



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Tese**

**Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia  
dos professores e processos de resistência e de construção da docência  
autônoma**

**Maria Verônica Roldán Pinto**

Pelotas, 2025.

**Maria Verônica Roldán Pinto**

**Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia  
dos professores e processos de resistência e de construção da docência  
autônoma**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cóssio

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

P659e Pinto, Maria Verônica Roldan

Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia dos professores e processos de resistência e de construção da docência autônoma [recurso eletrônico] / Maria Verônica Roldan Pinto ; Maria de Fátima Cássio, orientadora. — Pelotas, 2025.  
282 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Políticas educacionais neoliberais. 2. Práxis. 3. Resistência. 4. Autonomia docente. I. Cássio, Maria de Fátima, orient. II. Título.

CDD 370

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Maria Verônica Roldán Pinto

Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia dos professores e processos de resistência e de construção da docência autônoma

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 21 de fevereiro de 2025.

Banca examinadora:

Profª Drª Maria de Fátima Cóssio (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Andressa Aita Ivo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho à minha mãe, que me ensinou que lutar não é somente possível, mas imprescindível.

Da mesma forma aos professores que, apesar dos limites impostos, persistem e resistem ao que desumaniza.

## **Agradecimentos**

À minha amada mãe Mabel (in memoriam), que com sua trajetória de vida e militância representou e representa exemplo e referência de comprometimento, ética, esperança e luta em favor de uma sociedade justa e humana.

Aos queridos amigos e familiares, que foram fontes de apoio e encorajamento para a superação das dificuldades enfrentadas nesta difícil e desafiadora tarefa de conciliar pesquisa e docência.

Aos meus professores, que da educação básica até a pós-graduação, contribuíram de forma fundamental para a minha formação educacional, política e humana.

À minha orientadora, querida professora Maria de Fátima Cóssio, por suas valiosas contribuições, por seu apoio e pela forma respeitosa, gentil e generosa com que sempre me conduziu.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andressa Aita Ivo, Prof. Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves, querido amigo Prof. Dr. Leonardo Dornelles Gonçalves e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Nörnberg, pela disponibilidade, gentileza e contribuição com valiosos apontamentos que levaram à qualificação deste trabalho.

Aos professores e à equipe diretiva da escola onde se desenvolveu a investigação empírica, pela acolhida, pela participação neste estudo e por terem contribuído de forma generosa para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas professores da educação básica da rede pública de ensino, companheiros de caminhada com quem compartilho os desafios, as dificuldades, os sonhos e as lutas diárias em favor de uma educação humanizadora.

Aos queridos colegas e professores do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPPE/PPGE/UFPEl), pelas valiosas aprendizagens compartilhadas nessa trajetória de estudos, sonhos e crescimento coletivos.

Aos meus queridos alunos-professores, com quem tive e tenho o prazer de conviver e de compartilhar experiências desafiadoras e enriquecedoras, que me fizeram e me fazem crescer e que me motivam a seguir nessa caminhada em direção à construção da emancipação humana.

A todos, meu reconhecimento e profunda gratidão!

*Como presença consciente no mundo não posso escapar  
à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.  
Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou  
de classe,  
sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo  
e se careço de responsabilidade não posso falar em ética.  
Isto não significa negar os condicionamentos genéticos,  
culturais, sociais a que estamos submetidos.  
Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não  
determinados.  
Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de  
determinismo,  
que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não  
inexorável.  
Paulo Freire (2014d)*

*A teoria materialista de que os homens são produto  
das circunstâncias e da educação e de que, portanto,  
homens modificados são produto de circunstâncias diferentes  
e de educação modificada, esquece que as circunstâncias  
são modificadas precisamente pelos homens e que  
o próprio educador precisa ser educado [...].  
A coincidência da modificação das circunstâncias  
e da atividade humana só pode ser apreendida  
e racionalmente compreendida como prática transformadora.  
Karl Marx (2005)*

## Resumo

PINTO, Maria Verônica Roldán. **Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia dos professores e processos de resistência e de construção da docência autônoma.** Orientadora: Maria de Fátima Cóssio. 2025. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

O presente estudo é resultado de uma investigação sobre os efeitos das políticas educacionais atreladas ao novo ordenamento e às novas configurações sócio-político-econômicas do capitalismo globalizado sobre o trabalho e a autonomia docente, bem como sobre as possibilidades de uma práxis enquanto processo de resistência e de construção de uma docência autônoma. O objetivo central deste trabalho é compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais atravessadas pela perspectiva hegemônica sobre o trabalho e a autonomia dos professores, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma. A metodologia de pesquisa, ancorada no materialismo histórico-dialético, se desenvolveu em torno da seguinte questão: como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente? Constituído-se como uma pesquisa qualitativa crítica, este trabalho partiu de um estudo bibliográfico a partir do qual se propiciou o aprofundamento de conceitos e de categorias prévias consideradas centrais para o seu desenvolvimento. A metodologia de pesquisa empírica desenvolvida constituiu-se a partir de um estudo de caso realizado com professores atuantes em uma escola de educação básica da rede pública estadual de ensino, situada no município de Pelotas/RS. Para tanto, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola, aplicados questionários e realizadas entrevistas com os docentes. A análise de dados, procedida a partir de uma análise de conteúdo, revelou, no contexto das políticas educacionais neoliberais, o desenvolvimento de estratégias de adequação da prática docente, com repercussão sobre a profissionalidade dos professores e a ocorrência de um processo de precarização do seu trabalho e de restrição de autonomia. Da mesma forma, demonstrou o desenvolvimento de um movimento reflexivo pelos docentes, e a construção de mecanismos de resistência e de busca do fortalecimento da sua autonomia, para o quê são fundamentais a gestão democrática, o trabalho coletivo e a interação entre a escola e a universidade pública. Estes resultados permitiram referendar a tese sustentada neste trabalho de que, diante de um contexto de cooptação da educação pela lógica do capital, o movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, bem como de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores.

Palavras-chave: políticas educacionais neoliberais; práxis; resistência; autonomia docente.

## Abstract

PINTO, Maria Verônica Roldán. **Effects of neoliberal educational policies on teachers' work and autonomy and processes of resistance and construction of autonomous teaching.** Advisor: Maria de Fátima Cossio. 2025. 282f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

The present study is the result of an investigation into the effects of educational policies linked to the new order and the new socio-political-economic configurations of globalized capitalism on work and teaching autonomy, as well as on the possibilities of praxis as a process of resistance. and the construction of autonomous teaching. The general objective of this work is: to understand the effects of the socio-political-economic context of neoliberalism and neoliberal educational policies on the work and autonomy of teachers, as well as the possibilities of resistance and construction of autonomous teaching. The research methodology, anchored in historical-dialectical materialism, was developed around the following question: how educational policies and the socio-political-economic scenario of neoliberal globalization impact the work of teachers, and how their reflection and action, given this context, can they contribute to strengthening and building teacher autonomy?" Constituting itself as a critical qualitative research, this work started from a bibliographic study from which it was possible to deepen concepts and previous categories considered central to its development. The empirical research methodology developed was based on a case study carried out with teachers working in a basic education school in the state public education network, located in the city of Pelotas/RS. To this end, the school's Pedagogical Political Project was analyzed, questionnaires were administered and interviews were carried out with teachers. The data analysis, based on a content analysis, revealed, in the context of neoliberal educational policies, the development of strategies to adapt teaching practices, with repercussions on the professionalism of teachers and the occurrence of a process of precariousness of their work and restriction of autonomy. Likewise, it demonstrated the development of a reflexive movement by teachers, and the construction of mechanisms of resistance and search for the strengthening of their autonomy, for which democratic management, collective work and the interaction between the school and the public university are fundamental. These results allowed to endorse the thesis supported in this work that, in a context of co-optation of education by the logic of capital, the critical reflexive movement about the political-social-economic context, the educational policies developed under the logic of capital, as well as their implications for the work and autonomy of teachers, favors the construction of strategies and mechanisms of resistance and strengthening of the autonomous action of teachers.

