção instrumental, utilitarista.

Para Maués (2009), essa concepção de formação visa também à formação de uma força de trabalho destituída de criticidade suficiente para enfrentar o Capital, com qualificação suficiente para responder às expectativas que o modo de produção almeja. Essa legislação vem sendo marco regulatório e base para todos os documentos na área educacional no Brasil, conforme análise de Maués e Camargo (2012), dando possibilidades à criação de diversas políticas de âmbito nacional, e algumas destas são voltadas à formação de professores.

A ampliação da formação docente em nível superior é outro elemento concreto a contribuir para a constituição desse discurso hegemônico. Observa-se o seguinte em relação ao Censo da Educação Superior de 2023 no que diz respeito às matrículas em Licenciaturas no Brasil por categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES) e modalidades de ensino: no ano de 2022, foram registradas 1.669.911 matrículas em cursos de licenciatura; dessas, 1.071.858 ocorreram em cursos a distância e 598.053, em cursos presenciais. Com relação à categoria administrativa, 571.929 em IES públicas, sendo que a grande maioria 1.097.982 se deu em IES privadas.

A análise desses dados revela a consolidação da esfera privada como o segmento predominante na formação do professor, revertendo uma tendência existente sobretudo em regiões como a Norte, Centro-Oeste e Nordeste que por muito tempo dependeram do setor público para viabilizar a oferta de cursos de licenciatura, consolidando a tendência à mercantilização, isto é, ampliação do atendimento e de ofertas em instituições com fins lucrativos.

Sobre o assunto, Gatti, Barreto e André (2011, p. 49) consideram que foi delineada uma política nacional de formação docente, formalizando uma demanda que implica “o atendimento de milhares de professores e a diversificação da oferta, segundo as etapas e modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais”.

Para Peroni e Caetano (2015), o setor privado é representado por sujeitos individuais e coletivos, que têm se articulado para interferir cada vez mais nas definições das políticas educacionais, sendo que esse processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas. O privado será aqui entendido, conforme Peroni e Caetano (2015), como qualquer pessoa jurídica de direito privado, tendo ou não fins lucrativos regulados pelo mercado⁵.

Exemplo disso é o movimento “Todos pela Educação”, que reúne os empresários brasileiros com a intenção de garantia na agenda educacional, seja pela venda de produtos educativos, ou parcerias com escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Cada vez mais se tem observado a presença do setor privado na escola pública, sendo que uma das materializações dessas relações é por meio da parceria público-privada, focada na assessoria de instituições privadas (Peroni; Caetano, 2015).

⁵ Mercado entendido Franklin (2017), com base em Marx, como “âmbito no qual se dão as trocas dos produtos na forma de trocas de mercadorias”. A localização e o alcance de um mercado são determinados pela localização de origem de seus participantes, os vendedores e compradores. Nesses termos, um mercado “local” é aquele no qual os participantes se restringem à proximidade geográfica, enquanto um mercado “nacional” envolveria todos que se encontram dentro das fronteiras de um mesmo país” (Franklin, 2017, p. 133).

Decker (2017) considera que as parcerias crescentes integram as orientações do Banco Mundial para intervenção na educação escolar, e que esse organismo potencializa o discurso de desqualificar a escola pública, ao apontar as Parcerias Público Privadas (PPPs) como solução para construção de uma educação de qualidade. Segundo esse organismo, essas parcerias se consubstanciam como estratégia no crescimento do setor privado na prestação de serviços educacionais; tal movimento “foi desencadeado pela limitada capacidade de muitos governos em atender à crescente demanda por educação” (World Bank, 2011, p. 11).

O termo “parcerias” vem do latim *partiarus*, que significa participante, ou seja, as distintas maneiras de participação do privado no público. Assim, as relações entre Estado, sociedade e mercado são necessárias para que as parcerias aconteçam. Dessa forma, corroboramos a compreensão de Vizzotto (2018), em que quaisquer parcerias entre os segmentos público e privado vêm a designar a relação público-privada, ou seja, essa relação é marcada pelas parcerias.

