

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DOCÊNCIA:
uma revisão das publicações do Endipe entre 2010-2020**

***EDUCATIONAL POLICIES IN TEACHING:
a review of the publications of Endipe between 2010-2020***

Valdirene Hessler Bredow*
Maristani Polidori Zamperetti**

Resumo

O objetivo do presente trabalho é apresentar as influências que as políticas neoliberais trouxeram ao sistema educacional impactando a realidade docente e o sistema educacional brasileiro. Pelo campo das áreas de discussões que abrange, esta revisão da literatura, baseada no método bibliográfico de pesquisa, propôs-se a responder quais as implicações que as políticas educacionais trouxeram para o trabalho e a formação de professores. As discussões dessas análises estão baseadas nas publicações contidas nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), no período compreendido entre 2010-2020. Assim, destaca-se que o século XX foi marcado por transformações econômicas que alteraram as dinâmicas do mercado de trabalho, a forma de organização do Estado e as dinâmicas tanto da indústria como da escola, que tem funcionado cada vez mais através da lógica do mercado, com intensificação e precarização do trabalho docente, questionando identidades e alterando a profissionalidade docente. Desta maneira, escola e professores são vigiados pelos programas, reformas e planos de trabalho progressivamente impostos, havendo, além da precarização e intensificação, também uma autointensificação do trabalho docente, trazendo implicações que subjetivam as identidades fabricadas na docência.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Políticas Neoliberais. Globalização. Educação.

Abstract

The purpose of this paper is to present the influences that neoliberal policies have brought to the educational system, impacting the reality of teachers and the Brazilian educational system. By the field of discussion areas it covers, this literature review, based on the bibliographic research method, proposed to answer what implications the educational policies have brought to the work and training of teachers. The discussions of these analyses are based on the publications contained in the Annals of the Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), in the period between 2010-2020. Thus, it is noteworthy that the twentieth century was marked by economic transformations that changed the dynamics of the labor market, in the form of organization of the State and in the dynamics of both industry and school, which has worked increasingly through the logic of the market, with intensification and precariousness of the teaching work, questioning identities and changing the teaching professionalism. In this way, school and teachers are watched over by programs, reforms, and work plans that are progressively imposed, with, and in addition to the precarization and intensification a self-intensification of the teaching work, bringing implications that subjectivize the identities manufactured in teaching.

Keywords: Teacher's Work. Neoliberal policies. Globalization. Education.

* Doutora em Educação/UFPel. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação e Tecnologia/IFSUL-CaVG. Professora Formadora da Equipe Multidisciplinar UAB/UFPel. E-mail: valhessler@gmail.com

** Doutora em Educação/UFPel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (FaE/UFPel) e Professora Associada no Centro de Artes (UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPq). E-mail: maristaniz@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta uma análise sobre as publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), no período compreendido entre 2010-2020, com destaque para a relação entre as políticas educacionais e a formação e o trabalho de professores. As análises partiram de discussões e reflexões realizadas em uma disciplina do curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, com intuito de levantar questionamentos sobre essa relação e a influência das políticas educacionais na educação.

O Endipe é um evento que acontece a cada dois anos desde 1982, reúne pesquisadores, especialistas, profissionais da área da educação, professores e estudantes de diferentes áreas do Brasil e exterior para discutir a didática e as práticas de ensino. Consagrou-se como um espaço múltiplo de discussões e estudos e atualmente se configura como uma referência em eventos no cenário nacional pela produção de conhecimento que trazem contribuições importantes ao campo científico (ENDIPE, 2020). O procedimento metodológico deste artigo se fundamenta em um estudo bibliográfico e se deteve nas publicações constantes em anais do Endipe a partir dos encontros realizados nos últimos dez anos (2010, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020). O levantamento utilizou como descritores trabalho e formação de professores e políticas educacionais.

Assim, o presente texto buscou discutir algumas dessas questões que alteraram profundamente o sistema educacional no Brasil, processo em franca transição, sujeito a questionamentos em todos os seus níveis. Pelo campo das áreas de discussões que abrange, esta revisão se propôs a responder quais as implicações que as políticas educacionais trouxeram para a formação e o trabalho de professores, estipulando como objetivo apresentar as discussões existentes em torno desses descritores, através dos estudos divulgados no Endipe.

A entrada de microtecnologias não apenas exigiu um tipo de trabalhador polivalente na indústria como também transformou o trabalho docente e fez com que a escola tivesse uma falsa ideia de instituição autogerida. Neste contexto mercadológico e regulador das políticas educacionais, há cada vez mais uma regulação e formação de novas identidades e perfis docentes, a profissionalidade docente tem sido desvalorizada pelos salários e condições de trabalho, fazendo da realidade diária dos professores uma constante luta e enfrentamento de desafios, impostos pelas políticas de cunho neoliberal do mundo globalizado.

Programas de alfabetização, avaliação e formação docente também têm influências externas de cunho político e econômico, os aqui analisados, como por exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - Brasil), Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP - Portugal), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Mais Educação e os programas de indução à docência na América Latina, também trazem implicações ao processo do trabalho e da formação de professores.

Assim, as transformações ocasionadas pelo neoliberalismo desencadearam a intensificação do trabalho de professores e professoras, alteraram e classificaram o profissionalismo na busca por um trabalhador/professor colaborativo, como o operário da empresa toyotista, alterando as identidades docentes.

