

DESAFIOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS PARA OS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA

DESAFÍOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y SOCIALES PARA LOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

POLITICAL, ECONOMIC AND SOCIAL CHALLENGES FOR THE TEACHERS IN LATIN AMERICA

Fabiano Antonio dos SANTOS¹
João Batista ZANARDINI²
Hellen Jaqueline MARQUES³

RESUMO: O objetivo deste artigo é estabelecer um panorama sobre alguns dos desafios que se colocam frente à condição de docente na América Latina, em especial no Brasil. Tais desafios são constituídos de aspectos econômicos, políticos e sociais, muito embora não se dissociem, pois há entre eles uma relação dialética. Os desafios que os docentes enfrentam para a realização da educação nos diferentes contextos abrangem temas diversos, tais como: formação inicial de professores, carreira docente, qualidade da educação, avaliação em larga escala e participação político-sindical. Cada um desses, em sua especificidade e interdependência, provoca determinadas reações, tanto no aspecto das proposições oficiais, quanto nas formas de enfrentamento por parte dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira docente. Democracia. Estado. Política educacional. Trabalho educativo.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es proporcionar una visión general de algunos de los desafíos frente a la condición del docente en América Latina, especialmente en Brasil. Dichos desafíos están compuestos por aspectos económicos, políticos y sociales, aunque no se disocian, ya que existe una relación dialéctica entre ellos. Los retos que enfrentan los docentes para la realización de la educación en diferentes contextos, abarcan diferentes temas, tales como: formación inicial de docentes, carrera docente, calidad de la educación, evaluación a gran escala y participación de sindicatos políticos. Cada uno de estos, en su especificidad e interdependencia, provoca ciertas reacciones, luchas, condicionamientos y posibilidades que van desde las posiciones oficiales, a los posicionamientos sectoriales, así como a los modos de formas de confrontación de los/as docentes.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CPAN). Doutorado em Educação (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-8520>. E-mail: fabiano.santos@ufms.br

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Professor do Curso de Pedagogia. Doutorado em Educação (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-6489>. E-mail: j.zanardini@uol.com.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Professora do Curso de Pedagogia. Doutorado em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1146-2801>. E-mail: hellen.marques@ufms.br

PALABRAS CLAVE: *Carrera docente. Democracia. Estado. Política Educativa. Trabajo educativo.*

ABSTRACT: *The objective of this article is establish an overview about some of the challenges that face teaching condition in Latin America, especially in Brazil. Such challenges are constituted of economics, political and social aspects, although they don't dissociate, because there are a dialectical relation between them. The challenges that the teachers face for the realization of education in the different contexts include several themes, such as: initial teacher training, teaching career, education quality, large scale evaluation and union political participation. Each one of these, in their specificities and interdependence, cause certain reactions, both in the aspects of the official propositions and in the forms of confrontation by the teachers.*

KEYWORDS: *Teaching career. Democracy. State. Educational policy. Educational work.*

Introdução

O objetivo deste texto é estabelecer um panorama sobre alguns dos desafios que os docentes da região da América Latina, em especial do Brasil, têm se defrontado nas últimas décadas para realizar sua tarefa, quer sejam no âmbito político mais geral, ou nos aspectos específicos de sua formação e atividade prática. Sendo assim, inicialmente destacamos três aspectos destes desafios: econômicos, políticos e sociais.

Estes aspectos estão marcados pela ampla dificuldade que parte da região latino-americana possui em manter os fundamentos democráticos de uma sociedade que, antagonicamente, prima pelas desigualdades. Os desafios, neste sentido, têm como pano de fundo a luta pela democratização da educação e da política como aspectos superestruturais fundamentais na garantia de uma posição contra hegemônica.

Grande parte dos países da América Latina atravessaram, ou ainda atravessam, ditaduras que ceifaram a vida dos trabalhadores, sequestraram suas subjetividades, impeliram o medo como mecanismo de controle e de governo. Segundo Wood (2006), quando tratamos da tarefa de compreender o papel da democracia para a superação da sociedade de classes não podemos nos furtar de considerá-la neste estágio da sociedade como um privilégio de poucos. Para a autora, “na democracia capitalista moderna, a desigualdade e a exploração socioeconômicas coexistem com a liberdade e a igualdade cívicas” (WOOD, 2006, p. 173).

Entretanto, democracia no capitalismo torna-se uma questão mais formal que real, pois esbarra na estrutura social de classes. Não avança em termos reais porque para os burgueses interessa a retórica da democracia mais que sua efetivação real. Em decorrência deste ponto,

está o papel que o Estado tem ocupado nos países da região, mais especificamente nas inúmeras reformulações sobre suas ações, quase sempre representadas por propostas de reformas que visaram sua adequação às exigências do capital.

Ademais, destacamos a precarização enfrentada pelos trabalhadores da região, que ocupa lugar periférico no desenvolvimento capitalista e, por isso mesmo, esbarra em medidas de austeridade contra os trabalhadores. O resultado destas medidas de austeridade é a crescente desregulamentação do trabalho e o crescimento da informalidade, inclusive entre os trabalhadores docentes. Esse quadro geral assume papel axial para a problemática pela qual perpassa nossa posição no presente artigo, pois quase todos os países latino-americanos sofreram reformas de caráter neoliberal. Disso não escapa a implementação de políticas educacionais que interferem, de forma decisiva, no processo educacional e nas ações de seus sujeitos.

Como não poderia ser diferente, a América Latina demonstra grande esforço para se inserir nesta lógica e os docentes têm se constituído figura central nas políticas e reformas educacionais. Segundo Oliveira (2008, p. 29):

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a novas exigências. Em contexto de pobreza tal quadro se agrava, os professores se vêem obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana.

Os desafios para a classe trabalhadora latino-americana, neste artigo materializada na classe docente, são complexos, e certamente não temos pretensão de esgotá-los nas páginas seguintes. São temas que precisam ser considerados em sua historicidade e relações com as condições materiais a que estão condicionados, principalmente diante das idiosincrasias de cada país na forma em que estas categorias se apresentam, conferindo desafio ainda maior em termos mais gerais. Diante disso, procuramos elencar pontos de convergência que aproximam os países da região. Compreendemos que o debate é urgente para compor uma agenda de lutas organizada pelos trabalhadores.