Keywords: neoliberal educational policies; praxis; resistance; teacher autonomy.

## Lista de Figuras

Figura 1	Aspectos gerais da teoria metodológica crítica. Fonte: CARSPECKEN, 2011. ....	179
----------	-------------------------------------------------------------------------------	-----

## Lista de Tabelas

Tabela 1	Idade, tempo e regime de trabalho dos sujeitos da pesquisa .....	192
Tabela 2	Formação, Nível, Anos e Disciplinas de atuação dos sujeitos da pesquisa .....	192

## Lista de abreviaturas e siglas

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisas e dos Programas de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CASEMI	Centro de Atendimento Socioeducativo em Semiliberdade CEC - Comissão Especial da Câmara dos Deputados
CEO	Chief Executive Officers
CIACS	Centros Integrais de Atenção à Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congressos Nacionais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTC/EB	Conselho Técnico Científico da Educação Básica
DED/CAPES	Diretoria de Educação à Distância
EaD	Educação à Distância
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico
END	Estratégia Nacional de Defesa

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NGP	Nova Gestão Pública
NUPES	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PND	Plano Nacional de Defesa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPE	Parceria Público-privada na Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROFIC	Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SEED/MEC	Secretaria de Educação à Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio

SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	17
<b>1 Globalização neoliberal: papel do Estado em questão e educação sob a lógica do capital</b> .....	27
1.1 Globalização e neoliberalismo: conceituações e desdobramentos .....	27
1.1.1 Nova Gestão Pública (Gerencialismo) .....	47
1.1.2 Governança (Pós-Nova Gestão Pública) .....	49
1.2 Neoliberalismo, gerencialismo e governança educacional: a educação sob a lógica do capital .....	52
1.3 Políticas públicas neoliberais para a educação .....	63
1.3.1 Conceituando política pública e políticas públicas educacionais .....	64
1.3.2 Políticas para a educação no Brasil a partir dos anos 1990 .....	72
1.3.3 Ordenamento político e legal para a docência no Brasil a partir da década de 1990 .....	95
<b>2 Autonomia, práxis e docência autônoma</b> .....	107
2.1 Sobre o conceito de autonomia .....	108
2.1.1 A autonomia enquanto emancipação política na Idade Moderna .....	112
2.1.2 A autonomia como emancipação humana em Karl Marx em contraposição à emancipação política do liberalismo .....	123
2.2 Reflexões acerca dos efeitos do capitalismo e da educação para o capital sobre o trabalho e a autonomia docente .....	135
2.3 A autonomia docente e a construção da docência autônoma: práxis, conscientização e educação para a emancipação .....	147
2.3.1 Autonomia docente e docência autônoma na perspectiva freireana .....	149
2.3.2 A conscientização e a educação do educador de perspectiva marxista no enfrentamento da educação para o capital .....	152
2.3.3 Práxis e docência autônoma: possibilidades de resistência à educação para o capital e de construção de uma educação como processo de emancipação .....	158
<b>3 Percurso metodológico</b> .....	174
3.1. Definições teórico-metodológicas .....	176

3.2. Percursos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa .....	179
3.3. Contexto da realização da pesquisa .....	183
3.3.1. Contexto do município .....	183
3.3.2. A escola investigada .....	185
3.3.3. Os sujeitos da pesquisa .....	189
3.4. A análise dos dados da pesquisa .....	191
<b>4 Desafios para a construção da docência autônoma: reflexões à luz da experiência dos professores sobre limites, processos de resistência e possibilidades de construção de autonomia .....</b>	<b>195</b>
4.1 Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente .....	196
4.2 Limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores .....	209
4.3 Possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma .....	224
4.3.1 Práxis, conscientização e a construção de processos de resistência e autonomia .....	225
4.3.2 As possibilidades vislumbradas de vivência de uma docência autônoma..	239
<b>Considerações finais .....</b>	<b>250</b>
<b>Referências .....</b>	<b>262</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>277</b>

## Introdução

Este trabalho se constituiu a partir das inquietações e dos desafios experienciados ao longo de minha carreira docente de 24 anos, no ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Pelotas/RS. Provém, igualmente, da busca por uma fundamentação teórica crítica que embasasse uma prática docente cada vez mais autônoma e emancipatória. Neste sentido, os estudos desenvolvidos durante o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, nos Cursos de Mestrado<sup>1</sup> e de Doutorado em Educação, nesta mesma instituição, propiciaram reflexões e debates fundamentais para uma maior compreensão do contexto social, político e econômico do capitalismo neoliberal, das políticas educacionais, das teorias críticas freireana e marxista, bem como do pensamento de outros autores de perspectiva crítico-transformadora. Foram estes referenciais teóricos que potencializaram o movimento reflexivo sobre a importância de uma formação e de uma prática que favoreçam uma autonomia docente a serviço da emancipação humana, em oposição às condições de subordinação e conformação sob o capitalismo, produzidas e reproduzidas a partir da educação para o capital.

Para que se possa compreender a extensão e o impacto das políticas neoliberais sobre o trabalho e a autonomia docente, é fundamental que se atente para o fato de que as políticas públicas decorrem de um contexto mais amplo, resultando de um processo histórico marcado por transformações sócio-político-econômicas do capitalismo, que visam pôr em marcha e materializar seu ideário, onde se evidencia a reconfiguração do sistema e, por conseguinte, do Estado e do seu papel. Neste contexto, torna-se imperioso que a educação e, da mesma forma, o trabalho docente, transformem-se em instrumentos de conformação dos indivíduos e de preparo de mão-de-obra que venha a atender as necessidades do capital.

Nas últimas décadas, alterações estratégicas no padrão de acumulação foram desenvolvidas enquanto alternativas à superação da crise do capital, na busca por

---

<sup>1</sup> PINTO, Maria Verônica Roldán. **Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE/UFPel, Pelotas, 2017.

estabilidade, crescimento e manutenção do capitalismo. Segundo Netto (2012), diante do esgotamento do período de expansão da dinâmica capitalista no início da década de 1970, em que sobreveio uma redução das taxas de lucro, condicionadas pela ascensão e por conquistas do movimento operário, o capital responde a partir de uma ofensiva política e econômica. Num processo de restauração do capital, o capitalismo contemporâneo tem esgotado as possibilidades civilizatórias e mostrado seu potencial destrutivo por meio de uma barbarização que atinge a totalidade da vida social e se expressa no trato das políticas sociais.

O conjunto de medidas processadas a partir de então conformaram o neoliberalismo, que se consolidou enquanto diretriz central do pensamento e administração econômicos, configurando-se como uma doutrina que estendeu sua influência para os mais variados níveis das relações e interações humanas por grande parte do planeta, se tornando hegemônico e impregnando modos de vida e de compreensão do mundo, configurando-se assim a globalização neoliberal.

