

JULIO CESAR ABRANCHES GUIMARÃES

**AUTONOMIA OU HETERONOMIA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES NA PERSPECTIVA DO
CONTROLE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

G963a
2019

Guimarães, Julio Cesar Abranches, 1988-
Autonomia ou heteronomia docente : implicações das
políticas educacionais curriculares na perspectiva do controle do
professor de geografia das escolas públicas de Viçosa-MG / Julio
Cesar Abranches Guimarães. – Viçosa, MG, 2019.
xiii, 122 f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Cezar Luiz De Mari.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Inclui bibliografia.

1. Liberdade de ensino. 2. Política educacional.
3. Ideologia. 4. Trabalho. 5. Professores de geografia.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 371.104

JULIO CESAR ABRANCHES GUIMARÃES

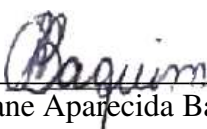
**AUTONOMIA OU HETERONOMIA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES NA PERSPECTIVA DO
CONTROLE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de junho de 2019



Angelo Filomeno Palhares Leite



Cristiane Aparecida Baquim
(Coorientadora)



Cezar Luiz De Mari
(Orientador)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os *professores* e a todas as *professoras*, os quais têm sobre seus ombros, muitas vezes de forma injusta, o dever quase milagroso de educar. Não somente a educação dogmática que muito se tem discutido de forma vazia, porém a educação para a vida, que afronte os desmandos de uma parcela hegemônica da sociedade egoísta e individualista que dita as normas conforme apontam seus narizes ou suas fartas contas bancárias...

A você, *professor*, que esteve e está ao lado de muitos de nós, principalmente procedentes da rede pública, com um olhar acanhado para o horizonte e “fazendo o que dava, com o que tinha”...

A você, *professor*, que acordou e acorda quando os termômetros estão com suas colunas quase invisíveis e enfrentou e enfrenta as duras rotinas de escolas, salas de aulas, com alunos e alunas carentes, ansiosos pelo saber ou simplesmente pelo seu sorriso, que as vezes é forçado e que esconde os diversos turnos de aulas nas três ou quatro escolas em que trabalha, para garantir um mínimo de dignidade no fim de cada ciclo mensal de trabalho...

A você, *professor*, que já não sabe se a cada virada de ano terá seu vintém que soa mais como uma ofensa imunda de um governo que não lhe vê como o que é, mas sim como uma série de seis a oito números e um dígito...

A você, *professor*, que quer deixar sua semente de esperança e de ação plantada para que a educação nunca perca sua essência, de nos libertar!

AGRADECIMENTOS

À Doutora Eng.^a Agrônoma *Maria Eduarda*, a famosa “Duda”, “Dudinha”, minha “sopinha de abóbora”, que sem seus incentivos, puxões de orelha, empurrões, cuidados e carinho não teríamos aqui uma palavra escrita. Você sempre será o amor da minha vida!

Ao meu mestre, orientador e amigo, Professor *Cezar Luiz De Mari*, pela imensurável paciência, pelas palavras firmes, pelos caminhos mostrados e principalmente pelo exemplo, pois “uma palavra convence, mas um exemplo arrasta”.

À minha coorientadora, Professora *Cristiane Baquim*, pelo carinho, pela empatia e pela forma sempre sincera que demonstra em suas palavras e ações.

À queridíssima amiga e conselheira, Professora *Joana D’Arc Hollerbach*, pelas prosas, pelos aconselhamentos, pela paciência, pela camaradagem e pela forma contagiante que se relaciona conosco e com a causa docente. Você foi e sempre será minha referência de professor e pessoa. Sorte a minha ter sido seu aluno.

À doçura de pessoa, Professora *Rita Marcia*, pela cordialidade, mesmo antes de fazer parte deste projeto libertador, pelo carinho que sempre tivera comigo e com todos ao seu redor. Felizes são os que tiveram o prazer de passar minutos ao seu lado.

Aos Professores, membros da banca, *Ângelo Leite* (SINPRO-MG), *Geraldo Márcio* (UFMG) e *Maísa Oliveira* (UFV), pela parceria e empenho neste trabalho.

Aos meus fiéis escudeiros: *André* e *Leonício*, nossa amizade vai zerar a vida.

Às escolas estaduais de Viçosa: Padre *Álvaro Correa Borges*, Santa Rita de Cássia; de Ponte Nova: Professor *Antônio Gonçalves Lanna*, *Carlos Trivellato*; e de Porto Firme: Coronel *Amantino*. Especialmente às diretoras e professoras *Dyrcinha*, *Beth*, *Jaqueline*, *Kênea* e *Maria Helena*, pelo carinho, pela confiança e pela camaradagem.

À Coordenação do PPGE e aos funcionários do DPE pelo sempre cordial tratamento e atendimento às nossas diversas demandas.

À Universidade Federal de Viçosa, que desde à graduação me proporcionou a verdadeira alegria e felicidade da vida, a busca pelo conhecimento. Nunca me esquecerei meus dias de “Posinho”, de “RU”, de “Bernardão”, de “reta”, de “Quatro Pilastras”, de “PVA e PVB”. A dívida que tenho com essa nobre instituição de ensino é incalculável... Obrigado, UFV!!!

À família, mãe *Rita Abranches*, pai *Joacy Guimarães (in memorian)*, *Elias Leoni*, bisavó *Rita do Carmo (in memorian)*, avô *Carlos*, tias *Elida* e *Glorinha*, primos *Paulo Vitor*, *Claúdia*, *Sabrina* e *Flávia*, também pais *Joaquim* e *Vitória* e irmãos, *Abraão*, *Marcos* e, futuro médico, *Maxuel*, pelo incentivo e pela inspiração.

Aos Amigos...

Higor Mozart: quantas risadas, quantas “quebradas de galho”, um livro sobre a importância da sua amizade seria muito pouco (TMJ)!

Anderson Barreto: o sr. foi, e será sempre, um pai presente que nunca tive, um amigo no momento mais peculiar da minha tenra vida. Meus sinceros desejos de felicidades.

Jean Vargas: a gloriosa, apesar de tudo, me agraciou com um amigo que medalha no mundo alguma teria a proporcionalidade de representar. Sabemos que não somos de onde somos, mas que iremos para onde devemos ir. Cada palavra de apoio sua é guardada nas minhas memórias.

Yan: Sua presença nunca me enganou, você é um ser iluminado, que traz uma inquietude positiva e que alegra a todos ao seu redor. Um amigo que a academia *ufeviana* me deu e que estará sempre em minhas preces.

Mazza: Meu caro amigo, Moisés, confesso que sua aparência europeia-napolitana me gerou desconfiança, mas sua humildade, sua beleza intelectual (essa foi pesada) e empatia me fizeram ter a certeza que a sua amizade quero levar sempre como um bônus do mestrado.

Larissa: Que bom, jovem, que faço parte de um grupo tão seleta, no qual você está contida. Mãe da Luísa, que tem um pedacinho de cada um dos *Darksiders*, você sempre será lembrada pelas risadas e pelas palavras de apoio.

Ritinha, Dayanne, Laís e Camila: Estarão guardadas com muito carinho nos meus pensamentos.

A todos meus **alunos** e **alunas**, atuais e antigos. Vocês foram e são fundamentais nesta construção, tenho aprendido cada vez mais com vocês. Brutalidade máxima!!!

A Gloriosa me trouxe fortes emoções e por onde passei, curiosamente, fiz amizades ímpares; e fazendo do limão uma bela limonada, existem alguns atores que se destacaram nesse trajeto: verdadeiros irmãos, e lamento não poder (ainda) tecer páginas sobre a importância que têm para mim: **Bretas, Rodrigo Foureaux, Bruno Ferreira, Roosevelt, Moises Lima, Lopes, Fernando Augusto, Azevedo, Ana Valéria, Pedro Distelfeld, Brunão, Maj Jayme, Cap Walter, Cap Carlos Alves, Cap Leonardo, Ten Vitor, Ten Ariane, Ten Rogério, Sgt Benício, Sgt Neto**, militares do 61º BPM, da 282ª Cia PM, da 21ª Cia PM Ind, do 2º BPM, da 28ª Cia TM, da 30ª Cia PM, do Corpo da Guarda do 2 de Ouro e à **Turma de 2007 do Tiro de Guerra 04-027**. Meus sinceros desejos de sucesso a todos!

"Não chore. Não se revolte. Compreenda."

Baruch Spinoza

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBC-MG ou CBC	Conteúdos Básicos Comum de Minas Gerais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DPE/UFV	Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa
EF-II	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/96 ou LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MG	Estado de Minas Gerais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PMDB	Partido do Movimento Democrata Brasileiro

PPE	Políticas Públicas Educacionais
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PT	Partido do Trabalhadores
PPGE/UFV	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa
REE-MG	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE-MG	Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINPRO/MG	Sindicato dos Professores de Minas Gerais
TCH	Teoria do Capital Humano
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

GUIMARÃES, Julio Cesar Abranches, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2019. **Autonomia ou Heteronomia Docente: Implicações das políticas educacionais curriculares na perspectiva do controle do professor de Geografia das escolas públicas de Viçosa-MG.** Orientador: Cezar Luiz De Mari. Coorientadora: Cristiane Aparecida Baquim.

A educação pública tem sido objeto de reformas por governos das mais diversas representações partidárias no Brasil. A história da educação brasileira nos mostra que as políticas públicas educacionais (PPE) têm tido um caráter mais temporário do que como políticas de Estado, e se justificam como ações reformistas para responder à crise estrutural do capital. A preocupação do Estado passa a ser com índices e orientações de quem não conhece o chão da escola e o trabalho docente. Deste modo, o trabalho docente sofre cada vez mais interferências de medidas hierarquizadas, influenciadas por determinações de agências internacionais cujos interesses são de natureza externas. Nesta pesquisa abordamos conceitos transversais à defesa de uma autonomia docente (trabalho, alienação, autonomia e heteronomia docente e ideologia), e suas discussões, com um olhar amplo e uma ação pontual, autônoma. Tais discussões contribuem para ratificar a hipótese da perda da noção do potencial do trabalho docente e de sua própria identidade. Isso se justifica com a massificação e administração científica do trabalho docente que modela o professor às formas de um simples monitor e fiscal de sala de aula que atenda as determinações do governo sem se discutir as PPE. As entrevistas realizadas, com docentes da rede pública de ensino de Viçosa, MG, nos apontam que os processos de precarização e proletarização do trabalho docente têm se aprofundado. Esses processos também foram identificados nas análises das PPE em recorte: Conteúdos Básicos Comum de Minas Gerais (CBC-MG), da disciplina de Geografia, e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

ABSTRACT

GUIMARÃES, Julio Cesar Abranches, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2019. **Autonomy or Teaching Heteronomy: Implications of curricular educational policies from the perspective of the control of the teacher of Geography of the public schools of Viçosa-MG.** Adviser: Cezar Luiz De Mari. Co-adviser: Cristiane Aparecida Baquim.

Governments of the most diverse partisan representations in Brazil have reformed the public education. The history of Brazilian education shows us that educational public policies (PPE) have had a temporary character than as State policies, and are justified as reformist actions to respond to the structural crisis of the capital. The concern of the State happens to be with indexes and orientations of those who do not know the ground of the school and the teaching work. In this way, teaching work is increasingly interfered with by hierarchical measures, influenced by determinations of international agencies whose interests are external in nature. In this research we approach transversal concepts to the defense of a teaching autonomy (work, alienation, autonomy and teaching heteronomy and ideology), and its discussions, with a broad look and a punctual, autonomous action. Such discussions contribute to the hypothesis of losing the notion of the potential of teaching work and of its own identity. This is justified by the massification and scientific management of teacher work that shapes the teacher into the forms of a simple classroom monitor and prosecutor who meets government mandates without discussing PPE. The interviews conducted with teachers from the public school of Viçosa, MG, show us that the processes of precarization and proletarianization of teaching work have deepened. These processes were also identified in the analysis of the PPE in a cut-out: Common Basic Contents of Minas Gerais (CBC-MG), of the Geography discipline, and of the National Book and Didactic Material Program (PNLD).

RESUMEN

GUIMARÃES, Julio Cesar Abranches, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junio de 2019. **Autonomía o Heteronomía Docente: Implicaciones de las políticas educativas curriculares en la perspectiva del control del profesor de Geografía de las escuelas públicas de Viçosa-MG.** Asesor: Cezar Luiz De Mari. Co-asesor: Cristiane Aparecida Baquim.

La educación pública ha sido objeto de reformas por gobiernos de las más diversas representaciones partidistas en Brasil. La historia de la educación brasileña nos muestra que las políticas públicas educativas (PPE) han tenido un carácter más temporal que como políticas de Estado, y se justifican como acciones reformistas para responder a la crisis estructural del capital. La preocupación del Estado pasa a ser con índices y orientaciones de quienes no conocen el suelo de la escuela y el trabajo docente. De este modo, el trabajo docente sufre cada vez más interferencias de medidas jerarquizadas, influenciadas por determinaciones de agencias internacionales cuyos intereses son de naturaleza externa. En esta investigación abordamos conceptos transversales a la defensa de una autonomía docente (trabajo, alienación, autonomía y heteronomía docente e ideología), y sus discusiones, con una mirada amplia y una acción puntual, autónoma. Tales discusiones contribuyen a ratificar la hipótesis de la pérdida de la noción del potencial del trabajo docente y de su propia identidad. Esto se justifica con la masificación y administración científica del trabajo docente que modela el profesor a las formas de un simple monitor y fiscal de aula que atienda las determinaciones del gobierno sin discutir las PPE. Las entrevistas realizadas, con docentes de la red pública de enseñanza de Viçosa, MG, nos apuntan que los procesos de precarización y proletarización del trabajo docente se han profundizado. Estos procesos también fueron identificados en los análisis de las PPE en recorte: Contenidos Básicos Comunes de Minas Gerais (CBC-MG), de la disciplina de Geografía, y del Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE POR MEIO DA IDEOLOGIA DAS CRISES	8
1.1 Uma ideologia, uma crise e uma resposta	11
1.1.1 O controle do trabalho docente: uma das consequências da ideologia da crise ...	11
1.1.2 Crise como estrutura, consenso e senso comum	16
1.2 Ensino de Geografia: Controle curricular e desafios atuais	19
1.2.1 Meandros do ensino de Geografia	21
1.3 Autonomia <i>versus</i> heteronomia: controle do trabalho e alienação	24
1.3.1 Sobre a Heteronomia	26
1.3.2 Heteronomia do trabalho docente: exploração e alienação	29
1.3.3 Mézáros e a Educação: do chão da fábrica ao chão da escola	30
CAPÍTULO 2 - AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA ESCOLA, GESTÃO E PROFESSOR	33
2.1 Educação para o trabalho, para a produção e para o lucro	33
2.1.1 Uma educação para a autonomia	36
2.1.2 Alternativa gramsciana: Escola Unitária e professor como Intelectual Orgânico	39
2.2 Profissão docente, autonomia e escola	45
2.2.1 Pontos sobre a profissão docente: dificuldades e adoecimento	45
2.2.2 Sobre o conceito de Educação para a autonomia e a autonomia de professores ...	53
2.3 Contreras Domingo e a autonomia de professores	56
2.3.1 Controle do ensino, do professor e a precarização profissional	56
2.3.2 Os três modelos de professores e a contextualidade da autonomia docente	58
2.4 Políticas educacionais e avaliações em larga escala: mais heteronomia	60
CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (PPE) – CONTEÚDOS BÁSICOS COMUM DE MINAS GERAIS (CBC-MG) E PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	61
3.1 PPE: Importância e desafios	62
3.1.1 Falácia da “Educação de qualidade”	63
3.1.2 Análise de PPE	64
3.2 PNLD	70
3.3 CBC-MG	75
3.4 Condição docente em MG: contradições da gestão por resultados	80

CAPÍTULO 4 – VOZES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	83
4.1 Procedimentos metodológicos	84
4.2 Professores de Geografia e a produção do conhecimento	86
4.3 Resultados e discussões	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

“Autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”.

André Lalande

O conceito de autonomia, com o qual trabalhamos nesta dissertação, nos dá guarida para trilharmos as análises do controle do trabalho docente da educação pública brasileira, produzidas pelas heteronomias cada vez mais presente na atuação da vida dos docentes. O desejável seria que os professores pudessem exercer com autonomia o próprio trabalho, com diálogo com a comunidade, com olhar global e ação local. Porém, inversamente, existe um controle legitimado que atua nos professores, que vem sendo aprofundado pelas políticas públicas de educação. Nesta dissertação, fizemos um recorte e buscamos analisar os processos de autonomização e heteronomização docente, considerando seus impactos sobre o exercício docente dos professores de Geografia do município de Viçosa, MG.

O professor tem como eixo de sua profissão o trabalho de ensino-aprendizagem o qual é mediado por todos os processos formativos, estruturais e condições concretas dos alunos. O trabalho docente não é algo simples, mas intermediado por um conjunto de relações que tornam sua atuação mais complexa pois não segue receitas “a priori”. Se uma confeitadeira seguisse desde sempre a mesma receita do primeiro bolo de fubá de milho nunca teríamos tantos outros sabores, misturas e sensações gustativas. De forma análoga, a docência não deve seguir uma única receita, muito menos em uma sociedade tão diversificada estrutural, regional e culturalmente como o Brasil.

Sendo o professor semelhante ao confeitador, cada aluno que estiver sob sua atenção, e sob seu processo formativo, nunca será previsível e finalizável. O trabalho do professor será sempre de mediar o processo formativo para que o aluno, com tal oportunidade de somar, retirar ou misturar sabores, tenha autonomia para isso e entenda a escola, o trabalho e a crítica como um processo educativo e formativo. Daí emergiu uma das questões enfrentadas nessa dissertação: como mediar o trabalho docente com autonomia uma vez que os professores sofrem os controles sociais e institucionais?

Assim, nosso problema de pesquisa foi construído buscando compreender as tensões entre o que socialmente se espera da escola e as dimensões e responsabilidades do trabalho docente. Por um lado, observamos a identidade docente se arrastando para uma “*semiprofissão*”, em acordo com a perspectiva de Contreras Domingo (2012), por outro, as próprias políticas educacionais buscando controlar o trabalho e o pensamento do professor (SILVA, 2015, p. 367). No decorrer desta dissertação buscaremos responder também a outros questionamentos: como os professores de Geografia exercem seu papel intelectual na *práxis* docente e no que constitui esse papel hoje? Como a gestão escolar controla a prática docente? Quais interferências extraescolares retiram sua autonomia e/ou aprofundam sua heteronomia? Portanto, investigamos a contraditória relação autonomia/heteronomia considerando o campo documental escolhido e das práticas docentes aqui investigados.

Assim, analisamos quais as consequências que as atuais mudanças das políticas educacionais (programas e currículos) trazem à prática e à autonomia docente, especificamente do professor de Geografia. Mediou também nosso problema de pesquisa as ideologias presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ cujo objetivo era

avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de **apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita**, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017c, grifos nossos).

Da mesma forma, nossas questões de pesquisa buscaram investigar a construção dos Conteúdos Básicos Comum (CBC-MG)², que constituem a proposta curricular das escolas de Minas Gerais. Esses indicam que

estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as **metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso** de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de

¹ Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

² Conhecido como CBC, criado no período dos governos de Aécio Neves (2003-2010).

qualidade à população (MINAS GERAIS, 2007b, grifos nossos).

Outro item a dar peso a este trabalho é a massificação do trabalho docente, uma vez que se observou um aumento de atividades burocráticas e administrativas, mesmo fora do horário previsto, intensificando o trabalho e prejudicando sua autonomia. A hierarquização e a subalternização das disciplinas são outros pontos em que se ancoram esta pesquisa. As avaliações externas dão maior ênfase a determinadas disciplinas tais como Matemática e a Língua Portuguesa produzindo a mensagem de que as demais não são tão importantes.

Temos, então, uma perda da parcela de autonomia docente do professor de Geografia, na medida em que apenas são mensuradas as disciplinas de Português e Matemática, ou seja, de forma interessada. Também buscamos compreender como o professor de Geografia observa essa submissão às respostas às avaliações externas se faz pertinente à justificativa de nossos objetivos. Por fim, há uma necessidade de caracterizar o trabalho e a identidade docente em virtude de percepção de controle do seu próprio trabalho, já que este acaba caracterizando determinado sujeito por aquilo que ela produz.

Sendo o ser humano orgânico, dialético e contraditório, o dispêndio da liberdade se torna a vigilância (GRAMSCI, 1991, 1999, 2001, 2011; ENGUITA, 1989, 1993; MARX E ENGELS, 2007; ARROYO, 2011). Essa liberdade se confronta com a autonomia em sala de aula, pois a vigilância assume a função de controle e gestão, bem como de autoridade pedagógica técnica (BOURDIEU E PASSERON, 1995). Temos, em princípio, a liberdade como abstração e a vigilância como concretude. Assim, sobre a liberdade de cátedra, a autonomia docente está sob o controle dos governos e de agentes com interesses particulares, e se dá através das políticas públicas educacionais.

Cumprindo as etapas da metodologia foi realizado um levantamento bibliográfico das discussões sobre a autonomia do trabalho docente para cumprir os objetivos específicos que se dão pelas: caracterização das políticas e programas educacionais que podem impactar no trabalho desenvolvido pelos docentes de Geografia, como o Plano Nacional do Livro Didática - PNLD e os Conteúdos Básicos Comum - CBC-MG; análise de discursos que permeiam a construção e aplicação das legislações de ensino atuais, com foco na política curricular e nas avaliações externas

e; análise, a partir dos depoimentos dos professores de Geografia de Viçosa, MG, dos impactos dessas políticas na autonomia do trabalho que realizam.

O levantamento bibliográfico se deu a partir dos conceitos: alienação marxiana (MÉSZÁROS, 2006), ideologia (GRAMSCI, 1991, 1999, 2001, 2011), autonomia de professores (CONTRERAS, 2012; FREIRE, 1997), crise do capital na educação (FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2005) e trabalho (ANTUNES, 2002, 2004). Tais conceitos entrecortam nossas discussões nos apoiando nas análises sobre o controle do trabalho docente por meio das políticas públicas educacionais. Observamos com isso, na escola, a perda do processo educativo para a lógica de mercado perdendo-se muitas de suas potencialidades formativas para a cidadania. Isso se dá mediante ideologias do sistema capitalista, que visam lucro, melhor resultado, excelência concorrencial, menor gasto, maior controle do trabalhador, alienação, ampliação da mais-valia, burocratização e massificação do trabalho docente.

Para as análises das políticas públicas educacionais (PPE), e seus impactos na educação, nos ancoramos em trabalhos como os de Freitas et al. (2017), Frigotto (2010), Gomes (2009) e Mainardes (2009). Tais autores auxiliam na reflexão das reais intenções das PPE, suas origens e consequências, sendo possível traçar um breve paralelo com a conjuntura do cenário educacional brasileiro atual (2016 a 2018). É possível notar que, pela análise das PPE e dos trabalhos daqueles autores, há uma transversalidade da ideologia dos resultados, dos índices e dos escores das instituições de ensino. Essa transversalidade se caracteriza pelo controle do que é ensinado, transmitido e assimilado em sala de aula e se configura na própria heteronomia, ou seja, em um tipo de controle do trabalho docente.

Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSNAJDER, 1999; DEL GAUDIO, 2006) com professores de Geografia do Ensino Fundamental II (EF-II) (6º ao 9º ano de escolarização da educação básica) da rede pública de Viçosa, MG. As entrevistas nos trouxeram um importante conjunto de informações que subsidiaram as análises sobre a autonomia docente e as PPE. Muitas de nossas hipóteses, nas falas dos participantes, se confirmaram como a atomização e a massificação do trabalho docente (projetos para quaisquer atividades didáticas em campo que levam meses para serem analisadas pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE-MG) e preenchimento de formulários nos horários de descanso e folga ilustram esse ponto); novas formas de controle surgiram como as propostas de votação em algumas escolas de uso ou não de monitoramento de possível

“doutrinação ideológica-partidária” em sala de aula por parte dos professores e da direção e gestão escolar.

Finalizando o percurso metodológico, apresentamos as discussões dos resultados apontando para novas possibilidades de controle do trabalho docente e das mudanças no cenário da educação pública brasileira. Concluímos que o controle do trabalho docente se dá via políticas e “pelo alto”, no sentido posto por Gramsci (1999), ou seja, são mediadas pela formalidade legal e institucional tendo a concepção do professor como o executor destas.

No primeiro capítulo abordou-se a crise como justificativa das mudanças nas políticas públicas educacionais, focalizando nos discursos de gastos e os desafios para a escola, para a gestão escolar e para o professor. Para isso, discutimos as concepções do conceito de educação para a autonomia à luz de Freire (1996, 1997), Gramsci (1991, 1999, 2001), Marx (1983), Marx e Engels (2007) e Mészáros (2005). Posteriormente demos protagonismo à ciência geográfica, para justificar seu recorte. Para um entendimento mais amplo sobre o conceito de autonomia apresentamos algumas considerações sobre os conceitos de ideologia, trabalho e alienação.

No segundo capítulo se aprofunda sobre a autonomia a partir das perspectiva da gestão escolar, do professor e da escola. As contribuições de Barroso (1996), Gramsci (2001) e Martins (2002) são trazidas à discussão sobre papel social da escola unitária, da escola cidadã e da trajetória do conceito de autonomia na escola. Nesse sentido, as implicações para a autonomia docente das políticas educacionais trabalhadas por Freitas (2007) e Werle (2011) propiciam uma nitidez maior para compreender a lógica de mercado e de concorrência que as escolas têm assumido. Com isso, as avaliações externas, a regulação do ensino e o gerencialismo vêm ratificar as formas de controle do trabalho docente. Os autores Duarte (2011), Evangelista (2016), Facci e Urt (2017) e Oliveira (2009) convergem na compreensão de que há um esvaziamento e empobrecimento da profissão docente, embalados pelas avaliações, mas também, sobretudo, pelo controle do trabalho do professor no Brasil. Damos foco aqui às contribuições de Contreras Domingo (2012), sobre as faces da autonomia de professores, as formas de controle, de deterioração, dos modelos de professores mais comuns e uma discussão da autonomia docente frente às políticas educacionais fundamentadas nas avaliações em larga escala.

No terceiro capítulo é apresentada uma análise da construção dos currículos que direcionam o trabalho dos professores de Geografia das escolas públicas de

Viçosa, MG, que atuam no Ensino Fundamental II (EF-II). Neste caso são analisados brevemente alguns dispositivos legais da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) sobre o currículo e aprofundamos na construção e na aplicação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Conteúdos Básicos Comum de Minas Gerais (CBC-MG).

Tais análises têm por finalidade, em consonância com Mainardes (2009), verificar de quais formas foram legitimados os tipos de controle do trabalho docente. Formas de controle como o curricular, o didático e o logístico (o que ensinar, como ensinar e com o quê ensinar) são apontadas nas leituras e análises da PPE (CBC-MG e PNLD) e reforçam as teorias dos conceitos trabalhados nos dois primeiros capítulos e ratificadas mais uma vez nas falas dos professores no último capítulo.

No terceiro capítulo apresentamos alguns dados sobre a condição docente e profissional dos professores mineiros. Apontamos como as mudanças nas gestões de alguns governos ajudaram a atomizar e a precarizar o trabalho dos professores de Minas Gerais nos últimos catorze anos: acúmulos de cargos que juntos formam apenas o piso – mínimo - nacional, adoecimento físico e moral da classe que se remete à perda de identidade e alienação.

No quarto capítulo são apresentadas as entrevistas com catorze professores de Geografia da rede pública de ensino da cidade de Viçosa, MG, e os principais apontamentos seguindo das análises das respostas e das percepções observadas durante as abordagens. O capítulo se inicia com os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa com aportes bibliográficos de Godoy (1995) e Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1996). Citamos a importância da ciência geográfica para a produção do conhecimento e para os currículos (HAESBAERT, 2004; KAERCHER, 2007, 2011; STRAFORINI, 2004, 2012), como um importante campo de conhecimentos que pode contribuir na formação da autonomia docente. O ensino de Geografia, dado o conjunto de elementos trazidos nesta dissertação, nos permite nos permite concluir sobre a perda de autonomia e do controle curricular. Resgatamos algumas obras como Del Gaudio (2006), Kaercher (2007, 2011) e Straforini (2004, 2012), uma vez que suas pesquisas abrangem os professores de Geografia no Brasil, a função exercida, seu papel na estrutura curricular e as dificuldades no exercício do professor no que diz respeito ao controle pelas políticas públicas educacionais e bases curriculares.

Nas considerações finais propomo-nos às discussões da construção de um conceito para a autonomia docente no Brasil de forma que possa sempre ser trazida a debates sobre as ramificação da identidade, da profissionalidade, da condição e das expectativas do trabalho dos professores. Ilustramos algumas medidas nas últimas transições de governo a nível nacional e apontamos possíveis rumos para a educação pública, com qualidade social, equânime e construída socialmente.

CAPÍTULO 1

CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE POR MEIO DA IDEOLOGIA DAS CRISES

*“Se acha que a educação é cara,
tenha a coragem de experimentar a ignorância”.*

(Derek Bok)

Este capítulo tem por objetivo servir de base teórica e conceitual para tratar dos conceitos principais desta pesquisa: a autonomia e a heteronomia docente. Inicialmente, apresentamos considerações sobre o conceito de ideologia que auxilia a ratificar a hipótese de controle do trabalho docente pelos discursos das crises estruturais do capital, políticas, econômicas, bancárias, especulativas, culturais, morais e éticas. Posteriormente adentramos no campo da Geografia Escolar e sua relevância no cenário desta pesquisa, uma vez que os participantes possuem formação na ciência geográfica. Por fim, debruçamo-nos nos conceitos antagônicos, autonomia e heteronomia, com foco no trabalho docente e nas contribuições de István Mészáros sobre a perspectiva da educação e do capital.

A citação anterior de Derek Bok vem ilustrar a atual conjuntura da educação no cenário brasileiro, que se dá de forma hierárquica, que muito mais confunde que esclarece: educação para formar cidadãos efetivamente atuantes ou para gerar números e índices? Ainda, mesmo que denotando a essencial função libertadora da educação (FREIRE, 1997), principalmente em países latino-americanos, como o Brasil, historicamente colônias de exploração, subservientes às nações “desenvolvidas”, a educação tem sido conceituada como gasto, e não como investimento.