Desafios na realização da função social do professor

As propostas que defendem uma educação de qualidade nos países da América Latina, pautadas nas perspectivas de organismos como Banco Mundial, OCDE (Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ressaltam a importância das reformas pedagógicas e adaptação dos indivíduos às demandas sociais decorrentes da globalização. O professor é protagonista neste processo e precisa enfrentar inúmeros desafios para que possa cumprir com sua função, visto que é constantemente questionado e alvo de diferentes tentativas de controle.

Um estudo publicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (ELACQUA *et al.*, 2018) sobre a falta de prestígio dos professores na América Latina aponta que os países da região estão com grande defasagem na aprendizagem, o que resulta na má qualidade da educação. A publicação indica também que o principal fator definidor do baixo desempenho dos países é a eficácia dos docentes. “Há um sólido consenso entre os especialistas de que o fator mais relevante para a aprendizagem escolar é a qualidade dos professores. Os professores mais eficazes são aqueles capazes de motivar a aprendizagem em seus alunos” (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 5).

As principais conclusões sobre os problemas encontrados são que os docentes na América Latina não desenvolvem boas práticas, não aproveitam o tempo de aula para o ensino dos conteúdos e não dominam os conhecimentos necessários para a efetiva realização do ensino (ELACQUA *et al.*, 2018). Para os autores, “para elevar a qualidade da educação, é crucial aumentar a eficácia dos professores. Nesse sentido, deve-se perguntar se algumas das melhorias de aprendizagem na região estão relacionadas aos esforços para aprimorar a eficácia dos professores” (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 10).

De acordo com o estudo, os países que desenvolveram e implementaram reformas pedagógicas nas últimas décadas foram os que mais mostraram avanços e melhorias nos índices das avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). A exemplo, são citados Chile, Colômbia, Equador, México e Peru, por serem os únicos países na América Latina que introduziram reformas educacionais sistêmicas com base, principalmente, na meritocracia. (ELACQUA *et al.*, 2018). Estas reformas envolvem desde a educação básica até o ensino superior, buscando atender os requisitos necessários para a melhoria do ensino e para a elevação do prestígio da carreira docente.

Em análise crítica às intervenções de Organismos Multilaterais na educação superior na Colômbia, Salazar (2018) destaca que nos últimos anos as universidades no país têm se adaptado para implementar as orientações internacionais.

Para não ficar para trás, as IES na Colômbia têm incorporado as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidades interessadas nos altos lucros que geram e, portanto, em colocar, sob as dinâmicas do capitalismo acadêmico, números de investimentos que dêem fruto em pesquisa e inovação, paralelamente à formação dos estudantes que, em algumas universidades, tem se tornado atividade secundária (SALAZAR, 2018, p. 197, tradução nossa).

Neste movimento, não somente os currículos são revistos, mas as atividades dos professores universitários sofrem uma inversão de valores.

[...] atualmente todo professor “com funções administrativas” deve estar capacitado a executá-las, posto que a universidade tem incrementado as obrigações de seus professores, fazendo delas, ademais, uma forma de medir e avaliar a produtividade de seus educadores, tendo em conta os padrões impostos pelas políticas de qualidade e pelos rankings nacionais e internacionais. Em consequência, a maneira como se qualifica atualmente o docente tem mudado; a marca para a vida que deixava no estudante perdeu importância e, pelo contrário, se valoriza a capacidade de produção administrativa e acadêmica resultado de projetos de investigação e inovação, publicações, a gestão de recursos, liderança, proatividade, competitividade e eficiência de quem tradicionalmente orientavam as classes com sabedoria (SALAZAR, 2018, p. 199-200, tradução nossa).

Aliadas às preocupações com a produção de conhecimentos no âmbito das Instituições de Ensino Superior em toda a América Latina, podemos pensar outras frentes de combate que têm enovelado as práticas pedagógicas, o planejamento docente, os currículos e avaliações nos diferentes níveis e espaços de formação. Por exemplo, as propostas e programas para implementação de uma gestão empresarial como modelo para a educação, com o objetivo de adequar a educação ao mercado de trabalho e diminuir as intervenções dos governos (desresponsabilização do Estado), comprometendo inclusive os recursos destinados às escolas e universidades públicas; e o ranqueamento das instituições educativas por meio de notas e índices nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil, e internacionais, como o PISA. Para os Organismos Multilaterais e governos, estes índices são importantes meios para definir a qualidade da educação nos países e comparar seus progressos.

Para dar conta dos processos de avaliação, é mister que os currículos sejam adaptados e possam coadunar com os conteúdos priorizados globalmente. Assim, são aprovadas diretrizes e bases curriculares que orientam os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, são produzidos materiais e livros

didáticos que, ao serem enviados às instituições, tornam-se obrigatórios no planejamento didático.

O mal desempenho de um país no ranking mundial, segundo Elacqua, et al, (2018), implica uma política educacional fraca, ou, mais perversamente ainda, em professores incompetentes, pois os sistemas de avaliação na educação básica e superior ao avaliar os estudantes culpabilizam o professor pelos resultados. Portanto, paralelamente, as políticas de avaliação devem englobar também os docentes.

Elacqua *et al.* (2018) citam alguns dos instrumentos utilizados em países da América Latina para a avaliação de professores: provas escritas, observação ou gravação de aulas, evidências ou reflexões da prática docente, entrevista ou coavaliação por outro professor, auto avaliação, relatório do diretor ou diretor adjunto, pesquisa com estudantes ou famílias. No Chile, os professores são avaliados em ótimos, competentes, básicos ou insatisfatórios e, dependendo de seu desempenho e ações em um período pré-determinado, podem ser dispensados da carreira (ELACQUA *et al.*, 2018).