Procedimentos metodológicos

Por ser este um levantamento bibliográfico e um processo de revisão de estudos e pesquisas que já fizeram um mapeamento sobre um determinado tema (BRZEZINSKI, 2009; GATTI, 2014), caracterizamos os procedimentos metodológicos deste trabalho a partir das considerações de Gil (2008) pelo método bibliográfico de pesquisa, pois se desenvolveu com base em material já elaborado; neste caso, sobre as publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino entre 2010-2020. As análises se deram a partir dos descritores “políticas educacionais” e “formação/trabalho docente/de professores”.

Para Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica tem caráter firmado na literatura pertinente a um determinado tema, incidindo em identificar, comparar, confrontar os resultados de pesquisas para chegar a uma nova visão, tendo como objetivo o fato de identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico, localizando o que já foi pesquisado em diferentes fontes, confrontando seus resultados.

As fontes utilizadas nesta revisão foram as documentais constantes nos anais do Endipe que apresentaram trabalhos originais ou revisões teóricas quanto ao tema que relaciona o trabalho e a formação docente com as políticas educacionais.

O objetivo inicial para analisar os textos era de que os títulos contivessem os descritores, para assim buscar os trabalhos que versavam diretamente sobre o que era esperado nesta pesquisa, ou seja, verificar a relação e analisar as implicações que as políticas educacionais trouxeram para o trabalho e a formação docente. Entretanto, a escassez de trabalhos sobre as políticas educacionais em relação ao trabalho e formação docente, principalmente pelo tópico das políticas educacionais, fez com que os critérios de inclusão mudassem.

O primeiro critério utilizado foi de que os títulos apresentassem um dos tópicos buscado, em seguida, os trabalhos foram separados e seus títulos analisados na íntegra, os artigos que não estavam de acordo com os descritores foram descartados. A terceira etapa foi da leitura dos resumos, que foi fator relevante para que a leitura do texto na íntegra fosse feita e analisada.

Apesar da amplitude e alcance do evento, e da grande quantidade de pesquisas publicadas, a relação e análise deste tema ainda é pequena. Dos 223 trabalhos encontrados pelos descritores, foram acessados pelo título 42 artigos, dentre esses, 23 arquivos acessados pelo resumo e, ao final, 11 trabalhos lidos na íntegra. Ressalta-se que, a página e os anais do Endipe 2016 não se encontravam disponíveis para consulta.

A análise dos dados se deu pela forma como os autores abordaram o tema, sobre como e que tipo de políticas educacionais foram apresentadas nos trabalhos e como isso impactou o trabalho e a formação dos professores. Destaca-se, ainda, que as publicações analisadas utilizaram como procedimentos metodológicos prioritariamente a revisão bibliográfica e análise documental, outros trabalhos são recortes de pesquisas empíricas e análises qualitativas a partir de entrevistas.

As influências neoliberais na sociedade, no trabalho e na formação docente

O desafio neoliberal em relação ao Estado de bem-estar social mudou as bases ideológicas da política, enfraquecendo seu poder e, com êxito, expandiu a globalização que se inicia por volta da década de 1970. O momento é assinalado pela introdução de tecnologias microeletrônicas, principalmente nas indústrias automobilísticas, marcando a década de 1990 com a globalização e o neoliberalismo. As políticas neoliberais, então, impulsionaram a abertura comercial e a internacionalização da economia, incorporando o processo de entrada das inovações tecnológicas e de novos métodos de gestão da força de trabalho. No tocante à educação e ao trabalho docente, os padrões neoliberais reestruturaram os sistemas educacionais, alinhando-os aos moldes empresariais, assim como também a formação e o trabalho docente, buscando exigências de habilidades e competências exigidas dos trabalhadores fabris e estabelecidas pelo mundo globalizado (MORROW; TORRES, 2004).

Desta maneira, o século XX foi marcado por transformações econômicas que acabaram alterando as dinâmicas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, a política brasileira na década de 1990, inserindo o sistema político econômico pautado no neoliberalismo, transformando a organização do Estado de forma econômica e social.

Aos procedimentos e ajustes das novas políticas econômicas e governamentais, agregou-se na sociedade capitalista o processo de globalização, que, se expandindo, reestruturou economicamente o mercado. Assim, a globalização, definida como a intensificação de relações sociais que interliga comunidades, fazendo com que acontecimentos locais possam se tornar mundiais, instaurou-se como um produto da economia global com expansão de elos transnacionais entre economias, afetando identidades nacionais e grupos de interesse (MORROW; TORRES, 2004).

Entretanto, além do mercado de trabalho, a educação também foi fortemente influenciada com a implantação de políticas educacionais que utilizaram as implicações da globalização centrada na relação entre educação e Estado. Com isso, o tema que envolve a formação de professores tem se configurado como aspecto central nas reformas educacionais, iniciadas no final dos anos 1980 e ampliadas nos anos 2000, essas formam parte do movimento de redemocratização brasileira, fazendo parte também dos discursos que constituem o contexto político oficial, foco de disputa por significação que passa pelo ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011).

Para Dias (2009), o período foi produtivo no tocante à produção de textos orientadores da formação do professor, o que representou uma grande articulação de lutas para movimentos que representavam a profissão de professor. Concomitante a isso, o momento ficou marcado pela configuração da globalização neoliberal, definida como parte do neoliberalismo, sendo um conjunto complexo de práticas que foram organizadas ao redor do mercado, em que a meta seria universalizar as relações sociais reguladas no mercado, estando presente em todas as áreas da vida humana e, conseqüentemente, com discursos e práticas que visavam ao lucro, sendo importante entender esse contexto da globalização para compreender a relação entre as posições macro e micro da sociedade (BALL; MAINARDES, 2011).

