

O trabalho docente no ensino médio: a busca da emancipação e o confronto com a performatividade

*Teaching work in high school: the search for emancipation
and the confrontation with performativity*

*Trabajo docente en la escuela secundaria: la búsqueda de la
emancipación y el enfrentamiento de la performatividad*

Ramon de Oliveira¹

RESUMO

Discutimos o quanto o trabalho do professor pode contribuir para as juventudes apropriarem-se do conhecimento escolar e o resignificarem em função de seus projetos de futuro. Como estratégia metodológica, realizamos uma interlocução com autores que discutem a importância de os docentes estabelecerem relações mais dialogais com seus alunos e com pesquisadores que abordam como as políticas de gerencialismo resignificam o trabalho dos professores. Concluímos que o conteúdo trabalhado em sala de aula tem sentido para os alunos, na medida em que eles podem operá-lo para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Destacamos que a racionalidade empresarial tem intensificado o trabalho e reduz os espaços democráticos no ambiente escolar. Seu enfrentamento pressupõe que os professores assumam que a escola está a serviço das pessoas e não do capital.

Palavras-chave: Emancipação. Trabalho Docente. Performatividade.

ABSTRACT

We discuss how much the teacher's work can contribute to young people appropriating school knowledge and giving it a new meaning based on their future projects. As a methodological strategy, we carry out a dialogue with authors who discuss the importance of teachers establishing more dialogical relationships with their students and with researchers who address how Managerialism gives new meaning to the work of teachers. We conclude that the content worked in the classroom makes sense for students, as they can use it to face everyday challenges. We highlight that business rationality has intensified work and reduced democratic spaces in the school environment. Its confrontation presupposes that teachers assume that the school is at the service of people and not of capital.

Keywords: Emancipation. Teaching Work. Performativity.

RESUMEN

Discutimos en qué medida el trabajo del profesor puede contribuir a que los jóvenes se apropien del conocimiento escolar y lo resignifiquen en función de sus proyectos de futuro. Como estrategia

¹Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. E-mail: ramon.oliveira@ufpe.br  <https://orcid.org/0000-0002-2374-2627>

metodológica realizamos un diálogo con autores que discuten la importancia de que los docentes establezcan relaciones más dialógicas con sus alumnos y con investigadores que abordan cómo el gerencialismo resignifica el trabajo de los profesores. Concluimos que el contenido trabajado en el aula tiene sentido para los alumnos en la medida en que pueden operarlo para enfrentar los desafíos cotidianos. Destacamos que la racionalidad empresarial ha intensificado el trabajo y reducido los espacios democráticos en el entorno escolar. Enfrentar esto supone que los profesores asuman que la escuela está al servicio de las personas y no del capital.

Palabras clave: Emancipación. Trabajo Docente. Performatividad.

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio, amplamente questionada por seu caráter autoritário e pelo empobrecimento da formação dos jovens que frequentam as escolas públicas, foi justificada pela necessidade de tornar essa última etapa da educação básica mais atrativa e mais significativa para esses jovens.

Pouco efetivamente se avançou no debate sobre os motivos que fazem os jovens perderem o encanto pela escola, se é que esse sentimento algum dia existiu. O fato é que os jovens atualmente percebem que, embora a conclusão do ensino médio seja um requisito mínimo para poderem ter uma possível inserção no mercado de trabalho, já não vislumbram, como em gerações anteriores, que essa conclusão seja capaz de lhes proporcionar a tão cobiçada mobilidade social.

Os altos índices de desemprego juvenil, a escassez de postos de trabalho e a incerteza sobre o futuro colocam para os jovens muitas dúvidas sobre o real sentido de ir à escola.

De qualquer forma, essa incerteza não tem implicado uma desvalorização da importância da escola. Muito do sentimento positivo que os estudantes têm com relação à escola é definido em função do trabalho dos professores, principalmente daqueles que esses estudantes identificam como os melhores. Essa positividade é ampliada à medida que os docentes estabelecem relações com seus alunos que se caracterizam por ações de respeito, acolhimento, cuidado, horizontalidade etc.

Quanto mais o aluno é reconhecido como um sujeito que tem uma história de vida, quanto mais o professor se mobiliza no sentido de buscar que os estudantes aprendam, quanto mais o professor atua explicitando a importância da escola e do que ele ensina para os alunos, mais a escola passa a ter sentido e mais ainda os conteúdos trabalhados em sala de aula são ressignificados por esses estudantes.

Por outro lado, o trabalho docente está-se materializando em um cenário no qual os professores são cada vez mais cobrados por resultados. O bom professor é aquele cujas práticas levam os alunos a terem bom desempenho nos exames de larga escala.

Vive-se em um contexto no qual se secundariza a busca da formação integral dos estudantes em favor de uma formação eficaz no que tange à conquista de bom desempenho nos exames de larga escala. Inibe-se o papel do professor enquanto intelectual e enaltece-se o professor performático.

O bom professor produz resultados mensuráveis. O professor crítico, questionador, reflexivo não tem lugar na escola que visa apenas resultados. As práticas de gerencialismo e a busca de resultados tolhem o papel do professor enquanto agente intelectual. Busca-se o professor eficiente, competente, eficaz.

Educar para a emancipação ou educar para a performatividade? Esse é o dilema do professor.