Um dos pontos chave nas atuais avaliações da prática pedagógica tem sido o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Os problemas de aprendizagem recaem na defasagem das metodologias e exige-se a inovação, sem, contudo, a reflexão sobre o acesso e apropriação real dos recursos tecnológicos, tanto por parte do professor quanto dos alunos. O que reforça a desigualdade social e as condições de formação que a classe trabalhadora está sujeita. Aliado a isso temos a falta, ou escassez, de cursos de formação continuada para os professores. Ou, quando existem, são limitados e pré-determinados pelas secretarias e governos, atendendo os conteúdos e metodologias exigidos para o docente.

A procura por estes cursos também diminui, pois não atendem, em sua maioria, as reais necessidades da realidade escolar. O que demonstra a falta de diálogo para construção de propostas e alternativas para os problemas enfrentados na escola e, de certa forma, também é desejado e proposital, de modo que se minimize a participação e debate coletivos. No lugar, são utilizados os grandes exemplos a serem seguidos, inclusive com premiações em concursos para definir as “boas” práticas. Nesta direção ganha corpo as propostas de certificação docente, pautadas na meritocracia, já que “uma carreira docente meritocrática pode ser considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que contribui para a revalorização da profissão” (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 105).

É importante ressaltar que tais políticas de avaliação docente, apesar de serem combatidas por meio de greves e paralisações sindicais, têm ganhado força diante do cenário de apaziguamento da luta de classes e da alienação política dos professores. Baseados em um

discurso bastante envolvente, os Organismos Multilaterais produzem suas políticas promovendo-as por meio de exemplos exitosos. Sobre a avaliação docente, a meritocracia mostra-se como um dos principais *slogans*, pois teria a capacidade de envolver os docentes como parceiros essenciais na implementação destas políticas.

A experiência indica que é importante que os sistemas educacionais interessados em iniciar ou consolidar carreiras docentes meritocráticas estabeleçam consenso com os professores sobre os elementos essenciais da proposta. Do contrário, há um alto risco de que a implementação da reforma seja rejeitada e seu progresso seja continuamente travancado pelos sindicatos (Bruns e Luque, 2015) (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 214).

O enfraquecimento de uma postura política, crítica e combativa na educação possibilita a existência e fortalecimento de movimentos e leis que inibem a autonomia do professor em sala de aula, como por exemplo o proposto pelo movimento “Escola Sem Partido” no Brasil. Estas perspectivas são travestidas de uma pretensa neutralidade ideológica, culminando na perseguição dos docentes e cerceamento do pensamento crítico e transformador sobre a realidade.

Não obstante, a formação da opinião pública a respeito da função e trabalho docentes são essenciais para a unificação da luta de classes, pois as orientações para a implementação de reformas sem grandes obstáculos sociais recaem na criação de mecanismos de responsabilização e desvalorização dos docentes diante da sociedade civil, conforme indica o estudo publicado pelo BID:

Outro aspecto a ser destacado sobre a experiência dos países estudados é que as reformas das carreiras docentes receberam apoio da sociedade civil, do setor privado e da imprensa. No Equador e no Peru, o governo difundiu os baixos resultados dos professores e alunos nas provas padronizadas para evidenciar a urgência de uma reforma educacional. No México, as práticas corruptas do sindicato dos professores acarretaram o desprestígio da entidade e levaram ao apoio da população à reforma docente. Nesses países, mobilizar o apoio da opinião pública foi essencial para obter um maior respaldo para as reformas (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 214).

As medidas são, portanto, pautadas na formação de consensos. O que de acordo com Gramsci (2011), significa a luta pela hegemonia de uma classe sobre a outra. Para o autor, a formação da opinião pública é uma das estratégias para a tomada de poder e para se atingir o consenso:

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer

iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil [...]. A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica (GRAMSCI, 2011, p. 265).

Baczinski e Comar (2016) ressaltam a importância da efetiva realização da democracia na educação, começando pela construção de uma gestão verdadeiramente democrática, pautada na participação comprometida de todos os atores envolvidos. Para tanto, de acordo com as autoras, é preciso o domínio de conhecimentos, mas não quaisquer conhecimentos, e, sim, aqueles que possibilitam o desvelamento das relações capitalistas na educação. O que implica na “compreensão dos ideais expostos nas orientações internacionais que definiram nova forma de gestão e de escola” (BACZINSKI; COMAR, 2016, p. 158). Este desafio corrobora com a necessidade histórica de formação dos intelectuais orgânicos, já apontada por Gramsci (2010).

Precarização do trabalho (docente) em tempos de mundialização do capital

Quando Hayek (2010) anunciou, em um de seus mais importantes livros sobre o neoliberalismo, que este modelo econômico não apresentava “dogmas estacionários” que o colocasse como credo, com regras fixas e imutáveis, estava, certamente, tentando apresentar as supostas vantagens que a liberdade extrema de mercado teria sobre o liberalismo clássico. O economista austríaco afirmava que “O princípio fundamental segundo o qual devemos utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção pode ter uma infinita variedade de aplicações” (HAYEK, 2010, p. 42). Ocultava, entretanto, que sua formulação procurava amenizar um de seus principais fundamentos: a coerção de milhares de trabalhadores a seguir as regras do mercado. O neoliberalismo tem se pautado justamente na pressão para trabalhadores precarizados se submeterem a condições de trabalho quase sempre desumanas e completamente degradantes.

A intensificação do trabalho e a precarização vieram acompanhadas de um discurso de modernização das relações e condições de trabalho, promovido pela mundialização do capital (CHESNAIS, 1995). Como bem aponta Antunes (2018), vivemos importante morfologia da classe trabalhadora que deixa de ser majoritariamente pertencente ao setor produtivo e passa, cada vez mais, a compor o setor de serviços. Este, por se comportar de forma mais flexível à

lógica de acumulação capitalista baseada na reestruturação produtiva, tem se mostrado como o mais importante meio de impulsionar o desenvolvimento capitalista na contemporaneidade.