Esse discurso tem um direcionamento bem linear e com objetivo bem definido: criar meios para a educação atingir determinados fins para responder às crises do capital. A crise do capital é estrutural (ANTUNES, 2002, 2004; FRIGOTTO, 2010; MARX, 1994; MÉSZÁROS, 2002, 2005, 2009, 2015). É estrutural, pois o sistema capitalista somente sobrevive com altas concentrações de Capital (MARX, 1994), o que implica na produção de crises permanentes, mediadas por explicações e justificativas que consolidam, o que chamamos, as ideologia das crises.

Para responder a essas crises o sistema se utiliza de diversos meios dentre os quais, agências supranacionais e multilaterais e outros setores como o bancário, para criarem medidas julgadas “vitais para o desenvolvimento das nações”. Porém, com isso, se reproduzem outras crises, de tempos em tempos, passando a sensação de que estamos em uma ininterrupta crise e que não há saídas (BRAVERMAN, 1993; DUARTE, 2000; DUARTE, 2011).

De Mari (1998), ao tratar da *cultura da crise*, esclarece que, conforme as contribuições gramscianas, os grupos hegemônicos propagam discursos que proporcionam o consenso fortalecendo a eles mesmos. Isso se dá a partir do consenso e assim se teria o controle de outras classes potencialmente hegemônicas e não-hegemônicas. O autor indica que pela cultura das crises, passa-se a ideia de uma crise permanente, e que cada indivíduo, grupo, setor, empresa, sociedade, deve contribuir para responder a crise, pois a mesma deve ser assumida como um problema individual.

Na educação as crises têm repercutido e vem criando, ao longo das últimas décadas, a individualização e responsabilização dos profissionais que nela atuam (FERRACIOLI, 2008). As soluções vêm se dando no nível de orientações e condicionamentos internacionais para os países periféricos barganhando os ajustes na educação por garantia de parceiras e investimentos financeiras. Os condicionamentos aliam o cumprimento de metas com as reformas nos sistemas educacionais, abertura ao mercado educacional privado, ajustes curriculares mínimos em acordo com os sistemas de avaliações externas, dentre outras (FRIGOTTO, 2010).

Do ponto de vista estritamente econômico produzem-se discursos de que a educação é gasto, mas contraditoriamente, será a resposta para superar as crises de desenvolvimento e crescimento. Assim, a lógica do lucro e do capital se consolida nas diversas esferas da sociedade política e civil mediada pela educação como campo de (re)produções ideológicas.

O capital tende a se mostrar como conceito universal das relações econômicas, políticas, culturais, sociais, morais e éticas (MARX, 1994; MÉSZÁROS, 2002). O vínculo entre o capital e a educação está cada vez mais presente nas discussões sobre o trabalho, o desenvolvimento, o mercado, os currículos e as políticas públicas. Ou seja, a educação (o quê, de que forma, por quanto, por quem, quando e como ensinar) tem sido recorrente nos discursos inclinados para o desenvolvimento da economia nacional e para formação ao trabalho.

Entretanto, o discurso da “educação como salvadora e redentora” (SEVERINO, 1986), dá fôlego à nossa hipótese de que ela caminha para a perda de sua própria essência, de sua função social e de direito público, passando a atender demandas empresariais.

Em um Estado democrático de direito, como o Brasil, as leis vêm atender, em tese, às demandas fundamentais da sociedade, de uma comunidade e de um coletivo. As regras delimitam o agir ou não, tanto por parte do Estado e de seus poderes, bem como dos representados, os cidadãos (BOBBIO, 1986; UNESCO, 2001). As crises cíclicas do capital³ e as crises institucionais da educação se instalam quando as normas não atendem às demandas internas e externas do capital. Na lógica da produção de lucro todos os sistemas devem se adaptar a cada nova crise.

Nessa perspectiva a educação tem sido conduzida a executar a administração científica do processo de ensino e aprendizagem, em que cabe ao professor mediar as “vontades” das PPE em sala de aula, independentemente da história, da cultura, das diversidades de trajetórias profissionais e escolares.

Os professores da escola de educação básica no Brasil podem por muitas vezes se verem como um *Lupenproletariat*, conforme Marx e Engels, um “proletariado em farrapos, miseráveis sem organização” (MARX E ENGELS, 2007, p. 108). Pode-se, analogamente, dissertar sobre a proletarização do professor, desestabilizado, alienado, diminuído, retraído, controlado em um “profissionalismo claustrofóbico” (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 72).

Assim, a classe docente tem sido transformada em “para-raios” das crises econômicas e políticas, do controle burocrático e curricular, do trabalho, das ideologias, perdendo, assim, sua autonomia, ou mesmo desconstruindo a possibilidade de ser autônomo. Então, temos novos espaços cômodos para as ideologias interessadas (em causas privadas do capital e para o lucro) e para as crises, as quais justificam medidas reformistas “de cima para baixo”.

³ Conforme a Lei Geral de Acumulação de Marx (1994), se estabelece uma produtividade crescente, progressivamente, gerando menos capital variável (força de trabalho) garantido pelo aumento do exército de mão de obra reserva. Nesse impasse, as crises cíclicas sempre vão indicar as necessidades de adaptar o trabalho e a produção para garantir o lucro via decréscimo do capital variável. Para a educação temos uma situação análoga, na qual se massifica o trabalho e se quantifica a educação, ao invés de se qualificar. A ideia aqui não é elevar o número do exército de reserva (professores), porém desqualificar a função docente para que o capital variável reduza.

1.1 Uma ideologia, uma crise e uma resposta

“Nas fases mais avançadas do cretinismo, a falta de ideias é compensada pelo excesso de ideologias”.

(Carlos Ruiz Zafón)

O trabalho docente está sendo submetido a uma ideologia de reformas, justificada pelas crises. Isso traz consequências graves à atuação dos professores, principalmente da educação básica da escola pública. Esse controle, essa heteronomia, turva a visão de totalidade do trabalho dos professores, alienando e precarizando a prática docente. Assim, a educação caminha para mais uma fase de potenciais perdas, desvios e reformulações desinteressadas de sua função social como direito.

A educação consiste em um espaço de formação do ser social, a emancipação é propriamente autonomia fundada nas relações sociais de produção. A formação para a autonomia já havia sido objeto de preocupação kantiana⁴, mais de três séculos atrás, e o que observamos nesse período foi um permanente ataque a autonomia e o crescente controle do trabalho docente via heteronomia.

A precarização, a perda da noção de totalidade, a proletarização, o esvaziamento da carreira e do currículo do trabalho docente são sustentados pelos mecanismos ideológicos externos a sua instituição e às suas práticas docentes. Passamos em seguida a discutir esse controle.

1.1.1 O controle do trabalho docente: uma consequência da ideologia da crise

O que está em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto um controle técnico [...] como a desorientação ideológica.

(José Contreras Domingo)

⁴ Para Kant (1999), por meio da educação se formaria a pessoa. Desenvolvendo estudos *Sobre a Pedagogia*, conforme Mulinari (2013), o filósofo prussiano, na segunda metade do século XVIII, se inclina para importância que deve ser dada à educação na formação de um homem/sujeito moral, habilitado a usar a razão, afastando-o, assim, da selvageria. Essa formação, tendo como elo entre o que ensinar e a quem ensinar, recai sobre o professor. Se a educação irá tornar o homem verdadeiro, para se valer da razão, para quem então essa razão será útil? Para a não-selvageria ou para o trabalho? Pensamos que ambos, pois há necessidade de “domesticar” e qualificar o homem para o trabalho.

Contreras Domingo (2012) ressalta que a ideologia que permeia a perda de autonomia dos professores se constrói pelo controle técnico, pela desorientação ideológica e por um discurso de profissionalismo (construção quantitativa da identidade profissional) ao invés de uma profissionalidade (construção qualitativamente social da identidade profissional). Assim, aspectos heterônomos são exponencialmente mais presentes que aspectos autônomos no trabalho docente. Para provocar uma reflexão sobre essa ideologia, que ratifica nossa hipótese de perda da autonomia docente, alguns apontamentos conceituais merecem destaque.

Milton Santos (2006), rememorando Gramsci (2001), além de confirmar que a ideologia é mais do que aparência, é real, propõe a perspectiva do diálogo com os demais autores devido ao fato d'*A Natureza do Espaço* ser ao mesmo tempo a concretização da noção de totalidade e se apresentar como essência a ideologia, que é a própria realidade e que é também vivida. Ou seja, para Santos (2006),

a ideologia produz símbolos, criados para fazer parte da vida real, e que frequentemente tomam a forma de objetos. A ideologia é, ao mesmo tempo, um dado da essência e um dado da existência [...]. Ela está na estrutura do mundo e também nas coisas. Ela é um fator constitutivo da história do presente (SANTOS, 2006, p. 126).

Conectado a outras concepções de Milton Santos como da convergência dos momentos (a sociedade viveria conforme o capital circula), e da tirania da informação e do dinheiro, é possível um diálogo direcionado ao entendimento dos sujeitos em escolarização. De acordo com Santos (2004, p. 39), “não é de estranhar, pois, que realidade e ideologia se confundam na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa”. Esse diálogo remete ao fato de que tudo que é ideologizado, para os sujeitos em escolarização, se torna potencialmente real. Milton Santos ainda indica que

o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia (SANTOS, 2004, p. 39).

Dessa forma, sendo as ideologias fluidas, inserindo-se nos espaços objetivos e subjetivos, conforme Santos (2004), um dos principais *locus* onde os discursos ideológicos ganham força é na escola, pois se apresenta como *coisa* formadora para o trabalho e para o capital, na visão mercadológica. Essa contribuição de Santos (2004) contribui com as nossas hipóteses de construção das PPE pois expressam as perspectivas dos grupos hegemônicos que se consolidam por ideias e ações.

Outros autores complementam tais contribuições, trazendo a questão do trabalho aos debates sobre a educação, como é o caso de Mariano Enguita. Em *A face oculta da escola* (1989) e *Trabalho, escola e ideologia* (1993), Enguita disserta sobre as principais óticas e críticas das transformações do trabalho na sociedade (Mercantilismo, Revolução Industrial e Capitalismo) ao longo do tempo, a relação consumo-trabalho-tempo e a lógica de acumulação, pois a produção não atende apenas o momento da necessidade, mas também todo o processo ante e pós produção. Isso dá um caráter cíclico àquelas óticas e às próprias crises.

Nesse sentido, a aprendizagem e o ensino tinham lugar, a partir das revoluções do trabalho nos séculos XIX e XX, como socialização direta de uma geração para outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta como forma de tornar a escola mediadora da formação ao trabalho industrial. (ENGUITA, 1989).

Ao apontar o papel social da educação, refutando qualquer perspectiva que tente aprisionar a educação como mediação que não seja a emancipação humana, Cunha (1985) lembra que

o principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites [...] para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno (CUNHA, 1985, p. 34).

A ideia de quem a educação deve servir está ligada normalmente aos interesses de grupos e classes, conforme Enguita, mas Cunha parte para o “dever ser” e insiste no papel da escola como formadora desinteressada de todos os indivíduos para a autonomia. Porém a escola do nosso tempo, como instituição e parte do Estado,

conforme Oliveira (2009) é conduzida para o fracasso quando cerceada de sua essencialidade e enclausurada pelas avaliações externas⁵ e internas⁶, e pelas crises⁷

As ideologias configuram aportes dos ajustes do Estado neoliberal tomadas aqui pela definição dada por Soares (2002, p. 12) como sendo parte da "redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais". Esse processo de redefinição implica, especialmente, em ajuste fiscal, redução do papel do Estado, redução dos direitos sociais e eliminação das barreiras alfandegárias. Tais pressupostos estão diretamente relacionados ao modelo proposto pelo Consenso de Washington e da desresponsabilização do Estado sobre determinadas áreas sociais.

Conforme Freitas et al. (2017), o Estado tem incorporado a lógica dos resultados, das relações de poder, de controle e de força. Essas lógicas, que reproduzem os grandes desníveis sociais, já muito bem analisados em Bourdieu e Passeron (1995), são inseridos na reprodução da heteronomia da/para a prática docente. Ou seja, o ajuste neoliberal tornou a educação mais um componente do sistema capitalista para dar aportes à economia, com isso se reforça a reprodução na escola das relações de poder, de força e de controle.

Nessa lógica dos resultados, Charlot (2013) aponta dois conceitos cada vez mais recorrentes em termos de avaliação da educação: **eficácia** no sentido de ações milimetricamente calculadas em termos de logística – currículos e recursos didáticos, e **qualidade** em termos técnicos e de procedimentos que engendrem meios para garantir o mínimo para a formação afinando para o trabalho. Logo, o trabalho docente, na lógica de profissionalismo, retira a autonomia do professor e cria uma falsa autonomia profissional⁸.

Sobre a ideologia no espaço escolar, encontramos em Giroux (1997) uma abordagem que demonstra uma imagem da natureza da mesma, e de como são necessárias e importantes no processo formativo. Assim a ideologia seria

⁵ As avaliações externas são utilizadas como parâmetros, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), como requisitos de investimentos estrangeiros, principalmente de bancos internacionais e grandes grupos multilaterais e multinacionais. O PISA visa a produção de índices, indicadores satisfatórios para a discussão de PPE e da educação básica. As provas são aplicadas a cada três anos e abrangem apenas a disciplinas de Línguas (leitura), Matemática (operações básicas) e Ciências (aspectos fundamentais da natureza).

⁶ ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Prova Brasil, Provinha Brasil; que influenciam no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

⁷ Crises relacionadas à precarização do ensino, do trabalho docente e da valorização da educação (SAVIANI et al., 2004; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2013).

⁸ Esta passagem será aprofundada no próximo capítulo, com as contribuições de Contreras Domingo (2012).

um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais. Neste caso, a ideologia é um conjunto de doutrinas bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram. Como ferramenta pedagógica, a ideologia torna-se útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem a eles. [...] a compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediadas através das suposições de "senso comum" que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca de aprendizagem, realização, relações professor-aluno, objetividade, autoridade escolar, etc., precisam ser criticamente avaliadas pelos educadores (GIROUX, 1997, p. 37).

A reflexão de Giroux está muito próxima da concepção de ideologia de Gramsci, segundo o qual são mediações de ideias, reflexões e ações que produzem consenso numa determinada direção. A questão é entender qual a perspectiva das ideologias e a que valores elas respondem. Conforme Gramsci (1999), possuímos visões de mundo, tal perspectiva deve ser motor da vontade coletiva e de uma reforma intelectual e moral. Uma reforma intelectual e moral teria a função de criar outras ideologias combatendo as ideologias orgânicas arbitrárias que expressam a sociedade capitalista. A Filosofia da Práxis seria a filosofia mais avançada incorporando em si ideologias orgânicas, ou seja, capazes de explicar as diversas dimensões da realidade, e com isso possibilitaria às classes subalternas uma concepção de mundo mais coerente. É nisso que as ideologias orgânicas podem levar a uma reforma intelectual e moral, ao contrário das ideologias orgânicas do capital que geram lucros, concentração e desigualdade.

Na perspectiva de Mészáros (2004), em *O Poder da Ideologia*, a superação das classes sociais, da propriedade privada e do próprio Estado capitalista, é a uma condição necessária para a emancipação humana. Nessa perspectiva podemos nos valer do conceito de ideologia para analisar os discursos de crise, que justificam as ações dos governos na produção de consensos via políticas educacionais.

1.1.2 Crise como estrutura, consenso e senso comum

“A educação é um processo sociocultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades culturais, organizações burocrático-administrativas”.

(Antônio Severino)

Antônio Severino nos aponta, ainda em meados da década de 1980, a “realidade educacional” que reverbera até então, sob a mesma ótica da luta de classes, da tecnicização do ensino e da inculcação da ideologia da classe dominante, via legitimação (SEVERINO, 1986). Tal indicação se tornará mais nítida com sua articulação com as crises do Estado e do capital, que são estruturais (MÉSZÁROS, 2004, 2005).

A crise se faz como estrutura, pois vem sustentando ideologias, discursos e efetivas atuações a níveis globais de atores hegemônicos; se faz como consenso, pois é gerida e reverberada para emocionar, aglutinar e desculpabilizar quem cria as crises; e senso comum, pois se repete o discurso de tempos em tempos, com maiores frequências atualmente e já se tornou parte da mecânica das relações sociais, das reformas e das políticas públicas. A crise do capitalismo se dá, como uma crise interna, principalmente aos lastros e abismos sociais. Para ilustrar, uma crise conforme Bobbio et al. (2010), possui três elementos: *subitaneidade*, *duração limitada* e *incidência no funcionamento do sistema*.

Sua *subitaneidade* se resume a um discurso meritocrático que ganha forma e força com as crises do capital. Dessa forma esse discurso visa retirar a responsabilidade do Estado com as grandes áreas sociais, como a educação, e direciona ao próprio indivíduo, tornando ele o regente de sua vida em sociedade.

Sobre a *duração limitada* de uma crise, temos que na contemporaneidade se torna mais difícil separar os tempos, pois estes convergem (HARVEY, 2001, 2011; SANTOS, 2004, 2006), especialmente devido a difusão da ideia de mundo globalizado e de aldeia global (SANTOS, 2004). Outrossim, podem se incorporar ao capitalismo um conjunto de crises mais ou menos densas, com breves intervalos de intensas ou brandas acumulações de capital, embaralhados conforme as normas (legitimadas) dos atores hegemônicos. Ou seja, na conjuntura do mundo globalizado e interligado em

redes, as crises teriam hora de início, de fim e de sobreposição. E sempre seriam necessárias as intervenções de atores interessados, criando meios para atingir certos fins, como o lucro em cima da própria crise (MÉSZÁROS, 2002).

Sobre *incidência no funcionamento do sistema*, se configura na ideia de que as crises justificam os “atrasos” e incapacidades comerciais, cambiais, econômicas, culturais, sociais e políticas. Tal justificativa “passageira”, de um problema crônico, se consolida de imediato, sendo praticamente um senso comum para explicar o não desenvolvimento, a desindustrialização, a ampliação dos abismos sociais e, não muito distante de nosso horizonte de análise, as formas de violência estrutural, simbólica e direta.

Vale salientar também que, segundo Frigotto (2010), sendo a crise cíclica, uma crise econômica está articulada a uma crise política, e isso se dá pela *volatilidade* da política a nível nacional. Já que, não se teve na história política brasileira um verdadeiro Estado instituído pela vontade coletiva, mas sim governos que se alternavam conforme o poder de influência europeu e estadunidense, que sempre dificultou que se afluísse um sentimento democrático no seio da sociedade. Tal injunção permite concluir sobre a heteronomia dos governos sobre seus “representados”. Desta maneira,

a crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

Pela ideologia neoliberal se veiculam as crises aos gastos com educação e com o trabalho, criando-se uma cortina de fumaça bastante densa sobre as questões centrais das crises, a centralização e a concentração de capitais. O *crash* de 1929, a crise do petróleo nos anos 1970, o esgotamento do *welfare state* e do fordismo, a queda de União Soviética, ilustram quão voláteis e instáveis são os sistemas econômicos.

Por consequência, as determinações neoliberais assumem os discursos da terceira via, como caminho do desenvolvimento global, nacional, regional e local, discursos que se mostram vazios, logo que se comparam os dados sobre a desigualdade e a perversidade da globalização (SANTOS, 2004). Pois, se o discurso seria de um

mundo interconectado, nos espanta as grandes disparidades entre nações e continentes. Logo, o desenvolvimento é definido em termos de interesses da classe hegemônica, tanto no nível regional e nacional, quanto no global. Isso desconfigura o discurso de que as crises sejam gerais, mas sim pontuais e induzidas e essa indução justifica a interferência do Estado neoliberal como agente regulador e coercitivo.

Para abafar e desnutrir as diversas crises, o Estado, sob uma maquiagem economicamente austera, se mostra virtuoso para engendrar uma série de cortes e medidas, se justificando na crise para explicar sua (in)capacidade de gestão, como ocorrera a partir de 2003, em Minas Gerais, com o “Choque de Gestão”, do então governo Aécio Neves (PSDB)⁹. Adequações e “acordos” de produtividade foram impostos ao funcionalismo público e a educação foi a pasta que mais sofreu impactos negativos (DEL GAUDIO, 2006; GOMES, 2009; REIS NETO E MILAGRES DE ASSIS, 2010; DUARTE, 2011; AUGUSTO, 2012; MENDES, 2015).

Harvey (2005) salienta que o Estado tem assumido uma função com o mundo financeiro sem que haja controle e fiscalização, o que fragmenta e acentua os ajustes neoliberais. Passa-se a regular direitos sociais por vias de indicadores, tendo o Estado um novo papel de regulação para aspectos econômicos amplamente justificado nos discursos da crise.

As crises possuem explicação em três campos do pensamento harveyano, conforme Ribeiro Junior (2011),

o esmagamento do lucro (os lucros caem porque os salários reais aumentam); *a queda da taxa de lucro* (mudanças tecnológicas que poupam trabalho se voltam contra o capitalista e a concorrência “ruinosa” derruba os preços); e *as tradições do subconsumo* (a falta de demanda efetiva e a tendência para a estagnação associadas com a monopolização excessiva) (RIBEIRO JUNIOR, 2011, p. 142, grifos do autor).

Para a educação, se observa que o Estado, por meio das orientações de agência supranacionais, se amolda para garantir sua profilaxia às crises. Oferece um salário, mínimo e irrisório aos professores; tecnologias para a didática em sala de aula justificam o “desinvestimento” casado em sistemas de ensino oriundos da rede privada, que já podem estar obsoletos ou fora da realidade do espaço físico, social e cultural da

⁹ Este conteúdo será aprofundado na subseção sobre condição docente em MG.

instituição pública escolar, e; qualquer oferta é na maioria das vezes aceita para a educação prevalecendo o olhar quantitativo dos gestores e administradores.

Desse modo, observamos expectativas sobre a educação brasileira em *três traços*: *primeiro*, redentora e engrenagem que alavancará o desenvolvimento (SEVERINO, 1986); *segundo*, válvula que pode ser afrouxada ou cerrada conforme sua potencialidade para gasto conforme uma norma ou determinação externa (FRIGOTTO, 2010); e *terceiro* como sugere Correia (2005), o controle, uma heteronomização, da manutenção e desenvolvimento da educação e dos seus atores.

Por fim, uma *ideologia* que se tem tornado realidade, via consenso, é de que nada está caminhando conforme deveria, para o “avanço e desenvolvimento social”, e que reformas são necessárias. Esse controle, essa heteronomia, também atinge os currículos e o ensino de Geografia é impactado por elas também. O controle curricular e os desafios atuais para esse campo do conhecimento trataremos a seguir.

1.2 Ensino de Geografia: Controle curricular e desafios atuais

*Os lugares, são [...] o mundo,
que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos.
Eles são singulares, mas também são globais,
manifestações da totalidade mundo, da qual são formas particulares.*
(Milton Santos)

Embora tenhamos nesta dissertação um capítulo específico com as análises e resultados das entrevistas com professores de Geografia das escolas públicas de Viçosa-MG, este subsegmento ilustrará nosso problema e objeto de pesquisa.

No Brasil, com a vinda da Corte Real Portuguesa, em 1808, o ensino foi impulsionado e a Geografia se tornou disciplina a partir da primeira metade do século XIX, no Imperial Colégio Pedro II. Desde o período regencial até meados do século XX não havia educação para “as massas”, por conta das relações escravocratas e aristocratas. As preocupações do ensino de Geografia no Brasil se deram a partir de 1930 devido a mentalidade nacionalista e o destaque a exuberância da natureza somando-se para conceituar a “nação brasileira”. Já durante o Regime Militar,

Geografia e História compõem currículo unificado e se chamam Estudos Sociais, uma tática do governo para afastar uma vertente da Geografia que estava em ascensão, a Geografia Crítica. Somente com a LDB/1996¹⁰ a Geografia Escolar voltaria a se reestabelecer como disciplina “independente”¹¹.

Dito isto, partimos para alguns apontamentos sobre o controle do trabalho do professor de Geografia. Os conceitos basilares (categorias) da Geografia (paisagem, território, lugar, região, redes e escalas) se configuram em bases para construir e recortar determinadas análises do conceito-chave da ciência geográfica, o Espaço, que para Lefebvre

não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos e, desse modo, parece ser “puramente” formal, a epítome da abstração racional é precisamente por ter sido ocupado e usado, e por já ter sido o foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias (LEFEBVRE, 1976, p. 102, tradução nossa).

Assim, a Geografia analisa o Espaço ao longo do tempo, o que foi e poderia ter sido, o que é e o que pode vir a ser, como palco das manifestações das forças que atuam sobre e por meio deles. Essa definição se mostra como o fundamento da importância que a ciência geográfica deve possuir, ontológica e epistemologicamente, para a educação.

É no espaço geográfico, definidos seus recortes de análises e atuação, que a sociedade orienta e executa suas ações. Lefebvre (1976) reforça que o espaço é um produto das ideologias, com isso a sua produção como cenário e objeto de conflito de forças ganha grande relevância nos trabalhos, com foco na Geografia Escolar, de Callai (2011), Carlos (1996), Casseti (2002), Cavalcanti (1998), Del Gaudio (2006), Fialho (2014), Kaercher (2007, 2011), Straforini (2004, 2012) e Thiesen (2011b).

Tais autores ilustram em seus trabalhos as dificuldades, as potencialidades, as relevâncias, os currículos e as funções exercidas pelo professor de Geografia e pela Geografia Escolar. Nesses levantamentos observamos a perda de autonomia do

¹⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹ A construção das políticas públicas educacionais curriculares e do livro didático de Geografia serão aprofundadas no terceiro capítulo desta dissertação.

professor de Geografia, bem como a intensificação e controle do seu trabalho. Alguns trabalhos merecem destaque nesse sentido.

1.2.1 Meandros do ensino de Geografia

Thiesen (2011b), inicialmente, aponta que uma das dificuldades que a Geografia Escolar tem enfrentado é a forma tradicional de lidar com a Geografia, de inspiração mecanicista, baseada na descrição e dicotomização. Esse ponto ganha relevância ao percebemos que por décadas os currículos se preocuparam em descrever o Espaço de forma separada, despolitizada e mnemônica. Sendo o Espaço um objeto ideológico, toda sua concepção epistemológica deve possuir transversalidade na cultura, no trabalho, na história e nas relações sociais, pois estas formam o Espaço. Um resultado das forças que atuam sobre ele, já que

esta área de conhecimento deve oportunizar que os estudantes compreendam melhor a realidade em que vivem e nela intervenham de modo a transformá-la. Deve ajuda-los na apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções indispensáveis ao seu desenvolvimento como cidadãos individuais e coletivos. Pela Geografia é possível estimular os sujeitos a pensar e agir mais criticamente nos espaços/lugares (THIESEN, 2011b, p. 90).

O professor prescinde de autonomia para lidar com a formação e construção do conceito de espaço geográfico em sala de aula, especialmente na forma interdisciplinar. Dessa forma, a Geografia passa ser “entendida (e traduzida na prática escolar) como uma ciência potencializadora da formação social e política dos estudantes” (THIESEN, 2011b, p. 91). Outros meandros que o autor apresenta como princípios são:

1. Pautar o planejamento do trabalho docente considerando e valorizando as vivências dos estudantes e da comunidade;
2. Mostrar caminhos e/ou apontar novos jeitos de caminhar;
3. Problematizar os conteúdos de conhecimento;
4. Sistematizar o conhecimento produzido;
5. Estimular o trabalho coletivo;
6. Integrar interdisciplinarmente ensino e pesquisa e;

7. Discernir o essencial e o secundário no ensino de Geografia (THIESEN, 2011b, p. 91-93).

Esses princípios possibilitam refletir sobre a potencialidade da Geografia Escolar para uma formação crítica-reflexiva e cidadã dos alunos, sobre a valorização do papel do professor e sobre a recorrente necessidade de maior autonomia de trabalho. Dentro disso Nunes (2004) aponta que

devido as dificuldades no ato de educar, a maioria dos professores encontra-se desmotivado e apresenta baixo rendimento; assim, continua reproduzindo fórmulas antigas como receituários, ficando então, entre seguir o livro didático (com cadernos de atividades, plano de curso e avaliações) ou seguir programas oficiais que listam conteúdos para todo o território nacional, desprezando as realidades regionalizadas, nas quais os alunos estão inseridos, como, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma das incumbências do Ministério da Educação (MEC) de promover a “modernização” das escolas brasileiras (NUNES, 2004, p. 152).

Tal excerto fortalece a hipótese de como o controle do trabalho docente fragmenta e empobrece o ensino e a escolarização. Sua desmotivação se faz pela falta de investimentos, baixos salários. O livro didático surge nessa passagem como mais uma forma de controlar o currículo, bem como os programas oficiais como as bases curriculares nacionais, estaduais e municipais. O próprio discurso acima exposto, de “modernização”, remete às orientações e índices para a educação como forma de solucionar, segundo os governos, a qualidade educação. Por isso, relacionar precarização com proletarização do trabalho docente nos permite entender o atual cenário da docência da educação básica no Brasil, e não somente do professor de Geografia, porém de toda a classe docente.

Fialho (2014), ao se debruçar sobre a perspectiva dos professores de Geografia em relação aos CBC-MG, Conteúdos Básicos Comum – base curricular adotada por Minas Gerais desde 2005, e o neoliberalismo, nos traz alguns apontamentos que borram a imagem de um trabalho docente naturalmente autônomo. Temos a política do “Choque de Gestão” dos governos do PSDB em Minas, de 2003 a 2010, cuja promessa era tornar a máquina pública mais “enxuta”, criando metas aos servidores e

“premiando”, caso atingidas, como espécie de “décimo quarto salário”¹². As metas, que incorporavam o quê e de que forma ensinar, bem como “garantir” aprovações dos alunos, convergiam nos cálculos da “produtividade”.

A padronização do ensino foi também implementada com a construção dos CBC-MG. Segundo Fialho (2014), não houve a participação ampla dos professores, o que afastou as possibilidades uma educação que dialogasse com as questões regionais, locais e cidadãs. Pelas características culturais, históricas e econômicas do Estado mineiro, padronizar os currículos afetou substancialmente a qualidade do ensino, desvalorizando a própria Geografia de Minas Gerais dificultando a interdisciplinaridade das ciências nos estudos das categorias geográficas como espaço, lugar, paisagem, lugar e região.