Nesse sentido, este texto objetiva discutir a importância do professor enquanto agente intelectual que deve pressupor que seu trabalho tenha relação direta com a busca de uma escola mais significativa para a juventude. Não se trata do alcance de resultados, mas da perspectiva da formação integral dos jovens, de ser a escola um agente capaz de contribuir para essas juventudes apropriarem-se do conhecimento escolar e serem capazes de ressignificar os conteúdos aprendidos na escola e

estabelecerem estratégias de enfrentamento dos desafios com que elas se deparam em seu cotidiano e na construção de seus projetos de futuro.

Para o alcance dos objetivos deste trabalho, procedemos a uma interlocução com autores que discutem a importância de os professores estabelecerem relações mais horizontais e dialogais com seus alunos, na perspectiva de tornar o seu trabalho significativo para esses estudantes. Mobilizamos também para dialogar com autores que discutem as políticas de gerencialismo e performatividade e a forma como elas ressignificam o trabalho dos professores e estruturam-se como tecnologias que esvaziam o papel desses docentes enquanto agentes intelectuais, na perspectiva da formação da juventude para sua emancipação política.

OS PROFESSORES QUE FAZEM A ESCOLA TER SENTIDO PARA OS ALUNOS

Mesquita (2020), ao apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com jovens do ensino médio em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro, destacou que o reconhecimento da “competência” dos professores por parte dos alunos é sintetizado em frases curtas que demonstram se os professores estão ou não cumprindo de forma satisfatória o seu ofício. Mas não é só isso, mostram também que os alunos fazem sua avaliação colocando-se como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Esses alunos, assim como os ouvidos por Cunha (1989), quando dizem que ser bom professor é saber ensinar, fazem essa construção considerando que não cabe mais um modelo de prática pedagógica que desconsidere o pensado e o vivido pelo aluno.

As pesquisas de Cunha (1989) e Mesquita (2020), embora realizadas em tempos distintos, mostram que os alunos, ao elencarem como critério de avaliação do bom professor a importância de ele realizar aulas dinâmicas, divertidas, ensinar brincando, fazer aulas diferentes, promover aulas interessantes, realizar aulas interativas, favorecer o diálogo e os debates etc., estão sublinhando para os professores que a escola e os docentes não podem mais desconhecer o fato de que as juventudes que chegam à escola querem ser protagonistas no processo de aprendizagem. Elas querem dialogar com a escola, querem que os conteúdos aprendidos tenham sentido em sua vida.

De acordo com os resultados da pesquisa (Mesquita, 2020), as maiores dificuldades que os professores registram no que concerne ao exercício de seu trabalho têm a ver com o desinteresse dos alunos pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. Destacam que a indisciplina dos discentes não se relaciona diretamente ao desrespeito às regras da boa convivência em sala de aula, nem que suas ações se configuram como atitudes violentas. O sentimento que os professores têm de questionamento de sua autoridade ou a sensação de que os alunos desvalorizam o seu trabalho e a própria escola vinculam-se diretamente ao sentido que os alunos atribuem aos conteúdos trabalhados e à própria escolarização. No entanto, aqueles que são considerados melhores professores não relatam que enfrentam dificuldades na mesma intensidade que os outros professores.

Da entrevista de François Dubet¹ (*apud* Peralva e Sposito, 1997), podemos inferir que as práticas de indisciplina dos alunos podem, em alguns casos, ser explicadas pela falta de uma posição mais clara de enfrentamento, por parte do professor, do desrespeito dos alunos às regras disciplinares e do descumprimento de obrigações que contribuem para assegurar uma boa aprendizagem. Podem também, contudo, ser explicadas pela inexistência de práticas mais horizontais dos professores no trato com os alunos. Ou seja, o respeito à autoridade do professor e, por conseguinte, a valorização do tempo em sala de aula, no sentido de seu melhor aproveitamento, estruturam-se com base na valorização que os alunos acreditam ter do seu professor, nas dimensões política e afetiva. Em outras

1 Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito, publicada na *Revista Brasileira de Educação* (RBE), na qual o autor discute a sua experiência como professor de história e geografia em um colégio da periferia de Bordeaux, França. De acordo com a RBE, a autoria do artigo deve ser atribuída a Peralva e Sposito (1997). No entanto seguiremos o uso mais comum, que é fazer referência ao entrevistado.

palavras, a disciplina ou a indisciplina também se configura como resposta política que os alunos dão ao professor e à escola.

Como destacou Paulo Freire (1996), é importante que o professor tenha clareza de que sua autoridade não se conquista em virtude de sua prática autoritária, mas fundamentalmente pela relação que ele estabelece com seus alunos. Para ele, ambas as partes devem ter a clareza dos papéis e das funções distintas que estruturam essa relação. A autoridade docente e o papel do professor enquanto condutor do processo de ensino-aprendizagem não requerem abrir mão da disciplina, nem se podem estruturar em uma falsa liberdade dada ao aluno.

O trabalho pedagógico requer planejamento, organização, estabelecimento de objetivos, avaliação, mas nem por isso essas ações devem pautar-se pelo silenciamento do aluno, pelo desconhecimento da importância que tem o aluno na elaboração e na reelaboração do trabalho do professor.

Ainda que o professor estabeleça a direção do processo de ensino, o aluno não pode ser tratado como um objeto, como um ser passivo que não tem história, vida própria, fala própria, experiências e desejos. Embora o processo de ensino-aprendizagem tenha como fim a formação de quem está na condição de aprendiz, isso não implica dizer que aquele que está na função de ensinante não possa também aprender e reestruturar suas práticas, sua forma de ver o mundo e seu trabalho, em função do diálogo com aquele que está para ser ensinado.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala (Freire, 1996, p. 84).

