



A CULPABILIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELO FRACASSO ESCOLAR: A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

THE BLAME OF THE BASIC EDUCATION TEACHER FOR SCHOOL FAILURE: THE (DE)CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY

Tiago de Castro Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso / *E-mail:* tiago.rodrigues@aluno.ufr.edu.br

Leidiane Francisca de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso / *E-mail:* leidiane.oliveira@aluno.ufr.edu.br

Sirleide Maria de Souza Custódio Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso / *E-mail:* eide.maria@hotmail.com

Área Temática: Educação, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Modalidade: Artigo Completo

1. Introdução

Problematizar políticas públicas que envolvam a formação e a identidade docente em um cenário de desmontes e crises é sobretudo um ato de resistência, uma vez que os discursos que se erigem em torno da educação básica remontam processos históricos de precarização e culpabilização.

Se é verdadeira a premissa de que sociedade brasileira vive à margem de um provável caos econômico, cuja tentativa de contorno materializa-se em ações políticas como, por exemplo, a PEC 55 ou PEC do Teto dos Gastos, que congela investimentos em setores

estratégicos como saúde e educação, evidencia-se, então, mecanismos resultantes de proposições para a dissolução do que seria considerado público.

Por outro lado, quaisquer insinuações que perpassem a senda educacional demonstram que os horizontes poderão ser nada animadores, especialmente quando se observam os recorrentes e crescentes discursos de crise, supostos indícios de uma incapacidade de educar, fortemente demonstrados em avaliações externas.

De excessos de discursos a ausências de práticas, o ideário escolar público constitui-se perigosamente como um possível espaço legitimador de uma concepção de fracasso escolar que atribui exclusivamente ao professor as responsabilidades, desconsiderando todo o conjunto de ações educacionais que historicamente resultaram em uma tentativa de (re)formação da identidade docente e das características próprias da educação.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo problematizar as atuais perspectivas neoliberais de políticas públicas educacionais que culpabilizam os professores da educação básica pelo fracasso escolar e reconfiguram/reformam a imagem e o papel docente no século XXI, a partir de uma revisão bibliográfica centrada em alguns dos principais teóricos da literatura educacional contemporânea, como Antônio Nóvoa (1992), (1999), (2002) e (2007); Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2003) e (2011); Eneida Oto Shiroma (2004); Stephen J. Ball (2002).

2. Metodologia

O trabalho aqui proposto não apresenta uma estrutura rigidamente estruturada, dialogando com a perspectiva qualitativa, na medida em que propõe a compreensão das ações de políticas neoliberais, como a performatividade, como tecnologias de reiteram e reconstruem a culpabilização de professores da educação básica pelo fracasso escolar.

Remontamos, pois, as discussões de Ludke e André (1986) ao entender a perspectiva qualitativa da pesquisa do ponto de vista da relação intrínseca entre pesquisador e fontes de dados, o que possibilita a descrição de contextos e a compreensão dos modos de agir das tecnologias políticas em relação ao controle e reconstrução de identidades docentes.

Assumimos, então, a perspectiva de investigação bibliográfica acerca dos processos históricos edificantes da culpabilização docente, no que tange ao fracasso escolar, analisando a performatividade das políticas públicas, sobretudo a partir da década de 90, do século XX, em um movimento, de certo modo, inverso: o intento aqui é o da desconstrução discursiva.

Desvela-se, pois, a identidade docente associada à complexa definição e consecução de formação da profissão como ponto central para essa discussão, na medida em que se observa um jogo de (re)construção do “status” docente, condizente com o caos citado outrora.

Isto posto, essa tentativa de identificação dos mecanismos que corroboram para a construção da culpabilização, bem como compreensão das implicações da performatividade relacionadas à formação e à educação básica, recorre-se à literatura educacional, sobretudo aos estudos de Antônio Nóvoa (1992), (1999), (2002) e (2007); Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2003) e (2011); Eneida Oto Shiroma (2004); Stephen J. Ball (2002).

3. Resultados/Discussões

3.1 A (Des)construção da Formação, do Papel e da Imagem do Professor

A atuação na educação básica possibilita um olhar, em certa medida contraditório, acerca dos mecanismos que regulamentam e controlam discursos que precarizam as condições mínimas do fazer docente e os relegam, em última instância, as responsabilidades pelos indicadores de qualidade do ensino, como aqueles aferidos pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), fluxo escolar e desempenho em avaliações externas.