Outras formas de controle do trabalho do professor de Geografia, seguindo os CBC-MG, seria a desorganização dos conteúdos e falta de recursos didáticos que comportem os conteúdos e deem condições de implementação efetiva, de qualidade. Por fim, a pesquisa de Fialho (2014) se encerra com algumas críticas dos participantes (professores de Geografia da educação básica) como, em horários extraclasse, cursos que os professores deveriam pagar, às próprias expensas. Uma forma nítida de massificar e burocratizar o trabalho docente.

Nos trabalhos de Nunes (2004) foi possível observar uma potencialidade da nova feição que a Geografia Escolar tem tomado, como neste trecho que

segundo relatos dos professores [...] foram ministradas aulas de Geografia “diferentes”, que pudessem satisfazer os alunos os quais referiam-se, constantemente, à disciplina como muito teórica e cansativa. [...] diversificar as aulas com trabalhos práticos e utilização de jornais, livros e revistas facilita o aprendizado porque o aluno se envolve diretamente com o assunto tratado. Acrescenta-se ainda, a importância dos trabalhos de campo, momento em que as dificuldades na compreensão da teoria podem ser sanadas através da investigação dos problemas levantados “in loco”. Essas considerações confirmam a necessidade de se definir caminhos/propostas para as disciplinas escolares, que devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte. O professor, conhecedor da ciência que ministra, deverá conquistar sua autonomia intelectual para conduzir um ensino que seja conseqüente para o aluno, sujeito social, que deve enxergar-se como ser histórico e capaz de intervir nos rumos do lugar em que vive [...] (NUNES, 2004, p. 154).

¹² O Decreto nº 436.71/2003 instituiu esta bonificação sendo ratificado pela Lei nº 17.600/2008. Entre 2013 e 2015 o Estado não pagou o referido prêmio, por déficit em caixa, e em 2016, pela Lei da Reforma Administrativa (Lei Estadual n.º 22.257/2016), aboliu tal benefício.

Assim, novas formas de reorganizar o ensino e a didática, como Contreras Domingo (2012) chama de “relativa autonomia do professor”, que se dá em sala de aula, nos leva a perceber movimentos contrários ao controle do ensino e da escolarização condicionada pelo Estado. Deste modo, o professor, consciente de sua importância para a formação cidadã e da necessidade de efetivar sua autonomia como classe profissional, contribui na mediação das informações para traçar caminhos para a construção do conhecimento.

1.3 Autonomia *versus* heteronomia: controle do trabalho e alienação

*“Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesmo,
opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo
outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo
inconsciente que é uma outra lei,
a lei de outro que não eu”
(Castoriadis)*

Ao longo da história ocidental, o conceito de *autonomia* assumiu alguns significados e representações que variaram conforme o momento político e econômico. Ou seja, o que seria *autonomia* dependia muito mais do que se mostrava como *heteronomia*, a quem se mostrava, por quem se mostrava e como se mostrava. Sobre o conceito de autonomia se propõe

[...] que o sujeito dê a si mesmo a lei à qual deve obrigatoriamente obedecer. Etimologicamente, a palavra *autonomia* é esclarecedora: *Auto* = si mesmo e *nomos* é lei, ou seja, “dar a lei a si mesmo” (BRESOLIN, 2013, p. 168, grifos do autor).

Conforme Bourricaud (1985) e Taylor (1997), as primeiras noções de autonomia estavam ligadas não ainda à moral, mas à independência política e econômica, muito semelhantes ao conceito de emancipação.

Para Zatti (2007), em Platão, se tem uma base para o surgimento da noção da moral em autonomia quando se trata da dicotomia razão e emoção. Já em Aristóteles, quando se trata da busca da felicidade, a moralidade, ligadas à autonomia se toma esta forma. Em Platão, em Aristóteles e nos estoicos, a questão fundamental e condutora do entendimento da autonomia era vinculada à razão, tomar decisões a partir da racionalidade e do entendimento do meio em que atua. Por suas vezes, Maquiavel e Lutero partem da premissa de autonomia para reger as próprias leis subjetiva e espiritual; não tão diverso dos iluministas, que apontavam que o homem, se valendo da autonomia, “deve ousar pensar por si mesmo e não admitir nada, exceto o que discerne a partir da razão e da experiência” (ZATTI, 2007, p. 14).

Na perspectiva de Kant (2002), a autonomia seria ontológica, da natureza do ser, que vem designar a independência da vontade, pois é ligada a uma lei própria. Kant (2002) indica que a autonomia está ligada a moral (lei própria e moralidade da vontade racional), pois remete a base da racionalidade e da dignidade. Portanto, nas premissas kantianas,

[...] a natureza racional existe como fim em si mesma, dessa forma, os seres racionais possuem dignidade particular, e diferentemente do restante da natureza, são livres e autodeterminantes. Kant retomou de Descartes a ideia da natureza racional como fonte de dignidade, e a ideia de dignidade está inseparavelmente ligada à ideia de autonomia (ZATTI, 2007, p. 15).

Igualmente, a dignidade, conforme Abbagnano (2007), infere que ser digno não constitui sequer um preço, que possa ser comercializado, substituído ou que seja equivalente. Logo, a autonomia possui raízes na própria dignidade humana, que torna o ser único, insubstituível e protagonista no Espaço. A autonomia kantiana permitiria ao ser, nesse sentido, ser livre e por si próprio traçar suas ações. Pois, parte da vontade intrínseca ao ser racional, que toma consciência da própria vontade, através da moralidade, e a autonomia, a partir da razão, da verdade e da educação.

Sobre a autonomia, Freire (1997, 2005) assinala que pela educação se desenvolve o processo crítico na consciência dos grupos oprimidos. Por serem oprimidos, esses grupos estariam submetidos às vontades das classes hegemônicas, o que vai em sentido contrário da autonomia. Inserem-se nesses grupos a classe docente da escola pública brasileira.

Para Freire (1997), o conhecimento formal e as experiências de professores e alunos são trazidos aos debates da prática docente, indicando que a autonomia docente pode estar mais ligada ao diálogo do que propriamente ao arcabouço legitimado de políticas para a educação voltadas ao trabalho. Entretanto, o professor deve ser cauteloso uma vez que pode criar uma codependência nos alunos fortalecendo um certo controle que viria a ser institucional, como apontavam as ideias estruturalistas althusserianas. Ou seja, os laços entre professores e alunos devem ser resistentes, mas não rígidos, pois, embora acabasse se refutando a heteronomia do Estado, a deixaria recair somente sobre o professor a responsabilidade de uma pedagogia libertadora, cenário não desejável e não-dialético pedagogicamente.

Freire (1983, 1997) se ancora no método dialético que dá base para as discussões que giram em torno do próprio método como ação libertadora, denotando a autonomia como via, “ser para si” (FREIRE, 1983, p. 108). Em seguida, a autonomia freireana remonta a tomada de consciência do professor (intelectual dirigente, conceito desenvolvido por Gramsci (2001)) que deve se libertar para libertar os demais ideologicamente; papel este potencialmente exercido pelos intelectuais orgânicos (FREIRE E FAUNDEZ, 1998). A partir dessa libertação, o professor deve refletir sobre a participação popular da comunidade, na ótica de Freire (1983), para a ação crítica-reflexiva, mas evitar e afastar a ideia de cooptação e de dependência, pois teríamos um contrassenso, uma falsa autonomia.

Dando ênfase a essa perspectiva freireana sobre a autonomia docente, o educador pernambucano sugere uma disputa ideológica entre a própria razão que envolve a prática docente e os currículos que empacotam, atomizam e ditam os conteúdos e a prática pedagógica (FREIRE E FAUNDEZ, 1998). Essa heteronomização, esse controle, produzem um trabalho condicionado e alheio a realidade da escola e do professor.

1.3.1 Sobre a Heteronomia

*“Ou acreditamos que o Estado existe para servir ao indivíduo
ou que o indivíduo existe para servir o Estado”.*

(Ayn Rand)

Nessa premissa de quem serve a quem, mesmo que galgada no objetivismo, podemos observar que nem o indivíduo e nem o Estado detêm desta potencial autonomia, uma vez que hierarquicamente o próprio Estado já sofre controle de entes externos. Logo, recai sobre o indivíduo as normas, determinações e orientações de outrem (controle), causando insegurança profissional, social e financeira (PEDRUZZI et al., 2018; SANTOS, 2004).

O conceito de heteronomia indica um possível entendimento e afloramento de questões de como se dá o controle do trabalho docente, desde as normas e diretrizes para políticas públicas educacionais, incluindo os “investimentos”, até os sujeitos e participantes desta pesquisa. Heteronomia, portanto, é avessa à autonomia, pois há uma aceitação de normas e predeterminações, externas, ao indivíduo, aos grupos e as sociedades.

Kant (1995)¹³, na segunda metade do século XVIII, em *Fundamentos da Metafísica e dos Costumes*, conceitua *heteronomia* como a aceitação, por parte do indivíduo, da vontade de um determinado grupo e dependência da vontade alheia. Na obra kantiana, a ideia primordial era delinear uma reflexão antagônica sobre o conceito de autonomia, entretanto o conceito neste momento nos trará subsídios para tratar da lógica das legitimações, tão presentes no Estado neoliberal e que justifica a obediência e o assentimento às normas. O filósofo prussiano traz no palco das discussões do idealismo e do iluminismo a consciência moral e como as imposições, legitimadas, se tornam naturais no ser e para o ser social (ARANHA E MARTINS, 1986; CHRISTINO, 1997; ZATTI, 2007). Na medida em que os Estados organizam suas funcionalidades e buscam um acordo “extra Estados particulares”, eles têm por finalidade uma ação conjunta e interessada.

A prática da autonomia não é necessariamente o oposto da ação coletiva, ao contrário, elas se complementam. Em termos éticos, encontrado nos *Fundamentos ...* (KANT, 1995), teremos a compreensão de que o Estado assume a função de legislar, via Direito, e isso é uma forma de regar as liberdades individuais em função de bem

¹³ Kant reafirma as ideias iluministas sobre a autonomia da razão, mas indica que há possibilidade de um compartilhamento de decisões morais, como a distinção do certo X errado. Logo, para ele, a autonomia somente se configura quando há liberdade para realizar tal ação, caso haja uma obrigação para realiza-la, como na era medieval, configura-se então a heteronomia. Mas há um limite nessa análise kantiana, a questão é como o Estado capitalista impõe a heteronomia em áreas que são autônomas, por exemplo a ação docente, a organização escolar e os processos pedagógicos.

maior. O que ocorre no Estado capitalista é exatamente o inverso, o Estado deixa de ser o legislador do conjunto e passa a representar o particular, ou seja, o interesse privado sobrepõe o interesse universal. Emerge com isso a ideologia de mercado, o que significa o comprometimento da autonomia.

Em um recorte nacional, Severino (1986) aponta as *três fases* ou etapas da história da educação o que nos permite dizer, a partir da perspectiva kantiana, que consiste tal história em uma heteronomia, um controle.

Sobre a educação colonial e imperial no Brasil, *entre 1500 e 1889* o controle, principalmente moral, se dava pelas doutrinas religiosas (jesuíticas); já pós Proclamação da República até o início do Regime Militar, *entre 1889 e 1964*, o controle das políticas educacionais já se amoldava em uma sobreposição e adensamento da ideologia “laica e liberal”; e *entre 1964 até o fim dos anos 1990* se observa um controle também por parte da burguesia, agitada pelo capitalismo industrial e financeiro, em um viés tecnocrático, acompanhado, principalmente a partir dos anos 2000, do efeito da “aldeia global” (SANTOS, 2004, p. 65)¹⁴.

A história da escolarização dos estudantes brasileiros, nos mostra, em acordo com Bourdieu e Passeron (1995), que ela tem sido produto das próprias características e feições da sociedade. Se na sociedade brasileira nunca se teve a figura do cidadão (coletivamente) consolidada e se se alastraram os abismos sociais e culturais, então se reproduzem as formas de controle também naqueles atores envolvidos na instituição Escola, por consequência.

Freire (1996, 1997), nessa ótica, traz à luz a ideia do estranhamento e da tomada de consciência, das teorias marxianas, para apontar a heteronomia como duas situações, “de opressão, de alienação” (FREIRE, 1983, p. 38). Freire (1996), já elencando a passagem do estado de heteronomia para a autonomia, mesmo que direcionado para a relação professor-aluno, engendra a necessidade de um estranhamento da condição de submissão e do próprio controle.

Desse modo, ao longo da história da educação brasileira, podemos inferir que o Estado, pela heteronomização, pelo controle, tem condicionado os processos educacionais e de escolarização. Sejam pelas ideologias das instituições que estiveram à frente do país, sejam pelas normas e burocratizações em excesso, sejam pelas

¹⁴ Conceito no qual Milton Santos (2004) se ancora para justificar a convergência dos momentos. Para a educação, seria uma forma de padronizar o ensino para o trabalho (mediante avaliações externas), gerando índices, coeficientes e escores.

respostas às avaliações externas, que têm buscado quantidade à qualidade. A capacidade de decisão dos atores escolares (professores e gestores) tem se reduzido acentuadamente e o controle do trabalho docente fortalece esse processo.

1.3.2 Heteronomia do trabalho docente: exploração e alienação

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”.

(Milton Santos)

Para Abbagnano (2007, p. 1147), o trabalho seria a “atividade destinada a utilizar as coisas naturais ou a modificar o ambiente para satisfação das necessidades humanas”. Segundo o mesmo autor, para Hegel, o trabalho era a “mediação entre o homem e seu mundo”.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) apontam que a distinção entre homens e animais se inicia quando o homem “começa a produzir seus próprios meios de subsistência” (MARX, 2007, p. 27). Dá-se uma profunda significação ao trabalho nas teorias marxianas, pois o trabalho é a verdadeira realização da função de fazer-se homem (ABBAGNANO, 2007). Logo, o trabalho em Marx e Engels (2007) é um ato histórico e social.

A concepção do trabalho ao longo da história, nas palavras de Antunes (2013, arquivo digital), seria pendular: “ora sofrimento, ora felicidade, ora na servidão, ora na emancipação, ora ato vital, ora expressão de sujeição”. Redesenha-se nas teorias pós-modernas do trabalho a mais-valia, a lógica do lucro, a massificação e a perda da noção de totalidade do trabalho e releitura da própria alienação, uma vez que se mudaram certos itens da exploração pelo trabalho, mas o mecanismo é o mesmo, usando de novas tecnologias para antigas e conhecidas formas de exploração do trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, para se compreender o trabalho docente, a alienação e a emancipação na ótica de um filósofo que ascendeu do chão da fábrica, é vital observar a partir do “chão da escola”. Foi o que fez István Mészáros.

1.3.3 Mészáros e a Educação: do chão da fábrica ao chão da escola

Pensador marxista, seguidor, colaborador e aluno de György Lukács, o filósofo húngaro, István Mészáros (1930-2017), nas palavras de Ricardo Antunes (2013, arquivo digital), “recupera a ontologia singularmente humana a partir do trabalho”, principalmente pela sua origem operária na Hungria.

As obras de Mészáros (2004, 2005, 2006, 2009, 2015)¹⁵, baseadas em *Para além do capital* (2002), sobre o trabalho dão consistência à ligação trabalho, alienação e precarização do trabalho docente, principalmente por sua preocupação com a educação permanente, longe da exploração do capital e pela luta de classes. A mediação do autor para nossa pesquisa se concentra nas abordagens do trabalho, da alienação e da emancipação. Com tais aportes podemos traçar rumos ao entendimento do trabalho no capitalismo e sua reprodução na educação.

A educação em Mészáros (2005) vem abarcar o processo da própria existência do homem como ser social e de transformar o próprio espaço. As duras críticas meszarianas ao capital, uma vez que a retórica do capitalismo para ele é apenas uma “fatia” da estrutura, revelam os aspectos do tripé capital-trabalho-Estado. Ou seja, para Mészáros,

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja de forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35, grifo do autor).

A crítica de Mészáros indica a imposição da educação contemporânea alimentar o capital com mão de obra induzida ao próprio trabalho, braçal (não-

¹⁵ Ver István Mészáros em *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado, A teoria da alienação em Marx, Educação para além do capital, A crise estrutural do capital e O poder da ideologia*, respectivamente.

intelectual), ao/para mercado, e diverge da emancipação do ser social e da humanidade, afastando as transições de possíveis sistemas político-econômicos menos agressivos, menos coercitivos, menos consensuais, menos injustos e mais equânimes.

Para Mészáros, a educação não deve tomar como objetivo atender às demandas dos interesses dos dominantes, naturalmente, ela deve contribuir para uma nova sociabilidade, que extrapole a lógica do capital. Assim, a autonomia se apresenta como tomada da consciência pela natureza ontológica da educação e de seus atores, assim começaria a se traçar uma educação que ultrapassa a lógica do capital, pois,

enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Tal internalização que o filósofo húngaro se refere pode se traduzir na alienação marxiana. Sobre a alienação em Marx, Mészáros (2006) busca se debruçar sobre a educação a partir do trabalho e do capital. Sendo a alienação uma condição histórica, entre propriedade e trabalho, o materialismo histórico engendra uma série de discussões quem põe na baila das correntes filosóficas a condição de ser “em si” para o ser “para si” – daí inicia-se o estranhamento de um comportamento heterônomo, alienado e não-emancipado. Para a educação é essencial tal discussão, para entender a heteronomização do trabalho docente, no qual a classe docente se veja como ser “em si” e não como fluxo, dinâmico ou ser “para si”. E revelando esse processo alienante, são possíveis outras discussões.

Enguita (1993) respalda as discussões meszarianas sobre a teoria da alienação em Marx, pois

o que a teoria marxiana da alienação oferece é precisamente uma genealogia da consciência, uma fundamentação materialista do processo de construção social da realidade como representação. O que Marx descobre e explica [...] é que não existem idéias simplesmente falsas da realidade, mas uma realidade falseada, invertida, alienada, etc., que provoca a representação ideológica correspondente. Em resumo: uma teoria materialista da falsa consciência. E o desenvolvimento mais completo desta teoria, embora só diga respeito a uma parte da falsa consciência e não possa,

nem pretenda, esgotá-la, é a teoria da alienação ou, melhor, da reificação (ENGUITA, 1993, p. 135).

Logo, Enguita (1989, 1993) critica a reificação e como o trabalho docente tem sido proletarizado pelas perdas da noção de totalidade e da própria ontologia da docência. Nessa perspectiva de Enguita, há forte aproximação da ideia da transformação do professor em um operário do ensino e da escolarização, mais uma vez justificada pela ideologia das crises. Ou seja, ora se dá pelas novas formas de controle do professor em sala de aula ora se dá pelos discursos nos quais a educação tem por missão promover o desenvolvimento como um todo, em diversas áreas, respondendo às diversas crises.

Mészáros (2006) alerta que para uma crise estrutural, medidas estruturais devem ser estrategicamente elaboradas. Logo, muitas medidas paliativas, embebidas em discursos ideológicos, dificultam ainda mais o papel de uma educação potencialmente emancipadora. Assim, dois pontos na filosofia meszariana ganham relevância: as reformas propostas pelo Estado, no caso brasileiro são paliativas e conservadoras e; a educação, novamente, reforçado por Severino (1986), não é a redentora que salvará a todos das crises e do retrocesso econômico. Nesse sentido, o papel da educação pode ser o da antecipação, da “contrainternalização” (SEVERINO, 2006, p. 59), sendo uma cisão no processo cíclico e cumulativo do capital, superando a alienação. Um exemplo desse processo de contrainternalização

[...] ocorreu em Minas Gerais e em outros estados, nos movimentos de luta dos educadores na década de 80, em defesa de uma educação pública de qualidade e por direitos sociais [...]. O Estado incorpora os aspectos reivindicativos, e os devolve em forma de políticas públicas. Entretanto, o Estado assimila as reivindicações, mas muda o seu significado, pois os serviços educacionais oferecidos não correspondem exatamente aos interesses da classe trabalhadora (AUGUSTO, 2005, p. 4-5).

Nesse ponto específico, que será retomado no terceiro capítulo deste trabalho, podemos observar a ideologia que produz aparências de autonomia docente e de participação democrática nas decisões do trabalho e das políticas educacionais. Para isso, se faz necessário aprofundar sobre o conceito de autonomia para a educação, pois há uma determinação e complexidade mais específica, tendo em vista os discursos de crise, das reformas educacionais e do controle do trabalho docente.

CAPÍTULO 2

AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA ESCOLA, GESTÃO E PROFESSOR

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio.

E nós não queremos que seja assim.

Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura.

O Estado não deve pagar, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e idiotas dos ricos, ao passo que exclui os filhos inteligentes e capazes dos proletários.

Antonio Gramsci (*Homens ou Máquinas*, 1916)

Nesse capítulo será feita uma análise sobre como a autonomia na educação se mostra como desafio, consequência e reflexão para a escola, para os gestores e para o professor. Nos ancoramos em Gramsci (1991, 2001) sobre a Escola Unitária e o papel do Intelectual Orgânico para demonstrar o quão atual é a discussão sobre a função social da escola.

Por fim, após apresentação das abordagens de Contreras Domingo (2012), se discutirá a necessária produção da autonomia nas escola pública e nas políticas educacionais diante da intensificação da heteronomia.

Assim, o objetivo geral deste capítulo consiste em construir e ressignificar o conceito de autonomia para o trabalho docente no fortalecimento da educação e da escola. Buscamos por meio da discussão sobre a autonomia docente, compreender as vicissitudes da carreira e da identidade docente, frente aos cenários de controle da profissão e das políticas públicas educacionais.

2.1 Educação para o trabalho, para a produção e para o lucro

Os professores são, em geral, pobres realizadores das ideias dos outros.

(MacDonald)

O período pós Segunda Guerra se caracteriza como um momento de ascensão de um modelo tecnológico-desenvolvimentista no nível global. No Brasil, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), esse modelo se aprofunda. Já nos governos militares (1964-1985), se chocam ideias desnacionalizantes, como o discurso da globalização e das redes de produção, com ideias nacionalistas, de elevar o Brasil ao patamar das potências de “primeiro-mundo” e promover a aceleração da produção interna.

Assim a economia brasileira adota o modelo de substituições de importações, para dar fôlego ao desenvolvimento da indústria nacional e em contrapartida se via como base produtiva, aliada e ideológica estadunidense, pois

[...] praticamente todos os países da parte anteriormente colonial ou dependente do globo se achavam agora comprometidos, de uma maneira ou de outra, com políticas que exigiam deles exatamente Estados estáveis, funcionais e eficientes [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 342).

As transnacionais do “primeiro-mundo”, vêm buscar no “terceiro-mundo”, espaços para instalar suas bases de produção (HARVEY, 2001; HAESBAERT E PORTO-GONÇALVES, 2006; SANTOS, 2006; SOJA, 1993). Assim, para os países periféricos alcançarem àquelas nações “desenvolvidas”, deveriam seguir determinadas orientações e normas para se adequarem ao modelo do novo capitalismo que ganhava forma: o capitalismo global.

Essa nova forma de capitalismo pode ser entendida como a junção do capitalismo financeiro e do processo de globalização (SANTOS, 2004), tendo como mediadores as classes dominantes que fortaleciam as ideologias da globalização justificando-as a partir de resultados futuros positivos a serem adquiridos pelos países periféricos.

Nesse contexto, para a educação, este tipo de capitalismo se apresenta via governabilidade militar e depois nos governos da abertura democrática, que se alinham ao neoliberalismo fortalecendo a educação tecnicista e de resultados. De outra parte vão surgindo as resistências que sobreviveram ao golpe militar, convictos da necessidade de se “[...] construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2007, p. 400).

A diversidade de correntes de pensamento e ação se expressam no resultado final da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996. Como será demonstrado posteriormente, apesar dos avanços desses documentos como marcos de uma educação democrática e aberta, teremos as leis ainda definidas de modo geral dificultando sua execução nos anos que se seguem às suas homologações. Assim, conforme Arroyo (2011), a educação, direito fundamental, perde sua função (social) no sentido de ser libertadora e autônoma e passa a ganhar um corpo mais rígido, fechado, direcionado e interessado.

Desta forma, observamos educação servindo, ao longo diversos governos, às exigências dos grupos dominantes. Os discursos que aprofundam as perspectivas neoliberais se acentuam nos anos 1990, pois, conforme Oliveira (2004),

a década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Os efeitos da globalização, engendrados por Santos (2004), no que tange a ideia de aldeia global, geraram aumento das segregações e das diferenças que recaem sobre a educação pública (e sua função social) um novo paradigma (p. 239); que atrela somente à educação o desenvolvimento da sociedade, e para isso o modelo de educação também deve ser global e mensurado por metas e *rankings*.

Uma vez que a educação, na ótica de mercado, seria a principal engrenagem que impulsionaria a economia, no que tange a qualificação e o aperfeiçoamento do trabalhador, a educação e a escola assumem com maior ênfase as perspectivas do “como fazer”. Reduz-se com isso a ideia de Escola como instituição formadora do cidadão, voltada ao saber e à autonomia da sociedade (FERRACIOLI, 2008).

Oliveira (2013) inicia uma abordagem a nível nacional, demonstrando as duas lógicas do governos da década de 1990, com o saber/fazer X saber/conhecer, de um lado e de outro, o ensino profissional *versus* ensino acadêmico, em sua abordagem das matrizes fundamentais da orientação educacional daquela época. Tais enlacs levaram Oliveira (2013) a distinguir os aspectos de construção histórica da escola no que tange a formação dos sujeitos históricos e a função social da escola e da educação. Desta

forma, se propõe que se a instituição escola não cumpre seu papel, na prática social, ela ainda não atingiu seu objetivo final, mas sim uma finalidade alternativa, apenas para um grupo hegemônico, e não para o conjunto ou coletivo.

A educação não pode ser responsabilizada pelas respostas às crises ou para o desenvolvimento, uma vez que não é da educação a função estas respostas. Ela faz parte do sistema que deve também responder às necessidades da comunidade e à conscientização nas relações políticas, econômicas e sociais.

2.1.1 Uma educação para a autonomia

Para contrapor uma escola interessada ou estritamente do trabalho, inversa à proposta da escola gramsciana – uma escola desinteressada, ou de formação geral, situamos as reformas da educação na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996. Ou seja, se a cidadania remete direitos e deveres em um Estado democrático de direito, como prevê o art. 5º da CF/1988, também encontramos na LDBEN um esforço em modernizar a educação abrindo frentes para a formação da e para a cidadania que ao longo da história não haviam sido enfocadas.

A história da educação no Brasil, conforme Santos (1993), nos mostrou que as classes médias nunca reivindicaram, de forma geral, direitos ou deveres mas sim, vantagens e regalias. Já a classe menos abastada se quer teve a chance de construir a ideia do conceito de cidadania ou construir menos ainda sua própria história. Assim, o que podemos caracterizar como Escola Cidadã após a CF/88 e LDBEN/96 vem aprofundar essa demanda histórica e social, já que,

a Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a

experiência tensa da democracia (FREIRE apud GADOTTI, 2006, p. 68-69).

Com isso, o papel da Escola Cidadã, desinteressada, ganha fundamental espaço para compreender a autonomia na/da escola, dos professores, dos gestores e dos alunos. E esse espaço deve estar em harmonia com às demais demandas sociais, como saúde, segurança, trabalho, previdência, para que não recaia sobre a educação e a escola o papel de provedores de toda a mudança social, pois, para Duarte (2000),

[...] a ideologia da classe dominante, para esconder o fato de que o capitalismo não tem condições de resolver os principais problemas dos dias de hoje, vem utilizando como instrumento de retórica a difusão da idéia de que a grande responsável pela eliminação da barbárie crescente seria a educação e, em especial, a educação moral dos indivíduos, muitas vezes também chamada de educação para a cidadania (DUARTE, 2000, p. 179).

Nesse sentido, os limites da perspectiva freireana sobre a pedagogia da libertação e da autonomia não podem ser idealizados fora dos limites do contexto de crise estrutural do capitalismo. Deve-se levar em consideração que a lógica global da economia e do trabalho é o lucro.

Construir uma Escola Cidadã, nos moldes citados por Freire (GADOTTI, 2006) requer readequações e adaptações a serem traduzidas para a realidade econômica, política, social e cultural no caso brasileiro. Assim, as limitações que a escola cidadã freireana encontra podem sofrer menos impactos se se levar em conta como a sociedade vê a escola e à sua própria função social, pois às lógicas de ensino-aprendizagem têm remetido quase que exclusivamente a um modelo de escola voltado e subordinado à produção capitalista.

A Teoria do Capital Humano (TCH), elaborada por Schultz (1971), e bastante utilizada nos discursos de avaliação e ranqueamento da qualidade de ensino. O discurso mais geral põe a escola, como a que qualifica, ensina, prepara e profissionaliza, o indivíduo seria responsável pela sua própria mobilidade, ascensão social e pelas respostas a problemas sociais. Algo como se o indivíduo, tendo sido preparado para a vida na sociedade, fosse reparar as injustiças sociais ou almejar postos mais avançados (sucesso) ou que evitasse regredir a postos não-desejados (fracasso); tudo isso conforme um viés meritocrático¹⁶.

¹⁶ Ver YOUNG, M. *The Rise of the Meritocracy*. Baltimore: Penguin Books, 1971.

Assim, “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33). Isso remeteria à desresponsabilização do Estado sobre as mazelas sociais, pois se o Estado oferece uma educação para o trabalho, caberá apenas ao indivíduo, via mérito, sua ascensão social e assistência às suas próprias necessidades que considere relevantes.

Desenvolve-se, desse modo a falsa ideia de autonomia, que pode ser melhor traduzida como individualismo com a ausência do Estado como meio de manutenção da lógica do lucro, concentração e centralização do capital. Esse seria o capital humano, essa manutenção perpétua das classes e dos indivíduos em seus *locus* sociais, dando a falsa perspectiva de ascensão por meios meritocráticos, via educação.

A educação conforme Soares (2002), nesse modelo neoliberal, caracterizado no pós Segunda Guerra Mundial, tem assumido não um papel social, mas de manutenção das estruturas sociais excludentes e concentradoras de direitos.

Dessa forma, para a educação ser autônoma, alguns pontos, a partir da definição de escola cidadã acima, podem ser elencados:

1. redefinir o papel da educação para a formação desinteressada, crítica reflexiva e técnica de forma ampla e irrestrita;
2. proporcionar uma formação de professores para a autonomia, qualitativa e consciente do papel cidadão e de sua criticidade;
3. garantir a formação continuada com recursos didático-pedagógico-logístico afastados de vieses ideológicos de governos, assim garantir praticamente de forma pítrea a forma de condução da carreira e da profissão docente;
4. tornar questões educacionais prioridade como análises e votações de projetos de lei, emendas, programas, planos, sistemas, recursos, debates e discussões, entretanto que tais pontos não isolem essas questões das demais garantias sociais (outras engrenagens devem garantir o desenvolvimento social) e;

5. vislumbrar o diálogo amplo, qualitativo, eficaz e prático do papel da educação e da escola, bem como trazer *status* devido aos professores e gestores, devendo tornar a escola, não única, mas principal instituição de equidade social, de desenvolvimento, de oportunidades e autônoma.