Bezerra (2008, p. 62-63) considera essas parcerias como “[...] a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”.

Torna-se relevante mundialmente a perspectiva de uma formação inicial breve, prevalece a ideia de que a formação profissional só se desenvolve realmente no exercício da profissão, o que acaba por restringir os processos de formação inicial de professores.

Outra tendência é a formação docente em serviço, conceito definido por Rodrigues e Camargo (2024, p. 293) como a “que ocorre durante o exercício profissional para os professores e com os professores, que pode ocorrer na escola junto com o coletivo de educadores ou fora dela, na participação em cursos, palestras”.

Sobre o assunto, Rodrigues e Camargo (2024) defendem o seguinte entendimento, face à recorrente responsabilização identificada nos documentos oficiais de diferentes governos

os projetos financiados pelos Organismos Internacionais eram e ainda são principalmente voltados para a formação continuada em serviço, pois tal formação carece de menor investimento. Contudo, a formação em serviço não pode se reduzir a uma mera instrumentalização técnica do professor, já que deve privilegiar uma formação que seja coerente com uma prática emancipadora, em que o protagonismo do professor seja de participação e não de responsabilização (Rodrigues; Camargo 2024, p. 294).

A promoção das modalidades educativas a distância, incentivada desde a década de 1990 na América Latina, vista como uma alternativa importante para promover a massificação em serviço, ganha força com a consolidação do ensino remoto, implementado a partir de medidas de substituição do ensino presencial como uma alternativa à pandemia da Covid-19. Para Guimarães, Matos e Cabral (2021), a pandemia foi utilizada como justificativa para legitimação da EAD, contribuindo para solidificar um processo que já havia se iniciado em 1990.

Por último, destaca-se ainda o conhecimento construído sobre professores a partir do Pisa que se constitui em,

uma das principais ferramentas políticas empregadas atualmente para a avaliação do desempenho dos estudantes e direcionamento de reformas educativas. O

Revista Educação em Foco, Juiz de Fora

Vol. 30 - Dossiê Temático: Aparelhos privados de hegemonia na educação pública

2025 – e3079

Programa, lançado em 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reorientou as comparações internacionais em matéria educativa, que até então se fundamentavam, principalmente, em indicadores acerca da média de anos de escolaridade da população de cada país. A inovação do Pisa consistiu no desenvolvimento de uma tecnologia baseada em evidências, que possibilita a comparação entre distintos sistemas nacionais de educação a partir da aplicação periódica de testes standardizados que buscam medir o conhecimento das juventudes em áreas consideradas estratégicas na perspectiva da economia do conhecimento (Souza; Marques, 2024, p. 222).

Esses exames são realizados trienalmente e abrangem conhecimentos em leitura, matemática e ciências de jovens entre 15 a 20 anos de idade, segundo seus formuladores se voltam para enfrentar os desafios da vida real que envolvem habilidades relativas à resolução de problemas e competências globais. Sobre esse exame, Mostald, Petterson e Proitz (2019, p. 23) defendem que os efeitos do Pisa não se limitam apenas aos testes de conhecimento; suas atividades “podem ser vistas como um processo que atravessa fronteiras no tempo e no espaço para criar paralelismos na formulação de políticas e, não dependências”. A OCDE forneceria aos formuladores de políticas no plano internacional um “léxico de políticas globais” sobre o que é a educação e como deve ser ensinada, se constituindo assim numa espécie de ministério da educação internacional. É o que os autores denominam de uma transgressão de políticas por meio de uma *infusão suave*, (processo de fabricação de bebidas que ocorre por imersão de uma substância aromática em líquido, que proporciona efeito relaxante). Isso pode ocorrer entre contextos distintos, países e regiões, que, no entanto, guardam relações de interconexão.