Antunes (2006) destaca que a precarização do trabalho tem sido levada a patamares poucas vezes observados na história do capitalismo como resposta do sistema produtivo à ânsia de manter a rentabilidade costumeira a níveis elevados e, com isso, alterando as diversas esferas de trabalho. Nas fábricas, por exemplo, a implementação de tecnologias se tornaram a forma mais promissora de ampliação do lucro que, por consequência, reduziram drasticamente a quantidade de postos de trabalho em virtude da substituição por máquinas.

O reflexo disso no campo educacional faz com que os professores se insiram em um contexto de precarização estrutural: são docentes “empreendedores”; subcontratados; terceirizados. Das diversas formas de contratação e atuação dos professores destacamos duas: uma por já se tornar a forma hegemônica de contratação de professores em escolas públicas no Brasil e alguns países da América Latina (os professores temporários); e a outra são os professores de aplicativos, seguindo a tendência de crescimento do infoproletariado (ANTUNES, 2018).

Sob o discurso amplamente disseminado por Organismos Multilaterais de que os docentes precisam se submeter a uma nova lógica de estruturação da carreira e se adaptar à nova morfologia do trabalho, usam-se conceitos como modernização e profissionalização (UNESCO, 2013) para pressionar mudanças na contratação de professores. Segundo a Unesco (2013), os docentes da região latino-americana possuem, em sua maioria, estabilidade adquirida pela forma de contratação via concursos públicos.

Apresentando diversos modelos de carreira docente, a Unesco (2013) faz defesa de um modelo horizontal. Defende, com isso, que a carreira docente seja lançada sob a lógica capitalista de instabilidade, precarização e intensificação. Sob a denominação de carreira hierarquizada, aponta modelos considerados exemplares como o colombiano, que oferece salários diferenciados a partir do rendimento, da responsabilidade e das competências desenvolvidas. A intenção é impor aos docentes da região a lógica da instabilidade do setor privado, inseri-los na lógica de exploração e precarização do trabalho (ANTUNES, 2018).

A defesa por profissionalização e modernização da carreira docente, por meio da inserção na lógica privada, segue o princípio do desmonte da legislação social protetora do trabalho e o aumento da destruição dos direitos trabalhistas adquiridos com anos de lutas sociais. Não é recente a tentativa de substituição da contratação de professores via concurso público por formas próprias da iniciativa privada. Inspirados no setor privado, defende-se que o fim da estabilidade geraria ganhos para a seleção de melhores candidatos à carreira docente

e que a carreira baseada na estabilidade seria por demais generosa em um contexto econômico de instabilidade. “O magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada e trabalho oficial curta e ‘favorável à família’” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11).

O Banco Mundial (2014) segue defendendo o fim da contratação por concurso público, apresentando algumas recompensas profissionais se adotadas medidas de seleção mais “rigorosas”: reconhecimento e prestígio, domínio e crescimento profissional, diferenciais de salários, aposentadorias e benefícios diferenciados de acordo com a produtividade, pagamento de bonificações para aqueles com melhor desempenho. Estamos atravessando a morfologia do trabalho sob a lógica do capital mundializado, como anunciamos anteriormente.

Seki *et al.* (2017) apontam a tendência mais contemporânea de substituição da forma de contratação de professores: a contratação de professores temporários que possuem apenas um contrato de trabalho com o Estado. Como o fim de concursos públicos geraria grande repercussão e resistência na região, o que não é interessante para a produção de consensos, este formato de contratação tem sido bastante representativo no Brasil. Para os autores, a contratação de professores temporários atende às recomendações internacionais, coloca os professores sob a lógica privada e os expõe à precarização trabalhista (SEKI *et al.*, 2017).

Fazem parte dessa lógica a flexibilização, intensificação, desregulamentação, competitividade, cobranças, responsabilização, perda de autonomia, adoecimento, perda do sentido coletivo do trabalho. Em 2015, 34% de professores temporários atendiam as turmas de educação básica em 8 estados brasileiros, número superior ao que regulamenta a legislação brasileira (SEKI *et al.*, 2017), demonstrando se tratar de uma tendência crescente no país. Estes dados, em números absolutos, atingem 41% de todos os professores em atividade da educação pública brasileira (isso significa quase um milhão de professores na informalidade e precarização do trabalho).

Em se tratando apenas da rede estadual pública, Alagoas contou com o maior percentual, 83% no ano de 2015. O Espírito Santo ocupou a segunda posição, 64%, em 2011, para 71%, em 2015. O Piauí, no mesmo período, pulou de 42% para 63%. O Mato Grosso do Sul, na quarta posição, manteve estável o percentual de temporários, de 58%, em 2011, passou para 60% em 2015. Minas Gerais, no quinto lugar, teve variações no período analisado, de 25%, em 2011, para 11%, em 2013, e 55%, em 2015. Rio de Janeiro (3%), Sergipe (3%), Pará (12%) e São Paulo (13%) são os estados com os menores percentuais de temporários em 2015 (SEKI *et al.*, 2017, p. 947).

Estes números mostram uma realidade bastante dura nas condições de trabalho de professores temporários, coagidos a trabalhar em condições muito piores que os concursados, enfrentando instabilidade, desregulamentação das leis de trabalho, assumindo turmas em diversas escolas, trabalhando até 60 horas semanais, ganhando salários menores, pois, não recebem adicionais de férias (já que nestes períodos seus contratos são interrompidos). É preciso, neste cenário de alargamento da precarização do trabalho, compreender que estes professores temporários têm se tornado permanentes e, com eles, a lógica de alteração da morfologia do trabalho, que representa os fundamentos da mundialização do capital e visam, como apresentamos, ampliar o lucro. Mesmo que isso signifique retrocessos no campo dos direitos trabalhistas e na regulamentação do trabalho.

Como já citamos, outra importante tendência no mundo do trabalho é o crescimento do infoproletariado; nesta categoria de novos trabalhadores presenciamos a força do capital financeiro e seu discurso de modernização das relações trabalhistas com evidência cristalina. Esse novo proletariado se insere em relações de trabalho muito mais exploradoras e, por isso, degradantes. A expansão do capitalismo significa, nesta ordem, a produção de mais trabalhadores capazes de produzir mais-valor e de desempregados (FONTES, 2017).