As práticas de indisciplina estruturam-se com base nas peculiaridades de cada indivíduo, do tempo juvenil e da ideia de pertencimento coletivo que os alunos têm em relação a eles próprios como grupo juvenil e que em princípio está em confronto com o padrão de organização e os valores que a escola proclama.

Entendemos que muito dessas respostas tem a ver com o sentido que o aluno atribui à sua experiência de escolarização e aos saberes escolares. Assim, na prática, o professor que deseja que seu trabalho produza melhores resultados no que concerne à aprendizagem dos alunos vive diariamente o desafio da conquista, da sedução, de construir práticas asseguradoras de um sentimento de pertencimento e de valorização da escola por parte do aluno, o que efetivamente passa pelo reconhecimento, pela valorização e pelo diálogo com os saberes dos discentes.

O desafio do professor é sempre neste movimento, segundo Dubet (*apud* Peralva e Sposito, 1997), de tornar os jovens/adolescentes também alunos. Para ele, é importante que a escola e seus profissionais percebam que aqueles que hoje adentram os muros escolares configuram-se como novos sujeitos sociais, os quais têm representações e expectativas em relação à escola bem distintas daquelas dos antigos grupos juvenis que frequentavam os bancos escolares e que tiveram, em sua maioria, essas expectativas concretizadas em função de sua condição de classe.

Como afirmado por Dubet (*apud* Peralva e Sposito, 1997, p. 227), em um contexto de crise de emprego, “os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada.

É preciso, então, que a escola se reestruture, de forma que os alunos encontrem sentido nas experiências e nas aprendizagens que ela busca proporcionar. Concordamos com Reis (2012, p. 650),

a qual diz que, para “que os saberes escolares sejam alvo de um investimento do jovem, é necessário que eles tenham ressonância nas próprias questões que os sujeitos estão tentando compreender.”

É necessário que a escola se mostre como promotora de aprendizagens úteis. Logo, como destacou Dubet (*apud* Peralva e Sposito, 1997), o importante não é o quantitativo de coisas que os alunos aprendem, mas que eles aprendam. Entretanto, como apontou Charlot (1996), eles só terão vontade e interesse pelas aprendizagens se se mobilizarem em torno desses conteúdos, se estes efetivamente fizerem sentido para suas vidas.

Quando destacamos a importância de que os conhecimentos trabalhados na escola façam sentido para os alunos, não queremos estabelecer uma relação de determinação do aluno em relação ao que a escola deve estabelecer em seu currículo. Assumir tal posição seria inversão no processo de formação das crianças, adolescentes e jovens. Os alunos não vão para a escola para aprofundarem os conhecimentos que já adquiriram ao longo de suas trajetórias de vida. Por meio da escolarização, buscam a apropriação de conhecimentos que ampliem as suas possibilidades de maior interlocução com o mundo.

Os conhecimentos disponibilizados pela escolarização podem contribuir para esses sujeitos verem e vivenciarem o mundo de outra forma e serem capazes de refletir sobre suas experiências, reinterpretando-as e dando a elas novos significados, no sentido de serem protagonistas de suas vidas. Assim, eles se tornarão estruturadores de práticas concretas de construção de seus projetos de futuro e de construção de um projeto societal atento aos seus interesses individuais e dos grupos e classes aos quais estão vinculados.

Para o aluno, porém, encontrar sentido na escolarização não se confunde com ser o único promotor de seu processo formativo. Significa reconhecer que a escola oferece e proporciona experiências e conhecimentos que fazem diferença em sua vida. O sentimento de satisfação, de pertencimento, de acolhimento e de valorização em relação à escola talvez seja o principal condicionante para o aluno ter com a escola uma relação de comprometimento, de integração, de pertencimento, e não uma relação instrumental, considerando-a apenas um ritual de passagem para um futuro que se torna cada vez mais imprevisível e inseguro.

Se, por um lado, sentir-se valorizado pela escola tem relação direta com o cuidado que o professor dispensa ao aluno, tanto no sentido da afetividade quanto da valorização deste enquanto sujeito social, o sentimento de valorização relaciona-se também com as questões de ordem pessoal, com o seu momento enquanto ser juvenil.

A escola ganha ou perde sentido para os alunos em função de como eles avaliam as suas contribuições para que eles enfrentem os diversos desafios que têm em suas vidas. Seria exagero cobrar da escola respostas a questões que não se relacionam diretamente com a função social determinada para ela, fundamentalmente, assegurar a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos (Saviani, 1985). No entanto, quando falamos de sentido da escola para os alunos, acreditamos que os conteúdos, de alguma forma, ajudam no enfrentamento dos desafios que eles têm na vida. É possível acreditar que os sentimentos de pertencimento à escola e de valorização desses saberes se tornam maiores à medida que os alunos acreditam que podem articulá-los com sua vida e reconfigurar ou redefinir suas práticas, se autoconhecer melhor ou repensar seu projeto de futuro.

É nesse sentido que concordamos com Michael Young (2007), o qual afirma que a escola tem a função de assegurar aos alunos um conhecimento que seja poderoso ao contribuir para que eles, principalmente os oriundos das camadas populares, ampliem sua visão de mundo, dialoguem para além das fronteiras que os excluem e os inibam no desenvolvimento integral enquanto sujeitos de direitos.

Para Young (2007), embora não seja a escola o único local no qual os jovens e as crianças podem adquirir conhecimentos, é ela que pode propiciar a apropriação de conhecimentos que as pessoas não podem adquirir em suas casas. São esses conhecimentos poderosos que justificam pais e alunos procurarem a escola. Assegurar que ela seja capaz de promover uma dinâmica interna, de forma que os alunos não se

frustrem, é um dos principais desafios das políticas educacionais que tenham como pressuposto fazer da escola um espaço que seja reconhecido pelas juventudes e faça sentido para suas vidas.