Partem em geral de que existem modelos ideais de educação a serem seguidos em diferentes realidades, o que exigiria replicação em distintos locais, o que se dá permeado de conflitos e contradições. O próprio conceito do que é ser professor é ressignificado, e as premissas do trabalho docente podem ser construídas de formas diferentes, o que acaba por influenciar globalmente os processos de subjetivação docente, já que contribuem para legitimar o conhecimento profissional e as competências profissionais exigidas desses docentes. Isso implica ainda em processos de responsabilização e em certo sentido, há uma padronização de suas identidades, já que esses costumam associar a melhoria no desempenho dos estudantes ao papel que esses possam desempenhar.

Os relatórios internacionais das realizações do Pisa descrevem e comparam os desempenhos das diferentes nações em que a “educação é transformada de um processo contínuo que envolve professores e alunos incorporados a um contexto escolar em números fixos que sinalizam sucesso ou fracasso”, na visão de Mostald, Petterson, Proitz (2019, p. 25), o que é acompanhado pela imprensa e opinião pública dos países, acaba por se tornar critério de verdade.

Segundo Mostald, Petterson, Proitz (2019), os relatórios produzidos a partir dos resultados do Pisa, tendem a considerar que professores competentes são peças-chave no melhor desempenho estudantil, havendo hierarquias entre professores considerados bons ou ruins, e entre ensino eficaz e ineficaz; quando se dirigem a professores, verifica-se maior ênfase no ensino e na avaliação. Para esses autores, o raciocínio desenvolvido pelos relatórios depende do contexto para quem se destina

os documentos, se para formuladores de políticas (quando há incentivo à promoção de reformas) ou em relatórios nacionais (destacam a necessidade de aperfeiçoamento docente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às tendências que se fazem presentes na formação do professor, acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social, como visto em Pérez-Gómez (1998), observa-se uma predominância das perspectivas técnica e prática, as quais são alicerçadas em uma concepção hegemônica que reforça seu vínculo na expansão do processo de informatização e globalização, e na difusão de políticas educativas favoráveis a esse vínculo, como é o caso da pedagogia das competências.

Na formulação de políticas nacionais, e que tem impacto sobre o trabalho docente, há uma reconfiguração da identidade docente, seja pelo impacto das políticas globais, pela mercantilização da educação, e dificuldades adicionais decorrentes das políticas neoliberais, como é o caso ao incentivo aos processos de privatização (adesão das parcerias público-privadas). O que se observa é que em geral os estados e municípios acabam por se adequar ao modo gerencial com predomínio de uma lógica economicista em detrimento da qualidade social, inclusive com a adoção de contratos temporários que favorecem o arrocho salarial e consequentemente a ausência de maiores vínculos do professor com a carreira docente, e a construção de uma identidade com uma maior autonomia.

Existem poucas experiências educacionais voltadas para o trabalho e formação docente que apostam em uma perspectiva com bases teóricas contra-hegemônicas; são experiências ainda restritas a gestões progressistas na realidade brasileira, em especial nas capitais brasileiras, mas nem por isso isentas de contradições que são próprias da sociedade capitalista.

As políticas gerenciais, ou o discurso hegemônico, contribuem para alterar significativamente as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, seja pela responsabilização do professor, pela padronização da prática pedagógica, ao limitar sua autonomia e redefinir sua identidade, bem como a atratividade à carreira.

Espera-se que a participação dos diferentes setores envolvidos nas políticas de formação e trabalho docente, como os sindicatos, universidades, secretarias de educação, associações de pesquisa, dentre outros, possam, de alguma forma, contribuir com a construção do discurso contra-hegemônico que valorize a qualidade da educação pública, já que há inúmeros desafios para responder às demandas de produtividade e cumprimento de metas que orientam e condicionam a prática docente com um forte apelo à responsabilização individual.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Alves; SALEJ, Ana Paula. “Superdesignação” de professores. **Revista Brasileira da Educação Básica**, v. 4, n. 19, jul.set. 2019. Disponível em:

<http://rbeducacaobasica.com.br/vocabulario-da-educacao-superdesignacao-de-professores/>
Acesso em: 02 abr. 2020.