As relações de trabalho enfrentam profundas transformações muito em razão da implementação de dispositivos tecnológicos que visam manter os sobrantes em oposição aos empregados. Gera-se uma competição entre trabalhadores para atingir o sonhado emprego formal e, enquanto isso não ocorre, milhares de trabalhadores se lançam na esfera da “empregabilidade” de diversas formas (mesmo que o próprio emprego como conhecemos em sua forma atual deixe de mediar a relação entre capital e trabalho). A implementação de novas tecnologias, como atividades alheias ao ser humano, portanto, para ele estranhas, gera um fenômeno aparentemente contraditório, mas que trata da essência do capital nesta sua fase de desenvolvimento: produz-se mais trabalho e menos emprego.

Na última década (2010-2020), novas relações de trabalho expõem as contradições vividas pelos trabalhadores na busca por empregabilidade e, principalmente, o lançamento de plataformas digitais que “empregam” aqueles sobrantes cujas oportunidades foram negadas na formalidade do trabalho capitalista. Vivemos, nesta nova fase, a subordinação do trabalhador ao capital para além do emprego (FONTES, 2017). Essas relações de trabalho, segundo Fontes (2017), ganham o nome da empresa que simboliza, na atualidade, a forma de expropriação sem a mediação do emprego: a uberização das relações de trabalho (em menção à empresa Uber).

Consolidada como uma das principais empresas no ramo, a Uber amplifica em muitas vezes a capacidade de expropriação do trabalhador, não garantindo direitos quaisquer (exceto o de trabalhar cada vez mais), sem jornada de trabalho definida, dias de repouso, contrato formal de trabalho. Seus trabalhadores não se veem dessa forma, mas como prestadores de serviços, alguns fazendo “bicos” para complementar a renda familiar.

O processo de uberização das relações de trabalho já alcança outros setores, inclusive o de professores. Uma busca rápida pela internet revela diversos aplicativos que docentes podem baixar em seus telefones celulares, realizarem um cadastro e ficarem à espera de uma chamada para substituições eventuais de aulas. Em geral funciona da seguinte forma: o professor realiza cadastro e fica aguardando uma chamada de escolas da região onde reside (mas também pode ser de outras regiões por meio de aula a distância). Por sua vez, os diretores das escolas, na condição de usuários dos programas, se lançam em busca dos serviços oferecidos.

Neste caso, se um professor falta inesperadamente, o aplicativo é acionado e um docente é chamado para substituí-lo. Este docente tem um prazo para responder a chamada e chegar à escola. Se um destes prazos não for atendido, outro chamado é feito até que a vaga seja ocupada para aquele período. Outra possibilidade é a chamada programada, para quando a direção da escola já sabe que o professor faltará num determinado dia. Neste caso, deixa-se agendada a vinda do professor substituto. Os valores pagos são os mesmos que as unidades escolares pagam para seus docentes, mas é possível realizar um filtro e escolher pelo menor valor possível (apenas com graduação, especialização, mestrado e doutorado). Também pode-se contratar professores que atuem em Educação a Distância invertida, quando os alunos estão na escola e o professor está à distância.

Todas estas variáveis de contratação expõem a realidade que atualmente vivem os docentes, de subsunção real às condições degradantes, expropriadoras de trabalho. Estes docentes ficam à disposição do aplicativo, não possuindo intervalos regulares de trabalho, muito menos são pagos pelo deslocamento até a escola ou têm garantidos seus direitos trabalhistas. Da mesma forma que os professores temporários, enfrentam a precarização da nova morfologia do trabalho.

O desafio político na mediação entre a implantação e a implementação da política

Antes de apresentarmos elementos a respeito dos desafios políticos que são enfrentados pelos docentes, gostaríamos de esclarecer que, dentre as múltiplas possibilidades,

estamos tratando aqui da política como uma ação que parte da superestrutura da sociedade e atinge o *locus* da prática mediada por conflitos antagônicos em torno da mesma ação. Além disso, compreendemos que a política é caracterizada por dois elementos indissociáveis que constituem a sua práxis: a teoria e a prática, uma ligada à sociedade política e a outra no campo das relações materiais de sua implementação.

Como no nosso caso específico preocupa-nos a política educacional, se mostra relevante recuperarmos num primeiro momento a problemática entre a teoria e a prática, que não gira apenas em torno das questões ligadas estritamente ao fazer da escola. Tal preocupação também diz respeito à complexidade acerca dos desafios políticos da educação pública do ponto de vista daqueles que sofrem diretamente com a implementação de políticas reducionistas, que tem sido a marca do Estado, sobretudo a partir dos anos de 1990.

Uma análise rápida da ação política em seus vários instantes formadores, ou seja, desde o Estado até a base material da sociedade, nos permite destacar uma aparente separação entre a prática, entendida como atividade cotidiana dos sujeitos da escola, à qual muitas vezes escapa da reflexão mais apurada, e as normativas legais advindas do Estado. Na realidade, a prática docente é orientada por conceitos e definições políticas que a regulam, ao mesmo tempo em que fornece à política, no seu sentido geral, as indicações das necessidades humanas que precisam ser reguladas no âmbito da educação, diga-se com ressalvas, para o bem geral da sociedade. Logo, o fato de que a maioria das nossas ações docentes são reguladas por proclamações na forma de políticas educacionais pode nos levar à falsa constatação de que se torna inócua qualquer possibilidade de luta em torno da implementação de tais políticas, cabendo apenas aos docentes, “meros executores”, a sua aceitação.

As ações políticas do Estado não são implementadas de forma imediata, pois cabe a ele propor ações que acabam causando um equilíbrio instável no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais. Nesse sentido, é preciso considerar que o Estado não se constitui como um ente em si, mas, sim, pelo seu caráter processual e contraditório. Esse movimento se daria a partir da compreensão de que as ações do Estado se caracterizam por um duplo papel: ao mesmo tempo em que são instrumentos de controle do social, operam um determinado tipo de tratamento aos reclames que se materializam pela desigualdade inexorável da sociedade.