A qualidade assume, então, pelo viés político-econômico, a característica primeira da educação do século XXI, em se pensando, dentre outros fatores, processos de gestão de recursos materiais e humanos, na medida em que a escola e os professores se revelam como atores fundantes de uma nova ordem social, calcada na racionalização, segundo Nóvoa (1999).

Deslocando para o centro da presente discussão esse último ator, no intento de se pensar a atual configuração do estatuto docente, no que diz respeito à posterior discussão sobre fracasso escolar, faz-se necessário um pequeno resgate histórico de processos que permitam uma reflexão do terreno profissional, em se tratando da formação da profissão docente e da formação de professores.

Remontamos, assim, as discussões de Nóvoa (1992), (1999), (2002) e (2011), ao compreender que a docência se fundamenta em sua existência enquanto profissão, a despeito de políticas públicas que viriam a alterá-la em seu funcionamento, bem como nas concepções externas que a ela seriam atribuídas.

Em face disso, foi a partir da intervenção e incorporação do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino, no século XVII, que o fazer docente ganhou status de profissão, centralizando e funcionarizando o professorado; o que viria de encontro,

posteriormente, para com a operacionalização de um certo controle ideológico em uma área chave do processo de reprodução social.

A imagem do professor transitaria, então, a partir do século XIX, por entre referências sacerdotais e obediência de funcionários públicos, associadas a uma tendência de valorização de qualidades e compreensão da individualidade humana, o que viria a reforçar, no século seguinte, discursos políticos desprestigiadores do fazer docente.

Como consequência dessa visão transitória,

[...] a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais. (NÓVOA, 1991, p. 02).

Configura-se, por sua vez, uma das principais características da docência, no que diz respeito às sucessivas investidas de precarização por parte do poder estatal: a visão pormenorizada de uma profissão que não careceria de uma formação inicial ou continuada muito vasta, visto que os discursos de inferiorização se materializariam, em certa medida, em políticas públicas de controle e posterior culpabilização docentes.

Essa organicidade, outrora, poderia induzir certos comportamentos que construiriam uma ideia de docência não condizente com as intenções declaradas, em que poderia haver certos excessos de discursos (políticos, especialistas, científico educacional e “vozes” dos professores) e pobreza de políticas (educativas, formação de professores práticas pedagógicas e práticas associativas docentes), segundo Nóvoa (2002).

Por esse motivo, intenta-se resgatar um debate marcado modéstia, na medida em que a compreensão histórica dos problemas relacionado à formação e atuação docente estejam, de certa maneira, entrelaçados com os possíveis discursos acerca do fracasso escolar, haja vista que sejam estes os elementos fundantes do caráter docente.

Nessa perspectiva, quaisquer bases consolidadoras de um sistema educativo, então, elegeriam-nas como pontos centrais de legitimação da profissão docente, que, a partir do XIX, se defrontaria com visões conflitantes sobre questões de ensino e delimitação de poderes reguladores, conforme Nóvoa (2002).

Ainda que as escolas fossem instituições criadas pelo Estado com vistas à educação de massas, mecanismos de controle dessa profissão ganhariam contornos mais rígidos, na medida em que o professorado se assumisse como ponto central de projetos de escolarização: impossível seria a consecução de quaisquer projetos de escolarização sem a atuação docente.

As escolas se manifestariam, também, por outro lado, como

[...] um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1991, p. 03).

A formação docente, bem como a imagem que o professorado demonstra à sociedade, conduziriam elementos constitutivos da própria identidade docente, que pode ser tão complexa quanto a própria ideação do espaço escolar, porquanto envolve elementos que podem estar atrelados à exterioridade da própria profissão.

Entretanto, se o professor tem a sua identidade construída pelo seu fazer no interior de sua profissão; se ele tem essa individualidade atrelada também ao que lhe é exterior; ele também pode refleti-la e traçar caminhos que permitam um possível vislumbre de reconstrução.

Destarte, elenca-se, então, a formação docente como elemento primordial da produção da profissão docente, momento em que, para além da aquisição de técnicas, significa a instância de socialização e configuração pessoal e profissional.

Tal concepção, fortemente apreendida na primeira metade do século XX, consoante Nóvoa (1991), foi contraditoriamente adotada pelo Estado Novo: desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e dignificação da imagem social do professor entrariam em pauta, o que obrigaria a um duplo raciocínio: controle autoritário dos professores e criação de condições de dignidade social.