Assim, a defesa das políticas educacionais para a formação docente busca favorecer “concepções que se conectam ao imaginário social da objetividade da política e seu caráter prescritivo, que se traduzem nas visões estadocêntricas da política de formação de professores” (MAIA, 2020, p. 557) analisando os docentes pela ótica do Estado.

Neste aspecto da educação e do trabalho docente, o surgimento da economia informacional e transnacional não acarreta mudanças nos padrões de emprego, mas as implicações da globalização e do pós-fordismo para a educação constam em três áreas: a primeira fundamentalmente destaca o papel do Estado na economia global e informacional para trazer respostas aos fracassos do modelo keynesiano de bem-estar social anterior ao neoliberalismo; a segunda área é referente às pressões neoliberais para desenvolver políticas educacionais no intuito de reestruturar sistemas educacionais, acompanhando os modelos e linhas empresariais que possibilitem respostas educacionais flexíveis ao novo padrão de produção industrial; e a terceira se apresenta como um apelo pela reorganização da educação primária e secundária, assim como também pela educação do professor, com segmentos que correspondam às habilidades e competências exigidas dos trabalhadores e notadamente estabelecidas pelo mundo globalizado (MORROW; TORRES, 2004, p. 32).

Com base nesses aspectos, o Estado neoliberal implanta-se com um propósito e respaldo global e informacional, com o plano de intervir no sistema educativo da mesma forma que regula o mercado de trabalho. Sendo assim, não mais apenas o trabalhador fabril necessita ser especializado, os docentes também precisam desenvolver seu trabalho pautados no desenvolvimento de habilidades e competências, correspondente ao sistema globalizado.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) apontam que as políticas neoliberais para a educação inserem o princípio da competência do sistema escolar, intermediadas pela promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, subordinando o sistema educativo ao de mercado, recomendando arquétipos gerencialistas de avaliação do sistema.

Neste escopo, a transnacionalização do capital modificou relações locais e globais, interferindo igualmente no âmbito educacional, transformando as dinâmicas de administração e cultura escolar, instituindo a escola autogerida, enfatizando uma instituição que gerisse suas dinâmicas e relações de trabalho, afetando sobretudo o trabalho e a formação docente. O discurso

neoliberal com a proposição da escola autogerida, nos parâmetros da educação neoliberal, busca desenvolver a percepção de um escolhedor autônomo livre, entretanto, esses indivíduos não serão sujeitos livres, pois estão sob a égide das formas de racionalidade e das leis do mercado (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004).

A escola autogerida está abalizada no ponto de vista da racionalidade, da individualidade e na automaximização das políticas educacionais neoliberais, pois “apresenta o autogestor como o sujeito neoliberal do gerencialismo. Esse sujeito é um maximizador de utilidades auto interessado e racional” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 86). Neste viés, o mercado vai gerir a autonomia da escola, porém, na realidade é um discurso com um rígido controle pedagógico, como as provas para avaliação do sistema em larga escala e a recomendação de um currículo padronizado, tirando, dessa forma, a autonomia docente.

O objetivo é desenvolver uma escola com profissionais colaborativos, formados por modelos gerenciais do sistema econômico em que a noção de excelência é considerada por uma série de constructos gerenciais: “qualidade”, “eficácia”, “equidade”, “eficiência” e “capital social” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 87).

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), o discurso de expandir a autonomia escolar com o fortalecimento do trabalho dos professores, e de seu poder em relação ao trabalho pedagógico, apenas centraliza os processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, determinando o conteúdo e a forma como os professores e as professoras devem trabalhar e ensinar.

Desta forma, o neoliberalismo impacta e modifica o trabalho docente e suas práticas educacionais, transformando as condições de trabalho e intensificando os processos educacionais. Nesta lógica, os processos de reestruturação educacional recomendados pelas políticas neoliberais impactaram o trabalho docente, sendo imprescindível debater e analisar “o processo de trabalho, investigando suas condições de trabalho e, em especial, os processos de intensificação do trabalho” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 104).

Identidade e profissionalidade docente

O item 5.3 da proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que trata das competências profissionais docentes, busca fazer uma projeção e tentativa de fixar uma identidade docente, quando apresenta três competências gerais para os cursos de formação de professores, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019).

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. [...] A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional. [...] O engajamento profissional pressupõe o compromisso

consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (BRASIL, 2019, p. 16).

Assim, entende-se que, no “processo de subjetivação, de criação de novas identidades docentes, há a tentativa de construção hegemônica em torno de uma identidade docente que atenda às demandas por qualidade da educação” (MAIA, 2020, p. 558), sendo possível perceber que as identidades docentes são constituídas nos discursos, igualmente a toda prática social.