De acordo com Netto (2012),

A conjunção “globalização”/“neoliberalismo” veio para demonstrar aos desavisados que o capital não tem nenhum “compromisso social” – o seu esforço para romper com qualquer regulação política democrática, extra-mercado, da economia tem sido coroado de êxito. (NETTO, 2012, p. 207-208)

Netto (2012) afirma que as transformações societárias processadas desde a década de 1970 redesenham o perfil do capitalismo contemporâneo que, planetarizado, apresenta traços e processos inéditos. Essas transformações abarcam desde mudanças no mundo do trabalho, com a precarização das condições de vida dos trabalhadores, insegurança e desemprego, desbordando também circuitos produtivos e envolvendo a totalidade social, onde produzem-se processos de flexibilização e desregulamentação que hipertrofiam as atividades de natureza financeira, e de privatização, com a transferência de riquezas públicas ao grande capital. A globalização econômica vincula-se à financeirização do capitalismo e à articulação supranacional de grandes corporações imperialistas. No que tange à estratificação social, dão-se alterações profundas no âmbito da produção, reprodução e relações de classes, bem como no âmbito do reconhecimento e pertença de classe. Por outro lado, portadores e representantes do grande capital

estruturam-se em uma oligarquia financeira global, com a concentração de enorme poder econômico e, também, político.

Desta forma, segundo Netto (2012), assiste-se à translação da lógica do capital para os modos de vida, conformando uma cultura de consumo, com a devoração de bens materiais, ideais e a mercantilização da vida social. No plano político, sociedade civil e Estado modificam-se, assim como suas relações. Enquanto a oligarquia financeira global se articula progressivamente, vê-se uma desarticulação das classes e camadas subalternas, emergindo novos sujeitos coletivos que demandam novos direitos e um novo estatuto de cidadania. O Estado burguês, por sua vez, experimenta um grande redimensionamento, com a diminuição de sua ação provedora e a retirada de coberturas sociais públicas, desembocando no corte de direitos sociais. A desqualificação do Estado passa a ser a pedra-de-toque do privatismo da ideologia neoliberal, onde a defesa do “Estado mínimo” pretende “o Estado máximo para o capital”. O projeto neoliberal desenvolve, a partir de uma satanização do Estado, uma “cultura política” antiestatal, implementando a erosão das regulações estatais com vistas à liquidação dos direitos sociais, ao assalto ao patrimônio público, pretensamente em defesa da “liberdade”, da “cidadania” e da “democracia”.

No contexto de redefinição do papel do Estado são desenvolvidas estratégias de deslocamento da execução de políticas para a sociedade, onde o parâmetro de qualidade passa a ser o privado mercantil, inclusive nas políticas educacionais, que se adequam e se enquadram para atender aos ditames do capital. Assim, o processo de globalização neoliberal conduz a novas formas de governação também na educação, onde políticas educativas e sistemas educativos nacionais são moldados e delimitados por forças político-econômicas supranacionais e nacionais, conectando-os ao que Dale (2004) designa como *currículo mundial e a uma agenda global para a educação*, associados à interesses capitalistas.

De acordo com Cóssio (2015), as alterações providas do novo ordenamento mundial neoliberal provocam a vinculação da educação à parâmetros de eficiência, eficácia, performance e ao desenvolvimento econômico. Neste contexto, a responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais constitui-se como estratégia para a implementação de reformas,

implicando no currículo de forma a gerar um estreitamento curricular e comprometer a autonomia docente.

Diante desta realidade, constantemente submetidos ao controle e às determinações implementadas por via de políticas educacionais de cunho mercadológico, os professores têm sido alijados de sua autonomia e da possibilidade do exercício de uma docência autônoma. Põe-se em marcha um processo de gerenciamento da educação orientado por determinações de organismos internacionais vinculados ao campo financeiro, onde se destaca o Banco Mundial como produtor e propagador de políticas que visam adequar a educação aos parâmetros de competitividade desejados pelo capital financeiro, a partir da qual, como já apontado, a formação dos sujeitos passa a objetivar adaptá-los e preparar mão-de-obra adequada às necessidades últimas do capitalismo. Com base nas orientações destes entes, uma série de documentos normatizadores<sup>2</sup> são produzidos e propagados, com vistas a alinhar os sistemas de ensino aos objetivos neoliberais. Destarte, a escola e o trabalho docente passam a organizar-se em função de demandas recebidas verticalmente, com sérios prejuízos para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que considere as especificidades e as aspirações da comunidade escolar e dos sujeitos nela envolvidos.

Nesta conjuntura, o trabalho dos professores passa a ser organizado para atender a exigências externas, para o que abandonam, via de regra, seu potencial de autoria, subtraindo-lhes sua autonomia. Aqui, a autonomia apregoada e desejada diz respeito àquela necessária para a subordinação ao sistema e o alcance de resultados, levando os sujeitos a uma situação de responsabilização e de auto responsabilização diante de metas pré-determinadas, alheias à sua vontade ou

---

<sup>2</sup> Dentre os documentos produzidos pelos organismos internacionais, com vistas à adequação da educação às necessidades do capital, destacamos o “Aprendizagem para Todos” – Estratégias Educativas 2020 para a educação, lançado pelo Banco Mundial (BM) em 2012. De acordo com Caetano (2018b), as reformas educacionais propostas pelo banco concentram-se nos resultados e soluções de gestão e governança, onde a gestão para resultados se torna pré-requisito para a concessão de financiamentos. Neste documento, o Banco Mundial se posiciona como líder intelectual do desenvolvimento. Outro documento que merece destaque é o “Competências básicas universais: o que os países têm a ganhar”, lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2015. Este documento preconiza a meta central de desenvolvimento pós 2015, e as habilidades básicas que os jovens devem atingir como base para o trabalho, com vistas à elevação do crescimento econômico dos países. A partir deste documento, difunde-se a ideia de que as competências individuais são capazes de promover o desenvolvimento e a diminuição das desigualdades socioeconômicas (PEREIRA, 2019).

realidade. Neste processo, vislumbramos também a decorrência da alienação dos sujeitos em relação ao seu trabalho.

Ao nos debruçarmos sobre os debates acerca dos efeitos das políticas educacionais gerencialistas para o trabalho docente, compreendemos que os professores são levados a atender a determinações externas das quais não são chamados a participar em sua formulação, e desenvolvem não apenas condicionamentos<sup>3</sup>, mas também um estranhamento<sup>4</sup> em relação ao seu fazer pedagógico, que afetam sobremaneira a possibilidade de uma atuação autônoma, os colocando em uma condição de heteronomia<sup>5</sup>. É em contraposição a esta autonomia de cunho neoliberal, que desemboca em processos de adequação, controle e responsabilização dos sujeitos, que defendemos a construção de uma autonomia enquanto emancipação humana e de uma docência autônoma que atue na contra hegemonia à educação para o capital. Com esse propósito, recorreremos às contribuições de autores críticos, por compreendermos que suas teorizações se constituem enquanto potentes referenciais para o desencadeamento de reflexões que mobilizem e subsidiem o processo de elaboração da autonomia docente, e de uma educação emancipatória e transformadora.