As questões que fundamentariam os discursos de fracasso escolar, em referência à responsabilização docente, perpassam essa percepção dialógica intrínseca ao perfil baixo de profissional exigido pelo estado: por um lado inviabiliza-se a autonomia profissional; por outro a imagem de prestígio desse não poderia ser totalmente comprometida junto da sociedade.

Tal dialógica corrobora para com a percepção de uma pseudo-identidade docente que não se quer autônoma em seu interior, posto que comprometeria mecanismos de coerção social de massas, ao passo em que reproduziria socialmente uma visão profissional que não se pode ter comprometida. O professorado precisaria, pois, corresponder às necessidades do Estado, o que não se associaria, necessariamente, a uma melhoria socioeconômica, consoante Nóvoa (2007).

Por conseguinte, os contornos de uma política mais nacionalista da profissão docente legitimariam essa identidade por meio de reduções e controles dos processos de formação de

professores, em que a formação contínua atenderia às demandas do sistema de ensino, desenrolando-se em sucessivas reformas.

O professorado deveria estar alinhado, pois, com as perspectivas reformadoras do Estado, dado ser este o fomentador de um sistema de qualidade que se contradiz com os elementos que permeiam o controle da atividade docente, impedindo, quase que propositalmente, a emergência de uma educação emancipatória, posto que

A(s) política(s) reformadora(s) têm aprofundado o fosso que separa os actores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente. (NÓVOA, 1991, p.09).

Os programas de formação docente que se voltam apenas ao desenvolvimento da profissão ou das escolas, por exemplo, instauram concepções quase que insignificantes a despeito do papel docente em meio a sociedades e sujeitos que careceriam desse suporte.

A profissionalização dos professores dependeria de um deslocamento conceitual de saberes instrumentais, em que os momentos de produção de um discurso científico fossem espaços de afirmação profissional de professores.

No entanto, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente (NÓVOA, 2002, p.06).

A formação docente transcenderia, pois, os mecanismos inerentes à profissão, posto que precisaria discutir o desenvolvimento pessoal e coletivo dos docentes, o que possibilitaria, dentre outras coisas, repensar as questões relativas ao professor, à profissão e à escola, conforme Nóvoa (2007).

Desta senda, compreenderia, no interior e exterior da profissão os mecanismos discursos de culpabilização e responsabilização docente acerca dos índices de qualidade da educação, na medida em que haveria uma formação voltada à perspectiva crítico-reflexiva que forneceria ao menos aos professores um pensamento autônomo que lhe subjuga.

A identidade docente permearia os caminhos subjacentes à profissão, como também da formação, mas não deveria deixar de lado as questões inerentes ao indivíduo que assume a

profissão, na medida em que se constrói uma identidade pessoal dentro da profissão, erige-se, também, uma identidade pessoal.

Desse modo, as práticas imbuídas nos jogos de formação e do “formar-se” constituíram duas possíveis identidades

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1991, p.15).

Por entre as veredas da individualidade/coletividade, a escola assumiria, também, um papel educativo em que haveria a confluência de questões relativas ao trabalho e à formação docente, posto que a formação deveria ser um processo permanente de reflexão crítica dos professores e da própria escola.

3.2 O fracasso escolar como construção e responsabilização do professor: um estudo das políticas de accountability a partir dos anos 1990

A partir da década de 1990, então, as reformas desenvolvidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), que movimentariam o cenário político-ideológico da educação, estariam fadadas a centralizar em si, paradoxalmente, elementos discursivos envoltos em novas concepções de “profissionalização docente”.

Consoante Shiroma e Evangelista (2003) e (2011), construiu-se um discurso subversivo que levaria à crença de que a educação era ineficiente e a escola de má qualidade, desloca-se para o centro das discussões a “profissionalização docente” como eixo articulador das mudanças pretendidas.

Para além da organização escolar e educacional, a nova tônica elegeria a figura docente como elemento estritamente vinculado à solução de problemas transgressores do espaço escolar: economia e política.

O termo “profissionalização docente”, imbuído às políticas de formação docente, convergiria para o reforço estratégico de um projeto hegemônico que inferiorizaria o saber fazer docente, na medida em que assumiria um reforço positivo perante a sociedade.

A este despeito, é preciso retomar, em certa medida, o que se compreende por “crise”. Se por um lado constroem-se discursos que delineiam a incapacidade docente de ensinar o alunado do século XXI, consoante Nóvoa (2002), há de se reconhecer que historicamente essa

inércia perpassa intencionalmente o campo educacional, assumindo as feições do terreno político-econômico.