A literatura apresenta dois tipos de formação de identidade docente, sendo o profissional colonizado e o profissional moderno. O primeiro foi marcado pelos anos 1920 sendo caracterizado pelos professores tratados como colonizados com uma “moderada independência” e administrados pelo “sistema de controles financeiros, poder limitado e de um discurso que sublinhava as ideias de responsabilidade, atividade apolítica e autodisciplina” (LAWN, 2001, p. 126). A segunda identidade, pelo modelo dos anos 1940 e 1950, define-se por um perfil coletivo, tendo como baluarte um objetivo e cultura de trabalho comum e uma emergente e atingível sociedade igualitária. Essa identidade, maturidade, entusiasmo, experiências e personalidade, ajustadas aos novos tipos de escolas, são atributos e componentes-chave desse perfil. A identidade do profissional colonizado era apontada pelo ideal da elite de professor, ou seja, no gênero masculino, o modelo moderno caracterizou-se pela mulher madura, pensada no papel pastoral e de bem-estar do ensino no novo sistema (LAWN, 2001).

No que tange ao conceito de profissionalidade docente, torna-se importante refletir sobre a formação dos professores e em toda a complexidade que a envolve, destacando a relevância de compreender a formação do professor para além da trajetória acadêmica, abrangendo também a trajetória pessoal e profissional destes sujeitos (MORAES, 2020).

Com isso, a profissionalidade docente afeta e é afetada pelo contexto e ambiente de trabalho do professor (SACRISTÁN, 1995; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.*, 2006; NÓVOA, 2009). Sacristán (1995, p. 65) define o conceito de profissionalidade como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para Moraes (2020, p. 108), “pensar o conceito de profissionalidade docente significa refletir sobre o que caracteriza sua atividade, sobre os saberes que constroem essa profissão e sobre o agir docente em seu contexto de trabalho”, sendo ainda importante destacar que “o saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (MORAES, 2020, p. 108).

Nessa perspectiva, o aspecto preocupante das políticas de caráter neoliberal é a maneira como os docentes são considerados e posicionados no contexto social, estando constantemente interpelados por políticas equivocadas, assim como também sendo contestados pela sociedade.

Conjuntamente a isso, encontra-se o processo de prestação de contas, com testes padronizados, penalizando o professor pelo fracasso no desempenho da escola e dos estudantes (HYPÓLITO, 2010), sem levar em consideração o contexto social em que tais resultados são produzidos.

Corroborando com esse ponto, Valente (2012) observa que as políticas educacionais de formação continuada de docentes, maneiras de controle, regulação e seus efeitos para o trabalho e a identidade docente, são extremamente evidenciadas pela ação do neoliberalismo via gerencialismo (SILVA, 2018; HYPÓLITO, 2010), suportando ações de avaliações de desempenho (SANTOS, 2004), visando ao aumento dos índices educacionais, justapondo o tecnicismo na educação, para que essa tenha qualidade social e valorização do desenvolvimento integral do ser humano, enxergando na performance a principal referência do Estado avaliador. E, desta forma, se configuram novas idiosincrasias nas relações entre os profissionais da educação, seu trabalho e sua identidade profissional (VALENTE, 2012; HYPÓLITO, 2010).

Neste cenário, o ambiente escolar é visto a partir das dinâmicas empresariais. O sistema escolar público, que pela visão mercadológica é visto como ineficaz, tem a necessidade de “implantação de um modelo baseado naquilo que é eficiente e obtém sucesso: o mercado” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 103).

Pelo enfoque das intervenções e ações do Estado gerencial, as políticas educativas que têm um caráter regulador (SILVA, 2018), em que o Estado fabrica e monitora a identidade profissional docente (HYPÓLITO, 2010; VALENTE, 2012), vai padronizar e corresponder às políticas educativas e curriculares, esquematizando um docente apropriado para tais empreendimentos, resultando, por conseguinte, na regulação do trabalho docente.

Além desses fatores, a consequência dessas políticas educacionais de efeito neoliberal traz vinculações com políticas internacionais mais amplas, fortemente dominadas pela esfera econômica (HYPÓLITO, 2010; VALENTE, 2012). A reestruturação produtiva ocasionou também uma reestruturação educativa e curricular, transformando as dinâmicas escolares e do trabalho docente, demandando novas articulações e requisitos em relação à educação.

Não bastasse a precarização, intensificação e a autointensificação do trabalho docente, em relação ao profissionalismo, alguns modelos e implicações que subjetivam as identidades são fabricadas na docência, atividade tida como não profissão ou semiprofissão. O domínio que sofrem os professores sobre seu trabalho provoca concepções que os classificam em diferentes tipos de profissionais, destacando o profissionalismo clássico; o trabalho flexível, o prático, o extensivo e o complexo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

O profissionalismo clássico se caracteriza por uma versão de profissional representado pelo sujeito que possui um reconhecimento, um *status* em sua profissão, como médicos, advogados, engenheiros, dentre outras profissões reconhecidas e desempenhadas predominantemente por homens ou profissões masculinizadas.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 50) ainda destacam que no profissionalismo como trabalho flexível estão instituídos os profissionais tidos como solidários, focados na noção de

“aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias”, em que as práticas de colaboração podem ser colonizadas e controladas pelas burocracias educacionais, sendo práticas forçadas impostas por colegiados de trabalho ou por procedimentos burocráticos, opostas a uma maneira de profissionalismo autônomo e autogestionário.

O profissionalismo como trabalho prático é compreendido por uma atividade com saberes que se afinam aos saberes práticos, experienciais, estando moldados pelos valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas. Esse profissionalismo é uma extensão da noção de “prática reflexiva”, ocasionada pela concepção de docente como “prático-reflexivo”.