Esses itens indicam que a educação e a própria escola possuem papel fundamental, não único, no desenvolvimento social. Para isso, o conceito de autonomia para a educação ganha contornos específicos com as contribuições de Gramsci, que merecem destaque no que tange a Escola Unitária, conforme trataremos a seguir.

2.1.2 Alternativa gramsciana: Escola Unitária e professor como Intelectual Orgânico

As contribuições do pensador sardo Antonio Gramsci (1891-1937) para a construção do conceito de uma educação para autonomia e de uma autonomia docente são fortes elementos que compõem o papel social da escola. A proposta de uma Escola Unitária converge com as críticas sobre uma educação voltada para o trabalho (MARTINS, 2017).

Conforme Nosella (1992), Silva (2010) e Martins (2017), trazia grande preocupação e desconforto a Gramsci a existência dos dois modelos de escola naquele período:

uma sucateada, com conteúdo puramente profissionalizante e outra, com conteúdo mais complexo, destinada à elite dominante. Ele via nesta separação de escolas um interesse claro de manutenção das desigualdades sociais. A solução para acabar com esta cruel dicotomia educacional seria, segundo Gramsci, a adoção de uma Escola Única (MARTINS, 2017, p. 69).

Nas contribuições de Gramsci (1991, 1999, 2001, 2011) busca demonstrar como os grupos hegemônicos, que direcionam moral e culturalmente suas vontades sobre outros grupos, pela coerção, persuasão e convencimento, Assim, o conceito de

hegemonia é construído e mediado via educação burguesa, sobre a qual a Escola Unitária busca a superação.

Para a Gramsci (2001), na ascensão de um Estado socialista se teria necessidade de implantar uma educação que formasse todos os cidadãos como políticos, no sentido de poderem atuar no espaço social com conhecimento das suas contradições. Para isso a escola teria que ser desinteressada, ou seja, que buscasse uma formação acerca do conhecimento mais amplo de cultura e da ciência unindo as dimensões mais profundas da técnica e do humanístico (NOSELLA, 1992).

Para Nosella (1992), em *A Escola de Gramsci*, Gramsci refutava qualquer forma de desigualdade na formação cultural e escolar; e às críticas de Gramsci para uma educação e uma escola desinteressada fizeram mais sentido ao esclarecer que o período durante e entre guerras mundiais ilustraram bem como a indústria bélica e automotiva precisavam de uma mão de obra para o trabalho industrial certamente mais complexo influenciando na restrição curricular técnica dos Estados.

Para Gramsci, conforme em Nosella (1992), Giroux (1997), Coutinho (2007) e Monasta (2010), a escola não necessariamente se desvincularia do processo natural de produção de bens e serviços. Logo, uma escola desinteressada, igualitária, situada em um novo contexto de hegemonia, havendo necessidade de formação de novos dirigentes, para Gramsci (1999, 2001), deveria ser única. Tal Escola Unitária poderia ainda assumir um papel de formação geral e igualitária para todas as classes. O discente, na Escola Unitária, teria a percepção clara de que o trabalho é fundamental para a sociedade (princípio educativo), pois

a educação escolar deve ser compreendida como um espaço de disputa, na medida em que todo o conhecimento é uma aproximação possível e inacabada da realidade, que se dá por meio do trabalho humano (DE MARI E GUIMARÃES, 2017, p. 37).

Porém esse direcionamento se daria em um momento mais avançado dentro do percurso escolar. Ter-se-ia uma formação técnica e humanística nas formações do que qualificamos no Brasil como educação básica. Na formação secundária, o discente, tendo a figura do professor como orientador, teria liberdade e autonomia para desenvolver aptidões, maturidade e métodos (NOSELLA, 1992). Dessa forma, para Gramsci (2001), o modelo de escola desinteressada e igualitária formaria uma

potencial classe consciente de seu papel e de sua função na sociedade, função esta engendrada pela atuação do “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1999).

A figura dos intelectuais orgânicos parte do pressuposto gramsciano que todo indivíduo é intelectual, entretanto nem todos exercerem a função de intelectual na sociedade (GRAMSCI, 1999). Desta forma, Gramsci (1999), indica que cada indivíduo é capaz de uma determinada atividade intelectual em níveis e amplitudes diversas, mais ou menos profundas, dependendo da apropriação e desenvolvimentos escolar e cultural do mesmo. Nesse ponto se enverga a condição e a função da Escola Unitária, que teria o papel de preparar o indivíduo para a atuação na sociedade como intelectual orgânico.

Para Silva (2010), Spessoto e Lima (2016) e Martins (2017) a função do intelectual orgânico está ligada a ideia da fundação de uma nova sociedade, do esfacelamento da alienação da sociedade de classes e dos interesses dos que outrora se encontraram como grupo não-hegemônico. Trazendo tais concepções do novo papel da escola e do intelectual orgânico para a contemporaneidade brasileira, a figura do professor ganha suporte nesse modelo de formação escolar, cultural, política e de ação na sociedade.

Para Nosella (1992), as críticas de Gramsci ao Ministério da Educação italiano, no início do século XX, são bastantes atuais no cenário brasileiro. Segundo o autor, o ensino profissionalizante ilustra a lógica interesseira da escola pública voltada para o trabalho, reduzindo a formação clássica para as classes menos favorecidas¹⁷. O papel da escola, desse modo, vai de encontro ao papel do professor como intelectual tanto no cenário que Gramsci disserta sobre a Escola Unitária como no cenário de educação pública brasileira. Contudo, para atuar como intelectual orgânico, seu papel na sociedade necessita de algumas observações em relação à escola e à história da educação no Brasil, aos alunos e à profissão docente.

Enquanto intelectual, apenas, o professor passa a ser um reproduzidor da hegemonia cultural, muitas vezes alienado nesse posto de atuação. Conforme Giroux (1988, 1997), os currículos e as imposições, seguidos sem reflexão, propagam a ideologia dominante e isso se avoluma, reproduzindo na escola e no processo de escolarização os problemas sociais. Daí a necessidade do papel orgânico que o

¹⁷ No terceiro capítulo deste trabalho são apresentadas políticas públicas que ilustram tal perspectiva.

professor deve assumir para compreender a necessidade de uma escola e de um trabalho docente autônomo.

Conforme Monasta (2010), liderar técnica e politicamente, seria uma das perspectivas de ação do papel do professor, como intelectual orgânico. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci assinala que todos são intelectuais, filósofos, pensadores e que se diferenciam na intensidade ou no fluxo das reflexões. O intelectual orgânico, que executa e desempenha uma ação, um papel, na sociedade, pela definição gramsciana, parece modelar o próprio professor.

Os grupos aos quais pertencem os intelectuais orgânicos produzem as próprias intuições sobre sua própria hegemonia como grupo social, ora ligados às instituições religiosas, acadêmicas, privadas, sindicais, entre outras, ora ligados ao Estado. Na produção de Gramsci (1991, 2001), ao colocar a ideologia como expressão das relações sociais de um tempo e como produção do poder dos grupos hegemônicos, foca na importância da reconstituição de um novo consenso e da superação do senso comum fragmentário e confuso produzido até então. Gramsci citado por Monasta (2010), no artigo *Homens ou Máquinas*, em 1916, mesmo não sendo um professor, educador, gestor, pedagogo, assume essas condições em uma clara defesa à escola e ao que se era oferecido aos discentes pelo governo italiano.

O professor, portanto pode exercer o papel de intelectual orgânico (NEVES, 2013; OLIVEIRA, 2013), de líder (MONASTA, 2010), de mediador (FREIRE, 1996, 1997), de propositor de reflexão e crítica como objeto e ferramenta de autonomia (CONTRERAS DOMINGO, 2012).

Os professores atuando nas escolas públicas não estão ocupando um espaço neutro e não devem assumir posturas neutras (DE MARI E GUIMARÃES, 2017). A condição de professor, assemelhada ao intelectual orgânico, se mostra como transformadora da realidade escolar. Sendo assim, o professor acaba por fazer parte diretamente da formação de potenciais intelectuais orgânicos, sustentando mais uma vez a tese a qual a escola deve ser uma instituição autônoma e com a perspectiva gramsciana desinteressada, que resgate a cultura e conceda oportunidade igualitária. Embora se mostre contraditório, um tipo de escola única em uma sociedade com mecanismos focalizados em produção e lucro, o papel do trabalho docente autônomo, não-neutro e participativo, funcionalmente orgânico ganha mais força.

Pimenta e Nascimento (2009), por suas vezes, apresentam um estudo sobre como a educação e a autonomia em Gramsci se formam instrumentos de formação

crítica. Os autores são enfáticos em caracterizar a proposta gramsciana para o processo educativo, e a própria discussão da educação, como urgente, complexa e, com finalidade de preparar um sujeito autônomo, que “possa intervir na sociedade com consciência e competência” (PIMENTA E NASCIMENTO, 2009, p. 17), com uma formação crítica.

Assim, para se pensar em construir uma autonomia escolar e docente a partir da ideia de Escola Unitária, esta teria que ser articuladora de uma formação geral e participativa, no sentido de prática “[...] educação e participação são conceitos intimamente imbricados” (PIMENTA E NASCIMENTO, 2009, p. 22).

O autor Henry Giroux (1997) entende que o docente teria como função as junções de posição de um trabalho intelectual afastando as ideias de instrumentalização e tecnicização do ensino, com o papel de agente transformador da sociedade são fundamentais para a criticidade no âmbito da comunidade. As contribuições de Giroux (1997) exemplificam a potencialidade do papel transformador do professor e da escola. A escola não se (re)constrói por si só, ou seja não é mera instituição estatal, ela possui uma história, que se deu pela participação coletiva e possui uma função social. Com isso, suas estruturas não são somente físicas e padronizadas, as principais estruturas da escola são a comunidade, as relações com o espaço ao longo dos tempos e dos eventos, os alunos e os professores, que ali desenvolveram suas concepções de mundo, sentido da vida em sociedade e de construção da rede das informações com o conhecimento.

As angústias em relação ao papel do professor no trabalho com os alunos, com os próprios pares e com a instituição escolar e muito desafiante dada a sua complexidade. Kaercher (2011) ilustra alguns desses momentos:

[...] nossos limites são enormes, enfrentamos obstáculos que superam nossa capacidade de intervenção (basta imaginar quantas famílias desestruturadas ou ausentes afetam a capacidade e o interesse dos alunos em nos ouvir, aprender, etc.). Mas, e sendo um otimista, talvez “abobado” ou desinformado, penso que algo podemos com nossas aulas. Estimular a capacidade de reflexão acerca do mundo que nos envolve é tarefa indeclinável de qualquer professor. Ajudar o aluno a ler e dizer sua palavra, idem. Estimular uma leitura mais plural e dinâmica do mundo também é tarefa que nós não podemos abrir mão. E tudo isso, embora nos soe como ‘tarefa’, ‘obrigação’ e tem algum peso, também é seu par dialético: possibilidade, desafio e alegria (KAERCHER, 2011, p. 4).

Essas palavras de Kaercher (2011) demonstram o quão envolvidos são os professores, a escola e os discentes. Há aqui uma das dimensões que Contreras Domingo (2012) cita, o compromisso com a comunidade, aflorando de forma natural.

Defendemos esse exercício a partir da autonomia docente crítica em aproximação com a comunidade. Essa autonomia crítica requer uma reflexão também crítica¹⁸ e análise dos problemas históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos em contrapartida do papel libertador da educação (FREIRE, 1996, 1997), com a sociedade estratificada e com inúmeras nuances, formas e funcionalidades. Temos assim o processo de reflexão que os professores podem proceder, conforme Figura 1.



Figura 1. O processo de reflexão crítica da prática de ensino de Smyth (1991, p. 122) apud Contreras Domingo (2012, p. 184).

Para propor possíveis respostas às questões desta pesquisa seguiremos como nossas reflexões trazendo algumas contribuições sobre o conceito de autonomia para a educação e para a escola. Assim poderemos traçar um pensamento mais orgânico sobre a educação voltada para a autonomia e posteriormente uma autonomia para o trabalho docente.

¹⁸ Smyth (1987, p. 23) apud Contreras Domingo (2012) elenca algumas perguntas críticas que o professor pode se debruçar: de quando na história vêm minhas práticas de ensino já incorporadas na formação? Como se deu tal apropriação? Por que persisto em tais práticas? A quais interesses elas servem? Como se dá a influência delas no relacionamento com meus alunos? e, a partir disso, Como posso desempenhar meu papel de forma diferente?

2.2 Profissão docente, autonomia e escola

A escola tem um papel fundamental e modelador para a sociedade, que tem por natureza o trabalho como atividade central para a própria existência. Conforme a especificidade do trabalho, este acaba determinando a condição social de cada classe nas sociedades. No período contemporâneo não é diferente, tendo o trabalho e o capital marcando tipos de relações de exploração pelo trabalho através da mais-valia e da alienação. Assim, a escola seria a instituição responsável pelo melhor preparo, pela instrução, pela qualificação e, via mérito, pelo sucesso de cada indivíduo. Com isso, vem recaíndo sobre o professor a responsabilidade de seguir os currículos estabelecidos pelo Estado e direcionar aos alunos, via processo de ensino-aprendizagem, transmissão e assimilação, rígida e enciclopédica, os conhecimentos necessários para atender as expectativas atuais.

Esse discurso presente no senso comum, uma ideologia contraditória, exprime o quão heterônomo é o trabalho docente, o quão subestimada é a escola e o quão profundo é o abismo entre as classes. Apresentamos a seguir alguns estudos que ilustram o cenário da profissão docente no Brasil demonstrando como essa profissão tem sido ajustada aos interesses hegemônicos marcados pelas relações sociais atuais, e comprometido o exercício da autonomia.

2.2.1 Pontos sobre a profissão docente: dificuldades e adoecimento

Gonçalves (2009) nos mostra que a carreira docente é um processo, se constrói e reconstrói. Assim sendo, aponta estudos que cruzam dados relativos aos anos de experiência de docência e das etapas e traços dominantes, divididos em cinco fases:

- 1- o início, que revela a descoberta e o choque com a realidade;
- 2- a estabilidade, ilustrada com a maturidade, segurança patrimonial e entusiasmo;

- 3- as divergências, sendo a positiva caracterizada pelo empenho e entusiasmo e a negativa, caracterizada pela rotinização e descrença da ação e atividade docente;
- 4- como penúltima fase temos a serenidade, definida como reflexão e satisfação pessoal, um processo bastante reflexivo e;
- 5- por fim, a renovação do interesse e do entusiasmo que pode se tornar também desencanto, desinvestimento e saturação).

Gonçalves (2009) aborda também as perspectivas curriculares ao longo da carreira. Sobre a análise do currículo escolar, indica a aquisição de saberes e das competências para a formação, integrados à cultura e ao professor como construtor e gestor dos currículos¹⁹.

No percurso da carreira docente na primeira fase, há pouco envolvimento devido à adaptação ao trabalho docente. Nas próximas fases, o trabalho em grupo é muito valorizado; nas fases a frente, a socialização parece ganhar espaço no quesito “trabalho em conjunto” (GONÇALVES, 2009, p. 28-29). Nas fases finais se tem a formação de uma certa identidade docente, baseada na experiência, a qual dá maior autonomia ao professor para construir o currículo, mas nesse ponto é perceptível sofrer influências da saturação e do longo percursos docente da escola pública.

Na conclusão desse estudo, Gonçalves (2009) aborda a supervisão e as fases da carreira docente, pois avaliar como se dá a formação inicial e como que o professor pode passar por toda a carreira docente, sem tomar consciência do seu papel na formação da identidade docente o que ratifica nossa hipótese heterônoma.

Adentrando na área de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) indica que

o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo [...] se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (2009, p. 7).

¹⁹ No quarto capítulo deste trabalho apresentaremos pontos de divergência sobre essa abordagem de Gonçalves (2009) nas falas dos participantes desta pesquisa.

Logo, temos duas vertentes: uma que busca a qualidade (eficácia) para os resultados, mais mercadológica, e outra para a própria formação docente e da identidade docente. Contudo, ambas coexistem no emaranhado dos procedimentos e processos da carreira docente. Nesse ponto observamos a inserção do modelo neoliberal, de um Estado regulador para o trabalho e para os resultados, sendo que resultados positivos gerariam lucros ou atenderiam as demandas de atores hegemônicos.

Sobre a identidade profissional docente, para Marcelo, “[...] é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (2009, p. 11). Destarte a identidade profissional do docente, bem como sua autonomia, se tornam foco das discussões neste momento. Ao “se tornar professor” o autor adverte que os professores não chegam aos estabelecimentos de ensino como “tábuas rasas”, mas com um conjunto de experiência que os tornam apto a tomar decisões.

As experiências que se mostram presentes nas crenças e nos próprios conhecimentos dos professores são as pessoais (família, cultura, sociedade, escola); do conhecimento formal (disciplinas e conceitos); e a escolar, de sala de aula (vividas, o próprio trabalho docente). Existem conhecimentos *para* a prática, *na* prática e *da* prática, o primeiro quando se há uma formação mais rasa e o segundo quando se tem mais vivência durante a carreira docente.

Concluindo, sobre o conhecimento didático do conteúdo, objetivo das investigações da carreira docente, ele

leva-nos a um debate sobre a forma de organização e de representação do conhecimento, utilizando analogias e metáforas. Coloca a necessidade de que os professores que se encontram em formação adquiram um conhecimento próprio de um perito do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos (MARCELO, 2009, p. 19).

Porém a insatisfação com a profissão, a evasão e a grande rotatividade de docente dificultam a coesão da identidade docente. Os “novos docentes” inclinam-se à lógica profissional e à valorização da carreira; os “antigos docentes” inclinam-se às redes de sociabilidade, ações em conjunto e força de classe.

Por suas vezes, Ramalho e Núñez (2011) vêm abordar sobre as necessidades formativas de professores (atuantes no ensino médio) em contrapartida à prática profissional que ganhou nos anos 1990, com as reformas educacionais.

A realização de uma pesquisa que nos proporcione elementos para uma análise das necessidades desejadas, expressas, e a análise das diferenças em relação às necessidades normativas têm um importante papel na renovação curricular do Ensino Médio no sentido de uma melhor formação dos professores. Assim, o presente estudo pretende apontar a possibilidade de orientar os processos formativos a partir do diagnóstico de necessidades formativas dos professores, com o intuito de contribuir para uma melhor preparação e para o desenvolvimento profissional (RAMALHO E NÚÑEZ, 2011, p. 79).

Assim, nos anos 1990, com o ajuste neoliberal, as mudanças a nível global induzem nos países latinos, principalmente, adequações às novas tecnologias, às novas culturas e releituras delas e ao mundo “globalizado”. Tais mudanças, reformulações, criaram novas matizes para a identidade docente bem como à sua própria preparação para as mudanças, não apenas logística e hierárquica (RAMALHO E NÚÑEZ, 2011, p. 93), mas pessoal e relacional, devendo envolver “sociedade, pais, famílias, professores, alunos, diretores” (RAMALHO E NÚÑEZ, 2011, p. 71).

Os autores trazem a Teoria da Atividade, de Leontiev (1985)²⁰, indicando o processo da relação entre o sujeito (professores) e o objeto (currículo e conteúdo), que são primordiais para nossa análise. A necessidade e o objetivo da formação continuada, por exemplo, configuram-se como atividade, mas é importante, que as atividades não sejam verticais pois devem contar com a contribuição dos docentes para serem efetivas. Apresentados os objetivos, os participantes da pesquisa e a metodologia, os autores respondem com os resultados conforme as competências trabalhadas,

- a) Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares nas áreas de conhecimento;
- b) trabalhar com os alunos situações de aprendizagem para a transferência de aprendizagem;
- c) desenvolver no aluno capacidades metacognitivas;
- d) contextualizar o conteúdo;
- e) desenvolver no aluno a capacidade para resolver problema e trabalhar em grupo;
- f) desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar por projetos;

²⁰ Ver LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

- g) preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo;
- h) desenvolver no aluno competências;
- i) vincular os conteúdos às temáticas transversais de caráter social, político, econômico, ambiental, da saúde;
- j) trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes: científico, senso comum e popular;
- k) desenvolver no aluno a competência de usar novas tecnologias (RAMALHO E NÚÑEZ, 2011, p. 84).

Dentre as demais questões elaboradas, Ramalho e Núñez (2011) concluem sobre o novo paradigma da identidade docente buscada pelo neoliberalismo, tendo como base as novas exigências sociais e econômicas, trazendo novas barreiras para a autonomia docente. Percebe-se, porém, que as normas institucionais, legitimadas, quando não vindouras da classe docente despertam desconfiança. A administração pública em seu *modus operandi* se difere muito da escola como instituição social, pois atua como órgão legitimador e controlador, embasados em princípios de administração tácita. Por isso, os professores não podem ser compreendidos como meros funcionários aplicadores de regras, mas sim atores, dirigentes de formação, profissionais de seus campos de conhecimentos.

Assim, com a lógica neoliberal, têm recaído sobre os professores encargos de caráter gerencialista, fiscalizante e avaliativo, o que massifica ainda mais a docência na América Latina. Com tais contribuições, observamos que os efeitos da globalização, em seu aspecto perverso, têm retirado do Estado seu dever para com a educação de qualidade, para uma formação cidadã, crítica e reflexiva. Logo, fica a educação, e suas políticas, redimida aos anseios de tais agências supranacionais, gerando assim uma padronização dos processos de escolarização (OLIVEIRA et al., 2012).

Desse modo, para inferir e medir o grau de investimento, potencialidades, progressões e regressões, temos instituições de avaliações externas, maquiada em discursos que remetem à ideia de preocupação com a mobilidade e elevação da condição social. Os efeitos das privatizações ilustram tal movimento, iniciado com a “ideia” de globalização e corroborado o funcionamento satisfatório da economia do setor privado. Oliveira et al. (2012) apontam, também, as consequências a nível moral e psicológicas das sobrecargas de responsabilização dos professores.

Encontramos estudos de uma destas consequências na pesquisa de Mancebo (2007) que, por sua vez, analisa os casos os afastamentos por licença médica por doenças vinculadas à profissão. Nessa pesquisa, Mancebo (2007) analisa um universo constituído pelos sujeitos docentes das escolas urbanas de educação básica – Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – que possuem dependência administrativa municipal, estadual ou conveniada e se situam em sete estados brasileiros: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

A legislação brasileira prevê, na CF/88, bem como os estatutos dos servidores públicos²¹, CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), dentre outros, período de afastamento das atividades laborativas para tratamento da própria saúde de acordo com a prescrição e perícia médica.

Conforme o **Gráfico 1** elaborado por Mancebo (2007), dos licenciados, 9% são afastados devidos a problemas de voz (principal recurso sensorial da prática da atividade docente, pois observa-se, por exemplo, devido à superlotação das salas de aula, pouco preparo e cuidado dos empregadores com a saúde vocal do docente, e à falta de equipamentos com microfones/alto-falantes para sanar ou reduzir tal evento); 13% se afastam devido a problemas musculoesqueléticas, pois, também relacionadas à atividade; o *stress* também é responsável por 13% das “baixas; depressão, ansiedade ou nervosismo crônico indicam 14% dos licenciados e 52% apontam outros motivos.

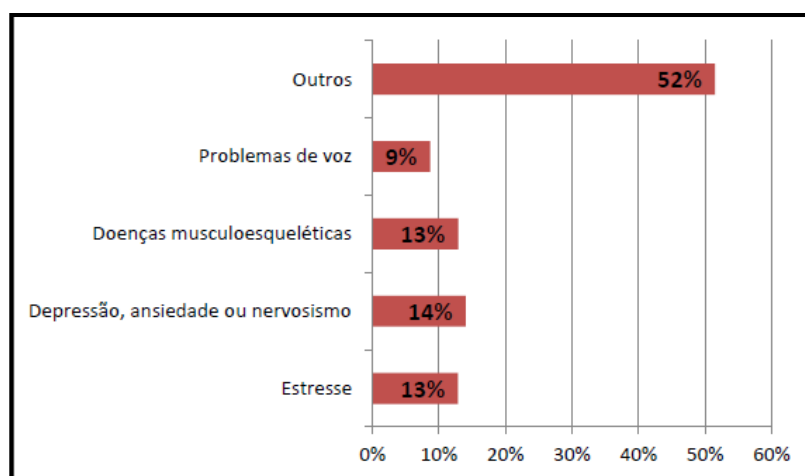


Gráfico 1. Motivo dos afastamentos (MANCEBO, 2007).

²¹ A maioria dos docentes brasileiros da rede pública são servidores públicos, a título precário (substitutos) ou efetivos. Têm normas relativas a afastamento das atividades para tratamento de saúde, que normalmente são regidas sob estatutos próprios, a nível federal, estadual e municipal. As demais modalidades de docente, no setor privado, seguem as normas previstas na CLT.

Usualmente, o professor, sendo funcionário público, deve passar por uma avaliação pericial para retificar ou ratificar parcial ou totalmente o período de repouso dedicado ao tratamento de saúde. Semelhante ocorre com professores submetidos à CLT, que devem ser avaliados por um médico-perito do INSS.

Sobre o período de afastamento, a maior parte dos participantes (34%) permanece mais de um mês licenciados, de acordo com o Gráfico 2. Assim, ainda, há a readaptação de função, atrelada ao afastamento, pois 88% apontam que não foram readequados. Já o afastamento da função causou a redução de remuneração de 25% dos participantes. As condições do trabalho docente têm, há décadas, acelerado exponencialmente as baixas dos professores. Quando o professor se licencia para tratamento da saúde uma série de eventos podem vir a gerar outras demandas pedagógicas e administrativas. Resguardadas as limitações individuais, a atual massificação do trabalho docente tem agido de forma contundente nesse processo que pode gerar, inclusive, demissões ou reduções salariais.

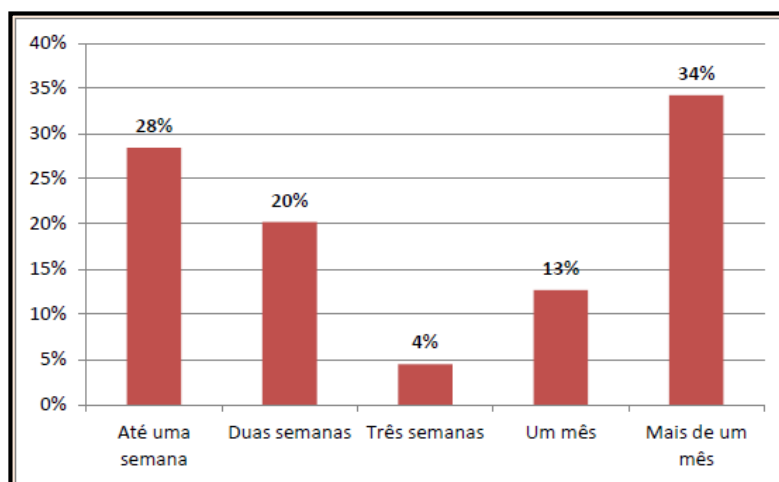


Gráfico 2. Tempo de afastamento (MANCEBO, 2007).

As demissões podem ocorrer geralmente no setor privado, no qual as relações empregatícias são mais flexíveis, por atenderem a demanda mercadológica de forma tácita. No setor público, para uma demissão do professor efetivo por tais motivações deve haver processo administrativo, por exemplo. Já as reduções salariais podem surgir tendo em vista a própria orientação e tratamento médico, pois sendo reduzidas

as horas/aula, o soldo, que normalmente acompanha proporcionalmente também é reduzido.

O docente se vê então nessa contraditória relação. Segundo Mancebo (2007), a responsabilização dos escores educacionais têm, paulatinamente, desumanizado o docente. Assim, o **Gráfico 1** pode representar, no que tange os 52% outros motivos os mesmos elencados na mesma modalidade, porém, por constrangimento, que aqui não foram expostos²².

Esse estudo auxilia a trazer à tona a realidade da educação e do trabalho docente e seus limites. Conforme Oliveira (2004),

o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Facci e Urt (2017), ilustrando a citação acima, abordam o adoecimento, o sofrimento e a readaptação²³ do professor. A partir de entrevistas com vinte professores readaptados, as autoras apontam as formas de precarização do trabalho docente, como redução salarial, massificação dos encargos e intensificação do trabalho, proletarização, desqualificação e desvalorização, terceirização e contratos temporários, rotatividade, aumentando o desprestígio e dificultando a construção de uma identidade docente. Assim, o professor

[...] sente que é alguém improdutivo, que não tem competência. O trabalho em sala de aula, as pressões postas, as cobranças, as dificuldades de lidar com o aluno são tão grandes, que ele incorpora a noção de incapacidade e adocece diante do trabalho que quer executar. Não é necessário que alguém fale que ele não está conseguindo realizar a tarefa proposta. Ele mesmo se sente ameaçado diante dos alunos, dos pais, não consegue lidar mais com o cotidiano, o que leva ao adoecimento (FACCI E URT, 2017, p. 285).

²² Períodos acima de um mês para tratamento de saúde acobertam a incapacidade do sistema educacional readequar ou auxiliar a sanar as frequentes baixas de serviço. Geralmente períodos acima de cinco dias são considerados longos, próprios para tratamentos psiquiátricos. Assim, os problemas de exaustão e estresse podem ilustrar tal demanda.

²³ O Título III da Lei Estadual nº 869, de 1952, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, trata das formas de readaptação dos servidores estaduais. Assim, o provimento do funcionário em cargo mais compatível com a sua capacidade física ou intelectual e vocação, podendo ser realizada *ex-officio* ou a pedido do interessado.

Justificam-se as formas de adoecimento e licenças para tratamento de saúde, pois, segundo as autoras, a própria personalidade, a subjetividade e a visão de agente transformador perdem sentido sem a garantia mínima de estabilidade e logística para desempenhar o próprio trabalho docente. Assim, nesse estudo, conforme Facci e Urt (2017), ficou muito clara a posição que os professores readaptados passam a assumir: perderam ainda mais noção do trabalho docente, de seu lugar naquele espaço pedagógico, sentem falta de fazer parte do processo de ensino e de escolarização, pois executam, agora, atividades alheias à sala de aula e se perdem nesse trajeto que, conforme os resultados da pesquisa, se tornou mais complexo, prejudicando o desenvolvimento profissional docente de forma incisiva.