A escola precisa se reinventar para se afirmar como local que contribui para os alunos reelaborarem, ao longo de suas vidas, os conhecimentos nela adquiridos e, por meio dessa reelaboração, produzirem novos conhecimentos que contribuam para a ressignificação de suas vidas e configurarem também práticas efetivas enquanto sujeitos de direitos e protagonistas na construção de seus projetos de futuro e de suas vidas em âmbito coletivo.

Apropriar-se do conhecimento poderoso (Young, 2007), embora não seja a garantia de uma mudança na condição de vida das juventudes — afinal de contas não é apenas pela passagem escolar que se define o presente e o futuro das juventudes —, é uma das condições para os jovens ampliarem sua visão de mundo e atuarem efetivamente como sujeitos protagonistas. Para que possa assegurar conhecimentos na perspectiva dessa intencionalidade, a escola precisa configurar-se como um local efetivamente democrático e atento aos interesses dos jovens da classe trabalhadora.

O BOM PROFESSOR NO ÂMBITO DO GERENCIALISMO E DA VALORIZAÇÃO DA PERFORMATIVIDADE

As atuais políticas para a educação básica, particularmente a recente reforma do ensino médio, configuram-se como limitadores do acesso aos conhecimentos poderosos (Young, 2007). A fragmentação curricular, a supressão de disciplinas, a falsa ideia de que os jovens poderão estabelecer suas trilhas de aprendizagens são, na prática, formas de limitação do acesso ao conhecimento, promovendo para os jovens mais pobres uma formação que se limita ao minimamente necessário à sua intervenção na sociedade como cidadãos de segunda ou terceira classe.

A partir da reforma, tenta-se criar o consenso de que, por ela ser o asseguramento dos conhecimentos considerados básicos, está-se garantindo os conhecimentos necessários. São básicos para o quê? Para quem? A resposta é dada por Freitas (2012), quando diz que, mais uma vez, as elites estabelecem que, para os setores mais pobres, o básico tem relação direta com a sua condição de pobreza, ou seja, os conhecimentos empobrecidos, para uma pobre cidadania.

Por outro lado, numa lógica em que cada vez mais a escola sucumbe à valorização de resultados, as aprendizagens básicas terminam por limitar-se ao que pode ser mensurado nos exames de larga escala. Dessa forma, torna-se importante discutir o que é básico, tendo como referência para quem se direcionam essas aprendizagens básicas; porque alguns conhecimentos são considerados básicos (e outros não); e o que determina a compreensão e a escolha desses conhecimentos tidos como básicos.

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico.” O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação.” Mas o básico exclui o que não é considerado básico — esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico,” é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico.” Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (Freitas, 2012, p. 390).

São políticas que, pelo empobrecimento da escola, minimizam cada vez mais a formação dos alunos, reduzindo-a ao que eles aprendem em suas experiências externas à escola. Ou seja, são políticas que esvaziam o sentido da escola para esses jovens, pois visam a inibir o papel da escola pública no que tange à formação de intelectuais. Daí a importância de ampliar a defesa

da escola pública enquanto espaço fundamental no processo de emancipação dos filhos da classe trabalhadora. Como destacou Michael Young (2007, p. 1297),

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Esse comprometimento da escola, de seus professores e gestores em assegurar a apropriação do conhecimento poderoso não pode ser discutido sem considerarmos a racionalidade que estrutura o trabalho pedagógico escolar. Aqui, consideramos a racionalidade pedagógica com base em Giroux (1997), como aquela que se constitui visando a assegurar os interesses que definem e moldam o trabalho desses profissionais no dia a dia escolar, ainda que não sejam seus próprios interesses. Por outro lado, como frisa o autor, toda racionalidade deve ser vista não só pelo prisma das questões que são levantadas, explicitadas e valorizadas, mas também daquelas que são ignoradas.

O que é dito, como também o que é esquecido, expressa a racionalidade que norteia o trabalho pedagógico. Dessa forma, em um contexto no qual a escola se submete a uma lógica de formação de sujeitos produtivos e é esvaziada das possibilidades da formação de mentalidades mais críticas e de sujeitos emancipados, a racionalidade hegemônica tende a esvaziar a autonomia do professor e do seu papel enquanto estruturador e dirigente do processo formativo.

A escola sucumbe à racionalidade econômica e gerencialista, terminando por valorizar conhecimentos e práticas que podem efetivamente contribuir para que o produtivismo se fortaleça. Numa lógica de responsabilização do trabalho do professor pelos resultados obtidos por seus estudantes nos exames de larga escala, valoriza-se a aprendizagem que pode ser mensurada, e o resultado dessa mensuração é utilizado como instrumento de punição ou de promoção dos professores.

O controle que o Estado exerce sobre o trabalho do professor mostra-se aparentemente inexistente; no entanto, é importante destacar que a lógica da performatividade e a vinculação quase sinonímica entre qualidade e rendimento permitem ao Estado exercer formas de controle sem precisar estabelecer mecanismos que explicitem sua ação.