Em relação ao profissionalismo como trabalho extensivo, encontra-se a identidade do profissional que cumpre regras, atinge metas, é colaborativo, busca o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Neste enfoque, as habilidades docentes possuem características provenientes da mediação entre teoria e experiência; em que a sala de aula é vista pela relação com outros acontecimentos da escola e os métodos de trabalho são resultantes da troca de experiência com a comunidade docente, valorizando também outras atividades, como literatura da área ou de formação em serviço, tanto as de interesse mediato como as de imediato (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Por fim, o profissionalismo como trabalho complexo envolve ampla complexidade do trabalho docente, abarcando o planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, entre outros.

Desta forma, entende-se que a globalização e as modificações econômicas globais e locais têm afetado cada vez mais o trabalho docente, transformando-o em uma tarefa complexa e difícil e ainda “exigem cada vez mais intensificação e, por assim dizer, auto intensificação” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 108) do trabalho docente. As discussões em torno da intensificação do trabalho docente transpassam categorias como proletarização, profissionalização e até mesmo a autointensificação do trabalho docente, em que os professores internalizam funções e tarefas, normalizando excesso de trabalho, o que irá consequentemente gerar novas identidades e profissionalidades docentes.

Resultados e Discussões

As análises das publicações do Endipe no período entre 2010 e 2020 demonstram que, além da regulação e formação de novas identidades e perfis docentes, geradas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, conforme destacam os autores nas publicações científicas aqui avaliadas, alguns programas se destacam nesse processo, como por exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - Brasil), Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP - Portugal), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid),

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Mais Educação e os programas de indução à docência na América Latina, também foram ponderados no tocante ao processo do trabalho e da formação de professores.

Programas Educacionais

Marinho (2018) apresenta um recorte que discute os efeitos da mediação feita por Brasil e Portugal com as instâncias na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). O PNAIC, no Brasil, e o PNEP, em Portugal são políticas educacionais de alfabetização que têm como objetivo a alfabetização de crianças em idade escolar, porém, fazem parte de acordos internacionais. Os programas usam a formação continuada como eixo estratégico, mas alinham suas ações a indicadores de qualidade para controlar os resultados da proposta idealizada. A formação continuada de professores é estratégica nas políticas educacionais de alfabetização, mas os programas foram sistematizados para responder a acordos internacionais de caráter político-econômico, “uma vez que os condicionantes das políticas educacionais decorrem dos processos de globalização, estes tencionados pelas instâncias supranacionais” (p. 5), ficando em segundo plano a alfabetização das crianças, “aspecto que afetou o modo como foi pensado o programa de formação continuada do PNAIC e PNEP” (MARINHO, 2018, p. 5).

Quanto ao estudo do Parfor, programa implantado pelo Ministério da Educação em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi possível perceber que, apesar das formação e capacitação de um grande número de professores, para se obter um panorama dos resultados e relevância desse plano, em relação ao fazer pedagógico dos professores, seria preciso a realização de um levantamento a partir da própria compreensão docente, levando em conta a realidade, necessidade e condições efetivas de trabalho do cotidiano escolar desses professores (BARRETO; COSTA; SOUZA, 2014).

Fonseca, Ribeiro e Martins (2018), na investigação que teve como base o Programa Mais Educação, política educacional voltada para a ampliação do tempo em escolas públicas desde 2007, buscaram discutir a formação docente e concepções de currículo que dessem conta do caráter educacional e social para a educação em tempo integral. Nesse contexto da educação integral, os autores destacaram ser preciso considerar as diferenças existentes no contexto escolar pois se trata de um espaço marcado pela diversidade, e o ambiente escolar em sua grande maioria tem como “objetivo formar cidadãos críticos, capazes de modificar a realidade em que estão inseridos” (FONSECA; RIBEIRO, MARTINS, 2018, p. 33). Entretanto, o que se observa na prática não condiz com estas considerações, sendo necessário “refletir sobre as concepções de sujeitos e nossas práticas, para que se tenha, verdadeiramente, pessoas críticas, capazes de transformar a realidade em que estão inseridas” (FONSECA; RIBEIRO, MARTINS, 2018, p. 33). Mas, para que isso pudesse ocorrer, seria preciso levar em conta a importância

da formação docente voltada para a educação integral, destacando que, qualquer proposição desse tipo, precisa ser pautada na formação docente adequada e desenvolver estratégias pedagógicas, metodológicas e a construção de uma identidade de escola pública de tempo integral fundamentada nos princípios da educação integral.

Em relação ao trabalho sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), política educacional com objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores e da educação básica, com a proposta de parceria entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, foi possível perceber que os cursos de licenciatura no país, pela sua estrutura curricular, ainda são extremamente marcados por configurações curriculares que dão preferência para os conhecimentos disciplinares conceituais associados às matérias de ensino, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (MARCELO GARCIA, 1999), que ficam exclusivamente no final da matriz curricular, interferindo negativamente na formação inicial dos acadêmicos, sendo necessária também a criação “na universidade e na escola, a cultura de que esta última é, também, responsável pela formação do licenciando, e o professor da escola, co-formador deste futuro professor” (PUIATI, 2012, p. 12).

Um fator importante é que, em outros programas de iniciação à docência em outros países, o professor que atua na escola de educação básica tem a função de “tutor” ou de “mentor” dos docentes iniciantes, tendo como tarefa assessorar didática e pessoalmente o futuro professor, sendo elemento de apoio. Neste sentido, é este profissional que vai introduzir o futuro professor no campo de atuação para que esse absorva e interiorize características próprias da cultura escolar (MARCELO GARCIA, 1999).