Este trabalho se justifica, primeiramente, a partir da compreensão da importância do desvelamento da lógica neoliberal gerencialista e do viés mercadológico subjacentes às políticas educacionais que vêm sendo implementadas, principalmente a partir da década de 1990, e que se encontram em curso tanto a nível global quanto nacional, regional e local, reverberando sobre os sistemas de ensino em todas as esferas, impondo grandes desafios e dificuldades aos professores, gestores e estudantes. Diante destas reformas, vislumbramos não somente a necessidade, mas também a possibilidade do enfrentamento das lógicas empreendidas, com vistas à defesa da educação enquanto direito público, e das escolas públicas enquanto espaços fundamentais de construção coletiva e

---

<sup>3</sup> Para a construção deste debate, presente no capítulo II desta tese, recorreremos às contribuições de Paulo Freire sobre a produção de condicionamentos decorrentes das relações estabelecidas pelos indivíduos no seio da sociedade capitalista.

<sup>4</sup> No capítulo II desta tese discutimos este conceito a partir do pensamento de Karl Marx (2004), acerca do processo de estranhamento e de alienação dos indivíduos, que se estabelecem na relação com o seu trabalho no modo de produção capitalista.

<sup>5</sup> O debate acerca do conceito de heteronomia se encontra no capítulo II desta tese.

democrática, onde o trabalho educativo esteja pautado pelo profundo respeito à autonomia, às especificidades e necessidades das comunidades escolares. Da mesma forma, consideramos que é preciso conferir visibilidade à importância do respeito para com a profissionalidade docente, bem como ao papel fundamental dos professores enquanto sujeitos capazes de, a partir de suas práticas e capacidade de reflexão, autoria, invenção e reinvenção, desenvolverem de forma efetiva um ensino de qualidade.

Esta pesquisa se ancora igualmente na compreensão de que é fundamental que a produção acadêmico-científica desenvolvida no âmbito da pós-graduação, especialmente nas universidades federais, se conecte cada vez mais às escolas de educação básica. Este entendimento reside na constatação, reforçada a partir da investigação empírica deste trabalho, da necessidade e da importância da continuidade e da construção de projetos que vinculem e aproximem cada vez mais estas instituições, e que se constituam enquanto possibilidades de trabalho e de trocas coletivas, fundamentais para a produção de alternativas concretas e conectadas com as necessidades das comunidades escolares, de qualificação da educação pública e, igualmente, da formação docente, seja ela no âmbito da graduação e pós-graduação, seja no âmbito da formação continuada.

Por fim, este trabalho se assenta também em justificativas pessoais, alicerçadas nas experiências e na formação docente da pesquisadora, como já apontado, e que dizem respeito à percepção da importância e da necessidade de contribuir com a educação pública, no sentido de fortalecer a crença na possibilidade de se desenvolver um trabalho concomitantemente individual e coletivo, pautado na busca da construção de uma docência e de uma educação autônomas, a partir de trocas e práticas pedagógicas no interior da escola e para além dela, engajadas na luta em defesa de uma educação pública libertadora e transformadora.

Compreendemos que o atual contexto, onde são materializadas políticas públicas educacionais de cunho mercadológico, aponta para a necessidade da reflexão e de uma ampla discussão sobre as possibilidades de construção de uma docência autônoma que esteja no contraponto, conformando um movimento de resistência às investidas neoliberais sobre a educação. Neste sentido, problematizamos: “Como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como

sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?” É nessa direção que formulamos a seguinte tese: “O movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores”. Consideramos, ainda, que é a partir deste movimento de práxis reflexiva que se possibilitará a estruturação de uma educação como prática da liberdade e de transformação.

Esta tese tem como objetivo central: “Compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais atravessadas pela perspectiva hegemônica sobre o trabalho e a autonomia dos professores, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma”. Foram, ainda, objetivos específicos deste trabalho: analisar as políticas de educação que incidem diretamente sobre o trabalho e a autonomia docente: políticas de formação, avaliação e controle sobre o trabalho docente; analisar e compreender a formulação do conceito de autonomia liberal subjacente ao capitalismo e, ainda, do conceito de autonomia enquanto emancipação humana a partir de Karl Marx; produzir subsídios a partir de referenciais crítico-transformadores, que possam servir de embasamento para a construção de uma docência autônoma, a serviço da emancipação humana; analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação; investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente diante das determinações das políticas educacionais; contribuir para a mobilização de reflexões, em diálogo com professores, que possam favorecer a assunção de novas posturas frente às políticas gerencialistas de controle e restrição da autonomia, e que possam levar os docentes à aproximação e à construção de experiências de docência autônoma.

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Globalização Neoliberal: papel do Estado em questão e educação sob a lógica do capital*, partimos da construção de reflexões acerca do contexto da globalização neoliberal, buscando analisar as reconfigurações do papel do Estado

para atender às necessidades do neoliberalismo. Da mesma forma, buscamos explicitar conceitos básicos, bem como desdobramentos, alterações e a trajetória da construção de políticas que levaram, a nível global e também no Brasil, a partir da década de 1990, à instituição da Nova Gestão Pública (Gerencialismo) e da Governança (Pós-Nova Gestão Pública), e debatemos também sobre os efeitos da globalização neoliberal para a educação. Ainda, procedemos ao resgate histórico e debate acerca das políticas educacionais implementadas no Brasil, igualmente desde a década de 1990, até a segunda década do século XXI. Finalmente, discutimos o ordenamento político e legal para a docência no Brasil neste mesmo período, mais especificamente em relação à formação e ao trabalho docente. Os debates construídos neste capítulo foram elaborados a partir da contribuição dos estudos de: Aguiar (2010, 2019), Antunes (2000, 2009, 2021a, 2021b), Araújo e Carvalho (2021), Ball (2001, 2006), Barbosa (2013), Barroso (2005), Bazzo e Scheibe (2019), Bernardi, Uczak e Rossi (2018), Biroli (2016), Bittencourt e Reck (2021), Brito, Prado e Nunes (2019), Caetano (2018a), Carneiro e Menicucci (2013), Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), Cavalcante (2018), Cerqueira (2008), Chauí (2013, 2019), Clementino e Oliveira (2023), Cordioli (2011), Cossio (2015, 2018), Cury, Reis e Zanardi (2018), Dale (2004, 2010), Dourado (2010), Duarte e César (2020), Evangelista (2012), Fiori (1997, 2013), Freitas (2014, 2016), Frigotto (2011, 2014, 2021), Gatti, Barreto e André (2011), Gentili e Oliveira (2013), Giddens (2001), Harvey (2008, 2011), Jesus e Soares (2022), Kato et al (2023), Leher (2004, 2014, 2021), Libâneo (2012, 2016), Lima (2018), Lowy (2016), Martins (2009), Mészáros (2008), Muller e Surel (2002), Moraes (2001), Netto (2012), Newman e Clarke (2012), Oliveira (2009, 2011, 2014), Oliveira (2020a), Pereira (2019), Pereira e Evangelista (2019), Peroni (2008, 2010, 2012, 2015, 2020, 2023), Peroni e Adrião (2004), Peroni e Lima (2020, 2023), Reis (2013), Robertson e Verger (2012), Sader (2013), Saviani (2018), Scheibe (2008), Scheibe e Durli (2021), Shiroma e Evangelista (2014), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Silva et al (2017), Singer (2009, 2010), Souza (2006), Souza (2014); Tonello (2019), Valentim e Peruzzo (2017), Zanetti (1997).