Nesta correlação de forças desiguais, as políticas, ao mesmo tempo em que são estratégicas para o Estado, podem expressar espaços táticos para a grande parcela da sociedade que sofre com a repartição desigual das riquezas, que, não obstante o fato de haverem sido produzidas coletivamente, são apropriadas por um número cada vez mais

reduzido de pessoas. O conhecimento é uma dessas riquezas, que resulta contraditoriamente apropriado de forma cada vez mais privada, não obstante ao fato de haver sido produzido coletivamente. Logo, se a base de sustentação teórica do Estado, que não destoa de sua configuração total, aponta para a conservação, a manutenção e a naturalização, a prática, por outro lado, deve nos impelir à mudança e à contestação.

Assim, é preciso recuperar a validade da luta em torno das ações políticas do próprio Estado como forma de tensioná-lo no sentido da exacerbação de seu caráter classista. O problema é que, mantida essa estrutura estatal, vez por outra são implementados processos de reformulação do papel que o Estado desempenha para a manutenção da sociedade e, para a temática de nossas discussões neste artigo, se faz necessário lembrar o processo de reaparelhamento ou de contrarreforma do Estado vivenciado, no caso brasileiro, a partir dos anos 1990.

Neste caso especificamente, o Estado vai se colocando de forma cada vez mais restritiva no que diz respeito ao seu aporte financiador, ao mesmo tempo em que se agiganta em seu papel regulatório cerceador e controlador. Esse processo demarca uma conjuntura que empurra os sujeitos da educação, individualizados em suas práticas, na busca de soluções atomizadas no sentido de responder ao afastamento do Estado em seu aspecto de fomento, como já citamos na forma de docentes “empreendedores”; subcontratados; terceirizados. Logo, a política educacional que se pretende não é uma mera componente teórica de suas ações, ela constitui um dos mais importantes mecanismos que cumprem a dupla função de controlar a prática educativa da sociedade, ao mesmo tempo em que se materializa na ausência do Estado no que diz respeito ao financiamento dessas mesmas políticas.

Podemos citar, apenas como um dos inúmeros exemplos, o processo de avaliação externa em larga escala que leva as escolas públicas hoje a “correrem atrás” de escores, uma vez que a política educacional atrela um índice⁴ ao processo de financiamento e gestão educacional, disputando muitas vezes por prêmios temporários que não garantem e não possibilitam segurança no sentido da manutenção desses ganhos relativos. Num processo de culpabilização, os sujeitos que constituem o ambiente escolar são colocados uns contra os outros, o que dificulta uma reflexão conjunta a respeito dos desafios da educação pública.

Nesta direção está o movimento mais amplo de proposição das chamadas “escolas eficazes”, que propala, dentre outras medidas, a auto responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, por meio da incorporação de uma nova racionalidade para orientar

⁴ Estamos nos referindo ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no caso do Brasil.

suas práticas, concretizando a gestão por resultados (SANTOS, 2012). Em termos latino-americanos, esse mesmo exemplo das avaliações pode ser tomado no Chile de forma contraditória: as avaliações geraram culpabilização, formação voltada para as provas, e não para o que seria realmente necessário ensinar, mas, ao mesmo tempo, gerou ações contra hegemônicas por meio do *Alto al Simce*⁵ (IZUNZA; CAMPOS, 2016).

Dado o afastamento do Estado, as escolas tendem a adotar estratégias em torno do alcance de escores, condição que garante a sua “sobrevivência”, desconsiderando muitas vezes a realização da função que deveria ser a norteadora do trabalho escolar, a saber: a socialização consistente do conhecimento elaborado histórica e coletivamente. Esses elementos cada vez mais são decididos de fora para dentro do espaço escolar como resultado de uma determinada relação entre os aspectos teóricos da política e a prática em torno de tais aspectos, demarcando que o campo decisório é externo ao campo da ação docente. Em grande medida, os docentes

São trabalhadores que não se identificam plenamente como tal, pela herança e tradição, que vêem o magistério sob o prisma da vocação e do sacerdócio. A identificação como trabalhadores os remetem à condição economicamente determinada de que estão inseridos em relações objetivas e são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e que do seu trabalho é retirado mais-valor. Tal identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional. Por outro lado, a identidade como profissionais tampouco atende exatamente ao reconhecimento desejado. Os professores são em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles externos (OLIVEIRA, 2008, p. 31).

Ao nos reportarmos ao tratamento que vem sendo dispensado às políticas educacionais nos estertores dos anos de 1990 em diante, é que de forma subjacente à implementação dessas políticas encontra-se um caudal de formulações, de *slogans* que as embasam, intentam explicá-las e as justificam. Essas “palavras mágicas” encerram conceitos advindos das mais variadas vertentes do pensamento que se propõe científico, partindo por vezes do campo econômico *stricto sensu*, em outras vezes até mesmo da biologia, como por exemplo: eficiência, eficácia, clientela, produto, produtividade, *ranking*, *empowerment*, empreendedorismo e outros. Pois, “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p. 2). Tal fraseologia é importada de forma “consagrada” e compõe não só os discursos

⁵ *Alto al Simce* é um movimento de professores, alunos, acadêmicos e políticos do Chile que ganha grandes proporções tendo a finalidade de frear o crescimento desenfreado das avaliações externas naquele país. Segundo sua página na internet, o movimento visa implementar uma nova educação, livre das interferências do mercado.

e as políticas de organismos internacionais ou multilaterais, mas gozam de uma adesão endógena crescente na implementação de políticas públicas.

A participação política

Ao recorrermos ao filósofo grego Aristóteles (1999), encontramos a definição de que o homem é um animal político, na medida em que reúne condições de viver e se desenvolver na *pólis*. Logo, tentando uma reapropriação do conceito para os dias atuais, questionamo-nos sobre a forma e conteúdo da politização necessária para que os homens vivam e convivam na *pólis* (hoje compreendida como a cidade) com todas as limitações que daí advém, como também as que correspondem ao conceito limitado da *pólis* aristotélica. O homem como animal político atualmente resume-se ao constituir-se como cidadão, homem pleno de deveres e podendo ter acesso a direitos, no mais das vezes subjetivos.