Corroborando essa ação, Pinheiro e Souza (2020) destacaram em suas pesquisas os programas de indução à docência na América Latina, com ênfase nos cenários do Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana, buscando então entender de que maneira é possível minimizar as tensões e dificuldades vivenciadas pelos professores no início da docência e ainda potencializar suas aprendizagens nesse momento inicial da profissão. Em suas análises, foi possível perceber que, no contexto da América Latina, os programas de indução à docência apresentam semelhanças em relação ao acompanhamento para professores iniciantes, tendo diferenças em relação ao tempo concedido para as práticas desses docentes ou ainda no que tange aos objetivos de intencionalidade para uma política pública efetiva. No Brasil, esse programa consiste em experiências aplicadas em alguns estados, como o Ceará, São Paulo e Mato Grosso do Sul, entretanto, ainda não há uma política de estratégia comum no país, sendo que o período de duração depende do acordo com esses estados, tendo também componentes diferentes, conforme a experiência do professor. No México o programa acompanha a indução durante dois anos e há um tutor escolhido entre os professores experientes, que vai oferecer a tutoria de forma presencial ou on-line. No Chile, existe um sistema de indução nacional e uma lei específica, sendo que o programa acompanha a indução dos primeiros dez meses de docência; o componente de mentoria traz o acompanhamento de um profissional experiente e,

conforme cada escola, esse papel tem o destaque do diretor. Já o Peru acompanha os docentes iniciantes durante seis meses, nos quais os mentores são selecionados e treinados para sua função, exercendo tanto a docência na universidade quanto integrando a equipe gestora ou ainda sendo professor mais experiente dentro do quadro docente da escola. Na República Dominicana, o pacto nacional para a reforma educativa reconhece o programa de indução, que acompanha os docentes por um ano, porém, ele ainda não foi transformado em lei ou regulamento.

Pinheiro e Souza (2020) ainda ressaltaram que, no Brasil, havia um programa chamado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), desenvolvido pelo MEC em parceria com municípios (2001-2003). Lançado pelo MEC em 2001, a proposta buscava nortear as ações educativas de alfabetização no ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos, mas o MEC organizou esse trabalho por apenas dois anos, entretanto, o programa continua através das iniciativas de secretarias municipais de educação e governos estaduais.

Esses programas de indução à docência possuem características comuns de acompanhamento de um professor experiente ou tutor que conduzem atividades individuais ou coletivas na escola, ou na assessoria, apoiados pela equipe gestora da escola para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 2002).

Porém, cada programa de indução analisado representa uma maneira de formação, para Marcelo e Vaillant (2017) não é viável que exista apenas um ou dois tipos de formação, pois os professores possuem diferentes interesses e estilos de aprendizagem, e também diversas crenças e ideias, como dificuldades e singularidades. Desta forma, não há um modelo único de programa de indução aos docentes que possa ser considerado o mais eficaz, sendo fundamental que sejam criados espaços de formações institucionais.

Dentre os programas analisados, a institucionalidade foi presente na existência de políticas públicas que apoiam o principiante, em outros houve o compromisso da instituição de ensino superior e de agências de fomento que realizam iniciativas de indução/mentoria, sendo um aspecto relevante, pois “o desenvolvimento profissional docente está ligado ao desenvolvimento organizativo das instituições formadoras e precisa ser reconhecido, prestigiado e promovido pelas instituições” (PINHEIRO; SOUZA, 2020, p. 994).

Regulação, Formação e Trabalho Docente

Silva (2020) destacou, quanto à institucionalidade das políticas ligadas à educação, que para a formação dos professores ocorrer sob a responsabilidade das universidades públicas do país seria necessário um maior investimento do Estado visto que, pelo princípio de mercadorização da formação docente, muitas vezes isso está relacionado ao ensino ofertado pelas instituições privadas de ensino superior, que tendem a encarar a educação como um produto (ENS *et al.*, 2016; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), resultado do olhar de mercado, implantado pelo neoliberalismo, que insere na educação os parâmetros do mercado econômico.

Desta forma, essa é uma realidade que necessita ser evitada por meio de ações que implementem processos formativos pelas instituições públicas de ensino superior, favorecendo professores que atuam/atuarão na educação básica do Brasil (SILVA, 2020). Para Freitas (2014) e Gatti, Barreto e André (2011), a atuação das universidades públicas nas ações de aprimoramento dos professores da educação básica fortalece e aproxima a educação básica do ensino superior, assim como também a teoria e a prática, o espaço escolar e acadêmico, objetivando, desta forma, ver nas escolas espaços de formação, produção de saberes e conhecimentos.

Já especificamente no caso brasileiro, para Silva (2020, p. 1564) as “políticas educacionais, sempre apresentaram um caráter descontínuo e pouca articulação entre si”, pois em relação à formação docente, as políticas públicas no Brasil sempre foram insuficientes e frequentemente não eram plenamente executadas (PINHEIRO; SOUZA, 2020). Entretanto, o cenário muda a partir da década de 1990, quando a “temática da profissionalização dos professores ganhou expressividade, e políticas educacionais voltadas para este tema surgiram em maior escala no cenário nacional” (SILVA, 2020, p. 1564).

A profissionalização docente, a valorização da carreira e a melhoria das condições de trabalho são os principais desafios que necessitam ser enfrentados pelas políticas educacionais brasileiras atualmente, pois, considerando o relevante papel que o professor representa para a qualidade da educação, além de garantir formação adequada é necessário que sejam ofertadas situações de trabalho favoráveis para atrair e manter esse profissional em sala de aula. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2011).