No segundo capítulo desta tese realizamos um breve resgate da trajetória de constituição do conceito de autonomia no pensamento ocidental, bem como uma discussão acerca da autonomia enquanto emancipação política, de vertente liberal,

e, em contraposição, da autonomia enquanto processo de emancipação humana, proposta por Karl Marx. Da mesma forma, foi realizado um debate sobre os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia docente. Por fim, com o intuito de fundamentar a tese defendida, debatemos igualmente neste capítulo a respeito das possibilidades de constituição de uma docência autônoma e de uma educação como prática de liberdade a partir da conscientização e da práxis, nas perspectivas freireana e materialista-histórico-dialética, na direção da emancipação humana. Na construção deste capítulo, recorreremos às reflexões de: Anderson (1995), Ball (2002, 2005), Borón (2006), Brito (2011), Cambi (1999), Cossio (2015), Costa (2014), Filho, Oliveira e Protásio (2021), Fiori (1967), Freire (1981, 1982, 2001a, 2001b, 2004, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2016), Freitas (2012, 2014, 2017), Frigotto (2018), Ghiggi e Oliveira (1995), Hobsbawm (1982, 1994), Hupffer (2011), Iasi (2011), Jaeger (2013), Kant (2008, 1999), Kopstein e Zanella (2019), Lima (2002), Locke (1998), Martins (2002), Marx (2004, 2005, 2010, 2013), Marx e Engels (2001), Mézsáros (2008, 2011), Netto e Braz (2006), Nodari (1997), Oliveira (2010), Oliveira (2020a, 2020b), Pérez e Amadeo (2006), Peroni (2008, 2015), Reale (2007), Reale e Antiseri (1990), Rousseau (1999), Salatini (2010), Saviani (2017), Saviani e Duarte (2012), Scheibe e Durlí (2021), Shiroma (2003), Silva (2019), Trevisan (2017), Vázquez (1968), Wood (2003).

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico da construção deste estudo, que se constitui como uma pesquisa qualitativa crítica de perspectiva materialista-histórico-dialética. A investigação partiu de um estudo bibliográfico, a partir do qual se desenvolveram o aprofundamento de conceitos, delineamento e debate em torno das categorias prévias *políticas educacionais*, *autonomia docente*, *emancipação* e *práxis*. A metodologia de pesquisa empírica para coleta de dados foi um estudo de caso com professores que atuam na educação básica junto a uma escola da rede pública estadual de ensino, situada no município de Pelotas/RS. Os instrumentos de coleta de dados se constituíram do Projeto Político Pedagógico da escola, de questionários e de uma entrevista semiestruturada. A análise de dados foi procedida a partir da análise de conteúdo. Na construção deste capítulo, nos referenciamos nos seguintes autores: Bardin (1977), Carspecken (2011), Frigotto (2000), Lima e Miotto (2007), Netto (2011), Oliveira *et al* (2014), Souza (2014), Triviños (1987).

Por fim, no quarto e último capítulo desta tese, desenvolvemos a análise das falas das professoras entrevistadas, a partir das unidades de registro elencadas e do referencial teórico em que nos sustentamos neste estudo, ao redor das categorias que emergiram no tratamento dos dados advindos do empírico: *efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente; limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores; possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma*. Para a construção da análise dos dados nos valem das contribuições teóricas de: Ball (2005), Ball *et al.* (2013), Ciavatta (2018), Freire (1981, 1982, 2001b, 2004, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2016), Freitas (2012, 2017, 2018), Frigotto (2016), Gadotti (2013), Gadotti, Freire e Guimarães (1985), Leher (2014), Libâneo (2016, 2017), Marx (2004, 2013), Marx e Engels (2001), Mészáros (2008), Oliveira (2010), Paro (2000, 2008, 2012), Pereira e Evangelista (2019), Saviani (1983, 2017), Saviani e Duarte (2012), Scheibe e Durlí (2021), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2015), Shiroma *et al.* (2017), Silva (2018), Siqueira, Dourado e Aguiar (2020), Vázquez (1968).

Por fim, apresentamos, em um último item, as considerações finais deste trabalho.

Reitera-se que esta tese poderá promover análises e discussões críticas fundamentais sobre o contexto social, político e econômico da globalização neoliberal, sobre os efeitos das políticas educacionais para a prática e a autonomia docente, bem como sobre as possibilidades de resistência por meio da práxis. Afirmamos nossa compreensão de que os referenciais aqui apresentados e debatidos, bem como a análise desenvolvida a partir do encontro entre teoria e prática, poderão propiciar reflexões para o embasamento de uma autonomia docente e de uma pedagogia que se coloquem a serviço da emancipação humana, em oposição à educação para o capital.

## **1 Globalização neoliberal: papel do Estado em questão e educação sob a lógica do capital**

A fim de atender ao propósito central deste trabalho, qual seja: *compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais de cunho neoliberal sobre o trabalho dos professores e a autonomia docente, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma de perspectiva crítico-transformadora*, neste capítulo nos valem do estudo de referenciais teóricos críticos para produzir reflexões acerca do processo de globalização do capitalismo em seu estágio neoliberal e das consequentes redefinições do papel do Estado. Neste intuito, serão explicitados conceitos básicos, alterações e construções de políticas que, desde a década de 1990, têm conformado a Nova Gestão Pública e a Governança (Pós-Nova Gestão Pública), com a introdução da lógica e de parâmetros gerenciais que passam a pautar a implementação de reformas na administração pública.

Da mesma forma, desenvolvemos uma reflexão sobre neoliberalismo e educação, onde se percebe a conformação dos sistemas de ensino para atender às demandas do capitalismo, alinhando-os à lógica do capital e delegando à escola e aos professores o papel de propulsores do progresso social e econômico, a partir da formação de sujeitos adequados aos moldes de uma ordem baseada na economia de mercado.

Ainda, procedemos o resgate histórico e o debate acerca das políticas educacionais implementadas no Brasil, igualmente desde a década de 1990, até a segunda década do século XXI. Por fim, com o propósito de levantarmos elementos fundamentais para as reflexões que se seguem neste trabalho, desenvolvemos um debate mais específico sobre o ordenamento político e legal para a docência, identificando e discutindo as principais políticas referentes à formação e ao trabalho docente, conformadas neste período no Brasil, no contexto sócio-político e econômico abordado no início deste capítulo.

### **1.1 Globalização e neoliberalismo: conceituações e desdobramentos**

No período pós segunda guerra mundial, o capitalismo tem um desenvolvimento acelerado, passando por distintos momentos de crise e de reconfiguração.

Harvey (2011) sustenta que as crises financeiras têm o papel de racionalizar as irracionalidades do sistema capitalista, desembocando em reconfigurações, em modelos inéditos de desenvolvimento, novos campos de investimento e formas renovadas de poder de classe. Para o autor há, *dentro da geografia histórica do capitalismo, uma luta perpétua para converter limites aparentemente absolutos em barreiras que possam ser transcendidas ou contornadas* (ibidem, p. 46). Ainda, destaca que redes geográficas são construídas a fim de facilitar o fluxo de capital financeiro global, conectando zonas de excedente com regiões de escassez de capital, havendo uma longa história de inovações na indústria de serviços financeiros e também nas relações com o Estado e entre Estados. O principal objetivo destas medidas é *superar qualquer obstrução potencial à livre circulação de capitais em todo o mercado mundial* (ibidem, p. 49).

A partir da década de 1970, momento em que se desenrola uma grave crise de acumulação capitalista e de estagnação da economia, bem como um ataque conservador ao estado de bem estar social, se abre espaço para a instauração de reformas que levariam à restauração do poder da elite econômica e que desembocariam em uma nova configuração do sistema: o neoliberalismo.