A performatividade e sua relação direta com políticas que vinculam o reconhecimento e até a bonificação ou a punição dos trabalhadores em educação pelo desempenho alcançado pelas escolas nos exames de larga escala (*accountability*) revelam, por um lado, o quanto a standardização passou a ser a referência das análises da qualidade das escolas e do trabalho docente. Por outro lado, em função do consenso que se tenta criar do quanto a escola e os professores precisam apresentar resultados, precisam ter desempenhos satisfatórios quando o produto de seu trabalho for analisado, a intervenção estatal não é vista como intromissão e controle, mas sim como forma de garantia de que a escola e seus profissionais produzam aquilo que a sociedade deseja. Ou seja, a performatividade e as políticas de responsabilização não são vistas como intromissões no trabalho docente ou na dinâmica da escola; são tecnologias que permitem à sociedade ter o retorno sobre a utilização dos recursos que ela direciona para a manutenção da oferta pública de ensino.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” — “governando sem governo.” Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela

(performatividade) muda o que ele “indica,” muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento.” Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados,” “níveis de desempenho,” “formas de qualidade.” Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis — a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (Ball, 2004, p. 1116).

A racionalidade neoliberal ressignifica o papel da escola e o submete à lógica dos resultados, esvaziando o professor enquanto mediador principal no processo de garantir que os estudantes das camadas populares se apropriem do conhecimento poderoso. Em outras palavras, o controle do trabalho docente é também o controle da escola sobre a formação dos estudantes.

À medida que as políticas educacionais e as escolas sucumbiram à lógica de resultados, do produtivismo, as inovações produzidas na escola não se configuram como tentativas de mudanças, de transformações. Tornam-se mecanismos para garantir apenas uma melhor dinamicidade para as “inovações” em curso. Buscam aperfeiçoar a racionalidade em vigor.

Como nos chamou atenção Veiga (2003), as inovações que se têm configurado como regulatórias são estruturadas por meio de uma racionalidade técnica e instrumental voltada a assegurar que a escola tenha apenas melhor *performance*. Essa racionalidade “não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado” (Veiga, 2003, p. 270).

Ela não tem como uma de suas marcas ouvir os sujeitos. As “mudanças” são objetivadas em uma dinâmica em que o externo à escola se coloca como o centro do controle, da inteligência, determinante das transformações a serem postas em prática na escola.

O capital busca ter o controle ideológico da escola. Defende, por intermédio das entidades empresariais ligadas ao terceiro setor, mecanismos de ampliação do atendimento escolar e o aumento da escolarização, mas não abre mão do controle político e ideológico da escola. Os representantes empresariais elegem-se como aqueles que têm a solução para os problemas que afetam as escolas. Ou seja, definem-se como os que podem encontrar a solução para a crise que afeta a educação. Como também mostrou Apple (2002, p. 68), “este regime de controle não assenta na confiança mas sim numa suspeita profunda dos motivos e da competência dos professores.”

Para os reformadores empresariais, o Estado mostrou-se incompetente ou incapaz de enfrentar a crise da educação, para não dizer que eles o consideram o próprio responsável por sua existência (Gentili, 1996).

Consideram que os professores e os profissionais da educação são também os responsáveis por essa crise. Daí buscarem mecanismos de esvaziamento da ação dos professores, bem como estabelecerem estratégias para a sua desmoralização perante os pais e a sociedade em geral (Gentili, 1996; Freitas, 2014).

Os sujeitos que vivem o cotidiano da escola são desprezados e vistos como não merecedores de atenção. São considerados sem capacidade de proposição, de pensar o diferente.

Desse modo, quando há construção de projetos que se baseiam em uma inovação regulatória, este possui uma característica marcante de ação normativa, autoritária e fragmentada, que é descomprometida com os sujeitos agentes do processo prático e os diminui a meros executores de regras. O distanciamento da realidade possibilita aos formuladores fugir dos conflitos sociais existentes no local e, de outro lado, implica ignorar possibilidades que poderiam ser alcançadas através da construção conjunta dialogada com os executores, capazes de enriquecer o processo e, conseqüentemente, seus resultados (Silva e Martins, 2020, p. 7).

Nesse sentido, sempre é importante lembrar que as novas formas de gestão da educação, estruturadas da perspectiva gerencialista e empresarial, têm um objetivo a alcançar, e esse objetivo não se articula com o intuito de fazer da escola um espaço do desenvolvimento pleno do ser nem de garantir a integralidade da formação dos estudantes. Daí a escola não promover a prática democrática, mas, ao contrário, fortalecer as práticas autoritárias e o desprezo pelo pensamento divergente.

Silenciar as possíveis divergências é a estratégia de uma prática de planejamento escolar que aposta no conservadorismo e na rejeição a analisar a realidade da educação pública em sua totalidade.

Privilegia-se o fragmento. Buscam-se soluções para partes do problema, de forma a não mudar, mas criar a impressão de que se quer transformar. Seu pretensão caráter inovador fortalece as relações de dominação incrustadas no interior da escola (Veiga, 2003).

A racionalidade empresarial que tem intensificado o trabalho do professor, submetendo o pedagógico à lógica dos resultados, tem compromisso com o projeto de formar o cidadão produtivo (Frigotto e Ciavatta, 2006). Descompromete-se em ampliar os espaços democráticos no ambiente escolar, assim como pouco intenciona formar sujeitos eticamente solidários. Essa racionalidade não tem o compromisso de pôr fim às práticas de descaso e desrespeito às histórias de vida de seus estudantes, às suas trajetórias de vida. Por isso, concordamos com Veiga (2003), a qual afirma que a escola não demanda inovações, demanda rupturas. Essa ruptura diz respeito à definição daquele a quem a escola tem direcionado sua intencionalidade, a quem está a prestar serviço, se ao capital ou às pessoas.