Assim, o Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024 e a Nova Política Nacional de Formação dos Professores, lançados pelo Ministério da Educação e Cultura em outubro de 2017, representam as principais ações que regulamentam a formação dos professores no Brasil. O PNE 2014 – 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, representa um referencial para as políticas públicas educacionais brasileiras (SILVA, 2020).

Para Hypólito (2010), a formação continuada ainda se regula de maneira mais concreta, sendo conferida periodicamente, atribuindo ao corpo docente atualizações sob sua responsabilidade, direcionadas para um saber-fazer que os qualifique segundo o instituído pelos processos de avaliação. Nesse propósito, as ações de formação continuada do estado gerencial e das políticas educativas, além do caráter de regulação e controle da identidade e trabalho dos professores, consideram a escola como uma organização complexa, com a finalidade de estruturação do conhecimento sobre o ensino, desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos docentes, ultrapassando a formação que recebem fora dela, com a exigência de novos padrões e perfis de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004), pela construção de um docente com habilidades e competências requeridas pelo neoliberalismo (AQUINO; BORGES; PUENTES, 2012; SILVA, 2018).

Além do perfil docente requerido pelo neoliberalismo, o trabalho e a formação dos professores se ajustam com uma prática contextualizada, que dialoga com as circunstâncias

locais, compromisso, prática ético-cultural, e interlocução constante no interior das instituições e entre elas e a sociedade. Considera-se, também, que a formação é um processo vinculado à autoformação, ao crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, de reflexão, de implicação dos estudantes para com seu desenvolvimento profissional e de realização de trabalhos em colaboração, mesmo que as políticas educacionais muitas vezes tenham cunho gerencialista e produtivista (WERLE, 2014).

Assim, o processo de reestruturação produtiva ocorrido no mercado de trabalho trouxe mudanças na educação através das reformas educacionais, resultando também na intensificação do trabalho docente e na ampliação de suas atividades, extrapolando o processo de ensinar/aprender, alterando estruturas curriculares e impondo processos avaliativos. (OLIVEIRA, 2004). Essas avaliações, no contexto do sistema educacional brasileiro, permeado pelo gerencialismo e performatividade são instituídas pelo Ministério da Educação, tais como o Ideb e o Enem (SILVA, 2018).

Nessa perspectiva, é requerido do professor o cumprimento das exigências legais e resultados satisfatórios nas avaliações, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Não bastasse isso, é preciso destacar os projetos advindos dos órgãos superiores para serem executados pelos professores, que muitas vezes geram desgaste, frustração e acúmulo de tarefas, resultando na intensificação do trabalho (VALENTE, 2012; HYPÓLITO, 2010).

Com essas proposições, o olhar dessas análises se fecha com o estudo de Valente (2012), que aponta para a crescente precarização do trabalho docente, o desprestígio da profissão e a desvalorização ocasionada pelos baixos salários, assim como também da decorrência da implantação do modelo fabril na escola, da lógica da especialização e da segmentação. As reformas educacionais do Estado brasileiro tiram cada vez mais a autonomia dos professores em função dos ditames legais que definem os procedimentos, regulações, resultados, controlando resultados e avaliações. Nessas condições, as formações ficam prejudicadas, tendo como consequência a desqualificação e desprofissionalização, representando a proletarização do trabalho e formação docente.

Neste panorama de políticas e mudanças neoliberais e globalizantes, alterou-se o mercado de trabalho como um todo, intensificando não apenas o trabalho polivalente da indústria, mas também o trabalho dos professores, a partir da escola que precisa estar pautada nas transformações do mercado de trabalho. Nesse âmbito, as análises de Silva (2020, p. 1657) destacam que o “combate à precarização da atividade docente materializa-se pela valorização dos professores com formação de qualidade e adequada, instituição de um plano nacional de carreira, cargos e salários e transformação das condições de trabalho”.

Considerações finais

Não há dúvidas de que o século XX foi atravessado por transformações políticas e econômicas que afetaram profundamente as relações de trabalho, na indústria, serviços e, principalmente, na educação. No setor educacional, as transformações entre escola e mercado acabaram sendo pautadas nas mudanças dos modos de gestão e gerencialismo, no formato modelo escola-empresa, porém com professores sem autonomia, diversas atribuições, sem controle das decisões de currículo e com o trabalho cada vez mais precarizado, intensificado, autointensificado e também complexo.

A discussão sobre a reestruturação do trabalho docente e sua intensificação cada vez é mais ampla, porém é possível afirmar que esse processo foi se estendendo pelas configurações ocasionadas no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, que entrelaçaram a lógica do mercado nos sistemas escolares, e, o mais grave, é que a tendência é esse processo se consolidar cada vez mais, em virtude de reformas e projetos que aliam parcerias público-privadas na educação, transformando-a em um setor rentável e manipulável.

Com essas análises, é possível por ora concluir que a formação docente tem sido cada vez mais manipulada e atribuída a questões unicamente ligadas ao modelo econômico e político vigente, ou seja, os ditames neoliberais. Mesmo que os programas e políticas tenham suas diretrizes no intuito de promover a formação, tanto inicial como continuada, outras instâncias afetam o trabalho docente, não sendo unicamente responsabilidade do professor.