2.2.2 Sobre o conceito de Educação para a autonomia e a autonomia de professores

Sob a perspectiva da autonomia e a política conforme sugere Bobbio (1986), a participação dos indivíduos ou aqueles representantes dos indivíduos deve ser ancorada pela garantia dos direitos, como de liberdade de expressão e do livre pensamento, reforçando assim o caráter autônomo da vida em sociedade de forma democrática. Nesse sentido o conceito de autonomia começa a apresentar atritos com as ideias de representação e da própria ontologia do conceito, pois as ideias de liberdade de expressão, de pensamento e de representatividade convergem com as ideias de defesa de pontos de direitos individuais e coletivos.

Isto é, há classes que conseguiram se definir ao longo da história, no Brasil, como médicos e advogados entre outras. Focalizando esta pesquisa, a classe docente, não constitui ainda uma identidade, uma emancipação e uma profissionalidade devido à falta de autonomia, conforme Contreras Domingo (2012) indica. Isso reforça as ideias de Bobbio (1986), quando aponta a confusão na construção da representação equilibrada dos direitos nos países, em detrimento das classes, isto é, pelos atores que representam o povo e aos representados. Na educação, esse tipo de conflito se torna também presente, o que gera mais complexidade na construção do conceito de autonomia na/para a educação.

O conceito de autonomia na educação assumiu, inicialmente, na filosofia grega, a possibilidade do aluno buscar possíveis respostas e novos questionamentos para suas dúvidas, e ao longo do tempo vem se ligando às formas de pedagogias libertárias e ativas.

A autonomia, como intencionalidade, somente pode ser de fato uma filosofia da práxis se ela possuir grande amplitude, para todos, e não para alguns. A autonomia para a educação, assim, deveria ser mais ampla e sem uma finalidade única e específica.

A sociedade deve ter uma relativa autogestão para efetivamente se valer do próprio conceito de autonomia. Sendo um resultado da conjuntura dos processos históricos, a autonomia nunca deve ser finalidade, mas meio, e se deve reciclar para cada momento e para cada classe que esteja inserida com anseios ao caráter autônomo de profissão, de trabalho e de identidade.

Desde modo, na classe docente contemporânea, a autonomia *na e para* a educação, “como relação e prática social, portanto, [...] será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis” (MARTINS, 2002, p. 220).

A inserção do conceito de autonomia nos processos formativos educacionais trouxeram algumas considerações, como aponta Martins (2002), pois

esse contexto histórico promoveu a defesa da autonomia no âmbito da educação, utilizando-a como sinônimo de autogestão, de liberdade, de autogoverno, de autoformação. De uma parte, o termo pode ser entendido como a possibilidade de garantir uma educação libertária – na visão institucional – e, de outra parte, na visão da escola nova, como a possibilidade de ensinar a criança a ser autônoma (MARTINS, 2002, p. 228).

A preocupação com a pedagogia libertária e ativa, bem como a autonomização dos alunos, atinge inevitavelmente, agora, o mesmo ator que articularia tal práxis: o professor. Como se vê, mais uma vez, o professor se encontra no centro das discussões, mas como um observador. Nessa passagem de Martins (2002) temos novo exemplo, pois, para a autora

as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado ao conjunto das lutas políticas que pretendiam romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a

fragmentação do conhecimento, em suma, a separação entre quem planeja e quem executa (MARTINS, 2002, p. 230).

A construção do projeto pedagógico, as formas e concepções de lutas políticas, as questões sobre o trabalho, a vida em conjunto e as ponderações sobre a sociedade estratificada devem ser inevitável e primordialmente engendradas pelo professor, figura central, a nosso ver, na formação cidadã dos alunos.

Resguardadas as questões de formação inicial, acadêmica e continuada, o papel do professor, conforme Guimarães et al. (2018), vem sendo cada vez mais próximo, afetivo e crítico-reflexivo junto aos julgamentos e formulações dos alunos da escola pública sobre a sociedade, a cidadania e das noções de participação política e cultural.

A autogestão continua é um desafio para a construção do conceito de autonomia para a educação, e conseqüentemente para a profissão docente,

a autogestão de escolas aparece como a possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional [...] as experiências autogestionárias em educação esbarraram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores (MARTINS, 2002, p. 230).

Apesar deste desafio o que observamos a partir desta pesquisa é que a construção da autonomia para a educação vem se formando em uma ótica gerencialista, mais administrativa, que infere em descentralização e desconcentração.

Desta forma, sem uma ressignificação do conceito de autonomia pensar em uma escola autônoma e em uma formação autônoma, que vise o debate no processo educativo em uma escola única e desinteressada (GRAMSCI, 2001; NOSELLA, 1992), se torna um desafio permanente das organizações de lutas docentes.

2.3 Contreras Domingo e a autonomia de professores

A obra *A autonomia de professores* (2012)²⁴ de autoria de Contreras Domingo nos ajudou na pesquisa, como tema central a “autonomia docente”. Contreras Domingo (2012) indica na medida em que nos apontou caminhos para ressignificar a construção do conceito de autonomia.

Este autor, além dos caminhos sugeridos, permitiu algumas pontes com as concepções do conceito de autonomia de Marx, Gramsci e Mészáros. Partimos agora para verificar como tais conceitos e cenários se expressam na vida profissional dos professores²⁵.

2.3.1 Controle do ensino, do professor e a precarização profissional

Um das preocupações de Contreras Domingo (2012) busca entender “as formas de pensamento que estão sendo difundidas no que diz respeito aos professores [...] ao ensino escolar e sua relação com a sociedade (p. 30)”. O autor também indica que no processo de proletarização docente “o que está em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto um controle técnico [...] como a desorientação ideológica (p. 37)”²⁶.

²⁴ Título original: *La autonomía del profesorado*, com publicação da 1ª edição original (Espanha) em 1997.

²⁵ Os pontos trabalhados por Contreras Domingo (2012) serão tratados nesta seção, no que tange as discussões sobre o conceito de autonomia e no quarto capítulo, remete às contribuições nas falas dos participantes da pesquisa.

²⁶ São as formas de perda de autonomia: *atomização*: o trabalho docente tem sido subdividido em atividades menores, mais simples, especializadas e fechadas, como fora da percepção ampla do operário. Conforme Contreras Domingo (2012) cita, demonstra a perda de visão do processo educativo, análogo também à taylorização, característico do início do século XX. Assim, o professor perde a noção do processo de construção da própria condição docente, do ensino e da aprendizagem, fica submetido às atividades burocráticas, hierarquizadas, administrativas e reduzidas, perdendo a noção do próprio tempo, uma vez que se preocupa em responder às demandas institucionais de gestão e de avaliações externas; *intensificação do trabalho*: as formas burocráticas das orientações e determinações para a execução das atividades, que se tornaram mais isoladas, individuais, repetitivas, rotineiras e intensas dos operários, se encaixam naturalmente com as intensificações que os professores têm sido submetidos (menos números de salas de aulas e mais alunos por m², respostas a questionários, espaços mais reduzidos de socialização dentro e fora dos muros da escola, aplicação de testes externos e projetos a serem obrigatoriamente desenvolvidos sem discussão, diálogo e recursos logísticos e didáticos); *racionalização*: que indica a transformação do operário em peça componente da estrutura industrial logística, o professor passa, assim, por três momentos que são o de monitor e “passador de slides”

Conforme em Contreras Domingo (2012) e Jiménez Jaén (1988), a proletarianização dos professores pode ser observada por duas motivações: no primeiro cenário, o Estado se vê em uma situação contraditória, atende às demandas de mercado e do ensino para o trabalho e em contrapartida deve se comportar como legitimador das demandas sociais, em uma lógica neoliberal; no segundo cenário, as novas formas de resistência, como associações e sindicatos, acabaram gerando reações do Estado que incorporam as demandas mas as requalificam em mediações políticas que limitam ainda mais a autonomia docente (JIMÉNEZ JAÉN, 1988).

Não possuindo prestígio e reconhecimento de outras categorias profissionais, a os professores não são prejudicados somente do ponto de vista didático-pedagógico, mas também no “sentido ideológico e moral do trabalho” (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 48).

Já a retórica do profissionalismo, que é usada em alguns discursos para se efetivar ou afastar a aproximação de uma classe profissional à outra, se inclina na posição de um traço em comum: a autonomia. Mas conforme aponta Contreras Domingo (2012, p. 64), “a única denominação possível a ser atribuída [aos professores] é a de *semiprofissionais*”. Pois, deste modo, a falta de autonomia da classe docente frente ao Estado delimita sua atuação e suas reivindicações, reforçada por essa falta de identidade e de liberdade no exercício do próprio trabalho.

Se a falta de autonomia pode gerar perdas logísticas, técnicas e principalmente ideológicas, um ganho de certa autonomia, pode prejudicar a real autonomia do trabalho docente, no isolamento das demais classes profissionais. O autor, com isso, sugere a substituição do conceito de profissionalismo para o conceito de profissionalidade. Pois a partir dessa profissionalidade docente, seria possível traçar um caminho de uma autonomia docente que se construísse nas qualidades de um

(*slider*), de desqualificação, para passar a executar atividades mais específicas e simples (requalificação e adaptação) e, por fim, a perda efetiva das decisões em sala de aula e das reflexões a nível de classe; *ideologia da eficácia*: na qual o operário é embebido de um discurso de eficácia e de produtividade, que através de legitimações (interferência interessada do Estado na instrução para o processo produtivo), que justificam suas próprias ações. Assim, pelas políticas públicas, toda ação se legitima (se justifica) pelo “bem maior”, que no caso seria o da produção, geração de renda e melhoria das condições de vida da sociedade (um discurso prolixo e retórico que aponta as lógicas de trabalho para o maior lucro e menor gasto). Assim, para os professores, essa ideologia se amolda nos projetos, cursos, massificações de atividades e requalificações, com o discurso de melhor rendimento, melhor serviço prestado e, conseqüentemente, caracterização de uma identidade profissional prestigiada. Assim se remonta o mesmo discurso vazio que visa um processo educativo para o trabalho, para o lucro (menor gasto e investimento do Estado) e conseqüente, de forma meritocrática para alunos e professores, desresponsabilização estatal.

processo educativo. Contreras Domingo define a profissionalidade docente como “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (2012, p. 82).

A profissionalidade, conceito fundamental para se compreender o problema da autonomia docente e (re)construir uma nova perspectiva, possui três dimensões, conforme este autor: *obrigação moral*, *compromisso com comunidade* e *competência técnica*. Nesse contexto, dentro das três dimensões da profissionalidade, se apresentam três concepções de modelos de professores, o técnico, o reflexivo e o intelectual crítico.

2.3.2 Os três modelos de professores e a contextualidade da autonomia docente

*O fim da produção é diferente dela,
mas o da ação não pode ser:
a boa atuação em si é um fim.*

Aristóteles

O primeiro modelo seria do professor como *profissional técnico*, que dotado apenas de racionalidade técnica e respondendo a mecanismos e sistema de problema-resposta se torna menos flexível às situações novas e inesperadas. Esse modelo leva o professor acreditar que é independente e autônomo por possui uma receita, provinda de um discurso muitas vezes de identificação profissional²⁷, porém não costuma estar preparado para o imprevisível e com situações que envolvem conflitos.

O professor como *profissional reflexivo* afirma-se no trabalho de reflexão na ação construindo-se como professor pesquisador. Logo, a partir da reflexão as ações e o conhecimento do/para o trabalho docente seriam verdadeiramente praticados. Tal prática se daria no papel de um *professor-artista*, que teria autonomia para fazer experimentações a partir de determinado contexto. Stenhouse (1987) faz uma analogia ao professor como um *jardineiro* e o compara ao *professor-agricultor*. Dessa forma há uma certa autonomia à atuação docente no modelo de professor como profissional

²⁷ Como é o caso do CBC-MG, a ser analisado no próximo capítulo, que apresenta, em tese, as principais demandas epistemológicas de determinada disciplina, bem como um sistema de análise de dificuldades e correções.

reflexivo. Com isso, não se pode falar em situações conflituosas, que normalmente incidem sobre o trabalho docente e sua autonomia aos diálogos com a comunidade.

Assim, o professor como profissional reflexivo tende a se manifestar como um profissional intelectual crítico. Com apresentações de algumas contradições²⁸, o professor como *profissional intelectual crítico*, temos encontros de alguns propósitos do trabalho docente. Um deles sugere a autonomia das decisões profissionais, pois a lógica técnica do processo educativo, tradicionalmente, realizado por atores alheios à escola e ao trabalho. Ou seja, os trajetos que o processo educativo percorre devem partir das condições de autonomia fática, e não “relativa” (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 43), dos professores, pois,

somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do [essencial processo] educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 144).

Nesse percurso de construção da autonomia docente, as decisões docentes devem envolver a participação da comunidade, pois “resolver de modo unilateral o que é plural” (CONTRERAS DOMINGOS, 2012, p. 145) cria uma falsa autonomia e exclui os principais atores da construção da autonomia. Daí a importância do papel intelectual crítico, papel que requer reconhecimento, construção reconstrução, questionamentos, permanentes da sua prática e das demais mediações da profissão. Portanto, para Contreras Domingo (2012), a construção de uma autonomia docente parte de uma reivindicação trabalhista buscando superar as formas de precarização e proletarização do trabalho docente e de uma exigência educativa.

Passaremos em seguida a discutir a “autonomia” nas políticas educacionais e nas formas de avaliação da educação.

²⁸ As críticas a Schön (1998) e Stenhouse (1987), são devidas às ideias reducionistas sobre a reflexão e relativa inexistência de valorização do contexto social, respectivamente.

2.4 Políticas educacionais e avaliações em larga escala: mais heteronomia

Freitas (2007), analisa as avaliações educacionais em larga escala, que seriam formas de se entender como se dá lógica da construção de um determinado processo educativo. Nesse sentido, as avaliações educacionais têm mais servido a quantificar do que qualificar. Ou seja, o que se pede e o que se tem a oferecer, gira em torno dos gráficos e tabelas para se criarem índices que pouco traduzem a educação pública. Freitas (2007) também discorre sobre o papel do Estado no papel de mediação da educação e sua fraca presença em termos de afirmação de um projeto nacional de educação.

Desse modo, como as avaliações em larga escala acabam por atender às demandas externas, a qualidade sociais da educação (SILVA, 2012) perde sentido, pois se consolida no atendimento aos índices, *rankings* e escores.

As políticas da educação são construídas sob a sombra de valores, vontades, anseios, ideologias, estruturas predeterminadas que sustentam o discurso da educação como principal meio para responder às crises do capital.

O que queremos dizer até aqui é que o professor está nesse meio, entre as agências, os Estados, os sistemas de ensino, as políticas educacionais, a escola e os discentes. Com isso, ele é visto como um mero executor das políticas educacionais. Vê-se, então, o fortalecimento da heteronomia, do controle, com determinadas políticas educacionais que não vêm responder aos anseios da sociedade e da própria natureza ontológica da educação, mas sim ao capital (SILVA, 2012).

A trajetória até aqui nos indicou que as ideologias e as formas de controle do trabalho são confirmadas nas discussões sobre a autonomia do trabalho docente. O controle se dá de forma ideológica e técnica; ideológica pelos discursos de atores hegemônicos e técnica pelas PPE. O controle técnico será ilustrado no próximo capítulo pela análise da construção das PPE de currículo (CBC-MG) e de livros didáticos (PNLD).

CAPÍTULO 3

CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (PPE) – CONTEÚDOS BÁSICOS COMUM DE MINAS GERAIS (CBC-MG) E PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

“... o estudo das políticas públicas deve partir do reconhecimento da diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos”.

Jeferson Mainardes

Neste terceiro capítulo se objetiva apresentar a importância da crítica às políticas públicas educacionais (PPE) e em quais contextos foram pensadas e construídas, pois essas se configuram como os meios que o Estado concretiza suas ações sobre os currículos e sobre as formas de balizar o trabalho docente, conforme as determinações externas. Até aqui nos desdobramos sobre questões conceituais de como delimitar a autonomia, a heteronomia, a ideologia das crises, o trabalho, a alienação, o trabalho docente, a precarização e a proletarianização dos professores para nossas análises no último capítulo desta pesquisa. Neste capítulo nos ocupamos em dissertar sobre duas PPE, pois essas trazem consigo, de forma legitimada, os conceitos acima discutidos, trata-se dos CBC-MG e PNLD.

Inicialmente faremos alguns apontamentos sobre a qualidade da educação (SILVA, 2009), do sistema de ensino (ALVES, 2015) e a importância das análises das políticas públicas, com especial foco às contribuições de Mainardes (2006, 2009, 2018), Mainardes et al. (2009, 2011), Silva (2012) e Oliveira (2009). Assim, poderemos discutir as PPE em razão da função social da escola pública e do papel do professor frente a esse recorte.

Posteriormente, adentraremos nas PPE efetivamente abordando os Conteúdos Básicos Comum de Minas Gerais (CBC-MG). Os CBC-MG se convergem em uma base curricular adotada em MG e será discutida a sua origem social e histórica, sua adequação ao modelo do ajuste neoliberal e as especificidades para a Geografia da educação básica, para embasar a compreensão acerca das perspectivas dos participantes expostas no próximo capítulo.

A seguir será apresentado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que faz parte de uma política curricular que distribui livros didáticos a todas as escolas públicas do país, sendo estes uma importante ferramenta de trabalho para os professores. Serão tratadas questões que reforçam as teorias de fetichização do livro didático, seu papel de mercadoria e, antagonicamente, como capital cultural (DI GIORGI et al., 2014).

Encerrando o segmento, serão apresentadas medidas que corroboram a lógica neoliberal, mercadológica e economicista do Estado de Minas Gerais com ilustrações de medidas legitimadas para a produção de serviços no sistema de ensino mineiro com menor gasto (“Choque de Gestão”, de 2003, a situação do professores designados e/ou contratados temporariamente e sua remuneração), que demonstram o agravamento e a verdadeira crise educacional que se instauraram em Minas Gerais.

3.1 PPE: Importância e desafios

As PPE são as concretizações devidas aos anseios pelas mudanças e reformas na educação brasileira. Em tese, partiriam esses anseios da sociedade, ou pelos representantes dela com a participação também de professores, gestores e operadores do sistema de ensino (BOBBIO, 1986). Porém, o discurso que se faz em torno da qualidade e da eficiência e eficácia da educação (PERRENOUD, 1998) para o desenvolvimento ajudam a dar volume às reais intenções das PPE: um ensino público tecnicista para a formação de mão de obra em massa, relativamente qualificada para certos serviços, domesticada e dócil. Essas duas últimas se justificam tacitamente, pois, igualmente, a classe menos privilegiada aceitaria, por exemplo, condições de empregabilidades mínimas, precárias e massificadas (ANTUNES, 2002; ENGUITA, 1993).

O conceito de qualidade atribuído a algo está intrinsecamente entrelaçado ao tipo de consumo que o ser humano realiza. Se durante o período primitivo da história do *Homo sapiens* se consumia por necessidade e instinto, a qualidade do que se consome atualmente, centrada a partir dos últimos três séculos, pela fetichização, pelo *status* e pela lógica econômica capitalista. Ou seja, a qualidade de um produto está

mais ligada aos aspectos culturais e econômicos do que à finalidade de sua constituição.

O tipo de educação que é servido à sociedade brasileira está ligado à qualidade social da mesma em virtude da sua finalidade. Silva (2009) apresenta importantes considerações sobre a qualidade social da educação. Nesse sentido, para a educação pública fazemos uma analogia a essa perspectiva.

3.1.1 Falácia da “Educação de qualidade”

Silva (2009) vem contribuir nesse sentido indicando que no campo econômico, para entender o conceito de qualidade, existem

parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização [...] a qualidade de um produto [...] pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas [...] qualidade significa aferir padrões (SILVA, 2009, p. 219).

Assim, a autora infere que as mesmas formas de medir um determinado produto são trazidos ao campo dos “produtos e objetos” dos direitos sociais, e conseqüentemente para a educação pública, propondo um “processo de descaracterização da educação pública como um direito social” (SILVA, 2009, p. 219). Várias formas de mensurar a educação pública brasileira são criadas principalmente a partir de 1990, década de grandes mudanças a nível global para a educação (WERLE, 2011).

No caso do Brasil, o ajuste neoliberal compreendeu grande parte dessas mudanças, como a implantação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira), SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica), FUNDESCOLA (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, entre outros.

Para Silva (2009) é preciso indicar que em tais avaliações questões como “vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos [...] que

constituem a amplitude de formação” (SILVA, 2009, p. 220) não foram levadas em consideração nem utilizadas como variáveis no cálculo dos índices e escores.

As interferências, pela lógica neoliberal, de organismos multilaterais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ilustram o caráter de controle do processo educativo para o trabalho. Dessa forma se criam, como citadas acima, avaliações de formação, de desempenho e rendimento escolar, do sistema de ensino e do financiamento da educação. Uma forma, conforme elencam Oliveira (2004, 2009) e Silva (2009), de garantir a reprodução das formas de controle do trabalho e da ordem social de contorno cíclico na escola pública.

Quanto à administração da escola é dada uma característica gerencialista, garantindo heteronomicamente as ações dos gestores, professores e alunos no “chão da escola”. Nesse sentido, a finalidade desse gerencialismo é garantir resultados satisfatórios nas avaliações, índices e *rankings*, não importando como se deu o processo e a forma de quantificar o que deveria ser qualificado socialmente.

Por fim, Silva faz apontamentos sobre a referência da qualidade social da educação escolar que deve ser “mensurada” por fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento adequado e compromisso dos gestores centrais (SILVA, 2009, p. 224).

Assim, a qualidade social da educação pública se amolda muito mais a uma prática social e um ato político que aos índices, tabelas e gráficos. Desta forma, para seguirmos com as trajetórias das PPE, temos clara a intencionalidade do conceito de “educação de qualidade” nos discursos dos governos, dos agentes multilaterais e das classes hegemônicas.

3.1.2 Análise de PPE

A Carta Magna de 1988 (CF/88) em seu art. 6º aponta a educação como um direito social, uma conquista que por muito tempo foi duramente defendida e se mostrou viável de ser executada. Dos Arts. 205 a 214, é dedicada uma seção para tratar

da educação, dentro do Título VIII - Da Ordem Social. Observando os Arts. 205 e 206 podemos inferir sobre o discurso do trabalho e da qualidade da educação,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;

II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**;

III - **pluralismo** de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - **valorização dos profissionais do ensino**, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão **democrática** do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de **padrão de qualidade** (BRASIL, 1988, grifos do autor).

Os pontos em destaque no texto da lei nos permitem ilustrar nossa perspectiva de análise sobre a perda da autonomia, bem como sobre a precarização do trabalho docente. No primeiro artigo dedicado especificamente à educação (Art. 205), por último, mas não menos importante, temos que a educação deve garantir a qualificação para o trabalho. Em um sentido amplo, o que marca esse artigo consiste que a educação é um direito de todos, que envolve Estado, família e sociedade, embora “prepare o desenvolvimento da pessoa, para a cidadania”, se finaliza no trabalho. A inferência que temos aqui se desdobra na ideia de que em quase sua totalidade o trabalho seria a ação final da educação, e não como fundamento de formação crítica e coletiva que serviria de base das relações sociais e que, daí sim, se pensariam modelos de sociedade para o trabalho que não separasse os indivíduos, mas os unissem.

Em um primeiro momento há a necessidade de compreender que a educação para o trabalho tem sido direcionada às classes populares, e essa é nossa crítica. Um pequeno grupo que possa parecer que “carregue” e arraste a maioria somente aparenta sê-lo porque a autonomia está longe de ser concretizada para as classes populares.

O Art. 206 vem em contrapartida a algumas PPE, mas podemos, desde já, elencar pontos que trazem alguns incômodos relativos à autonomia docente. A

igualdade é abordada genericamente, não observando os regionalismos do vasto território brasileiro, bem como as nuances socioeconômicas e culturais.

No inciso seguinte, a liberdade, são abstrações, pois se perceberá que raramente se vislumbrou tal liberdade em sala de aula, apenas relativa e pontual. O próprio pluralismo de ideias é rebatido com cada vez mais burocratizações e controle da atividade docente, tanto em instituições públicas quanto privadas.

O quinto inciso aborda a previsão de valorização dos profissionais do ensino (piso salarial, plano de carreira e estabilidade funcional). Nenhum desses pontos é plenamente atendido na maioria dos estados e municípios brasileiros, e não seria de interesse do Estado neoliberal atender tal demanda de imediato, pois não se quer um quadro de professores da educação básica pública “tranquilamente” desempenhando suas funções.

Os incisos VI e VII preveem gestão democrática e garantia de padrão de qualidade. A gestão democrática tem sido desmerecida exemplarmente pelas recentes medidas reformistas da educação, como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). O Governo defende que tais PPE foram elaboradas a partir de ampla participação popular e da contribuição de vários especialistas e profissionais da área, mas alguns pesquisadores como Gontijo (2015), Silva (2015) e Oliveira (2017) sugerem que tal processo não se deu dessa forma. O segundo apenas repete a lógica de mercado de uma educação de qualidade, voltada para o trabalho. Não seria estranho se pensar que décadas depois da promulgação da CF/88 a qualidade da educação estivesse ligada a conceitos de mercado e de produção como eficácia, eficiência, competências e habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96 ou LDBEN/96), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), fortaleceu uma certa expectativa de que a legislação pode mudar uma estrutura educacional (SAVIANI, 1997). Vimos, no entanto, que mesmo com a previsão do Sistema Nacional de Educação e dos Planos Nacionais de Educação, estes não foram implementados conforme se almejava. Observa-se o desinteresse em consolidar um sistema de ensino articulado com investimento direcionado, incisivo e objetivo por parte dos governos. Saviani cita também esse ponto, pois,

o título IV da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “Da Organização da Educação Nacional”, tinha, no projeto original, a denominação “Do

Sistema Nacional de Educação”. Essa expressão, mantida no Substitutivo Jorge Hage, acabou sendo retirada quando da aprovação do projeto na Câmara, não figurando também no texto da lei. No entanto, é, com certeza, um aspecto crucial, podendo mesmo ser considerada a questão central da LDB. Com efeito, não há como ignorar a constatação de que a exigência de se fixar as diretrizes e bases da educação nacional implica diretamente o Sistema Nacional de Educação. E este é um enunciado que pode ser demonstrado histórica e logicamente. Historicamente, a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino tanto na Europa e América do Norte quanto na América Latina [...] (SAVIANI, 2010, p. 770).

Saviani et al. (2004) assinalam também que as contradições sociais refutaram as ideias progressistas e republicanas da educação como ponto de correção das desigualdades sociais e do desenvolvimento industrial e tecnológico. Um discurso comumente associado ao mercado global ou seja, para o trabalho, para o lucro e para a reprodução do próprio capital.

Esses são alguns itens que ilustram o caráter lento e gradual que é dado às discussões legais sobre a educação e como as PPE têm caminhado para uma perspectiva cada vez mais excludente. Para isso, o livro e material didático merecem destaque, pois muitas das vezes são os únicos recursos e referências em sala de aula no que tange aos currículos, às metodologias de ensino e ao próprio saber docente.

Mormente às PPE, observamos até aqui que a ideologia que gravita em torno do senso comum é a de uma educação que prepare o aluno para o trabalho, que é cada vez mais específico e isolado no seu fazer. Então, se percebe que a educação se bifurca, como demonstra a preocupação gramsciana ainda do início do século XX, mas que é imensamente atual: uma escola (pública) com o mínimo de recursos, de logística e de pessoal, deve responder ao Estado, com índices satisfatórios, de forma que ela atenda às demandas do capital e das crises – que prepare os alunos para o trabalho; outra escola humanista (para quem possuir acesso e recursos), avançada, pensada e normalmente privada ou pública elitista (como escola públicas federais e colégios militares da União e dos Estados que têm processos seletivos para o ingresso).

Em nosso recorte, a escola pública tem sido laboratório das demandas do grande capital através das PPE interessadas (PEDRUZZI et al., 2018). Conforme os autores,

há um vínculo orgânico entre o que acontece no conjunto da Educação e os interesses que perpassam o mercado, dados pelo grande Capital, pela iniciativa privada, pelas grandes corporações, pelos conglomerados educativos e midiáticos, dentre outras diversas influências que estão dispostas na Educação. [...] questões conjunturais se constituem em elementos prioritários na prática docente. A docência, dessa forma, como parte do conjunto da Educação não passa despercebida destes interesses e com isso a prática das educadoras e educadores constitui-se, em parte, pelos reflexos que estes elementos conjunturais impõem ao que se faz em sala de aula (PEDRUZZI et al., 2018, p. 186).

Desta forma, as ligações entre o capital e a educação pública se fazem pelas PPE. Logo, elas influenciam diretamente nas formas de condução do trabalho docente. Nos anos 1990 se acirram as investidas das agências multilaterais no campo educacional como área de controle social. Do mesmo modo, a educação ganha lugar garantido nos discursos e orientações das agências financeiras supranacionais. Em contrapartida é indiscutível, entre os anos 1990 e 2014, os pontuais avanços na educação básica e superior²⁹. Porém tais avanços trouxeram em suas legitimações questões que rapidamente vieram à tona como a grande parcela dos investimentos da educação, via PROUNI e FIES, para a rede privada, o que chegou a ultrapassar a parcela destinada para as instituições públicas de Educação Superior (MENDES, 2015; PEDRUZZI et al., 2018).

Mainardes (2009) indica alguns pressupostos que nos guiam para uma análise de PPE mesmo sendo um campo relativamente novo e ainda não totalmente consolidado. Como percepção da relevância que têm as análises de políticas educacionais, seguimos a ideia de Mainardes (2009) que,

em muitas pesquisas, principalmente sobre políticas educacionais específicas, observa-se a ausência (ou a apresentação de considerações insuficientes) sobre as relações entre as políticas e o

²⁹ Aprovação da LDB/1996, ProUni (Programa Universidade para Todos), FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), SISU (Sistema de Seleção Unificada), entre outros.

contexto histórico que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar (MAINARDES, 2009, p. 8).