O PROFESSOR INTELCTUAL E EMANCIPADOR ROMPENDO COM A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE

Quando ressaltamos o papel do professor enquanto agente intelectual do processo de formação dos alunos, atuando como distribuidor e divulgador da cultura (Mellouki e Gauthier, 2004), estamos defendendo que as ações dos professores devem ter a intencionalidade de assegurar a formação integral dos educandos. Nessa perspectiva, os conteúdos trabalhados em sala de aula não têm um fim em si mesmos. Devem ser vistos como objetos a serem trabalhados pelos alunos, articulados com sua realidade concreta, de forma a funcionarem como instrumentais a serviço da emancipação, da autonomia e do protagonismo juvenil.

A ação do professor, ainda que se materialize em estratégias que possam ser consideradas como dotadas de uma dimensão técnica, aprendida ao longo de sua vida profissional e mais especificamente desde o momento de sua formação inicial, é fundamentalmente política, intelectual. Deve ter o sentido de dar direção ao processo de formação do aluno. Expressa o cuidado com aquele com quem ele interage cotidianamente, com quem estabelece uma relação de cumplicidade e de torcida por um futuro melhor.

Embora, para alguns, haja a compreensão de que o papel de intelectual estaria restrito a quem tem sua formação mais ligada às áreas do conhecimento caracterizadas pela erudição, pelo aprofundamento em teorias, pelo exercício da reflexão — o que poderia levá-los a compreender que disciplinas como sociologia, história e filosofia são aquelas que guardam a possibilidade de os professores interferirem e contribuírem para que os alunos utilizem os conhecimentos para refletirem sobre sua própria validade no enfrentamento das questões postas em sua vida presente —, é importante destacar que o agir como intelectual se define pela intencionalidade do professor e não pelo campo disciplinar.

São as tarefas e os compromissos que os professores assumem para si e para a escola que os fazem atuar como intelectuais na organização e no direcionamento da formação dos educandos. Assumir o compromisso de garantir o acesso ao conhecimento disciplinar e à cultura, de forma mais geral, estabelecendo estratégias para os alunos exercitarem a reflexão e o repensar de seu modo de viver e das coisas que ocorrem no mundo, é o que faz de um professor um intelectual (Mellouki e Gauthier, 2004).

Para tanto, cabe a todos os professores, independentemente de seu campo disciplinar,

Aclimatar os jovens à obra cultural humana, conscientizá-los com relação às dimensões ocultas da cultura (preconceitos, estereótipos, identidades nacionais,

tribais, religiosas, sexuais) e aos fenômenos de inclusão e de exclusão por elas desencadeados, suscitando o interesse deles pelo contexto histórico das produções culturais e ajudando-os a desenvolver seu senso crítico e sua responsabilidade como seres culturais, eis algumas orientações que poderiam estar no cerne da missão (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 562).

Ainda que entendamos que a formação inicial e continuada do professor é importante na construção de saberes que possibilitem a efetivação de técnicas, na perspectiva de materializar a sua intencionalidade pedagógica, a aprendizagem relativa ao cuidado com o outro é aquela que determina o interesse por estabelecer estratégias visando a assegurar a apropriação de novos saberes que possam contribuir também para os estudantes atuarem como intelectuais, como dirigentes, na acepção do pensamento gramsciano.

Para Mellouki e Gauthier (2004), é apenas o professor que tem institucionalmente o poder simbólico de atuar como moldador dos comportamentos e atitudes das crianças, dos adolescentes e jovens durante a sua trajetória escolar.

De todos os intelectuais, o professor é o único a ter um acesso direto às crianças, a agir imediatamente sobre elas com a finalidade de orientar sua inteligência e sua personalidade para um determinado ideal educativo e social. Ele é o único a possuir o direito de transformar sistematicamente seres intelectual e psicologicamente vulneráveis, ao passo que o jornalista, o filósofo, o militante, o artista, o romancista ou o político agem, geralmente de maneira indireta, com adultos já formados e possuidores dos meios intelectuais e psicológicos que lhes permitem defender-se, analisar, criticar, escolher, aceitar ou rejeitar a opinião de outrem. Contrariamente a esses intelectuais, que agem a maioria das vezes de forma voluntária, de modo mais ou menos esporádico e sem a obrigação de obter resultados, o professor atua diariamente na cultura e, por meio de estratégias planejadas e de ações metódicas, *deve tornar melhores as crianças que estão sob a sua responsabilidade: mais “cognoscentes,” de bem consigo mesmas e com os outros, dotadas dos conhecimentos e das qualidades necessários ao exercício de uma atividade profissional e à integração na sociedade.* Ele deve, portanto, conforme a missão confiada hoje à escola, agir sobre todas as dimensões da personalidade da criança a fim de fazer dela um ser instruído, socializado e qualificado para a vida em sociedade e para o trabalho (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 566).

Por meio de seu trabalho pedagógico, o professor direciona os seus educandos no sentido de assegurar que eles possam, por meio dos conteúdos apreendidos, ler e reler as suas ações e confrontar-se ou adaptar-se aos padrões estabelecidos pela escola e pela sociedade. A ação do professor, enquanto mediador das aprendizagens, pode ter um papel que pode fortalecer as práticas de subjugação e de controle, mas também pode contribuir para o questionamento e para a crítica.

As práticas que os alunos terão de enfrentamento ou de reprodução dos mecanismos de desigualdade, ainda que não sejam apenas um reflexo do trabalho do professor, têm muito a ver com a intencionalidade, com a forma e as estratégias do professor na condição de organizador e agente intelectual da formação de seus alunos.