Os programas de indução ou mentoria para professores iniciantes configuram-se como importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional desses docentes, sendo contextos importantes, porém, é necessário que esse processo seja sempre reconstruído. Porém, muitas vezes, a própria instituição não recebe recursos para tais formações, ou mesmo, o próprio Estado não tem interesse político em sua manutenção. Todavia, há também o fato de que esses são alinhados com a internacionalização das políticas educacionais na formação continuada, e trazem apenas a manutenção da ordem capitalista, com prioridades definidas com o intuito de orientar a educação pelo mercado, ainda buscando avaliações que não trazem formação para os professores, mas sim, formando professores conforme os modelos fabris e mercadológicos.

Há o descaso iminente e avassalador, desvalorizando a profissão. As políticas e os currículos engessados e programados apenas para uma educação tecnicista influenciam e contribuem negativamente para o sistema educativo, tanto em qualidade quanto em resultados, tanto para o professor quanto para o aluno.

Nos estudos e discussões realizadas, foi possível comprovar, o que já se vinha observando nos últimos anos, o quanto o trabalho docente está precarizado, além da extenuante jornada de horas de trabalho que os professores têm enfrentado. As práticas pedagógicas frequentemente têm sido influenciadas pelo modelo neoliberal, que intervém com as ações do estado gerencial desenvolvendo a regulação, fabricação e monitoramento da identidade dos professores. Com

isso, o trabalho e a formação docente são normatizados para corresponderem às políticas educativas e curriculares, vinculadas às políticas internacionais fortemente dominadas pela esfera econômica, delineando um docente adequado a atual conjuntura política.

Referências

- AQUINO, Orlando Fernandes; BORGES, Maria Célia; PUENTES, Roberto Valdés. Políticas educacionais, formação de professores e realidade da aula: como se correlacionam essas variáveis? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 689-700.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARRETO, Eliane Gracy Lemos; COSTA, Raimunda Adriana Maia; SOUZA, Rosana Ramos de. Políticas educacionais do MEC e valorização profissional: uma análise sobre o plano nacional de formação dos Professores da educação básica (PARFOR) no estado do Pará. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais do XVII Endipe**. Fortaleza, Uece, 2014. p. 5564-5569.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 25 jun. 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica** (3ª versão do parecer). Brasília, DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, 2009.
- ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Histórico, 2020. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/historico/>. Acesso em: 22 out. 2020.
- DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ENS, Romilda Teodora *et al.* Plano Nacional de Educação, formação e valorização de professores na escola básica: contradições e impactos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 139-160, 2016.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 13, p.427-446, 2014.
- FONSECA, Jorge Alberto Lago; RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima; MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. Formação docente e o currículo na educação em tempo integral. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 19., 2018, Salvador. **Anais do XIX Endipe**. Salvador: UFBA, 2018. p. 26-37.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educacionais e regulações do trabalho docente. *In*: DALBEAN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 730-749.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.
- MAIA, Thais Vianna. Políticas de currículo para a formação de professores: uma discussão sobre a base nacional para formação de professores. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 20., 2020, Petrópolis. ENDIPE. 2020, Petrópolis. MOREIRA, Antônio Flavio B. *et al.* (org.). **Anais Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação. Rio de Janeiro: Faperj: CNPq: Capes, 2020. p. 556-561.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.
- MARCELO, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n. 30, p. 027-56, 2002.
- MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. Políticas Educacionais e Formação de Professores: o essencial é (in)visível. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais do XIX Endipe**. Salvador: UFBA, 2018. p. 1-6.
- MORAES, Ana Beatriz Siqueira. As profissionalidades e os espaços de convivência entre docentes na escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 20., 2020, Petrópolis. ENDIPE. 2020, Petrópolis. MOREIRA, Antônio Flavio B. *et al.* (org.). **Anais Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro: Faperj: CNPq: Capes, 2020. p. 107-113.
- MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. *In*: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. *In*: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 76-89.
- PINHEIRO, Tarciana dos Santos; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Programas de indução à docência: uma leitura sobre as perspectivas das políticas públicas para a formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 20., 2020, Petrópolis. ENDIPE. 2020, Petrópolis. MOREIRA, Antônio Flavio B. *et al.* (org.). **Anais Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro: Faperj: CNPq: Capes, 2020. p. 989-995.

- PUIATI, Lidiane Limana. Políticas educacionais de melhoria da formação de professores para a educação básica: um estudo no âmbito do programa PIBID/CAPES. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 5196-5207.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.
- SILVA, Edna Coimbra da. Trabalho e identidade docente: controle e regulação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 19., 2018, Salvador. **Anais do XIX Endipe**. Salvador: UFBA, 2018. p. 2-14.
- SILVA, Simone Santos. Políticas educacionais para formação docente: uma análise do plano nacional da educação - PNE 2014-2024 e da nova política nacional de formação de professores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 20., 2020, Petrópolis. **ENDIPE**. 2020, Petrópolis. MOREIRA, Antônio Flavio B. *et al.* (org.). **Anais Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação**. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes, 2020. p. 1563-1569.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- VALENTE, Lucia de Fatima. O trabalho docente e as políticas educacionais no contexto atual. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 713-724.
- WERLE, Flávia Obino Correa. Intervenção: políticas educacionais e trabalho docente: Análise preliminar dos mestrados profissionais da área de Educação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais do XVII Endipe**. Fortaleza, Uece, 2014. p. 1026 – 1046.

Recebido em: 22/09/2021

Aceito em: 19/04/2022