Alguns itens, em acordo com o autor, merecem destaque. São eles: mudanças no papel do Estado, abordagens via contexto político e socioeconômico, rede de influências no processo de formulação e reformulação de políticas, visão de totalidade, compreensão de pressupostos teóricos e do processo de produção das políticas, comparação entre políticas da mesma época. Mainardes aponta que “as redes políticas seriam formações institucionais, formadas também pelo resultado de uma cooperação, hierarquizadas que negociam, compartilham e trocam recursos em diversos ambientes” (2009, p. 08); no nosso caso, o ambiente educacional e da construção curricular. Assim,

o debate teórico atual no campo da análise de políticas inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas (MAINARDES et al., 2011, p. 156).

Conforme Mainardes et al. (2011), apontando que as pesquisas sobre avaliação de políticas educacionais têm ganhado mais espaço no meio acadêmico, as análises das políticas em geral necessitam de um olhar multidisciplinar, uma vez que a sociedade possui inúmeras faces e as peculiaridades, como aspectos culturais e sociais, se sobrepõem.

Os autores elencam que as primeiras análises de políticas educacionais, mais positivistas, se preocupavam com questões mais lineares e tecnicistas, sem compreender o todo, como se fossem sistemas isolados. Assim, as políticas educacionais devem ser analisadas a partir da proposta, do contexto, do discurso, de quem discursa, ou seja, pluralista. Dessa forma, quando se analisa uma PPE, se deve ter em primeiro plano os olhares macro e micro espaciais, um compromisso com o papel social que tanto o avaliador quanto a quem se destina se entrelaçam.

Faz-se relevante um olhar sobre e em nossas legislações acerca da educação para se aprofundar nas PPE pertinentes às nossas discussões, quais sejam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sobre a Proposta Curricular de MG (Conteúdos Básicos Comum – CBC-MG).

3.2 PNLD

“O livro didático pode ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída”.

Puelles Benítez

Com raízes nos anos 1930 do século passado, o livro didático surge como ferramenta de incentivo à leitura no Brasil. Até 1966 os livros eram continuamente utilizados e sem algum viés puramente didático dentro do processo educativo. Tendo em vista o modelo da época e as condições socioespaciais e culturais, as políticas educacionais não atendiam as massas. Daí se tem os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para composição dos livros didáticos por professores. Após 1984, os livros didáticos já não eram confeccionados pelo MEC, mas sim comprados de editoras (que aderissem ao Programa do Livro Didático - PLID). O Decreto nº 91.542, de 1985, cria o PNLD, de acordo com a nova proposta de democratização do ensino, fazendo parte do processo de redemocratização do Brasil, a partir daquele ano (cf. DI GIORGI et al. 2014). Ao longo dos anos 1990, as preocupações giraram em torno da qualidade dos livros didáticos e as preocupações com as metodologias somente tomaram forma em 1999. Naquela época,

a acuidade do MEC, com relação aos livros didáticos, expressa a preocupação com a qualidade, pois estabeleceu um conjunto de critérios tanto de natureza conceitual específico à área da obra, como também estipulou condicionalidades de âmbito mais geral, tais como não “veicular preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos”, “fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” e “utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais” (DI GIORGI et al., 2014, p. 1032).

Deste modo, o PNLD avalia, concede e disponibiliza materiais e obras didáticas, literárias e pedagógicas, gratuitas às escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2017c). Legalmente, o PNLD é regulado pelo Decreto nº 9.099/2017.

O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017c).

O que se refere, assim, ao material está previsto no decreto citado acima. Ainda, nos Arts. 2º e 3º, que nos permitirá tecer alguns pontos relativos a como o PNLD prevê a condução dos livros e materiais didáticos e como podem influenciar no trabalho docente, temos a seguinte redação:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da **qualidade** da educação;

II - garantir o **padrão de qualidade** do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;

III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;

IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;

V - apoiar a atualização, a **autonomia** e o desenvolvimento **profissional do professor**; e

VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

I - o respeito ao **pluralismo de ideias** e concepções pedagógicas;

II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - o respeito à **autonomia pedagógica** das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL, 2017c, grifos do autor).

O substantivo *Qualidade*, recorrente nas falas de atores governamentais, indica nesse discurso uma espécie de “conforme as vontades e exigências dos clientes”, em uma perspectiva de mercado ou de produto a ser fetichizado. De fato, o PNLD prevê a transação de um produto, no caso o livro e o material didático, entretanto ao longo do decreto em questão não se observa a conceituação do substantivo.

Com tais especificações e sendo mais difundido nas escolas públicas brasileiras, alguns autores como Munakata (2012), Puelles Benítez (1997), Silva (2012) e Di Giorgi et al. (2014) apontam algumas questões quanto ao fato do livro didático se tornar uma mercadoria e não um objeto de formação no processo educativo.

Puelles Benítez (1997) nos alerta sobre as relações de poder (heteronomia e controle) e liberdade (autonomia) que se adentram na construção do livro e do material didático, das políticas públicas educacionais e do mercado (livro como mercadoria).

Segundo Munakata (2012) o livro didático possuiria uma duplicidade em sua concepção: um valor de uso e um valor de troca. Assim, em uma ótica marxiana, o livro didático como mercadoria, exemplificaria a ideia de as relações sociais se conformarem em relações entre as coisas.

Nesse sentido a produção do livro didático e suas finalidades poderiam ser questionadas considerando as posições anteriores e outros fatores. Um dos principais fatores seria a própria finalidade do livro didático: a seleção dos conteúdos, os investimentos e adequações que atendessem o consumidor (o Estado, que adquiriria o produto e não o aluno e professor) e abrangência e aceitação pelo sistema de ensino. Para normatizar esse jogo de interesses no Brasil³⁰, desde 1937 (Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro) se tem a premissa de um programa que hipoteticamente equilibre as demandas de gastos públicos e atendimento ao público escolar.

Sampaio e Carvalho (2012) apresentam de forma bastante didática e crítica alguns problemas, e possíveis soluções, em relação à avaliação das políticas educacionais do livro didático como: ausência de uma política educacional consistente, ausência de uma clara determinação dos critérios da avaliação, incoerência entre a proposta pedagógica e a periodicidade da aquisição das obras, distorção nos prazos para a elaboração dos livros, o sistema de sigilo das obras e dos relatórios de avaliação impede o controle do processo, inconsistência nos mecanismos de controle dos erros nos livros, ausência de mecanismos de controle da coordenação e da equipe da avaliação, incoerência na contratação das instituições avaliadoras, incoerência na contratação dos avaliadores e os altos custos da avaliação.

³⁰ Resumo do histórico de implementação das políticas públicas sobre o livro didático disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 08 fev. 19.

Devemos observar que, ao tratar da autonomia e desenvolvimento profissional do professor, há aí um contrassenso, pois com os movimentos que têm se iniciado principalmente nas escolas municipais (SAVIANI, 2010; DI GIORGI et al., 2014) no que tange ao apostilamento, os “sistemas apostilados de ensino” (DI GIORGI et al., 2014, p. 1038), temos que

o ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1998a, p. 79).

Logo, tem ocorrido a troca dos livros didáticos por apostilas de sistemas de ensino normalmente de grandes redes privadas de ensino que objetivam a preparação para processos seletivos para a educação superior. Com isso, retomando Contreras Domingo (2012), os professores têm passado a assumir um papel de técnico ou até de auxiliar técnico que apenas *repassa* o conteúdo. E em relação ao apostilamento

a flexibilidade de organizar o planejamento pedagógico da sala de aula com o uso do livro didático é muito mais adequado que a “obrigatoriedade” e o “engessamento” de apostilas que, no nosso entendimento, **tolhem a autonomia profissional do professor** (DI GIORGI et al., 2014, p. 1046, grifos do autor).

Di Giorgi et al. (2014) tecem relevantes críticas ao PNLD como PPE inferindo sobre o livro didático como capital cultural. Os autores defendem a hipótese de que o PNLD pode se constituir em uma ponte de acesso das classes mais desfavorecidas a um capital cultural mais amplo daquele que social e historicamente possuem. Logo, estudos sobre os livros e materiais didáticos

privilegiaram mais a discussão de temas como: a autonomia do professor, os conteúdos dos livros, a presença de vieses ideológicos nos mesmos, os erros conceituais presentes nas obras, a memória sobre o uso do livro escolar e, ainda, a especificidade desses materiais para cada disciplina escolar (DI GIORGI et al., 2014, p. 1028).

Tais temas contribuem para uma visão mais próxima do quadro da docência e dos currículos da educação. Ao longo dos anos o PNLD se consolidou como política pública menos mercadológica, com a incorporação de sistemas de avaliação mais específicos e com atores mais atuantes no campo educacional³¹ para a escolha dos materiais didáticos.

Silva (2012), trazendo as discussões sobre o livro didático a fetichização da mercadoria, em Marx, assinala que

o processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (SILVA, 2012, p. 817).

Fazendo uma aproximação com a ideia de capital cultural de Bourdieu o livro didático pode representar muitas vezes a única trincheira que separa a aquisição de um capital cultural e a exposição a uma violência simbólica. Logo, a importância e valorização que se devem dar ao livro didático adaptado e preparado para as classes menos favorecidas é iminentemente necessária. Mesmo com os aportes dos “avanços tecnológicos” da globalização, o livro didático em grande parte do público atendido ainda é uma das principais ferramentas da construção das redes de conhecimento no processo de escolarização (SILVA, 2012). Essa construção em termos de Brasil é bastante complexa devido às nuances regionais. Embora haja previsão legal de uma base curricular comum, alguns estados, como Minas Gerais, optaram por desenvolverem seus próprios currículos, porém, como veremos, não se deu de forma heterogênea, em diálogo amplo e crítico-democrático.

³¹ Ver Portaria nº 1.321, de 17 de outubro de 2017, do Ministério da Educação, que divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79551-portaria-dou-n-1-321-de-17-de-outubro-de-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan. 18.

A qualidade, a propaganda, a fetichização e a expectativa sobre o livro didático o tornam mera mercadoria quando se é avaliada a questão mercadológica e não a finalidade do mesmo. Munakata (2012), assim, indica que o livro didático, que já carrega um valor estigmatizado de servir de encosto e muletas para alguns professores, é ainda mais questionado devido ao seu valor de mercadoria, pois essa é sua finalidade quando pensado, produzido, difundido, negociado e vendido.

Como PPE, então, o livro didático merece inúmeras críticas, principalmente acerca da própria finalidade e dos movimentos de apostilamento que vêm se confirmando nas escolas públicas e escolas privadas.

Assim, sobre este subitem que tratou das origens do PNLD e de sua finalidade, tanto nas pesquisas em comum como nas falas dos professores (no capítulo subsequente) observamos que há uma visão equivocada, segundo a qual o livro didático seria uma “escora” do professor, que sem o livro apresentaria dificuldades inclusive para desenvolver suas próprias aulas; e outra visão fetichizada, na qual o livro didático aparece como mercadoria e menos como potencialidade que possui enquanto ferramenta didática auxiliar ao processo ensino-aprendizagem.

3.3 CBC-MG³²

*O ensino não é a aplicação do currículo,
mas a contínua invenção, reinvenção e
improvisação do currículo.*

J. MacDonald

Os Conteúdos Básicos Comum de Minas Gerais (CBC-MG), como proposta curricular, foram criados e implementados a partir de 2005 pelo governo de Minas Gerais, seguindo as medidas do “Choque de Gestão” do governo Aécio Neves (PSDB),

³² Atualmente o governo de MG já está fazendo os planejamentos e treinamentos em relação a implantação do novo BNCC/2017, pois a partir de 2020 o CBC para o Ensino Fundamental não mais existirá. Em seu lugar, será implantado o Currículo Referência de Minas Gerais, baseado nas BNCC. A partir de 2021 esse novo currículo também será estendido ao Ensino Médio e o CBC será totalmente suplantado.

de 2003, de viés neoliberal e gerencialista. Augusto (2005) resume assim os objetivos do programa:

O governo atual em Minas Gerais, gestão Aécio Neves, afirmando ter encontrado grave crise fiscal e administrativa, herdada da gestão anterior, propõe o programa Choque de Gestão, como reforma do Estado, para **desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar** de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais. O governo declara em seu programa a intenção de retomar a interlocução internacional com os **agentes internacionais de financiamento**, (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento) e para tal fim propõe os necessários saneamentos das contas públicas, **corte de gastos e despesas** (AUGUSTO, 2005, p. 3, grifos nossos).

A busca por resultados no Choque de Gestão é a finalidade de tais mudanças para justamente atrair investimentos de agências multilaterais e rebater o discurso da crise econômica da época (2003). A lógica de reformas também se faz presente para as políticas educacionais mineiras, pois estas

tornam expressivas as interferências dos organismos internacionais de financiamento, incidindo sobre a gestão dos sistemas escolares, atendendo acordo com esses organismos. Dessa forma, em Minas Gerais o governo atual dá continuidade às medidas propostas em reformas educacionais anteriores, da década de 90, que configuram um novo modelo de regulação institucional de políticas educacionais (AUGUSTO, 2005, p. 3).

Os modelos seguidos por Minas Gerais a partir de 2003, com fortes ligações com as ideias de administração pública renovada da Inglaterra, tornaram o Estado mineiro referência nesse sentido. Com boas avaliações entre os governadores da época, o governo de Aécio Neves (PSDB) lança medidas que prometem à população mineira avanços sociais e econômicos com o Choque de Gestão.

O reconhecimento externo do Choque de Gestão decorre, sobretudo, da aplicação persistente de parte considerável do repertório de recomendações que compõe o arcabouço normativo das reformas associadas à Nova Gestão Pública, principalmente aquelas referentes ao equilíbrio fiscal, ao foco nos resultados e a contratualização de desempenho (GOMES, 2009, p. 78).

É possível perceber como as propostas da gestão com foco nos resultados se mostram bem evidentes, como observamos na fala abaixo:

o empréstimo inédito de US\$ 1 bilhão do Banco Mundial contratado em 2008 que, ao invés de exigir contrapartidas financeiras como é usual, exige o cumprimento de metas de desempenho baseado em indicadores sociais e econômicos, estratégia que constitui um dos pilares do modelo mineiro de gestão por resultados (GOMES, 2009, p. 77).

Para explicar tais mudanças, que objetivam os resultados e a atração de investimentos, conforme Augusto (2005), as medidas do Choque de Gestão para os servidores públicos mineiros apresentam-se como:

- *substituição do critério de tempo de serviço para concessão de benefícios (biênios, quinquênios, férias-prêmio), pelo desempenho profissional. Ganho adicional por avaliação de desempenho;
- *criação de Adicional de Desempenho – ADE, que estabelece novo modelo de remuneração: recebe mais quem produz mais e melhor;
- *possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho;
- *possibilidade de demissão por insuficiência de receita estadual;
- *plano de carreira, prevendo tais medidas, vigente a partir de agosto de 2004, mas ainda em implementação, que estabelece a certificação profissional;
- *vinculação entre arrecadação do ICMS e reajustes salariais, atrelando os percentuais de aumento (AUGUSTO, 2005, p. 11).

Nesse sentido se inicia um intenso processo de massificação e fiscalização do trabalho dos servidores públicos de MG e que, conseqüentemente, engloba os professores da rede estadual de ensino (REE-MG), subordinados à Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG).

Segundo Augusto (2005) e Gomes (2009), a lógica da administração mineira a partir do choque de gestão se deu pela racionalidade técnica e modernização dos meios e sistemas de gerenciamento e controle. Nas políticas educacionais a lógica se mantém a mesma, igualando todas as pastas do governo mineiro (educação, saúde, segurança pública, meio ambiente, entre outras) a simples indicadores impostos e pouco discutidos. De forma geral, se absorveu um modelo europeu, se angariou investimentos estrangeiros (GOMES, 2009) e se implementou esse modelo de gestão à todas pastas.

É perceptível a movimentação do governo mineiro no sentido de produção quantitativa. Todas as secretarias estaduais sofreram mudanças com tais demandas, cada uma com sua respectiva meta a ser alcançada.

Nesse sentido, em 2005, o governo mineiro implanta os Conteúdos Básicos Comum (CBC-MG) para responder aos indicadores educacionais que são exigências

para a concessão de investimentos de agências multilaterais. A construção dos CBC-MG, seguindo a lógica de resultados, acabou tentando padronizar os conteúdos curriculares para um Estado tão diverso: segundo o IBGE, em 2018, Minas Gerais apresenta população estimada de 21.040.662 de pessoas distribuídas em uma área de 586.521,121 km², uma densidade demográfica de 33,41 hab./km²; em 2017 haviam 2.549.399 de alunos matriculados na educação básica, 3.643 unidades de ensino estaduais distribuídos todos em 853 municípios. Nesse sentido damos importância a uma não-padronização dos currículos, uma vez que as disparidades regionais são imensas, pois há vários “Brasis” dentro de Minas Gerais (COLUCCI, 2013; RIBEIRO, 1995).

Fialho (2014) nos ajuda no desenvolvimento da hipótese de que os CBC-MG não considerou as regionalizações do estado mineiro, não fora constituído com a participação dos professores e membros da comunidade escolar.

Essa lógica vem da orientação das agências de financiamento internacional, que buscam quebrar o espaço de resistência ainda existente no contexto escolar. Assim, fica evidente que o sistema busca formas de subverter a lógica do ensino, tentando transformar a educação num reproduzidor do seu discurso, de forma a se ter uma homogeneização e conseqüentemente diminuir as críticas a sua perversidade (FIALHO, 2014, p. 1).

Nesse sentido, Minas Gerais assume uma proposta própria de currículo básico, que já era prevista desde a LDB/1996 e pelo Art. 210 da CF/88. Sugere assim, que os CBC-MG foram gerados sob a ótica das orientações de agências supranacionais, que visam resultados quantitativos para a “concessão” de empréstimos, investimentos e taxação de valores e de crédito no mercado global. Logo, o que se observou foi uma presença bastante reduzida dos profissionais da educação na discussão sobre o currículo a ser adotado no Estado.

Ao longo da análise da construção dos CBC-MG de Geografia, há alguns discursos que merecem destaque. Uma das preocupações das PPE citadas até aqui é o alcance de certos índices e metas por meio das avaliações.

A importância dos CBC-MG justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos,

reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (MINAS GERAIS, 2007, p. 9).

A responsabilização e premiação da escola e de seus servidores vão de encontro aos recursos que podem ser mantidos, ampliados ou reduzidos que chegam às escolas e a antiga Premiação por Produtividade³³. Vê-se, então, uma marca reprodutivista da administração científica do trabalho para a docência, no sentido de esteira de produção, cujos produtos seriam as metas alcançadas que atenderiam demandas para a formação para o trabalho.

Os trabalhos de Pedrosa e Sanfelice (2005) e Fialho (2014) ratificam a teoria de que ainda não se alcançou um satisfatório avanço quanto aos CBC-MG na prática docente devido: à pouca utilização do livro didático, pois os CBC-MG propõe a busca de diversas fontes bibliográficas, o que, de certa forma seria viável, se os professores detivessem da logística que os CBC-MG acredita existir.

A dificuldade de convencimento dos professores aos CBC-MG se explica justamente pela forma como o conteúdo foi imposto e, de modo forçado, os professores não se sentiram como parte da construção do próprio currículo. A própria implantação dos CBC-MG foi traumática conforme apontam as pesquisas de Fialho (2014), pois não houve preparo dos professores nem tempo para adequação.

Esta pressão que é feita sobre o professor para que este aplique o CBC-MG da forma como está proposto sem nenhuma adaptação fere totalmente a autonomia do professor em sala de aula e limita a realização de aulas mais criativas e críticas. Além de levar o professor a um empobrecimento político uma vez que não possui liberdade para questionar uma Política Pública de Ensino que interfere totalmente em sua atividade profissional (FIALHO, 2014, p. 5).

Essa análise feita por Fialho (2014) entrelaça e ratifica a tese de perda da autonomia docente, perda do pluralismo e, com as orientações para elevar índices e

³³ A lei estadual mineira nº 17.600, de 01 de julho de 2008, estabelecia o prêmio por produtividade às secretarias estaduais, e seus agentes, quando, ao fim de um determinado período, as metas fossem alcançadas. Contudo, com o discurso de reduzir gastos, a lei estadual nº 22.257, de 27 de julho de 2016, vem abolir tal premiação.

alcançar pontuações mais altas nas avaliações externas, controle da prática docente através da massificação e burocratização do trabalho do professor.

Assim, a escola se torna um centro de saber domesticado para a lógica de mercado e do capital e “Minas vem se efetivando como laboratório de experiências políticas para a educação, garantindo a base material necessária para a consolidação do projeto neoliberal no país” (PEDROSA E SANFELICE, 2005, p. 12).

Observa-se que o currículo básico mineiro visa muito mais atender às demandas governamentais da época do que efetivamente propor um currículo amplo, democrático e heterogêneo. Trabalhos como de Baquim (2003) e Pedrosa e Sanfelice (2005) ajudam a ilustrar como o Estado vem ratificando a lógica capitalista, principalmente em Minas Gerais, nas reformas dos anos de 1990, de maximizar os resultados para atender demandas externas quantitativas, e reduzir os gastos com a educação. Os reflexos dos *slogans* “Minas aponta o caminho”³⁴ e o “Choque de Gestão” refletem claramente no trabalho e na autonomia docente do professor mineiro. Tais reflexos ajudam a entender a condição docente em MG a partir das teorias e hipóteses abordadas nos dois primeiros capítulos desta dissertação.

3.4 Condição docente em MG: contradições da gestão por resultados

Em Minas Gerais os professores são regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis, Lei nº 569, de 05 de julho de 1952. Até o ano de 2016 haviam três segmentos de professores no Estado: os professores efetivos, nomeados via concurso público; os professores designados³⁵, contratados em caráter temporário para eventuais substituições de servidores efetivos ou cargos em vacância; e os professores efetivados devido à Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007, pois esta lei permitiu que quase 100 mil servidores designados fossem efetivados, sem concurso público. A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4876, de 2014, tornou inconstitucional a referida lei complementar em virtude da não observância de princípios legais do direito constitucional e administrativo.

³⁴ Slogan que conduziu o processo de reforma educacional nos governos de Aécio Neves (2003-2010), sustentada no CBC, alinhada com as orientações do Banco Mundial.

³⁵ Art. 10 da lei estadual nº 10.254/1990.

A partir de então só há em Minas Gerais, nas redes públicas, professores efetivos e designados. Conforme dados da SEE-MG, em 2016 quase 70% dos professores eram designados (MINAS GERAIS, 2016). Este valor vem reduzindo em virtude de recentes nomeações que se intensificaram entre 2016 e fins de 2018, durante o governo Fernando Pimentel (2014-2018). Até este momento de 2019, já na administração do governador Romeu Zema, não houve nomeações e não há previsões para tal, devido à situação financeira do Estado de Minas, segundo o Governador. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2016; DAVIS E BIONDINI, 2018).

O INEP (2017) apresenta alguns dados sobre Viçosa-MG, cidade em análise e na qual os sujeitos dessa pesquisa atuam na rede pública de ensino estadual, que nos auxiliarão a compreender a atual condição dos docentes dessa rede: de um total de 546 professores do ensino fundamental, 87,44% eram designados; de 168 professores do ensino médio, 38% eram designados; de 119 da Educação de Jovens e Adultos - EJA, 36% também eram designados. Isso demonstra que os indicadores do quantitativo de professores contratados são expressivos. Ao longo das entrevistas, a serem apresentadas no próximo capítulo, percebemos um quadro muito complexo para o desenvolvimento da identidade, condição e autonomia docente.

Uma das teorias de perda da autonomia docente, ou mesmo da acentuação da heteronomia por parte do Estado, é a ideia fragmentada de classe e de massificação do trabalho docente. A realidade que aflora no trabalho do professor vai além de um cenário de ação pontual, no qual existiria apenas uma transição de governos e administrações. Mesmo de ideologias opostas, em tese, os últimos governos que administraram MG (PMDB, PSDB e PT) se mostraram uníssonos no tratamento da classe de professores: “o mínimo é o máximo”. Ainda, por muito, nem mesmo o mínimo fora oferecido, como é o caso de poucos concursos públicos para a carreira docente, efetivação inconstitucional e número cada vez maior de contratos, bem como remuneração e condições básicas de trabalho em sala de aula.

Assim, a fragmentação pode se dar pelo sentimento de não-pertencimento de classe, bem como a precarização da profissão e o desestímulo da carreira (AUGUSTO, 2005; CAMARGO et al., 2009; GOMES, 2009; DUARTE, 2011; FERNANDES E RODRIGUEZ, 2011).

A grande contradição da condição docente em MG, relativa ao discurso de gestão por resultados, pode ser traduzida em alguns pontos que buscamos resumir

abaixo: a) há uma *confusão* inicialmente no próprio currículo escolar. Um Estado com enormes abismos sociais (IBGE, 2010, 2016), regionalismos fortemente diversificados e com uma história intensamente ligada ao próprio entendimento do Brasil como país, apresenta a ideia de um ensino padronizado e unificado, que não respeita sequer a multidisciplinaridade territorial e cultural.

Logo, os professores ficam desorientados quanto a aplicabilidade da ideia de um currículo unificado e pouco flexível face as nuances da história e da geografia mineira; b) a busca por *resultados* se mostra como um contrassenso, pois antes mesmo de se falar em resultados se deve falar de condições de profissionalidade, de formação inicial e continuada e de autonomia docente. Embora no discurso do Choque de Gestão existam falas que induzem à “premiação” quando índices e *scores* são atingidos, fica clara a desqualificação do professor como profissional da educação e da própria desqualificação docente quando as políticas educacionais não são construídas pela própria comunidade escolar e quando a preocupação da gestão se reduz à atingir metas; c) na mesma linha do item acima, a *moral* docente influencia diretamente a identidade e o controle do trabalho docente, quando se vê a cada ano as “listas” e batalhas das designações (OLIVEIRA, 2017), pois por ter um quadro defasado pelas poucas nomeações, embora tal situação tenha se amenizado entre 2015 e 2018, na administração de Fernando Pimentel (PT), pelo esvaziamento e pelo adoecimento dos professores, anualmente, e durante o ano em menor intensidade, há verdadeiros leilões de vagas em caráter de substituição nas escolas estaduais mineiras.

Ouvindo as vozes dos professores de Geografia das escolas públicas de Viçosa-MG pudemos analisar os seus discursos e falas sobre a condição, identidade e autonomia docente, especialmente em relação a sala de aula. Dessa forma se apresenta mais clara nossa afirmação de existir um controle docente efetivo e em processo de ampliação nas escolas públicas.

CAPÍTULO 4

VOZES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

“Nada existe de audacioso sem a desobediência às regras”.

Jean Cocteau

Voltemos as nossas indagações iniciais: é o professor autônomo em sala de aula, na escola e em sua condição de identidade profissional? Com seu próprio saber? Para a construção e reconstrução de saberes e de conceitos? Para conduzir ritmos e resultados didáticos em sua dinâmica diária na escola pública e para o aluno em sua vida como ator político?

A autonomia docente transversaliza tais questões e rebate frequentemente na heteronomia, no controle e nas regras em discussão. Sabemos que as regras, em geral, vêm para equilibrar anseios individuais e coletivos na sociedade contemporânea. Há regras e comportamentos esperados nas diversas formas de relações, principalmente entre Estado e sociedade. Entretanto, essas regras, como vimos até aqui, possuem origem histórica, ideologias, influências, de forma oculta ou maquiada, não-coletiva e que normalmente não atendem aos interesses da comunidade escolar, como as PPE, nem tampouco aos interesses da sociedade, embora os discursos apresentem o oposto.

Para isso, duas devem ser as ações para clarear nossas visões sobre a heteronomia, as PPE e as relações entre Estado e sociedade: a primeira é a análise teórica e filosófica e a segunda é a leitura reflexiva de tais ações na prática, como efetivamente ocorrem. Nesse sentido a pesquisa de campo, buscou observar os fatos com as lentes de um observador e de quem atua efetivamente nesse campo, o professor.

Para o professor as regras não podem ser rígidas, engessadas, impostas, pois se converte em uma afronta e fere de morte o processo educativo equânime, humanista e potencialmente libertador que a educação pública pode oportunizar. Tudo isso é observado nas falas transcritas e discutidas nesta seção, no complexo processo de ensino-aprendizagem, somando-se às dificuldades logísticas, estruturais, conceituais, ideológicas, políticas e sociais.

Neste último capítulo, apresentamos os percursos metodológicos adotados na pesquisa de campo, com professores da rede pública de Viçosa, MG. Atores que

conhecem organicamente o chão da escola a partir da ação, da reflexão, da prática e da crítica. Alguns desses com percepções mais profundas do cenário educacional do nível local ao global, outros com perspectivas mais subjetivas e outros que se espantaram com a novidades de algumas questões levantadas, devido à natureza flexível da pesquisa qualitativa na modalidade entrevista semiestruturada.

Posteriormente, recuperando pontos do item 1.2 deste trabalho, apresentamos os traços que ligam as falas dos professores de Geografia à produção do conhecimento geográfico, aos conceitos transversais abordados ao longo desta dissertação e aos resultados e discussões.

4.1 Procedimentos metodológicos

“Uma teoria científica refere-se a objetos e mecanismos ocultos e desconhecidos”.

Fernando Gewandsznajder

Para a consecução desta etapa da pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa dividida em revisão bibliográfica sobre conceitos transversais da temática autonomia e heteronomia docente, consultas e apontamentos das legislações pertinentes à temática das PPE, e fechamos com entrevistas semiestruturadas e questionário³⁶ sendo os participantes catorze professores de Geografia da rede pública estadual do ensino fundamental II que atuam na cidade de Viçosa, MG.

Na primeira parte da metodologia, qualitativa, conforme Godoy (1995), os documentos são fontes de dados que permitem o reexame e tratamento analítico podendo-se chegar a interpretações que contribuem com o objeto de estudo, no nosso caso, as políticas públicas educacionais. Na última parte, entrevistas semiestruturadas e questionário, os participantes foram abordados em locais da escolha de cada um, fora do ambiente escolar, em horário e dia que julgaram mais apropriado. Tomaram conhecimento do termo de consentimento livre e esclarecido³⁷ (TCLE), o qual aponta os objetivos, justificativas, benefícios e procedimentos para reduzir os riscos da pesquisa direcionados aos participantes. A entrevista ocorreu mediante gravação de

³⁶ Encontrado na seção Anexos.

³⁷ Encontrado na seção Anexos.

voz e escrita, na resposta ao questionário, e o conteúdo foi transcrito. Os critérios para a seleção dos 14 (catorze) professores foram os seguintes: a) ser professor da rede pública de ensino do município de Viçosa/MG; b) atuar como docente de geografia; c) atuar no fundamental II do ensino público permitindo a investigação sobre os CBC em Geografia e sobre o Livro Didático.