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. A. **Educação Crítica**. Análise internacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

ARAÚJO, Ana Luíza Gomes de *et al.* Desafios ao Planejamento da Força de Trabalho no Estado de Minas Gerais: o Instituto da Designação no Recrutamento dos Professores da Educação Básica. **Revista Fórum Administrativo**, Belo Horizonte, ano 20, n. 229, p. 9-17, mar. 2020. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/37331>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2025.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24/171>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BALL, Stephen John; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. R. (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga**: estratégias para a oferta do ensino? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/87462/parceria-publico-privada-nos-municipios-de-brotas-e-pirassununga>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12056.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, mar. 2017, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n1/1414-462X-cadsc-1414-462X201700010001.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. (orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Arthur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid B. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Impressão Digital, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Aparelhos privados de hegemonia e a formação docente no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 13-44.

FRANCIONI, Gianni. **L'Officina Gramsciana**. Nápoles: Bibliopolis, 1984.

FRANKLIN, Rodrigo Straessli Pinto. O mercado mundial no pensamento de Karl Marx. **Revista Economia Ensaios**, v. 32, n. 2, p. 133, 2018. Acesso em: 15 set. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0206.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MATOS, Cleide Carvalho de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 50-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20675>. Acesso em: 27 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2023. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 jan. 2025.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **RBP AE**, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79308>. Acesso em: 12 fev. 2025..

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis (Coord.) **Le nouvel ordre éducatif mondial**: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris: Nouveaux regards/Syllepse, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44829166_Le_Nouvel_ordre_educatif_mondial_OMC_Banque_mondiale_OCDE_Commission_europeenne. Acesso em: 02 maio 2020.

LAUWERIER, Thibaut. L'éducation au service du développement. La vision de la Banque Mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. **L'éducation en débats: analyse comparée**, v. 8, p. 43-58, 2017. Disponível em: <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/381>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MARTINS, Ralf Felipe; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes; AMORIM, Mariana Alves. O adoecimento de professores da Rede Estadual de Educação de MG a partir do vínculo de trabalho. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2023 Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/01/16/o-adoecimento-de-professores-da-rede-estadual-de-educacao-de-mg-a-partir-do-vinculo-de-trabalho/>. Acesso em: 27 out. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A agenda da OCDE para a educação: a formação do professor. *In*: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 15-39.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios na política de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em: 03 abr. 2024

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A Agenda Global da Educação e a Formação Continuada de Professores. **Textura**, ULBRA, v. 24, n. 59, p. 11-35, jul/set 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116>. Acesso em: 04 mr. 2024. 10 de janeiro. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MØSTALD, Christina Elde.; PETTERSON, Daniel.; PRØITZ, Tine. A construção dos “professores” no âmbito do Pisa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador**. Perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 21-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. p. 157-177.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **Formação Continuada de Professores do Estado do Pará via relação Público-Privada**: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.) **Redefinição das fronteiras entre o público e o privado**: implicação para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O Público e o Privado em educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 20 set. 2017.

RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Formação docente em serviço. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral *et al.* (orgs.). **Glossário**: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 293-296.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 211-233 jan./mar.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>. Acesso em: 23 mar. 2024. 20 de fevereiro. 2025.

SAVIANI, Dermival. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, Campinas: 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de; LARA, Angela Maria de B. (orgs.). **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SOUZA, Juliana de Fátima; MARQUES, Danilo. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral *et al.* (orgs.). **Glossário**: a internacionalização da

educação: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 222-224.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>. Acesso em: 03 mai. 2024. 15 de fevereiro. 2025.

TROJAN, Rose Meri; CORRÊA, Vanessa Cristiane. Condições de Trabalho dos Professores e Desempenho Estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 2, p. 539-550, 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/4334/2391>. Acesso em: 05 de maio. 2025.

WORLD BANK. Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Washington, DC: World Bank, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A. D'ÁVILA, C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

VERGER, Antoni; PAGÉS, Marcel. Nova gestão Pública e seus efeitos na profissão docente – tendência recente na Espanha e Catalunha. In: OLIVEIRA, Dalila O. A. *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 162-183.

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

Recebido em: 01 de março de 2025

Aprovado em: 12 de outubro de 2025