Paradoxalmente, o *locus* da defesa de interesses corporativos e categoriais que historicamente constituiu-se em uma barreira de contenção ao movimento avassalador do capital sobre os direitos dos trabalhadores acaba por promover um paulatino esvaziamento da luta de classes. Nos referimos neste momento à luta de natureza mais ampla, entre trabalhadores e burgueses, pois cada vez mais os trabalhadores que estão empregados no mercado formal reconhecem-se por pertencerem a determinadas categorias particulares e acabam por não se reconhecerem como integrantes de uma classe social única.

Neste sentido, encontramos a própria dificuldade dos docentes, de diferentes níveis e esferas de ensino, em perceber-se como classe trabalhadora. A impressão que isto provoca é a de que cada categoria faz parte de um coletivo independente, situado numa “zona etérea” e afastado das questões materiais da base da sociedade. Os interesses dos trabalhadores, na maioria corporativos, são defendidos muitas vezes por centrais sindicais cooptadas, ora pelo estado, ora pelo incessante movimento do mercado capitalista, que a tudo rotula e a tudo insiste em por preço⁶.

Consideramos pertinente frisar que, não obstante as diferenças internas de cada país, quase toda a América Latina enfrenta um quadro de similitudes no início dos anos 90, e em desses pontos aglutinadores:

⁶ Veja-se a título de exemplo o *silêncio dos não inocentes* de algumas centrais sindicais, antes tidas por combativas, sobre o desmonte de direitos conquistados pela classe trabalhadora na espera de uma aurora eleitoreira que se construiu em torno do pleito eleitoral geral de 2018, no qual muitas das centrais ainda mantinham a esperança da recondução do candidato mais alinhado aos seus interesses à presidência da República no Brasil.

[...] foi a posição dos sindicatos perante a agenda de reformas instalada a começos da década de 90 na região. Em que pese às diferenças entre os países, a estabilização econômica e a hegemonia ideológica e política do neoliberalismo possibilitaram instalar uma série de reformas que produziu tensões com as organizações docentes. Os temas mais controvertidos foram a desconcentração do emprego, a flexibilização trabalhista, a participação da comunidade na administração dos centros escolares e as propostas de avaliar o desempenho docente (GINDIN, 2009, p. 2).

Druck (2006), referindo-se ao período que segue após os anos 1990 e que se acentua nos anos 2000, destaca que:

Observou-se, assim, um processo de despolitização crescente dos sindicatos, expresso, essencialmente, na incapacidade de avançar com propostas políticas de conteúdo ofensivo e que, principalmente, apontassem um caminho independente para a classe trabalhadora. Nesta medida, os sindicatos se transformaram num fim em si mesmo, e como tal, atuaram, cada vez mais, dentro da legalidade do capital, deixando de ser um meio para constituir uma legalidade própria da classe trabalhadora e que alimentasse a construção de um projeto político alternativo à hegemonia neoliberal (DRUCK, 2006, p. 330).

O desafio se coloca justamente por que no passado muitas conquistas dos trabalhadores foram fruto do trabalho coletivo de dirigentes sindicais autônomos, outrora compromissados, ou mais compromissados com os interesses de seus representados. O que não se confirma nos dias de hoje no caso brasileiro, pois,

Desde a eleição de Lula, em 2002, a relação do sindicalismo brasileiro com o aparelho de Estado modificou-se radicalmente. Nunca é demais lembrar alguns fatos. Em primeiro lugar, a administração de Lula da Silva preencheu aproximadamente metade dos cargos superiores de direção e assessoramento – cerca de 1.300 vagas, no total – com sindicalistas que passaram a controlar um orçamento anual superior a R\$ 200 bilhões. Além disso, posições estratégicas relativas aos fundos de pensão das empresas estatais foram ocupadas por dirigentes sindicais. Vários destes assumiram cargos de grande prestígio em companhias estatais – como, por exemplo, a Petrobras e Furnas Centrais Elétricas –, além de integrarem o conselho administrativo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O governo Lula promoveu, ainda, uma reforma sindical que oficializou as centrais sindicais brasileiras, aumentando o imposto sindical e transferindo anualmente cerca de R\$ 100 milhões para estas organizações (SOARES, 2013, p. 553).

Ainda de forma alinhada com o transformismo⁷ sindical dos últimos anos no Brasil, o narcisismo por parte de várias direções sindicais, as viagens, os contatos com setores e

⁷ Adotamos aqui a categoria gramsciana do transformismo, muito embora o mesmo estivesse se referindo as condições italianas do pós 1870, tratando-as como uma “revolução passiva”. Nos interessa aqui demarcar a cooptação exercida pelo movimento político hegemônico, não apenas de intelectuais, mas também dos militantes sindicais. Cabe lembrar que naquele contexto, afirmava Gramsci: “Toda a política italiana, desde 1870 até hoje,

sujeitos influentes do governo brasileiro, constroem uma hierarquia engessada que ofusca o interesse de dirigentes sindicais que muitas vezes se embrenham em lutas internas estéreis no que diria respeito às conquistas por parte dos trabalhadores, lembrando-se sempre do caráter tático que tais conquistas deveriam ter.

Essa tônica continuou constante durante as demais gestões do Partido dos Trabalhadores frente à Presidência da República no Brasil, cuja a marca mais contundente pode ser apontada pelo processo de despolitização dos sindicatos. Materializado não só na cooptação, mas na inércia em avançar com propostas políticas que fizessem frente à hegemonia neoliberal e que pudessem expressar minimamente os anseios da classe trabalhadora.