Por ser tratar de entrevista semiestruturada poderiam emergir outros tipos de questionamentos, dependendo da perspectiva do participante quanto às perguntas, às suposições e às reflexões, devido à flexibilidade da modalidade e foi o que ocorreu em alguns casos. Para a análise dos dados, adotamos as ferramentas da análise de discurso crítica, amparado em Martínez Pérez (2012), para quem a realidade é uma construção social e subjetiva e,

[...] nossas ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam nosso trabalho de campo, a coleta dos dados e as próprias análises, e isso constitui uma marca fundamental que diferencia a abordagem qualitativa da abordagem quantitativa, que enfatiza a mediação de fatos e o estabelecimento de relações causais de variáveis, justificando uma “aparente imparcialidade” que garante a obtenção de um resultado “verdadeiro” (MARTÍNEZ PÉREZ, 2012, p. 139).

Nossas entrevistas buscaram, sobretudo, identificar quais implicações trazem à autonomia docente as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas educacionais e como se dá as formações e identidades docentes e as construções do saber, ou seja, como é a prática docente em virtude da hipotética perda de autonomia docente e constante processo heteronômico no qual o trabalho docente está inserido. Isso possibilitou refletir sobre as justificativas das mudanças, e ainda viabilizar novas concepções e abordagens, pois o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSNAJDER, 1996).

Ademais, as entrevistas também tiveram o objetivo secundário de investigar as origens dos entrevistados como escolas e instituições de formações, percepções ideológicas, experiências e entendimento do papel do docente na formação cidadã do aluno e do próprio mestre.

Em uma última etapa, após o entrecruzamento das legislações e a ótica dos participantes, trazemos as transcrições e principais pontos que nos chamaram a atenção para compartilhar e socializar nossas próprias reflexões e possíveis caminhos a serem percorridos para a ratificação do processo de heteronomização docente. De início,

traremos à tona a importância da fala do professor de Geografia, ciência e formação acadêmica oriunda deste pesquisador.

Quanto aos mecanismos de controle ocultos e desconhecidos, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1996), podem ser encontrados nas falas dos nossos participantes logo a seguir, para corroborar com a percepção de que a heteronomia docente vem ganhando volume na educação pública, cada vez mais direcionada para resultados quantitativos.

A metodologia tem por finalidade alcançar o conhecimento através de determinados instrumentos e percursos. Para isso, a pesquisa empírica e teórica engendram como esforços em nosso trabalho para e sobre a hipótese de heteronomização do trabalho docente. O receio da maioria das pesquisas científicas (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSNAJDER, 1996; TESSER, 1995) é o afloramento da não-ciência, ou seja, embasar teorias em ideologias e também no senso comum. Nossa preocupação aqui, nesse sentido, é a de ratificar nossos embasamentos desenvolvidos com a maior proximidade do cenário que se apresenta e é representado para e na ótica dos professores, nossos participantes. O senso-comum se apresenta como algo imediato, raso e com fina camada de criticidade. Desta forma, a ideologia normalmente emerge de determinado ponto no espaço-tempo para garantir vantagem a algum grupo que se valha dela em seus discursos para convencer, de forma tendenciosa (DEMO, 2011; LIMA, 2010).

Dessa forma, esta etapa aqui desenvolvida procurou dar certa liberdade de externalização dos assuntos e das percepções dos participantes para torná-la mais orgânica e próxima das vivências no “chão da escola”.

4.2 Professores de Geografia e produção do conhecimento escolar

“O espaço parece um suporte, um palco que as pessoas usam.

*Pouco se reflete sobre qual a influência dos espaços
na vida das pessoas”.*

Nestor Kaercher

O percurso da formação dos professores de Geografia pode colocar em pauta o diálogo com o espaço, o tempo, a técnica, os sistemas e objetos, a produção, o trabalho, as redes e a globalização e, de forma geral, o meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2001, 2004, 2006).

De Mari (2006), ao tratar da sociedade do conhecimento e das instituições globais, esclarece que

[...] as mudanças da sociedade capitalista na base técnica de produção contribuem para a modificação das noções de tempo e espaço que passam a adquirir caráter natural, quando o seu verdadeiro sentido está na lei que promove a concentração, expansão do capital, revolucionando-se a si mesmo e às condições dadas para seu avanço. Portanto, o caráter de inovação e desenvolvimento carece da análise sobre a temporalidade do capital, dimensão essencial para a conservação da acumulação e concentração. Não basta considerar que a tecnologia, o conhecimento ou a ciência são fatores que se entrecruzam produzindo revoluções constantes sem dizer como ocorre tal movimento e que consequências eles produzem (DE MARI, 2006, p. 64).

Tal citação pode ser dissecada pela perspectiva do professor de Geografia, pois ao apontar as noções de tempo e espaço, podemos demonstrar no próprio território (HAESBAERT, 2004) as nuances das diferenças e desigualdades sociais. Assim, tais mudanças indicadas por De Mari (2006) são geralmente legitimadas pelo Estado neoliberal, capitalista. Destarte, a acumulação do capital concentrada por poucos agentes produz enormes discrepâncias dos indicadores sociais entre os Estados-Nações e alta lucratividade, consequências da sociedade do conhecimento comandada pelas empresas supranacionais e “globalitárias” (SANTOS, 2006).

Para ilustrar, Giroux (1997) elenca as "injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola" (p. 163). Assim, orienta-se para uma busca pela esperança a partir da postura do professor. Posteriormente, Giroux (1997) disserta sobre o papel ideológico e político dos professores (intelectuais transformadores) figurados como "mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política" (GIROUX, 1997, p. 186).

Vislumbramos a intrínseca ligação da *prática e identidade docente às formas de interpretação das ações e dos fatos sociais, históricos e políticos*; não podendo, então, deixar certas posturas e perspectivas incompletas, tendenciosas ou inclinadas ao monocromático senso ideológico. Sendo assim, um dos elementos impulsionadores

deste trabalho compete à formação docente em Geografia, e ao percurso, deste autor³⁸, pois, pelos currículos dos cursos, entre as demais instituições e modalidades de ensino (DEL GAUDIO, 2006), pode-se conferir à nossa hipótese de que há controle e heteronomia do professor de Geografia e, assim, sua capacidade de análise socioespacial pode contribuir com nossa hipótese.

Del Gaudio (2006) aborda questões que avolumam nossa temática sobre o papel do professor de Geografia. Antes disso é importante citar Marguerite Altet, sobre a definição de professor profissional, para a partir daí procura adentrar na ciência geográfica.

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados da prática (ALTET, 2001, p. 25).

Nesse sentido, observamos a autonomia da ação pedagógica docente vinculada à autonomia dos saberes. Devido à abrangência e ramificação dos saberes temos uma especificação dentro das próprias ciências. E, para o professor de Geografia, tal especificação não soa diferente das demais ramificações.

Ainda há diversas discussões sobre a origem da Geografia Acadêmica e Escolar, que teria sido a precursora, porém, conforme Kaercher (2007, 2011) e Straforini (2012), se tinha a necessidade de formar professores de Geografia justamente para afirmar a disciplina escolar e posteriormente acadêmica. Aqui, nossa abordagem se afunila no sentido de desenhar como o professor de Geografia, ancorado na ontologia do saber sobre o “estudo do espaço ao longo do tempo”, observa, ou não, as formas de controle ideológico e legitimado em referência às PPE indicadas nas entrevistas.

³⁸ Licenciado em Geografia pela UFV (2014), leciona (como professor designado até 2018 e como professor efetivo desde então) desde 2011, nos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA), em escolas da rede estadual nas cidades de Viçosa, Ponte Nova, Porto Firme, Ouro Preto e Sabará, todas em MG.

4.3 Resultados e discussões

Neste momento, são apresentadas as contribuições dos participantes que corroboram em muitos trechos com nossa hipótese de controle do trabalho do professor, de modo geral. Foram entrevistados catorze professores de Geografia do Ensino Fundamental II (compreende as classes do 6º ao 9º ano), das escolas públicas de Viçosa, MG, e suas falas são trazidas para apresentar suas próprias percepções sobre a autonomia e a heteronomia docente.

Sobre a formação acadêmica dos participantes foram resumidas no **Quadro 1**. De modo geral, os participantes tiveram, em algum momento da formação básica e acadêmica, contato com alguma instituição pública de ensino, sendo que tal contato contribuiu de alguma forma com seu próprio processo formativo.

Nas falas foi possível observar um feixe de angústia e de desesperança com a educação pública. Um dos pontos mais frequentes nas falas foi a falta de recursos, meios e facilidade de abordar certos temas, como “onde trabalho falta tudo pra Geografia, se é alguém de fora, da Matemática, da Informática, tem tudo...” (PARTICIPANTE 4).

Outro aspecto interessante abordado foram as percepções de instrumentalização e tecnologização da didática escolar:

Eu tento lembrar como se ensinava Geografia na época que estudava no colégio, porque hoje tá muito difícil dar aula sem computador, sem *Datashow*, sem recurso mesmo, da tecnologia, como deveria ser [...] Geografia é o espaço, preciso de mostrar fotos, vídeos, manifestação de cultura, por aí... Lá, mal-mal consigo levar as turmas pro pátio [...] às vezes ouço que lugar de aluno é na sala, como se aula fora dela não fosse aula... (PARTICIPANTE 9).

Nesse sentido, é clara a percepção que o objeto de estudo da Geografia, o *Espaço* fica reduzido a sala de aula com limites para o acesso a outros espaços (KAERCHER, 2007). Contudo, fica nítido na fala a dificuldade do participante em conduzir uma aula de campo na escola pública. Outro exemplo é verificado na fala seguinte:

Toda vez que tento trazer pra sala de aula uma pessoa de fora, que passou por dificuldades, muitas mesmo, como eu passei, e tento

fazer isso para os alunos verem como os estudos são importantes, a coordenação e a própria direção inventam um tanto de papelada pra preencher que não dou conta e desanimo. Acho importante gente de fora na escola, pra servir de exemplo mesmo (PARTICIPANTE 3).

Deste modo, se nota a visão ainda reduzida do quão é importante a construção de saberes e das surpresas e espantos que os alunos podem ter, ao longo do processo formativo, com determinadas inferências no intuito de aproximar comunidade escola.

Ratifica-se nesses trechos a desconsideração e um certo desprestígio que a Geografia tem recebido em detrimento às disciplinas-prioridade ou às burocratizações para abordagens “fora da sala de aula”. Conforme afirma o Participante 2, “vejo a Geografia inferiorizada por se tratar de uma disciplina considerada fácil, se comparada com Português, Matemática, Física, Química e Biologia” (PARTICIPANTE 2).

Quadro 1 – Resumo das entrevistas sobre a trajetória dos participantes

Estudaram em escola pública	Faixa etária (anos)	Número de jornadas de trabalho por escola	Formação acadêmica	Títulos	Tempo de docência
6 têm formação básica	3 têm entre 40 e 45	3 atuam em escola pública e privada	8 se graduaram em instituição pública de ensino superior	1 possui especialização e mestrado	3 possuem entre 0 e 3 anos
3 têm ensino fundamental apenas em escola pública	2 têm entre 35 e 40	4 atuam apenas em uma escola pública com 1 cargo	6 se graduaram em instituição privada de ensino superior	3 possuem apenas especialização	5 possuem entre 3 e 5 anos
3 têm ensino médio em escola pública	2 têm entre 30 e 35	4 atuam em uma escola pública, mas com 2 cargos	-----	3 possuem outra graduação além da licenciatura ou complementação pedagógica	4 possuem entre 5 e 8 anos
2 não estudaram em escola pública	6 têm entre 25 e 30	2 atuam como diretor escolar	-----	5 possuem apenas a licenciatura	2 possuem mais de 12 anos
-----	1 tem entre 20 e 25	1 atua em escola pública, escola privada e dois cursinhos preparatórios	-----	2 possuem licenciatura e bacharelado	-----

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Além das escolas públicas, foi possível observar tais dificuldades em falas que envolviam instituições privadas. As experiências dos professores que atuam também na rede privada ilustram um certo controle por parte da lógica do apostilamento e de seguir às normas institucionais:

Tenho certa liberdade de propor novas práticas, porém também sofro a pressão por cumprir o material e conteúdo no tempo certo. Aí surge aquele discurso: os pais pagam pelo material, então ele deve ser trabalhado como um todo, esgotado. Mas o material de Matemática, Português e Química, por exemplo é mais rebuscado, aí pra eu trabalhar Geografia só com apostila é meio complicado, fazer o quê? (PARTICIPANTE 13).

Uma das hipóteses que pode ser confirmada, então, seria de que há uma prevalência de prioridades para disciplinas de Português e Matemática. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que deverá entrar em vigor em 2020, ainda apresenta discussões sobre componentes obrigatórios, uma vez que a proposta inicial era que fossem facultativas algumas disciplinas como as Geografia, História, Filosofia, Sociologia (FIALHO, 2014).

Ao serem perguntados sobre a então existência ou perda de autonomia docente, algumas passagens merecem destaque, pois demonstraram um descontentamento geral com as PPE (CBC-MG e PNLD). Um desses descontentamentos se apresenta na própria definição de autonomia proposta aos participantes, sendo ela limitada, mal amparada. “Temos autonomia para pensar, e não para expressar [...] Na verdade, creio que a maioria dessas políticas servem para tirar a nossa autonomia em sala de aula, o que acho lamentável” (PARTICIPANTE 13).

Essa assertiva se justifica em outra fala, pois “na escola a gente não reflete sobre a legislação, ou cumpre ou não” (PARTICIPANTE 05). Um aspecto que aflora nesse item seria um viés da alienação, em Marx (MÉSZÁROS, 2005), se moldando nos individualismos, se justificando na turva visão de identidade de classes, pois,

a organização sindical é pouco coesa. Por exemplo, fazer as paralisações e as greves, eu sinto que hoje é muito mais difícil garantir essa organização do que era quando entrei. Os interesses individuais estão cada vez mais se sobrepondo aos interesses de todos (PARTICIPANTE 05).

Embora as organizações se mostrem como formas de resistências (CONTRERAS DOMINGOS, 2012; EVANGELISTA, 2016), se percebe que há críticas quanto aos modos de atuação dos sindicatos e dos representantes. Esses têm potencial para atuar como intelectuais orgânicos, propondo diálogos, debates, ações mais dinâmicas, entretanto por questões escusas como interesses individuais ou desconhecimento acabam aceitando as medidas de contrainternalização (acordos) do Estado (SEVERINO, 1986).

A própria conformação do quadro de professores, conforme capítulo anterior, ajuda a desconstruir a ideia de classe e de identidade docente, pois, a maioria é professor a título precário, contratos que não dão garantias se o professor dará aula por mais um dia ou por mais um ano. Perdem-se nesses processos as noções de tomada de consciência de classe de professores, de formação sindical, de movimentos que propõem discussões sobre a própria condição do trabalho docente. Uma das formas de controle do Estado direcionado ao professor aflora em algumas falas como: “Há uma certa vigilância por parte da gestão” (PARTICIPANTE 8);

[...] me sinto avaliado constantemente no interior dos ambientes onde trabalho, meu produto são minhas aulas, se elas desagradarem minimamente os estudantes, coordenação e direção, creio que a chance do desemprego no ano seguinte é grande (PARTICIPANTE 13).

O Estado quer cidadãos fáceis de controlar, ignorantes, politicamente falando, pessoas incapazes de questionar. Por isso a educação sempre esteve em segundo plano. Não vejo mudança de cenário pelos próximos anos (PARTICIPANTE 2).

Na escola que trabalho só posso escolher o que distribuir em oito pontos, os outros doze é a supervisão que escolhe [...] a gente não consegue decidir sempre [...] sempre sozinho, o que a gente realmente quer [...] por exemplo, há uma cobrança em relação às avaliações externas como o PAAE³⁹, não é obrigatória, mas na nossa escola a direção gosta que a gente faça. Na EJA a cobrança é menor” (PARTICIPANTE 05).

Nessas passagens o caráter do processo de heteronomização é bastante nítido. Propaga-se uma ideologia de um Estado gestor, enxuto, que visa resultados, mas que

³⁹ O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE foi elaborado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Via sistema *on-line*, o PAAE envolve a aplicação de provas para se obter dados e identificar certos itens a serem desenvolvidos para intervenções pedagógicas, seguindo o CBC-MG.

opera por meios irrisórios, controladores e massificantes, deixando-se de lado o valor filosófico e humanista do processo educativo e valorizando-se os resultados quantitativos, que também não são alcançados (FREITAS, 2007; WERLE, 2011). Deseja-se um controle técnico, pelas práticas curriculares e pedagógicas, e um controle ideológico, pelas responsabilizações do professorado e pelas formas de controle e burocratização da função docente, reduzido a técnico (CONTRERAS DOMINGOS, 2012). Conforme outro participante “creio que muitas vezes ela [autonomia] está presente apenas no discurso. Nossa classe sofre muitas pressões, imagino, por resultados e metas, sejam do governo ou das [redes] privadas” (PARTICIPANTE 13).

As dificuldades encontradas na profissão de professor como baixos salários e alunos muito indisciplinados, isso tudo, vem contribuindo com o desânimo de todos [professores], sem falar do sucateamento do ensino público... lembro de debater muito isso na graduação (PARTICIPANTE 2).

Na verdade, acho que assim como o espaço, nós, professores, estamos sofrendo mudanças ao longo do tempo como formação e atuação. No que diz respeito à autonomia do professor, acho que essa vem sendo perdida ao longo do tempo, o interesse da elite por trás das nossas leis é manter uma população malformada e [...] alienada (PARTICIPANTE 13).

As angústias acabam por suprimir as esperanças nas diversas falas. Há um sentimento, com o qual compartilhamos, que nos leva a acreditar mais no fracasso escolar de alunos e professores do que em novas possibilidades. Esse caráter pessimista é encontrado nos trabalhos de Facci e Urt (2017), Gasparini et al. (2005), Mancebo (2007) e Oliveira (2004) sobre o adoecimento e esvaziamento da profissão e da carreira docente.

Estive muito frustrado, por isso larguei o Estado em busca de conhecimento, me qualificar mais, sabe? Pra poder trabalhar em melhores condições e conseguir desempenhar meu papel como professor. Vejo que lutei sozinho em uma guerra, onde boa parte dos professores, né? não estavam dispostos a batalhar. Penso que cheguei a um ponto que tanto eu como o ensino estavam sendo prejudicados. Justamente por conta da falta de autonomia [...] e dessa forma sem a chance de levar o meu melhor em sala de aula (PARTICIPANTE 1).

Nessa mesma direção um outro entrevistado afirma: “posso citar as vezes em que, à contragosto do professor, recomenda-se que um estudante com notas abaixo da

média seja passado de ano em função de metas a serem cumpridas” (Participante 10). Esse item ilustra o modelo de gestão para os resultados do “Choque de Gestão”, conforme Augusto (2005) e Gomes (2009), pois um dos requisitos avaliados nos acordos entre MG e setores econômicos, para alavancar financiamentos, seria a queda do índice de reprovação, além de outros requisitos, como alfabetização a partir dos 6 anos de idade. Esse cenário demonstra como os interesses externos à comunidade escolar interferem no processo educativo, que nessa lógica de mercado, mais incha do que cresce.

Há passagens nas falas sobre o currículo de Geografia que implicam justamente nas críticas de Del Gaudio (2006) e Kaercher (2007), pois as peculiaridades da ciência Geográfica, que lê e relê o espaço, de pontos de observação e de ação diversos ficam prejudicadas, ora com um livro didático que tem caráter mais de mercadoria (MUNAKATA, 2012) que de componente primordial da escolarização, ora de um currículo que foi pouco discutido (FIALHO, 2014) tendo em vista as extensões territoriais e culturais de MG.

Enxergo os CBC de Minas, em relação a Geografia, como um projeto padronizado, todo moldado igual, que não considera as diferenças de cada lugar, de cada região e que não foi pensado como acho que deveria, em conversa, em diálogo, sabe?! (PARTICIPANTE 8).

A Geografia tem uma importância central no sentido de trabalhar a leitura do mundo a partir da leitura do espaço. [...] Observo que ela, a História, por exemplo, é vista como uma disciplina menor e inútil. Quero dizer que as disciplinas conhecidas por reunir muitos debates são vistas como disseminadoras de ideias ou que não levam a lugar algum (PARTICIPANTE 10).

[...] As leis colocam a educação como algo extremamente importante para o ensino de Geografia, entretanto, pra mim, existe uma assimetria muito grande entre o que fala na legislação e a realidade educacional [...] pois na prática é difícil colocar isso na realidade (PARTICIPANTE 10).

Apenas nesse item abaixo, a contribuição sobre as discussões e críticas sobre PPE se mostra muito clara e sobre o livro didático e os CBC se percebe a desconfiança sobre sua funcionalidade.

O CBC é muito amplo e nós sabemos que, falando da Geografia [...] ele é muito aberto e o professor acaba necessitando de um

direcionamento [...] Eu vejo a falha do CBC [...] pois chega no outro eixo ele fala de novo do mesmo assunto, me confunde [...] eu acabo montando meu próprio currículo (PARTICIPANTE 14).

[...] O livro didático é extremamente direcionador, [ficamos] preso nele, aos vídeos que ele indica (PARTICIPANTE 14).

Se a nova BNCC resolver que a Geografia é um conteúdo que não precisa aparecer frequentemente, vai interferir inclusive no meu salário [...] No ensino médio os alunos têm opiniões muito marcantes, doutriná-los seria inocência [...] De 2014 pra cá, a cobrança está mais sutil, pois paramos de receber a produtividade (PARTICIPANTE 05).

Dividindo a última citação em três partes, temos que: 1. Em MG, os salários são pagos aos professores em razão da carga horária semanal (MINAS GERAIS, 2016), se o número de aulas semanais é reduzida, conseqüentemente são reduzidos os valores dos salários; 2. O ponto que chama a atenção se dá sobre as discussões das reformas educacionais que vêm ocorrendo, acentuadas em 2017, que são tendenciais ao controle ideológico do Estado e impedem a pluralidade de ideias no processo educativo (DE MARI E GUIMARÃES, 2017) e; 3. Em MG, desde 2013 os servidores não recebem o prêmio por produtividade, característica marcante dos governos do PSDB, entre 2003 e 2016, o que demonstra uma contradição dentro da gestão para os resultados (AUGUSTO, 2005; GOMES, 2009).

Algumas críticas merecem destaque quanto ao fato de alguns participantes observarem seu papel como agentes transformadores da sociedade e da valorização que o professor deveria ter, pois assim se refuta uma docência para o capital, conforme defende Pedrucci et al. (2018) e se vê nessa fala: “Vejo um Estado cada vez mais omissivo. Descumprindo seu papel que deveria ser de oferecer uma educação de qualidade e que valorizasse a nós docentes que somos parte fundamental no processo” (Participante 8).

Outras falas demonstram as críticas ainda mais contundentes, pois se percebe um aprofundamento em discussões sobre as PPE e em especial os caminhos e destinos que a educação brasileira pode tomar a partir de então, conforme Mainardes (2009) aponta, como a avaliação das políticas educacionais, que devem ser feitas pela análise formal das propostas e pela leitura dos discursos que constroem as PPE.

Como não poderia deixar de ser, essas políticas interferem no interior da sala de aula. Algumas, especialmente, representam brutal ingerência na forma como os conteúdos serão abordados, revelando

uma visão, que poderia ser classificado como ingênua se não fosse intencional, do que é a educação. O alinhamento com as políticas neoliberais é explícito, assim como é explícito o desserviço prestado pela reforma do ensino médio e pela Partidária Lei Escola Sem Partido (PARTICIPANTE 10).

A interferência no currículo foi sendo aprofundada ao longo da implementação dos CBC na medida em que são estabelecidos objetivos e metas para serem alcançados. O mais surpreendente é que tais finalidades não conseguiram avançar no sentido mesmo do que se propunham as avaliações internacionais, a tal ponto que o Brasil nos rankings das avaliações do PISA tem alcançado as últimas posições. De outro lado o impacto foi sempre muito agressivo para a autonomia docente, pois jamais nenhuma PPE havia chegado no controle da atuação do professor na sala de aula, com tanta eficácia.

O caráter de gestão para os resultados ganha protagonismo em algumas falas, pois,

interferem na medida em que o sentido do conhecimento passa a ser voltado na direção de algumas estatísticas que muitas vezes mascaram problemas de maior monta. Vou dar uma aula com base nos conteúdos que julgo serem imprescindíveis ou vou dar uma aula para que o estudante tenha bom rendimento numa prova X do governo, igual a Prova Brasil e um tanto de outras que chegam toda vez que o governo muda? (PARTICIPANTE 10).

[...] Pensando na pergunta anterior, poderia dizer que, em certas vezes, os índices a serem alcançados contribuem pra promover uma Geografia em que a leitura do espaço geográfico perde sua devida profundidade em favor de uma disciplina pautada na decoreba. Afinal, os índices estão aí e devem ser atingidos, não é?! (PARTICIPANTE 10).

Um dos pontos lembrados nas falas dos professores remonta aspectos das teorias da proletarização, da precarização do trabalho docente, da reificação e da alienação dos professores (CONTRERAS DOMINGO, 2012; MANCEBO, 2007; ENGUITA, 1989, 1993; MÉSZÁROS, 2005, OLIVEIRA, 2017).

Embora alguns alunos e pares reconheçam e valorizem meu trabalho, sei que posso ser facilmente substituído por alguém em condições tão ou mais precárias de trabalho. Eu acho que o governo quer é que a gente seja igual uma maquininha, que só assine e carimbe o diário, e não reprove ninguém, né?! (PARTICIPANTE 10).

A direção é maleável, evitam que os horários batam, pra evitar que a gente não consiga adequar, raro é encontrar um professor que não tem mais de um cargo [...] alguns têm comércio, vendem roupas, sapatos... (PARTICIPANTE 05).

[...] O grande inimigo é a baixa remuneração, pois eu estaria satisfeita com uma dedicação exclusiva, com meios para levar meus meninos pra um trabalho de campo. A escola não é só quadro, giz e cantina (PARTICIPANTE 05).

Foi imposto o ensino integral na minha escola e até hoje o que foi prometido não chegou. [...] Me sentia muito humilhada naquele momento [designação]. Achei o contexto muito ruim, muito desagradável (PARTICIPANTE 14).

Eu me formei em Federal e sei bem como o governo gosta de cortar gastos, porque pra eles a educação só gera gasto, nunca pensam nos que têm pouca instrução e precisam da escola. O professor, então, só Deus sabe o que a gente tem passado com esse desgoverno, principalmente em Minas, que paga menos que o piso (PARTICIPANTE 6).

Os professores, nessas falas, compreendem seu papel volátil, reificado e coisificado (ENGUIITA, 1993) na perspectiva da gestão pelos resultados. Ele é visto como mais um servidor público, como um assistente ou auxiliar do ensino, no qual o produto desse processo são o alcance das metas impostas. Isso se justifica nos discursos de crises e de contrainternalização do governo, que indica uma branda “melhoria da profissão docente por meio da valorização salarial” (DAVIS E BIONDINI, 2018; SEVERINO, 1986), contudo cria novos mecanismos de requalificar a atuação docente para maquiar a necessidade de responder às avaliações externas da educação (CONTRERAS DOMINGO, 2012; SILVA, 2003, 2009). Importante observar na fala do participante 05, como o trabalho educacional tem se tornado mais um, em linguagem comum chamaríamos de “bico”. Ou seja, a condição de exercício da profissão é tão limitada que o professor é obrigado a buscar outras formas de sobrevivência. Ao mesmo tempo este participante reconhece que optaria e trabalharia como docente se tivesse as condições adequadas.

Em algumas falas foi possível notar os níveis de socialização dos professores com os alunos, ratificando uma das dimensões da peculiaridade do trabalho docente.

No aspecto físico são escolas com salas construídas nas décadas de 1980 e 1970 e precisam de reformas, pois as salas são quentes, sem ventilação adequada [...] no aspecto social são escolas de periferia

onde os alunos já trazem uma carga curricular, um currículo oculto, bem carregada, olhando, aí, o seu histórico de vida (PARTICIPANTE 10).

Assim, conforme em Van Zanten (2008) e Contreras Domingo (2012), o compromisso com a comunidade é bastante diferente de outras funções do serviço público, quando se trata da escola pública. É uma característica marcante, principalmente em comunidades mais carentes de outros serviços e assistências sociais, da figura da escola se construir junto à história daquele espaço. Nesse sentido, consiste em erro tentar desvincular a função social do professor e da escola da comunidade na qual essa está inserida. Da mesma forma que a escola reproduz as mazelas sociais (BOURDIEU E PASSERON, 1995) ela também potencialmente pode desenvolver mecanismos de resistência e de não-aceitação desses problemas.

Em um outro relato percebemos algumas angústias do professor em relação ao desmantelamento da educação pública. “A questão de eu não ter conseguido ingressar na educação pública [ensino superior] foi familiar. Meu esposo [...] me deu todo apoio. [...] não teria uma dependência. Ele sim foi uma alavanca, a família não” (PARTICIPANTE 14).

Esse item revela uma situação comum nos discursos atuais sobre a qualidade da educação e do sucesso individual, a meritocracia. Pesquisas como as de Alves (2015), Gonçalves (2009), Ludke (1996), Marcelo (2009) e Saviani et al. (2004) revelam que a ideologia que permeia os discursos da educação no Brasil é a de que o indivíduo é responsável pelo seu sucesso escolar e profissional. Assim, caberia a ele, por si só, vencer todas as dificuldades que a vida lhe apresenta. Esse discurso acaba desresponsabilizando o Estado de suas obrigações sociais, principalmente com a educação pública e com a escola.

Outro relato nos ajudou a visualizar melhor como os professores têm consciência dos limites sociais de alguns alunos e que isso pode impactar no rendimento escolar: “Outros estudantes aqui moram num lugar inabitável. Moram ele, a mãe e mais três irmãos. Então esse menino não consegue estudar, não entende como o conhecimento é transformador” (PARTICIPANTE 14). Ou seja, há muitos fatores sociais chegando na escola, fortalecido pelas PPE e contudo a escola não se tornou mais inclusiva, ao contrário, vem sendo cobrada para resolver problemas que não são de alçada: “[...] A escola é o lugar que desemboca tudo. A universalização do ensino

trouxe tudo isso pra escola. [...] Ela hoje continua não sendo pra todos” (PARTICIPANTE 14).