De acordo com Antunes (2009), posterior a um período de acumulação de capitais, em decorrência do apogeu do fordismo e da fase keynesiana, a partir dos anos 1970 o capitalismo começa a dar sinais de um quadro crítico, marcado por

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do

Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (p. 31-32).

Antunes (2009) destaca que a crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão de um quadro mais complexo: a crise estrutural do capital; e manifestava tanto o sentido destrutivo da lógica do capital, quanto a incontabilidade do seu sistema de metabolismo social, com o desmoronamento do “mecanismo de regulação” que vigorara no pós-guerra em vários países capitalistas europeus. Como resposta à crise estrutural de 1970, inicia-se a reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação: o advento do neoliberalismo, com a *privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte* (ibidem, p. 33).

Segundo Harvey (2008) o neoliberalismo se constitui primeiramente como:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008, p. 12).

Harvey (2011) aduz que o neoliberalismo diz respeito a um projeto de classe mascarado pela retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal, virtudes da privatização, e legítimas políticas destinadas à restauração e consolidação do poder da classe capitalista. Para que este projeto seja colocado em marcha, é necessário que haja instituições internacionais com caráter de Estado, a fim de facilitar e regulamentar fluxos internacionais de capital e de coordenar ações na constituição de *uma arquitetura financeira mundial em evolução para uma versão internacional do nexa Estado-finanças* (ibidem, p. 50). Este nexa Estado-finanças tem funcionado como um “sistema nervoso central” da acumulação do capital, sendo peculiar a cada Estado, e com variações geográficas de arranjos institucionais.

Assim, o neoliberalismo constitui-se enquanto projeto hegemônico mundial efetivado pela classe capitalista corporativa, a partir de orientações de organizações internacionais como: a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para

a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), bem como de outras instituições que regulam as finanças e o comércio globais.

As transformações ocorridas no processo de implementação desse projeto se vinculam, segundo a análise de Carneiro e Menicucci (2013), a um movimento político, ideológico e econômico de propostas e ações rumo a reforma do Estado, uma vez que vê no excesso de intervencionismo estatal, na vida econômica e nas relações sociais a origem dos problemas defrontados pelo capitalismo ao longo da década de 1970, alegando que o Estado havia se tornado muito grande e a administração pública ineficiente.

A partir da segunda metade da década de 70, líderes alinhados aos programas neoliberais conquistam os governos de países centrais. Em 1979, Margaret Thatcher é eleita primeira-ministra da Grã-Bretanha e, em 1980, Ronald Reagan é eleito presidente dos Estados Unidos. Da mesma forma, durante a década de 1980, assiste-se em muitos países da Europa ocidental a eleição de governos de direita, provocando uma “direitização” de fundo econômico e também político que fortaleceria o poder de atração do neoliberalismo e sua hegemonia como ideologia.

Em 1981, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) publica um informe diagnosticando os efeitos negativos das políticas sociais para a economia, afirmando que estas instauram uma crise de governabilidade dos estados, provocada pelo excesso de demandas democráticas (FIORI, 1997).

As críticas ao modelo burocrático voltadas às organizações públicas continuam a ganhar força nos anos 1980 a partir da *Public Choice Theory*<sup>6</sup>, com a aplicação de pressupostos analíticos econômicos à política. Neste período, aduzem Carneiro e Menicucci (2013), análises produzidas no campo da sociologia questionam a eficiência operacional da organização burocrática e a dificuldade na

---

<sup>6</sup> A Public Choice Theory, ou “A Teoria da Eleição Pública”, constitui uma corrente neoliberal que realiza uma análise econômica da política. Segundo esta corrente, a economia e a política de um país são inseparáveis, sendo que a ação humana, em todas as suas dimensões, passa por relações de troca e jogos de interesses. James Buchanan e outros teóricos da Public Choice atacam o excesso de regulamentação e de Estado, pois suas atividades oneram o conjunto da sociedade, diminuindo a produtividade. Afirmam que devem se estabelecer limites constitucionais para as instituições democráticas, através da privatização, desregulamentação, com o conseqüente desmantelamento do Estado (PERONI, 2010).

incorporação de inovações, dentre outros. Esse conjunto de críticas ao modelo burocrático se volta principalmente às organizações do setor público, onde os problemas seriam mais evidentes, uma vez que os seus usuários não teriam a opção de saída sem a presença de uma concorrência que, em tese, é caracterizadora da dinâmica de mercado.

De acordo com Netto (2012), profundas transformações societárias redesenharam o perfil do capitalismo contemporâneo desde a década de 1970 que, planetarizado, passa a evidenciar traços e processos inéditos. Estas transformações se relacionam às mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, conectadas aos impactos desencadeados pela revolução científica e técnica ocorrida desde a metade do século XX, e potencializadas pela “revolução informacional”.

Moraes (2001) destaca que, também nos anos 1980, programas neoliberais de ajuste econômico são impostos a países latino-americanos como condição para que fossem renegociadas suas dívidas internacionais, instaurando-se um processo de vigilância e gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI.

Ainda na década de 1980, um novo viés para a implementação de políticas é acordado durante o Consenso de Washington (1989), com a definição de um conjunto de políticas econômicas voltadas à globalização dos mercados, elaboradas por representantes do governo dos Estados Unidos e de organismos multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, bem como de economistas de grandes instituições financeiras. Durante o Consenso são acordadas regras econômicas para orientar a elaboração de políticas econômicas e sociais a serem implementadas em países da América Latina, de forma a acelerar seu desenvolvimento e expandir a premissa neoliberal.

Carneiro e Menicucci (2013) atentam para o fato de que, nos países da América Latina, os esforços privilegiaram a redução de custos mais do que a promoção de melhorias no desempenho do setor público, motivado principalmente por propósitos macroeconômicos, com a crescente incorporação de mecanismos baseados nas ideias do mercado, bem como com o empoderamento dos usuários, transmutando cidadãos em consumidores. Assim, pouco se avançou além das reformas de primeira geração, que comportam privatizações, reforço dos mecanismos de controle financeiro e cortes nas despesas com pessoal. Harvey (2008) aponta que, desde então, tem se procedido a desregulação, privatização e

retirada do Estado de áreas do bem-estar social, uma vez que, na perspectiva do neoliberalismo, o bem social é maximizado a partir das transações e do domínio de mercado, onde se enquadram todas as ações humanas.

Neste contexto, assiste-se a um processo de redefinição do Estado que, criminalizado por ser considerado um entrave para a livre expansão do mercado, passa a ocupar o papel de propiciador de uma estrutura adequada para o funcionamento apropriado do mercado e que, se necessário, interviesse em seu benefício. Empreendimentos reformistas se difundem por muitos países, alcançando o Brasil na década de 1990. A partir de então assiste-se no país ao avanço de um movimento de reforma econômico-político-social que desemboca na instauração de medidas alinhadas e alinhantes à nova configuração do capitalismo.

Ao discorrer sobre o processo de constituição do neoliberalismo no Brasil, Sader (2013) aponta que, ainda que durante a transição democrática se dê a elaboração de uma carta da democracia restaurada, são grandes as dificuldades de sua implementação, pois para o neoliberalismo os direitos cidadãos tornariam o Estado brasileiro ingovernável e levariam o país a uma recessão econômica. Durante o governo Sarney, aliam-se características políticas do velho e do novo regime que impedem que a democratização política se desdobre em democracia econômica, social e cultural, abrindo-se espaço para os paradigmas neoliberais. A transição democrática não se estende ao setor econômico e nem mesmo à sociedade brasileira, e o Brasil segue sendo um dos países mais desiguais do mundo.