Da radicalização da democracia à chancela das contrarreformas do Estado exigidas pelo capital, as reformas, entendidas e justificadas como interesse geral, foram assumidas pelo partido, pelo governo e por parte de sua base como sendo suas demandas. Entretanto, quando da chegada do PT à Presidência da República, sua opção tática, até o final dos anos 1980, foi confundida como estratégia política, culminando com um continuum desejo de acumulação de “força dentro do campo democrático e popular”, que acabou por hegemonizar os movimentos sociais, sindicais e populares, “dentro dos espaços institucionais” administrados pelo partido, de tal forma que se perdeu de vista a necessidade de formulação teórica, com a qual pudesse reproduzir adequadamente ao movimento concreto da realidade (IASI, 2012a, p. 311) (SANTOS, 2020, p. 91).

No caso específico do movimento sindical docente no que diz respeito à forma de associação política na defesa da escola pública e no debate mais amplo das políticas educacionais,

[...] não foi possível observar grandes transformações da ação sindical, em função de sua relação com o governo Lula. A pauta corporativa permaneceu forte e a intervenção junto às questões de políticas educacionais continuou no interior de uma interlocução com outros movimentos sociais que compõem o campo educacional. Não há evidências de que esta característica específica do movimento docente tenha pautado diferentemente sua atuação em relação a um governo de origem sindical (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014, p. 300).

As mazelas da parca organização sindical docente, por ser muitas vezes o principal *locus* de apropriação e discussão das transformações políticas mais amplas, resultantes de um processo também de transformismo, implica negativamente na capacidade e até mesmo

é caracterizada pelo transformismo, isto é, pela elaboração de uma classe dirigente nos quadros estabelecidos pelos moderados após 1848, através da absorção dos elementos ativos surgidos das classes aliadas e também das inimigas. A direção política se torna um aspecto do domínio, na medida em que a absorção das elites das classes inimigas leva à sua decapitação e impotência” (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

voluntariedade associativa dos professores. Isso por si só nos coloca a necessidade de desvinculação dos interesses imediatos das questões decisivas que perpassam a carreira docente por ser uma parte do grande contingente social formado por todos os trabalhadores.

Considerações finais

Tantos desafios, somados às especificidades e características que envolvem a educação nos diferentes países da América Latina, precisam ser diariamente refletidos e combatidos, pois surgem das mais diversas formas e em variadas frentes. No que tange a aspectos sociais do trabalho docente, procuramos desenhar um panorama dos desafios enfrentados pelos professores em todos os sistemas de ensino, mas temos consciência, como já alertamos, de que não esgotamos aqui as possibilidades. Tais desafios são resultados de políticas, programas, leis, diretrizes, orientações nacionais e internacionais para que a educação dos países na região alcance o patamar de competitividade adequado e desejado diante do movimento de globalização.

São ações e propostas gerais que, apesar do grau de importância que cada uma tem, não pudemos esmiuçar desvelando suas “metas e estratégias”. Mas, consideramos pertinente destacarmos a multiplicidade de obstáculos que enfrentamos para atingir nosso propósito inicial: defender uma formação humana omnilateral que possibilite a apropriação das objetivações humanas mais desenvolvidas na busca da realização do gênero humano em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013), por meio da ação pedagógica intencional e direta entremeada pelas condições objetivas da sociedade e pela luta de classes.

Neste contexto, entendemos ser primordial a compreensão das diferentes formas de controle e ataque à autonomia do trabalho educativo e à democratização do conhecimento na educação, com vias à uma formação crítica e combativa. O que pressupõe a necessidade da formação da consciência de classe dos docentes em toda a América Latina, de tal modo que possamos fortalecer a luta contra hegemônica, por meio dos sindicatos e dos enfrentamentos diários na prática pedagógica. Urge então, firmarmos posição política que se coloque contrária a esse movimento que se materializa nas ações emanadas do Estado, compreendendo suas prerrogativas teóricas, questionando-as, desvelando sua intencionalidade e por que não, lutando contra as imposições que se colocam como norteadoras da prática educativa no terreno da contradição em que se reproduzem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006
- ANTUNES, R. **Privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, V. M. C.; OLIVEIRA R. V. de. **O sindicalismo na era lula**: entre paradoxos e novas perspectivas. Coleção trabalho e desigualdade. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2014.
- ARISTÓTELES. **Aristóteles**: vida e obra. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.
- BACZINSKI, A. V. de M.; COMAR, S. R. Gestão Escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 145-165, 2016. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9452/6281>. Acesso em: 13 maio 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9452>
- BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014.
- CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 1-30, dez. 1995.
- DRUCK, G. Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo lula: cooptação e resistência. **OSAL**, Buenos Aires, año VII, n. 19, p. 329-340, jul. 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal19/debatesdruck.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.
- ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão professor na América Latina**: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/profissao-professor-na-america-latina-por-que-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo>. Acesso em: 13 maio 2020.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2009. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/textoOlinda.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o marxismo**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 45-67, 2017. E-ISSN: 2318-9657.
- GINDIN, J. **Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil**. Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Seminário para a discussão de pesquisas e constituição de redes de pesquisadores. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Gindin.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Civilização brasileira. Volume 5. Rio de Janeiro, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo, SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

IZUNZA, J.; CAMPOS, J. El SIMCE en Chile: historia, problematización y resistencia. *In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO*, 11., 2016, Ciudad de México. **Anais [...]**. Ciudad de México, México, 2016.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

SALAZAR, O. C. Los nuevos modelos de gestión en las universidades y en el trabajo docente en Colombia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 193-208, mar. 2018. E-ISSN:1519-9029.

SANTOS, F. A. dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo**. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTOS, F. S. dos. **As universidades federais e a estratégia democrático popular: heteronomia a serviço do capital (2003-2010)**. Orientadora: Olinda Evangelista. 2020. 235 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. E-ISSN: 1809-4309.

SOARES, J. de L. As centrais sindicais e o fenômeno do transformismo no governo Lula. **Sociedade e Estado**., Brasília, v. 28, n. 3, p. 541-564, set./dez. 2013.

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe**. Santiago, 2013.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Como referenciar este artigo

SANTOS, F. A. dos; ZANARDINI, J. B.; MARQUES, H. J. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 794-815, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13781>

Submetido em: 20/02/2020

Revisões requeridas: 30/04/2020

Aprovado em: 28/06/2020

Publicado em: 01/08/2020