Por meio de seu trabalho intelectual, o professor atua a favor ou contra as práticas de dominação. Dessa forma, vislumbrar a construção de uma nova hegemonia passa pelo reconhecimento do trabalho intelectual do professor com seus estudantes e, de forma mais ampla, do papel da escola e de tudo que a ela se relaciona.

Embora não se possa desconsiderar a importância que os pais, alunos e a sociedade de forma geral atribuem ao bom desempenho nos exames de larga escala, reconhecendo-se até mesmo que alguns deles servem como mecanismos de filtragem para a continuidade dos estudos no ensino

superior, não se pode subsumir a avaliação do trabalho do professor ao desempenho dos alunos nesses exames. Nesse sentido, foi importante Mesquita (2018) destacar que, para Antônio Nóvoa, o debate sobre o trabalho do professor não se pode estruturar em função de avaliar se ele é ou não competente; o principal é elencar elementos que possam contribuir para a análise da maneira como esse trabalho se estrutura. O pesquisador português registra que, além do conhecimento, da cultura profissional, do tato pedagógico e da disposição para o trabalho em equipe, o professor tem que ter compromisso com o social. Tal preocupação com as questões ligadas às dimensões pessoais e profissionais dos professores pode nos ajudar a melhor avaliar e propor políticas de valorização profissional, as quais devem valorizar a formação continuada, na perspectiva de melhoria da qualidade do trabalho docente.

Ter essa preocupação com o fazer docente, no sentido de conhecer e examinar a processualidade de seu trabalho, com a forma como o professor efetivamente desempenha sua profissão, para então conceber proposições de avaliação do seu trabalho, confronta-se com a lógica que vê o professor apenas como um insumo no processo de aprendizagem dos alunos.

Embora não se abra mão da importância do domínio do conteúdo por parte do professor, de sua capacidade de proporcionar estratégias que promovam a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, da importância de ele se apropriar de artefatos tecnológicos que possibilitem uma prática inovadora e da sua capacidade de gerir o trabalho em sala de aula etc., ser bom professor não se resume à eficácia, à quantificação, ao ranqueamento, próprios das políticas neoliberais hegemônicas na sociedade brasileira e reforçados por grupos empresariais e por agências internacionais de financiamento, os quais atrelam a educação ao mercado e veem a escola quase que exclusivamente como formadora de capital humano.

Com isso, evidencia-se que os estudos apresentados sobre professores eficazes e desempenho docente se distinguem em duas lógicas: uma baseada nas grandes pesquisas quantitativas realizadas pelas redes internacionais com testes padronizados e ênfase nas políticas de bonificação; e outra alicerçada em análises mais sociológicas do trabalho do professor, incorporando elementos de sua cultura profissional e identidade, com ênfase no desenvolvimento da própria profissão (Mesquita, 2018, p. 215).

Além do mais, é importante termos como pressuposto que alguns indicadores, entre eles o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), não refletem fielmente as aprendizagens alcançadas pelos alunos, e o mau ou o bom desempenho passa a ser de responsabilidade dos professores.

Por outro lado, com base em Mesquita (2018), devemos lembrar que são vários os fatores influenciando as aprendizagens dos alunos, assim como são diversos os elementos que interferem na realização e na qualidade do trabalho do professor.

É possível identificar uma lista de fatores intrínsecos e extrínsecos favoráveis ao bom desempenho na profissão. Dentre os fatores intrínsecos, o que mais se destaca é a relação com os alunos, em primeiro lugar, e depois com gestores e colegas. Dentre os fatores extrínsecos ressaltam-se os salários, as condições de trabalho e o reconhecimento público. O aumento da carga de trabalho, a perda de autonomia profissional e a indisciplina dos alunos aparecem como fatores desfavoráveis (Mesquita, 2018, p. 515).

Especificamente sobre a possibilidade de os professores desenvolverem seu trabalho de forma autônoma, destacamos os questionamentos feitos por Mello, Cirilo e Pinto (2016) sobre essa autonomia, pois o que temos visto é que as atuais políticas educacionais submetem o trabalho dos professores às avaliações de larga escala e ao alcance de bons resultados que servem para ranquear as escolas e as redes de ensino.

Nelas é falso o discurso de defesa da autonomia docente, pois o que se tem materializado nas redes públicas de ensino é um movimento de controle do trabalho do professor. Esse controle não é fortuito, mas decorre do que se quer enquanto projeto de formação.

Tais políticas educacionais estabelecem mecanismos de controle do trabalho do professor, o que termina por ferir sua autonomia. Isso tem a ver diretamente com uma perspectiva de formação que submete a formação de indivíduos adaptados e responsivos à lógica competitiva e meritocrática imposta pelas reformas educacionais.

Nesse sentido, podemos dizer, como destacam Shiroma e Evangelista (2015), que atacar a autonomia do professor é também atacar um projeto de formação que almeja desenvolver indivíduos críticos, participativos e não submissos à lógica do capital.

A nova gestão pública (NGP) busca uma qualidade que não tem sido nada mais que o melhor desempenho dos estudantes nos exames de larga escala. Tal perspectiva tem como característica a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos e, por conseguinte, a sua culpa pelo mau desempenho das escolas e da rede de ensino às quais estão vinculados.