Segundo Peroni (2008), desde o governo Collor de Mello (1990-1992) ocorreu no Brasil uma minimização do papel do estado no provimento de políticas sociais e um processo de privatização e mercantilização do setor público. De acordo com Cerqueira (2008), em 1994 dá-se início no país à aplicação de um projeto neoliberal que rumo para uma política de abertura ainda maior da economia para o capital internacional, de desnacionalização por meio de privatizações de estatais e de tentativas de desregulação das normas trabalhistas, demonstrando o predomínio de uma forma hegemônica do neoliberalismo.

Evidencia-se, assim, que o neoliberalismo vai se consolidando como uma política onde a lógica da exclusão, da exploração e da busca do lucro atingem seu

grau máximo, atacando os entraves ao seu crescimento e promovendo a entrada do capital estrangeiro em detrimento do desenvolvimento local.

Peroni (2008) nos aponta igualmente que é o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que propõe, em 1995, um Projeto de Reforma do Estado, a partir do qual este deixa de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e social, para atuar na função de promotor e regulador, em consonância com a proposta da Terceira Via<sup>7</sup>. O Estado se afasta gradativamente da execução das políticas sociais que, via de regra, passam a ser executadas por instituições públicas não estatais ou privadas, para se constituir enquanto financiador. A lógica de mercado passa a prevalecer na gestão pública.

Nesta mesma direção, Frigotto (2011) afirma que

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção de modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Marilena Chauí (2013) salienta que foram os governos de Fernando Henrique Cardoso que tornaram o modelo neoliberal hegemônico, com a realização da reforma e modernização do Estado e a adoção do neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal, legitimados pelas ideologias contemporâneas da competência, com a introdução da figura do “técnico competente” e da racionalidade do mercado, a partir da qual o espaço público deve ser minimizado para que o espaço privado, dos interesses do mercado, seja alargado, já que é portador de racionalidade para o ideal funcionamento da sociedade. Estas reformas sustentam-

---

<sup>7</sup> Peroni e Adrião (2004) recorrem ao conceito de Terceira Via de Anthony Giddens (2001), que a define enquanto: uma estrutura de pensamento e prática política com vistas a adaptar a socialdemocracia às transformações mundiais processadas, principalmente, desde a década de 1970. Igualmente, a define enquanto tentativa de transcendência, seja em relação à antiga social democracia, seja em relação ao neoliberalismo. Desta tentativa, decorreria a constituição de um novo Estado democrático com poder descentralizado, mais eficiente e competente em relação à sociedade de mercado e mais transparente. Na terceira via, a reforma do estado e do governo seria um princípio orientador básico, e estes passariam a agir em parceria com instituições da sociedade civil, fomentando a renovação e o desenvolvimento local (GIDDENS, 2001, apud PERONI; ADRIÃO, 2004).

se, por sua vez, sob o discurso da modernização que, na prática, significava o enxugamento do Estado com a redução dos gastos públicos, notadamente no campo dos direitos sociais, a importação de tecnologias de ponta e o gerenciamento de interesses econômicos nacionais e internacionais. Segundo a autora, o neoliberalismo se assenta sob a decisão do corte do fundo público de financiamento de bens e serviços públicos (direitos sociais) e da maximização do uso da riqueza pública para os investimentos demandados pelo capital.

Singer (2010) destaca que, sob a sustentação de uma ampla coalizão, Fernando Henrique Cardoso procede ao ajuste do país ao neoliberalismo, anulando conquistas anteriores. Nesse período de avanço dos valores do capital, aponta aspectos que corroboraram para o agravamento político e ideológico do neoliberalismo: a derrota da greve dos petroleiros de 1995, que fragilizara o movimento sindical; as privatizações, que levaram ao desmonte do Estado vanguardista; e a queda do muro de Berlim.

De acordo com Sader (2013), durante a década de 1990 até 2002 houve uma série de retrocessos, dentre os quais o autor destaca:

a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebras da economia e as cartas de intenção do FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que o governo Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. Na cultura, o Estado renunciou ao seu fomento e promoveu a mercantilização (SADER, 2013, p. 7).

No contexto da crise econômica do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, em junho de 2002, ano de eleições para a presidência da república, é lançada a “Carta ao povo brasileiro”, assinada por Luiz Inácio Lula da Silva, como estratégia da campanha do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse documento, ao mesmo tempo em que ataca o modelo implementado ao longo dos anos 1990 e o governo de FHC, Lula expressa a necessidade de uma mudança que se pautaria na busca articulada entre desenvolvimento econômico, inclusão e pacificação, e aponta para a instauração de um projeto nacional alternativo, agregador de lideranças de diversos matizes ideológicos, num movimento de coalizão suprapartidário que incluiria parcelas do empresariado e que combinaria o incremento da economia com

políticas sociais consistentes a partir de reformas estruturais democratizantes e modernizadoras que elevariam a competitividade do país no mercado internacional. Para tanto, aponta para uma ampla negociação nacional, na conformação de um contrato social que asseguraria crescimento e estabilidade. Ao externar a premissa do respeito aos contratos e obrigações contraídas pelo país, Lula busca debelar os temores e o nervosismo do mercado financeiro em relação ao desempenho econômico brasileiro, o que resulta na aproximação aos preceitos neoliberais.

Na análise de Singer (2009), a continuidade, no governo Lula, da política econômica do governo FHC, bem como da política macroeconômica, foi uma decisão político-ideológica que demonstrou que o governo se distanciara de aspectos originais do programa de esquerda do Partido dos Trabalhadores. Para o autor, os governos FHC tiveram como legado o *pacto com a burguesia que envolvia juros altos, liberdade de movimento dos capitais e contenção do gasto público* (p. 97), e o discurso conservador de Lula foi a expressão de que não se colocaria em prática qualquer plano que pusesse em risco a estabilidade do sistema.

Ao analisar a primeira década do século XXI, Fiori (2013) considera que, após um longo período de alinhamento do país a “grandes potências ocidentais”, o Brasil teve uma liderança política que o projetou e permitiu uma nova estratégia internacional, cujos objetivos foram expressos no Plano Nacional de Defesa (PND) e na Estratégia Nacional de Defesa (END), a partir dos quais uma nova política externa foi delineada com o intuito de integrar ações diplomáticas, políticas de defesa e desenvolvimento econômico, abarcando e estendendo sua influência e liderança diplomática. Segundo o autor, neste período, o fracasso econômico das políticas neoliberais levou à uma “virada à esquerda” dos governos sul-americanos, o que coincidiu com a expansão da economia mundial, favorecendo o crescimento de suas economias até a crise de 2008, bem como a efetivação de uma série de mudanças:

I) o aumento do poder e da liderança brasileira dentro da América do Sul; II) a mudança do posicionamento regional dos Estados Unidos; III) a invasão

econômica chinesa do continente; e, finalmente, IV) o “vaivém” do processo de integração e o “cisma do Pacífico”<sup>8</sup> (FIORI, 2013, p. 36).