Após a década de 1970, ecos da crise econômica de 1920 repercutiram intensamente no campo educacional, em que

Argumentava-se que, nesse contexto, havia um risco objetivo a ser evitado, pois situações sociais conflitivas latentes poderiam eclodir e alastrar-se pelo país. Visando “amortecer” tais efeitos, o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi difundido como política compensatória para a solução dos problemas econômicos, e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 04).

Observa-se, pois, uma tentativa de organizar políticas educacionais de controle social, uma vez que a escola (re)constituiria um espaço de legitimação ideológica. Assim, a primazia estava em compensar os efeitos da globalização, calcados nas disparidades sociais/classes, como prisma para a solução de conflitos.

Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações. Diferentemente de outros profissionais a quem a população recorre em situações específicas, com o professor tem-se encontro diário. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 06).

Nessa perspectiva, é válido retomar a discussão de Nóvoa (1991), na medida em que se observa que nenhuma reforma educativa se efetivaria à despeito do controle e do aparelhamento da profissão docente: menor autonomia e maior engessamento confluiria para a (re)construção de um papel docente relegado a não reflexão crítica de sua atuação em relação a uma possível influência emancipatória.

Ainda que os tempos e os espaços demonstrassem ser movediços, o apagamento de prováveis traços identitários constitutivos da profissão docente precisariam ser repensados para a exterioridade da carreira: o caráter econômico-político transcenderia a tônica da “profissionalização”, porquanto elemento primeiro da subversão do papel que os professores exercem.

Não obstante, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível que, contudo, precisaria ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização. (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p. 06).

Enquadrados como “recursos”, professores assumem uma provável forma material que carece, ao nível das aparências, de quaisquer diligências. Subjacente ao que possa (re)afirmar

discursivamente essa asserção, constrói-se a tônica perfeita para a (con)formação do papel e da identidade docente, distantes da imagem preconizada pelo senso comum.

Na contemporaneidade, os professores seriam imprescindíveis, mas condicionados às demandas políticas, econômicas e financeiras de uma sociedade mediada pelo mundo do trabalho, aspecto de uma competitividade resultante de elementos excludentes, que forçaria a profissionalização rarefeita, mas indispensável aos docentes.

Nessa perspectiva, consoante Shriroma e Evangelista (2011), a escola deveria adequar-se às exigências do sistema produtivo, respeitando-se a racionalização dos processos envolvidos à profissão docente. Amestrada as condições financeiras, a profissão docente deveria ser sustentável, ainda que resultasse na incorporação de encargos distante de elementos como ensino e aprendizagem.

À vista disso, (re)pensar os possíveis sentidos para o termo “crise financeira”, na década de 1990, tona-se um caminho viável para a associá-lo, a grosso modo, ao vocábulo “crise educacional”, na medida em que a educação passa a ser guiada por interesses econômicos neoliberais.

Dessa feita, em um possível cenário de escassos recursos financeiros, surgem políticas de avaliação de recursos. Tomando, pois, o corpo docente como um mecanismo “humano”, a organização desses em detrimento da qualidade assume, conseqüentemente, a forma de dispositivos de coerção/controlado como a competição, visto que possibilitaria certo aumento de produção e da qualidade do ensino em um sistema altamente predatório, tal qual o existente na iniciativa privada.

Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da “crise educacional”, nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos — livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor/aluno — e outro relativo à formação docente. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 07).

Para além dos princípios norteadores de uma gestão fundamentada na Qualidade Total, quando se investiga o polo concernente à formação docente, observa-se que os interesses neoliberais e conservadores reafirmaram, muito aquém dos discursos de “finalidade social”, a manutenção de uma posição excludente da educação.

No que tange à formação docente, (re)constrói-se a imagem de uma profissão alicerçada no ideário de um sujeito que estaria disposto a desconstruir-se para adequar-se ao mercado trabalho, na medida em que os desistentes seriam excluídos naturalmente.

Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em

sintonia com o mercado de trabalho e gradativamente a escola foi responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 08).

Eis que o controle da formação e do fazer profissional assumem o papel da culpabilização docente, na medida em que conduz à falsa crença de que, para além do fazer diário em torno do ensinar, os professores devem ser responsáveis por elementos exteriores à profissão, como, por exemplo, os índices de avaliações externas.