Estamos, portanto, muito longe do ideal de autonomia profissional. Em vez disso, todos esses controles sugerem a existência de uma quebra da confiança que existia entre os professores e o Estado durante a idade do ofício. Ao mesmo tempo, observa-se que os professores são muitas vezes apresentados pelos defensores do NPM (Nova Gestão Pública) como trabalhadores que resistem à mudança, trabalhadores presos a suas velhas rotinas e hábitos, que têm dificuldade para seguir as novas correntes educativas, para aderir às novas tendências pedagógicas e questionar suas antigas práticas. Em suma, a implantação do NPM é acompanhada de um processo de culpabilização dos professores, aos quais muitas vezes se atribui o fracasso das reformas ou o dos alunos. Se os alunos fracassam, seria em razão da ineficácia dos professores, ou em função de seu rendimento insuficiente ou, ainda, por não utilizarem suficientemente as “best practices” (Tardif, 2013, p. 566).

Tal movimento estimula os professores à competitividade, tornando-os cada vez mais individualistas na realização de seu trabalho, quebrando a necessária realização de um trabalho coletivo na escola.

Pode-se inferir que a nova lógica conferida ao trabalho docente, com foco no desempenho e resultados educacionais, tem retirado dos professores a capacidade de reflexão sobre sua prática profissional e de ensino, como também a realização de trabalho coletivo. Desse modo, observa-se que as mudanças educacionais muito têm contribuído para a fragilidade da autonomia docente. Desse modo, pode-se inferir também que o discurso sobre autonomia docente se concretiza de forma muito diferenciada no cotidiano concreto dos professores. Percebe-se uma autonomia controlada pelos mecanismos exteriores à escola, com foco nos resultados [...], na medida em que os professores internalizam os novos valores educacionais — a produtividade e a racionalidade gerencial —, novas formas de relações são estabelecidas com o trabalho educativo, com destaque, muitas vezes, para a individualidade e a competitividade, o que pode implicar na saúde dos docentes (Mello, Cirilo e Pinto, 2016, p. 115).

Tais pressões sobre os professores, além de se configurarem como ações concretas de ataque à sua autonomia e reforçarem uma lógica formativa que se distancia de uma perspectiva de educação para a emancipação, têm também colocado os docentes em situação de estresse emocional, o que termina por aumentar a possibilidade de adoecimento desses profissionais (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005) e contribui para o desconforto de continuar sendo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Valentim e Daibem (1999), entre as dimensões a serem consideradas na avaliação do trabalho do professor, está a sua competência política, entendida como a expressão do compromisso do docente em contribuir para que todos os indivíduos tenham assegurados os seus direitos de cidadania.

O compromisso do professor com a construção de uma sociedade mais justa o remete à elaboração de um trabalho pedagógico visando a tornar os sujeitos mais críticos e comprometidos com a mudança da realidade em que vivem. Entendemos que estimular a participação dos estudantes em sala de aula, tornando-os sujeitos também estruturadores do processo de ensino-aprendizagem, se configura como uma competência interpessoal que se adquire ao longo da trajetória profissional, mas que só é efetivamente posta em prática pelo compromisso político de fazer dos jovens sujeitos autônomos e protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Significa confrontar-se com um projeto de formação que desconsidera as distintas trajetórias que os alunos têm e que são determinantes do seu processo de aprendizagem. Configura-se como um trabalho que, ao reconhecer o outro como igual, busca pôr fim a toda e qualquer forma de subordinação que a escola tem imposto à juventude e que se configura como prática concreta de manutenção das diversas formas de desigualdade, sejam essas de classe, cor, gênero etc. Contudo, exercitar as competências política e interpessoal não prescinde da competência técnico-teórica, pois todas elas, ao se articularem, contribuem para assegurar as aprendizagens necessárias para a solidificação da autonomia dos estudantes.

Aprender é um ato de busca, de interatividade. Conseguir que o estudante seja protagonista em seu processo de aprendizagem requer que a escola seja reconhecida pelos alunos como espaço propiciador de experiências que contribuem para eles serem melhores do que são, para a sua passagem pela escolarização ser um ingrediente a mais na busca de concretização de suas aspirações, desejos, projetos de futuro.

O conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula ou em outras atividades que ele proporcione aos estudantes tem sentido para os alunos à medida que eles podem operá-los para o enfrentamento dos desafios com que se deparam cotidianamente. Isso não ocorre obrigatoriamente de forma imediata, mas a ação do professor, enquanto mediador da aprendizagem, é algo fundamental para a concretização da apropriação e da operacionalização dos conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803/814>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GASPARINI, Sandra; BARRETO, Sandhi; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, Savana Diniz Gomes; CIRILO, Pauliane Romano; PINTO, Samilla Nayara dos Santos. O ensino médio e o trabalho docente: características de Minas Gerais. **Poiésis**, Niterói, v. 10, n. 17, p. 102-129, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e172016102-129>

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 506-531, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053144820>

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. As dimensões do trabalho do “bom professor” nas concepções dos jovens do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 1, p. 15-39, 2020. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n1p15-39>

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 222-231, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2022.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300007>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. 8. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>

SILVA, Damaris Daiane Dias da; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na Nova Reforma do Ensino Médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652032>. Acesso em: 30 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jul. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

VALENTIM, Monica Geraldi; DAIBEM, Ana Maria Luiza. O bom professor: um estudo comparativo de concepções de alunos e professores do ensino médio sobre o perfil do educador competente. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 133-146, 1999. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v20_n1_1999_art_10.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Como citar este artigo: OLIVEIRA, Ramon de. O trabalho docente no ensino médio: a busca da emancipação e o confronto com a performatividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310009, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310009>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco e Universidade Federal de Pernambuco.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE O AUTOR

RAMON DE OLIVEIRA é doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Recebido em 23 de julho de 2023

Revisado em 25 de junho de 2024

Aprovado em 17 de outubro de 2024

Editor/a responsável: Terezinha Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>