Nessa citação se percebe o nível de adensamento a que são submetidas as relações entre escola, comunidade e professores. A instrumentalização do ensino, via CBC não contribuíram para um avanço nas relações da escola com sua comunidade, ao contrário, têm forçado a escola a assumir soluções sociais que se manifestam nas famílias.

São cenários desse tipo, conforme elenca Freire (1983, 1996) e Cunha (1985), que devem motivar as políticas educacionais para uma crítica social e possibilitar a discussão aberta e livre das reproduções dos problemas da sociedade dentro da escola (BOURDIEU E PASSERON, 1995).

As contribuições de alguns participantes, que também já atuaram como diretores e gestores escolares, demonstram particularidades bastante incisivas e críticas à educação pública mineira, principalmente. As entrevistas se mostraram como evidências sobre o cenário de controle e crescente heteronomização do trabalho docente. Durante as entrevistas percebemos a sinceridade das falas e olhar além das funções previstas em estatutos e outros regulamentos, vimos a externalização das relações sociais e do comprometimento com a comunidade escolar e em seu entorno (CONTRERAS DOMINGO, 2012). Essas são feições e marcas que a docência e a dedicação dos professores da escola pública engendram na importância de compreender seu papel mais autônomo e efetivamente crítico da classe docente. Compreender como se dá o controle, a administração científica do trabalho docente e o recorrente processo de proletarização através das vozes dos professores. Compreendemos não ter esgotado a temática, no entanto a pesquisa nos ajudou na aproximação com os professores que atuam diretamente na escola, recebendo um conjunto de obrigações via PPE, respondem dentro de suas possibilidades. Apreendemos com a pesquisa que a autonomia é um processo de construção permanente que necessita de um conjunto articulado dos fatores que impactam na escola, dentro disso as PPE têm sido decisivas para a supressão das autonomias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra”.

Paulo Freire

Freire (1997) é bastante preciso ao indicar a perda de autonomia a partir da perspectiva das decisões impostas pelo Estado e por suas políticas educacionais. Ora o Estado segue uma lógica internacional das respostas aos indicadores de avaliação da educação, para cogitarem financiamentos e investimentos financeiros, ora o Estado segue a lógica da reforma, para responder às crises estruturais do capital. A partir daí se afirma a hipótese defendida da perda de autonomia dos professores e do controle curricular, didático, moral, ético e profissional. A própria Epistemologia Pedagógica

consiste em ensinar aos alunos a pensar criticamente, ir além das interpretações literárias e dos modos fragmentados de raciocínio. Aprender não apenas a compreender, mas ter acima de tudo a capacidade e competência de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis educacional. Os alunos deverão aprender uma Epistemologia que lhes permita a busca de elementos de diferentes áreas do conhecimento, e de engajar-se em novos tipos de questionamentos, de formulação de problemas apropriados para a transformação da realidade educacional. A Educação deverá ser integradora, numa criação e recriação do conhecimento, comumente partilhado. Pedagogicamente a educação é um processo aberto, permanente, que abarca a existencialidade do homem. A ação é questionar e problematizar, é a essência do processo pedagógico. (TESSER, 1995).

Ratifica-se ainda mais a tese da necessidade de uma educação libertadora e autônoma (FREIRE, 1997). Se o trabalho para Marx e Engels (2007) era o que distinguia os homens dos animais, a educação vem distinguir a liberdade da opressão simbólica que atua sobre a população desprovida de direitos.

Nesta pesquisa nos preocupamos em entender como se dá o controle do trabalho docente pelas teorias do trabalho e da alienação, pelos discursos de crises do capital, pelas construções das PPE e pelas vozes dos participantes da pesquisa.

No primeiro capítulo abordamos a ideologia como crise para justificar o controle do trabalho docente. Conceituamos ao longo da história os conceitos de ideologia com as contribuições de Gramsci (1991, 1999, 2001, 2011). Apontamos que a ideologia mais presente nos discursos de reformas educacionais é a das crises do capital, que inferem nas respostas que a educação deveria dar à sociedade pelo consenso e disseminadas no senso comum de forma rasa e convincente (SEVERINO, 1986).

Apresentamos os meandros da Geografia Escolar, suas origens, suas nuances ao longo da construção da educação pública brasileira e como disciplina que tem seu *locus* bastante incerto no processo de escolarização.

Fizemos uma ponte para trazer aos debates sobre a ideologia das crises e do ensino de Geografia os conceitos de autonomia e heteronomia para o controle do trabalho docente e para o processo de alienação. Tratamos sobre as contribuições da construção do conceito de autonomia em Kant (1995) e Freire (1997). Aproximando-nos da construção do conceito de heteronomia, percebemos que o controle, de certa forma, dos grupos hegemônicos via consenso e senso comum, se deu desde o início da história do mundo ocidental. Ora se dava de forma coercitiva, ora se dava na forma de convencimento. Seguindo esse caminho chegamos às discussões do conceito de alienação em Marx (MÉSZÁROS, 2005). Pelas contribuições de Antunes (2002, 2013) foi possível observar a intrínseca ligação entre o controle, o trabalho e a alienação, uma vez que manter a sociedade em constante produção capitalista requer controle de suas próprias ações e requer um processo de alienação, para que a sociedade não compreenda as lógicas da exploração pelo trabalho.

No segundo capítulo, abordamos o conceito de autonomia na educação e seus desafios para a instituição Escola, para a gestão e para os professores. Adentramos nas propostas gramscianas de Escola Unitária e do papel do professor como intelectual orgânico (GIROUX, 1997). Assim, observamos como se deram as ideias de uma educação para o lucro e para o trabalho a partir das críticas geopolíticas em Harvey (2005), Santos (2006) e Saviani (2007). Tecemos redes entre os efeitos da globalização e dos modelos de Escola Cidadã (GADOTTI, 2006), indicando seus caminhos inversos, como a disseminação das ideias meritocráticas de Schultz (1971) e Young (1971), com vieses para desresponsabilizar o Estado de suas funções como garantidor da cidadania, dos aportes nas áreas sociais e de seu papel gerencialista dessas áreas.

As ideias de Gramsci (1991, 2001) dão sustentação aos modelos de Escola Unitária e de professores como intelectuais orgânicos. Uma escola única e universal, mediada pela função de intelectual orgânico que o professor desempenha, implica em um nível considerável de noção de autonomia docente e da necessidade de refutar as formas de controle da classe docente como as ideologias das crises do capital tornadas senso comum.

Em seguida apontamos pesquisas sobre o adoecimento, banalização e esvaziamento do trabalho docente. A preocupante situação dos professores apontadas nas pesquisas de Gonçalves (2009), Marcelo (2009), Van Zanten (2008), Ramalho e Núñez (2011), Oliveira et al. (2012), Mancebo (2007) e Facci e Urt (2017) indicam uma forma de controle dos professores e suas consequências, especialmente a proletarianização. Para isso também apresentamos as contribuições de Martins (2002) e de Contreras Domingo (2012).

Aprofundamos nas ideias de Contreras Domingo (2012), que dedicou sua obra a pesquisar e teorizar sobre *A autonomia dos professores* e as formas de controle, de precarização e de proletarianização da atividade docente e de sua identidade como profissão. Elencamos, conforme Contreras Domingo (2012) e Jiménez Jaén (1988), pontos que corroboram com a teoria de proletarianização do trabalho docente (atomização, intensificação do trabalho, racionalização e ideologia da eficácia). A partir daí citamos a retórica do profissionalismo da classe docente. Nesse contexto, as ideias de igualar a carreira docente às outras, com maior prestígio, como a de médicos, advogados e engenheiros, perdem sentido, pois uma das dimensões que tornam uma classe verdadeiramente classe é possuir um grau de *autonomia*, de *autogestão* e de *emancipação* (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 64). Para isso, o autor trata da profissionalidade, que se apresentaria em três dimensões de análise: obrigação moral, compromisso com comunidade e competência técnica. Dentro dessas dimensões, apresentamos os três modelos de professores (cf. CONTRERAS DOMINGO, 2012) para fortalecer nossa hipótese de que o papel do professor é muito mais de uma postura crítica, reflexiva, com compromisso com a comunidade do que com os traços de profissionalismo. Encerrando esse segundo segmento propusemos uma discussão para o conceito de autonomia docente e as formas de avaliação da educação pelas políticas educacionais (FREITAS, 2007; SILVA, 2009; WERLE, 2011).

O terceiro capítulo desenvolveu traços da construção das PPE (CBC-MG e PNLD). Apontamos como a fetichização do livro didático (MUNAKATA, 2012),

desde sua construção como ferramenta didática, e o “Choque de Gestão”, a nível de MG, influenciaram na construção do currículo mineiro (CBC-MG) (AUGUSTO, 2005; GOMES, 2009). Trabalhamos as formas de conceituar uma “educação de qualidade”, que na verdade se amolda para uma “educação para o trabalho”. Apontamos também aspectos legais da educação brasileira e, de forma breve, do discurso que se camufla nas próprias leis e políticas educacionais (SAVIANI et al., 2004; PEDRUZZI et al., 2018; SAMPAIO E CARVALHO, 2012). Rememoramos as formas de avaliação da educação em Mainardes (2009) e Mainardes et al. (2011) e de como foi construída a proposta curricular de MG: sem discussão, sem respeito às regionalidades e sem preocupação com as formas de implementar essa política educacional (FIALHO, 2014).

Encerrando o terceiro capítulo, abordamos a condição de trabalho dos professores mineiros. Apontamos as formas de proletarização e precarização do ensino em MG como as disputas concorridas por cargos temporários (processo de designação) de professor e a baixíssima remuneração por hora/aula (AUGUSTO, 2005; CAMARGO et al., 2009; GOMES, 2009; DUARTE, 2011; FERNANDES E RODRIGUEZ, 2011).

No último capítulo desta dissertação apresentamos os resultados das entrevistas. Nossa metodologia se deu pela pesquisa bibliográfica e por entrevistas semiestruturadas com catorze professores de Geografia da rede estadual de MG que atuam em escolas públicas de Viçosa, MG. Esclarecemos as contribuições dessa forma de pesquisa e da produção do conhecimento para a Geografia Escolar (DEL GAUDIO, 2006; HAESBAERT, 2004; HAESBAERT E PORTO-GONÇALVES, 2006; KAERCHER, 2007, 2011; SANTOS, 2001, 2004, 2006; STRAFORINI, 2012).

Nos resultados especificamente, apresentamos um quadro (**Quadro 1**) que resume a trajetória, de forma quantitativa, dos participantes, e em seguida transcrevemos as falas mais específicas que corroboram com nossa tese de precarização, de proletarização, de adoecimento, de esvaziamento, de alienação da carreira docente.

Nesse sentido, pensamos que a autonomia docente pode ser concebida, conforme elenca Contreras Domingo (2012), como

uma autonomia recíproca em uma comunidade social. Se uma forma dinâmica de autonomia supõe uma concepção fluida e flexível de

entender a relação com os outros, esta ideia se refere à necessidade de que a sociedade entenda seus direitos na educação da mesma forma, cuidando assim de não transformá-los em imposições, nem a simples exigência de cumprimento de normas. Assim como a autonomia dos professores deve basear-se nas vinculações com a sociedade e no reconhecimento dos direitos desta, buscando diálogo, da mesma forma, a comunidade social deve basear sua ação no reconhecimento dos professores e na pretensão de diálogo. Não só os professores devem construir sua identidade e sua prática de um modo dinâmico e fluido, senão que também a sociedade social deve fazer o mesmo, reconhecendo assim a necessidade e o direito de que os professores constituam seu trabalho de forma autônoma [...] a autonomia dinâmica e recíproca se traduz, portanto, no desejo da autonomia social, que não é mais que o desejo de autogestão da própria comunidade, de aspiração à democracia participativa (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 236).

Por fim, as discussões sobre *autonomia* do professor trazidas ao caso da escola, provoca reflexões sobre as novas formas de controle das políticas públicas educacionais. Estas reflexões nos apresentaram uma educação e uma escola a serem superadas, dadas as condições de trabalho dos professores, reduzidos a operadores de ensino, e a precarização permanente da profissão.

Assim, as formas de controle docente, do próprio processo educativo e da escolarização devem ser debatidas e enfrentadas juntamente com a participação da comunidade. Apenas a educação justa e com qualidade social pode dar nova energia às escolas e permitir pensar em um processo formativo que articule as dimensões técnica e humanísticas, dimensões essenciais de qualquer autonomia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBINO, A. C. A. *Autonomia docente na perspectiva de Paulo Freire: um pensamento singular-plural*. IX Colóquio Internacional Paulo Freire. UFPE, Recife, PE, 2016.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 1ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.
- ALVES, E. F. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im)Possibilidades. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 42, p. 121-137, 2015.
- ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.
- _____. III Seminário István Mészáros. Mesa: Trabalho e alienação. *YouTube*. 10 mar. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I>. Acesso em 04fev2018, 20h15min.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. São Paulo: Vozes, 2011.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. *Plenário aprova projeto que reconhece calamidade financeira: Governo do Estado alega aumento de despesas e redução de receitas em meio à crise econômica*. 2016.
- AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o ‘choque de gestão’: a precarização do trabalho docente. In: Reunião anual da ANPED, 28, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2005.
- _____. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 3, p. 695-709, jul.-set. 2012.
- AZEVEDO, G. G. *Algumas reflexões sobre o ensino da Geografia e a questão do livro didático*. Geografia & Ensino. Instituto de Geociências, n. 9, a. 3, UFMG, 1988.

BAQUIM, C. A. “*Minas aponta o caminho*”. *A reforma educacional mineira na década de 90*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2003.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 167-189, 1996.

BOBBIO, N. *O Futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BOURRICAUD, F. Entre 1947 et 1950. *Commentaire*, n. 1, p. 32-34, 1985.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal... *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007a.

_____. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007b.

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017c.

_____. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

_____. Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2006.

_____. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União... *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>.

_____. Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Retificado no DOU de 22 jun. 2007c.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Plano de metas compromisso todos pela educação: guia de programas*. Brasília: FNDE, 2007d. 86 p. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de seleção unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, n. 18.

_____. Ministério da Educação. *PNLD 2018: Geografia – Guia de livros didáticos – Ensino Médio* – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília, DF: SEF, 1998a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. MEC, Brasília, DF, 2000.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2012.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRAVERMAN, H. Labor and monopoly capital: the degradation of work in 20th century. *Monthly Review Press*, p. 83-99, 1993.

BRESOLIN, K. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013.

BRITTO, T. F. *O Livro Didático, o Mercado Editorial*. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. *Unijuí*, p. 143-165, 2011.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAMARGO, R. B.; GOUVEIA, A. B.; GIL, J.; MINHOTO, M. A. P. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *RBP* – v. 25, n. 2, p. 341-363, mai./ago. 2009.

CASSETI, V. *A natureza e o espaço geográfico. Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus Editora, 1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez. 2013.

COLUCCI, D. G. *Brasil dos Brasis*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

CONTRERAS DOMINGO, J. *A autonomia de professores*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2012.

CORREIA, W. F. Docência em ética: Ensinar autonomia ou heteronomia, Piaget? *Educação e Filosofia*. v. 19, n. 38, p. 43-68, jul./dez. 2005.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2008.

CHRISTINO, R. R. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de Autonomia. *Nuances*. v. 3, p. 73-77, set. 1997.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8ª ed., Rio de Janeiro, F. Alves, 1985.

DAVIS, P. G.; BONDINI, I. V. F. Endividamento público de Minas Gerais: histórico e recentes propostas de recuperação. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 23, n. 76, p. 413-435 set./dez. 2018.

DE MARI, C. L. *As relações entre Estado e Sociedade Civil na realidade brasileira, dos anos 70 aos 90: Uma análise gramsciana*. 1998. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 1998.

_____. *Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

_____. *O Papel Educador dos Intelectuais na Formação Ideológica e Hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana*. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003.

_____. *Sociedade do Conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento*. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

DE MARI, C. L.; GUIMARÃES, J. C. A. A Ideologia no banco dos réus: a “Escola Sem Partido” e a fantasia da neutralidade do processo educativo. *Teoria e Sociedade*, v. 2, n, 25, Belo Horizonte, 2017.

DEL GAUDIO, R. S. *Concepções de nação e estado nacional do docente de Geografia. Belo Horizonte no final do segundo milênio*. 2006. 270f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. In: *Educar pela pesquisa*. 2011.

DERBER, C. *Professionals as workers*. Mental labor in advanced capitalism. Boston: G. K. Hall and Co., 1982.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Brasília: UnB, 1985.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo, Editora Nacional, 1993.

DI GIORGI C. A. G; MILITÃO, S. C. N, MILITÃO, A. N.; PERBONI, F.; RAMOS, R. C.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLN como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

DUARTE, J. F. *Trabalho docente em tempos de neoliberalismo*. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 175-189, 2000.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

EVANGELISTA, O. *Faces da tragédia docente no Brasil*. XI Seminario Internacional De La Red Estrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

FACCI, M. G. D; URT, S. C. *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. Teresina, PI, 2017.

FARIAS, A. L. L. *Geografia na escola: um conhecimento alinhado à cidadania?* 2007. 93f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Campina Grande, PB, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2007.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 41, p. 88-101, mar. 2011.

FERRACIOLI, M. U. *Escola Cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital*. 2008. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.

FERRARI, M. *Antonio Gramsci*. Website disponível em: educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/antonio-gramsci-307895.shtml. Acesso em 02 fev. 2018.

FIALHO, G. V. M. CBC-MG e o neoliberalismo na educação mineira na perspectiva de professores de Geografia. In.: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. *Anais...* 10 a 16 de agosto de 2014. Vitória, ES, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática libertadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec | Nova série*, v. 1, n. 1, 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; 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.

GIROUX, H. A Pedagogia radical e o intelectual transformador. In: *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, E. G. M. *Gestão por Resultados e eficiência na Administração Pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais*. 2009. 187f. Tese (Doutorado em Administração Pública) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 23-36, 2009.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização* - Vitória, ES. v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015

GRAMSCI, A. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce*. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. *Terra Livre*, São Paulo, n. 28, p. 45-66, 2007.

GUIMARÃES, J. C. A.; MAZZA, M. G. Aufhebung docente: proletarização dos professores? In: II Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo (II SNEMS), UFMG. *Anais...* ISSN 2527-1954, Belo Horizonte, MG, 2018.

GUIMARÃES, J. C. A.; OLIVEIRA, M. A.; CARVALHO, L. A. S. Ocorrências criminais em escolas públicas de Viçosa-MG: o exercício da cidadania e a escolarização de jovens. *Rev. Educação em Perspectiva*, v. 9 n. 3, p.650-667 set./dez., Viçosa, MG, 2018.

HAESBAERT, R. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: UNESP, 2006.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

_____. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*, 2010.
_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*, 2016.
_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*, 2017.
_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 abr 2018.

_____. *Prova Brasil e Saeb*. Brasília, DF, 2009.

JIMÉNEZ JAÉN, M. Los enseñates y la racionalización del trabajo em educación. Elementos para uma crítica de la teoria de la proletarización de los enseñates. *Revista de Educación*. nº 285, 1988, p. 231-245.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1995.
_____. *Crítica da razão pura*. São Paulo: M. Fontes, 2002.
_____. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco C. Fontanella. Piracicaba-SP: Editora Unimep, 2006.

KAERCHER, N. A. Geografia escolar: Gigante de pés de barro comendo pastel de Vento num fast food? *Terra Livre*. Presidente Prudente, v. 1, n. 28 p. 27-44, jan./jun, 2007.

_____. A geografia escolar não serve para quase nada, mas ...*Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, p. 1-13, julho/2011.

LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEFEBVRE, H. *Espacio y política; el derecho a la ciudad, II*. 1976.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

LIMA, P. G. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 109-138, nov. 2010.

LISBOA, S. S. A Importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, MG, v. 4, n. 4, 2007.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional dos professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

MACIEL, C. C. M. Nietzsche: O valor da autonomia educacional em Schopenhauer educador. *Revista Lampejo*. n. 8, , p. 99-111, jul./dez. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, jan./abr. 2009.

_____. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em revista*, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCEBO, D. A agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ. Soc.*, campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, 2009.

MARTÍNEZ PÉREZ, L. F. *Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores*. 2012.

MARTINS, A. M. *Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática*. Campinas, 2001. 306f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2001.

_____. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 207-232, mar. 2002

MARTINS, E. A escola unitária de Antonio Gramsci. *Ensaio Pedagógico*, Curitiba, v. 7, n. 1, jan./jun, 2017.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. In: FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. 8ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____. *O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. Livro 1 e 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: M. Fontes, 2007.

MEEK, R. *Economia e ideologia*. Barcelona: Ariel, 1972.

MENDES, M. J. A Despesa Federal em Educação: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, (*Boletim Legislativo nº 26, de 2015*), abril/2015.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAS GERAIS. *Lei nº 100 de 5 de novembro de 2007*. Minas Gerais, Belo Horizonte, 5 de novembro de 2007a.

_____. *Lei nº 869 de 05 de julho de 1952*. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1952.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Básico Comum - Proposta curricular de Geografia do ensino fundamental I e II*. Belo Horizonte, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Básico Comum - Proposta curricular de Geografia do ensino fundamental I e II*. Belo Horizonte, 2007b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. *Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SISAP)*. Belo Horizonte, 2016.

MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, A. C. R. *Ideologias geográficas*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MUROFUSE, N. T.; ABRANCHES, S. S.; NAPOLEÃO, A. A. Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem. *Ver. Latino-americana de Enfermagem*, 2005.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

NEVES, L. M. W. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

NIETZSCHE, F. *Schopenhauer Educador*. São Paulo: Editora Escala, 2008.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, T. S. *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogênea*. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte, Autêntica Ed., p. 17-32, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; HYPOLITO, A. M.; SILVA, M. V. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. G; FARDIN, V. L.; GONCALVES, G. B. B.; MIL, D. R. S. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas Consequências para os Professores. *Trabalho & Educação* (UFMG), Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Coord.). *Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil*. 87 p. Relatório de Pesquisa. Sinopse do Survey Nacional, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas, p. 237-252. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

OLIVEIRA, D. F. M. *Perfil dos professores designados da rede estadual de ensino de Minas Gerais (REE-MG)*. In: 38ª Reunião nacional ANPEd. 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís-MA. 2017.

PEDROSA, L. D; SANFELICE, J. L. “*Minas aponta o caminho*”: o processo de reforma da educação mineira. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas sociais no Brasil, 13 a 15 de outubro de 2005. Unioeste, Cascavel-PR, 2005.

PEDRUZZI, A. N.; PODEWILS, T. L.; OLIVEIRA, F. N. Entre o Estado e o mercado: uma análise de políticas públicas de educação no Brasil *Rev. Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG, v. 9, n. 1 p. 174-191, jan./abr. 2018.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, A. R.; NASCIMENTO, G. B. Educação e autonomia em Gramsci. *Evidência*, Araxá, n. 5, p. 17-38, 2009.

PNUD. *A Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil*. Brasília, DF, 1998.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I., CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PUELLES BENÍTEZ, M. de. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ES-COLANO BENITO, A. (Dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del

Antigo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

REIS NETO, M. T.; MILAGRES DE ASSIS, L. O. Principais características do sistema de remuneração variável no choque de gestão em Minas Gerais: o acordo de resultados e o prêmio por produtividade. *Gestão & Regionalidade*, v. 26, n. 76, p. 75-90, jan./abr., 2010.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO JUNIOR, J. A. S. Harvey e “O Enigma do Capital”. *Agrária*, São Paulo, nº 14, p. 140-145, 2011.

RIEZNİK, P. Trabajo, una definición antropológica. Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo. *Razón y Revolución*, nº 7, verano, 2001.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, G.; GÓMES, P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. *As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções*. São Paulo, 2012.

SANFELICE, J. L. Crise! Que Crise! *Revista Educação e Liberdade*, Campinas, SP, v. 2, nº 2, p. 2-6, 1996.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora USP, 2006.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *O espaço do cidadão*. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.
- SENE, E.; MOREIRA, J. C. *Geografia geral do Brasil: espaço geográfico e globalização: ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2010.
- SEVERINO, A. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, D. R. *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci*. 2010, 267f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2010
- SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.
- _____. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, vol. 29, n.78, p. 216-226, 2009.
- SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.
- SOARES, L. T. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- SPESSOTO, M. M. R. L.; LIMA, S. E. Gramsci: Conceitos Básicos. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.*, Naviraí, v. 3, n. 6, p. 104-120, jul./dez. 2016.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata, 1987.
- STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.
- _____. Alteridade e Geografia Escolar: uma leitura das práticas curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental. *Revista de Geografía Espacios*, v. 2, n. 3, p. 57-72, jul. 2012.
- TAMDJIAN, J. O. *Geografia Geral e do Brasil: estudos para compreensão do espaço*. São Paulo: FTD, 2005.
- TAYLOR, C. *As fontes do self*. São Paulo: Loyola, 1997.
- TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.
- TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar em Revista*, n. 10, p. 91-98. Editora da UFPR. Curitiba, PR, 1995.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educ. rev.*, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011a.

_____. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. *Geografia Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 1, p. 85-95, 2011b.

UNESCO. *Educação Para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: Ação Educativa, 2001.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício de professor*. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 200-216.

VLACH, V. R. B. *Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual*. IX Colóquio Internacional de Geocrítica, 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/vlach.htm>, acesso em 15 jan 13, 09h05min.

WEBER, T. Pessoa e autonomia na filosofia do direito de Hegel. *Veritas*. Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 59-82, set./dez. 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: avaliações de políticas públicas*. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

YOUNG, M. *The Rise of the Meritocracy*. Baltimore: Penguin Books, 1971.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXOS

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como voluntário para participar da pesquisa: **“AUTONOMIA OU HETERONOMIA DOCENTE: Implicações das políticas educacionais curriculares na perspectiva do controle do professor de Geografia das escolas públicas de Viçosa-MG”**. Nesta pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada, pretende-se analisar se e como os professores de Geografia da rede pública estadual compreendem a possível retirada da autonomia docente, caracterizando o perfil desses profissionais, e as dificuldades encontradas por eles ao abordar este conteúdo.

O motivo que levou a estudar este tema é a necessidade de conhecer as práticas pedagógicas, as dificuldades e possibilidades que os professores encontram ao trabalharem a disciplina de Geografia, uma vez que eles representam um modelo para a formação cidadão dos alunos e são os primeiros, os professores, a sentirem na prática as mudanças que envolvem a autonomia em sala de aula. O tempo estimado para a realização desta entrevista é de 20 a 40 minutos por participante e poderá ser gravada ou transcrita, dependendo da aceitação do participante.

A pesquisa será de grande relevância para o âmbito acadêmico, ao oferecer elementos que irão subsidiar discussões, reflexões e ações acerca da prática pedagógica dos professores de Geografia e sua autonomia como docente e como cidadão.

Os **riscos** que a presente pesquisa apresenta giram em torno de possíveis constrangimentos no que se refere à trajetória como professor e às perguntas representarem a lembrança de algum evento passado ou presente que também gere embaraço. Os **procedimentos** a serem adotados **para minimizar os riscos** se concentram em tornar claros os métodos da pesquisa, a garantia da não publicidade da identidade do participante, bem como, a qualquer tempo, a certeza de poder desistir da entrevista. Os riscos potenciais de sua participação na pesquisa são mínimos, mas durante a coleta de dados você poderá sentir cansaço ou constrangimento diante de alguma pergunta. Nesse sentido o pesquisador estará atento a qualquer desconforto e você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta e até mesmo desistir de

participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de comunicado prévio e sem qualquer prejuízo. O ambiente da pesquisa será da livre escolha do participante para que se evitem e se minimizem os riscos supracitados e fique mais à vontade.

Para participar deste estudo o voluntário não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento e interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do participante quando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no curso de Pós-graduação em Educação no *Campus* Viçosa da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“AUTONOMIA OU HETERONOMIA DOCENTE: Implicações das políticas educacionais curriculares na perspectiva do controle do professor de Geografia das escolas públicas de Viçosa-MG”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Cezar Luiz De Mari

Endereço: Departamento de Educação, Chefia do DPE – Universidade Federal de Viçosa
36570-000

Telefone: (31) 3899-1389 e 3899-1663

Email: cezar.demari@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br Website: www.cep.ufv.br

2. ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevistados: docentes que atuam no ensino de geografia nas escolas públicas de Viçosa

TRAJETÓRIA

1. Formação básica: tipo de escola/ensino?
2. Formação superior: IES?
3. Possui pós-graduação?
4. Quanto tempo leciona? (efetivo ou substituto)
5. Qual é a jornada de trabalho? (mais de uma escola?)
6. Aspectos do local de trabalho (físico e social).

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

1. Qual sua opinião sobre os CBC de Minas em Relação ao Ensino de Geografia?
2. Que dificuldades e facilidades os CBC criou para o exercício da docência?
3. Quais os mecanismos da gestão escolar na sua escola que orientam quanto a prática dos CBC?
4. Qual o acompanhamento/orientação da SEE do município em relação aos CBC?
5. Qual o acompanhamento/orientação das SEE's em relação aos CBC?
6. Em relação ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, qual sua avaliação quanto a contribuição na autonomia do docente?
7. Que aspectos do PNLD você gostaria de ressaltar como professor de Geografia?
8. Como você definiria “Autonomia do professor”?
9. Você percebe que existe autonomia em sala de aula?
10. Que tipo de controles do trabalho docente você observa em sua escola?
11. Sente-se à vontade para desenvolver conteúdos sem algum tipo de “pressão”/cobrança externa à sala de aula ou à escola?
12. Percebe se as recentes políticas educacionais podem alterar a autonomia do docente em sala de aula (com destaque no BNCC, Novo Ensino Médio e Projeto de Lei Escola Sem Partido, CBC e IDEB)?
13. Poderia apontar como as avaliações externas interferem na prática e na autonomia do docente?
14. Por ser a Geografia a ciência que estuda o espaço ao longo do tempo, como a autonomia do professor de Geografia se constrói nesse contexto?
15. Você sente seu trabalho ser fragmentado?
16. Descreva sua visão sobre o Estado e a Educação a partir do seu olhar de docente
17. Você se sente profissionalmente descartável?
18. Você se sente pertencente à classe de professores?
19. Como você observa a Geografia em relação às outras disciplinas?
20. Em relação ao seu trabalho como docente, você está feliz? Quais avaliações você faz de sua trajetória e a autonomia docente?