Forja-se um modelo de professor competente, que a despeito da competitividade e eficiência seria o ponto central do desenvolvimento dos projetos escolares. Com exceção dessa manobra, transforma-se, também, aquilo que o alunado deveria saber: manipula-se a ideia de que eles seriam preparados para um mundo que jamais seria dominado.

Observa-se, portanto, que a identidade docente transitará por entre as sucessivas e interpenetradas relações que este mantém com a escola e com um universo que independe das condições materiais de sua existência. Excetuando-se a escola, o terreno político-econômico se encarrega de criar discursos que efetivam mecanismos de controle e responsabilização docente.

Realoca-se, desse modo, segundo Ball (2002) e Shiroma (2005), a competência como desafio docente. Tal termo desloca muito mais que elementos positivos em derredor de possíveis realizações profissionais, posto que nos relembram as condições das relações de trabalho, que também são usados como elementos subversivos da responsabilização docente pelo fracasso deste, da escola e do aluno.

Acrescenta-se a isso, a contragosto, instrumentos de avaliação. Em um universo de necessário controle das atividades docentes por parte do Estado, avaliações convergem em recursos de responsabilização de tarefas para as quais os professores não foram preparados, ou seja, atemoriza-se os docentes em uma carreira competitiva e os culpabiliza por funções que não possuem preparo para realizar.

4. Considerações

A presente pesquisa intentou uma ínfima discussão bibliográfica por entre os terrenos instáveis da educação, no que tange, sobretudo, à construção de discursos que fundamentam temas solenes como formação docente e fracasso escolar. Remontou-se, pois, aos aportes teóricos da área de políticas públicas educacionais, como Antônio Nóvoa (1992), (1999), (2002) e (2007); Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2003) e (2011); Eneida Oto Shiroma (2004); Stephen J. Ball (2002), enquanto sustentáculo dessa empreitada.

Nesse espaço, então, os esforços convergiram para um ensaio dos mecanismos de implantação do discurso de fracasso escolar, calcada na figura docente, a despeito da (des)(con)(re)construção da imagem e do papel docente em um universo de infundáveis provocações.

Se por um lado os inúmeros prefixos apresentam-se como incapazes de organizar a lógica que sistematiza a materialização da culpa e da responsabilização do fracasso escolar ao professor, sob outros vieses, o gerenciamento da educação implementado, de certa maneira predatória, a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) resplandeceu a paradoxal compreensão termos como competência, gerenciamento, eficácia e avaliação.

A prática docente se reorganiza, de certa maneira, para atender as demandas de uma formação necessária ao século XXI, uma vez que seria urgente a (re)formação de um profissional capaz de conduzir seu saber fazer em revelia das exigências que seriam externas à sua atividade: política e macroeconomia.

A década de 1990 figura nas discussões educacionais como paradoxal, em se tratando de políticas públicas. Discursivamente, erige-se a imagem e o papel docente como fundamentais para a reorganização da própria educação, subvertendo-se, sob outras perspectivas, a primazia da ótica do fracasso: a escola não vai bem em última instância por conta dos docentes que por ela transitam.

Embora a reafirmação da discussão acima tenha se dado em um terreno instável de tensões e disputas, observa-se certa tendência a associar a competência docente a tarefas que fugiriam à sua formação, aferidas em avaliações, elementos desfigurastes da condição docente, utilizadas como mecanismos de controle da insipiente e ilusória autonomia do professorado.

Ao relegar o trabalho docente a mecanismos político-econômicos, a relação educação versus mundo do trabalho ratifica a ideia de que o professor deveria ser recompensado pelo esforço e eficiência de sua atividade, desloca-se da centralidade a capacidade reflexiva dos professores compreender-se que a não autonomia deriva de uma falsa formação.

5. Referências

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf> Acesso em: 31 mar. 2022.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: encurtador.com.br/ovRSV Acesso em: 31 mar. 2022.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: encurtador.com.br/cnGI9 Acesso em: 31 mar. 2022.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 13-33.

MARONEZE, Luciane Francielli; LARA, Angela Mara de Barros. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 45-57, jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v4i1.9403> Acesso em: 31 mar. 2022.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 31 mar. 2022.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> Acesso em: 31 mar. 2022..

NÓVOA, António. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> Acesso em: 31 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. In: **Revista Portuguesa de Educação**. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416202> Acesso em: 31 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. In: **Perspectiva** [s.l.], v. 29, n. 1, p.127-160, 24 out. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2011v29n1p127>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/21467>>. Acesso em: 31 mar. 2022.