No fim da primeira década do século XXI, o Brasil havia aumentado seu Produto Interno Bruto (PIB), adotado um intenso ativismo diplomático, influenciando, por exemplo, a expansão do Mercosul, contribuindo para o barramento do projeto da Área de Livre Comércio das Américas (Alca), dentre outras ações de fortalecimento e afirmação da democracia no continente. Por outro lado, sinalizou mudanças em sua posição internacional em relação ao aumento da capacidade político-militar dentro da América do Sul. Também na primeira década deste século, o país atenta para a reserva de recursos econômicos do Atlântico Sul, seja pelas possibilidades de intercâmbio comercial, seja pelas reservas de petróleo do pré-sal, e abarca a África Subsaariana como parte de seu “entorno estratégico”, projetando sua influência política e econômica. Para além de seu “entorno estratégico”, passou a participar do grupo político e diplomático dos Brics, numa aliança estratégica com a Rússia, Índia, China e África do Sul (ibidem).

Segundo Tonello (2019), a crise internacional de 2008 representou uma inflexão histórica com consequências que se estenderam à toda a economia mundial e entrelaçaram economia e política, disputas geopolíticas, conflitos entre capital e trabalho, assim como a dimensão cultural, multideterminada por fatores econômicos e extra econômicos que influenciam a dinâmica do capital. De acordo com o autor, o processo de transformação da dinâmica do capital iniciado com o crash de 2008 implicou em metamorfoses no capital, no mundo do trabalho, em conflitos políticos, sociais e alterações ideológicas que marcaram o período entre 2008 e 2016, ano em que se inicia uma nova dinâmica, uma nova fase mais conflituosa, marcada pelo nacionalismo econômico, por protecionismo e pela corrida tecnológica, num quadro onde ascendem Donald Trump nos Estados Unidos e uma guerra comercial com a China.

Para Barbosa (2013), diante da crise internacional do final de 2008, o governo Lula foi capaz de adotar uma política de combate através da expansão das áreas fiscal, monetária e creditícia, a partir do aumento da liquidez e redução da taxa Selic,

---

<sup>8</sup> A esse respeito, recomendamos a leitura de: FIORI, José Luís. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (org.) 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 31 – 51.

da manutenção de uma rede de proteção social e de programas de investimentos públicos, de desonerações tributárias, do aumento de crédito dos bancos públicos e, ainda, do aumento de investimento público no setor da habitação.

Contudo, ao realizar um balanço do contexto brasileiro na primeira década do século XXI, Frigotto (2011) nos aponta que ainda que se desejasse a alteração da natureza do projeto societário em curso até aquele momento, o governo Lula esteve centrado na realização de um governo desenvolvimentista, sem que fossem procedidas alterações no tecido estrutural da sociedade brasileira, uma das mais desiguais do mundo. Ainda assim, o autor também aponta elementos de diferenciação das políticas públicas empreendidas em relação ao passado, especialmente na década de 90, onde se percebe uma conciliação entre a continuidade da política macroeconômica voltada para os interesses dos detentores do capital, porém com alterações substantivas: da política externa; da postura frente às privatizações; da recuperação da face social do Estado; da diminuição do desemprego; do aumento real do salário mínimo; em uma relação diferenciada com os movimentos sociais e políticas e programas voltados à grande massa que vivia abaixo da linha da pobreza; e o investimento na melhoria das condições de vida de uma parcela da classe trabalhadora.

Mas Frigotto pontua que, ao final da primeira década do século XXI, pode-se afirmar que ainda que haja ocorrido avanços no plano social, *o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido* (2011, p. 241), e que o equívoco do governo Lula residiu no fato das políticas levadas a cabo não se vincularem à uma radicalidade que o colocasse para além de um governo desenvolvimentista, sem que houvesse o confronto das relações sociais dominantes. Ao não se deflagrar um projeto antagônico ao capitalismo dependente e à expansão do capital, e ao centrar-se em um projeto de desenvolvimento com foco no consumo, acabou por estabelecer políticas e programas harmonizados com os interesses da classe dominante.

De acordo com Tonello (2019), quatro elementos marcaram a economia mundial a partir da crise de 2008 e impactaram os países emergentes: a) o estancamento da economia mundial; b) a alteração do preço das commodities e do petróleo no cenário internacional, que atingem em cheio os “emergentes”, em 2014

de forma mais particular; c) uma queda coordenada do crescimento nos países dos BRICS; d) a desaceleração chinesa, com queda significativa nos últimos anos.

Diante do contexto da crise, o governo Dilma Rousseff (2011-2016) iniciou com a continuidade das ações restritivas do final do governo Lula, na tentativa de combater a inflação e levar a economia do país ao crescimento. Para tanto, conforme assinala Barbosa (2013), retomou a política macroeconômica de forma menos expansionista, porém sem o abandono de conquistas sociais, com a manutenção da política de elevação do salário-mínimo e de expansão da rede de proteção social e de combate à pobreza. Por outro lado, desenvolveu uma política de contenção de crescimento de gastos públicos, concentrada no custeio e no funcionalismo, empreendendo também uma reestruturação do planejamento e a execução de investimentos em infraestrutura. Preocupado com a redução real de juros e a depreciação da moeda, o governo Dilma implementou ações restritivas de política macroeconômica para desacelerar a expansão do crédito em 2011, numa série de medidas “macro prudenciais” que visavam o combate à inflação. Porém, com a deterioração do cenário econômico internacional ao longo de 2011, houve um impacto negativo das ações do governo que resultaram na desaceleração do PIB brasileiro em 2011 e 2012. Neste cenário, o governo passa a adotar uma série de medidas expansionistas para driblar a crise econômica sem que, no entanto, estas surtiram o efeito desejado. Assiste-se, assim, à elevação da inflação em 2011 e 2012.

No final de 2012, segundo relato de Oliveira (2020a), com o choque desfavorável dos preços das commodities agrícolas, causado por problemas climáticos nos EUA, há uma aceleração dos preços dos alimentos no Brasil. No que se refere à política social, o governo federal amplia o combate à pobreza a partir de transferências de renda para famílias com crianças e adolescentes, incentiva o ensino técnico e a qualificação da mão de obra a partir do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), concedendo bolsas de estudo e auxílio financeiro para estudantes. Quanto ao funcionalismo, completa a reforma da previdência do setor público, criando o Fundo de Previdência Complementar para os Servidores Públicos Federais. As ações do governo Dilma neste período buscaram aumentar a produtividade do país e garantir que parcela dos ganhos fosse canalizada para os trabalhadores, seja via salário, seja por transferência de renda ou

oferta de serviços públicos pelo Estado (ibidem). Porém, a crise econômica levou à insatisfação e a protestos que, se por um lado representavam a reivindicação da radicalização da democracia e dos direitos, por outro lado estavam carregados de violência moralista e ressentimentos diante de privilégios perdidos ou ameaçados, e marcados pela reivindicação de valores morais sustentados no patriarcalismo, na propriedade privada e na liberdade mercantil. Consequentemente, assiste-se ao crescimento do conservadorismo, de movimentos de direita e de extrema direita, onde redes de think tanks<sup>9</sup> despontam e assumem um importante papel na guinada política à direita.

Segundo Tonello (2019), o processo de recessão e de crise orgânica brasileira se desenvolveu mais claramente a partir das jornadas de junho de 2013, momento que se iniciam demandas sociais e uma forte oposição ao Partido dos Trabalhadores, então no governo federal, agravada pelas medidas de ajuste neoliberal no governo Dilma 2 em 2014. Neste cenário surgem as condições que levariam à debilitação do PT, com a operação Lava Jato, e à crise orgânica brasileira escancarada pelo impeachment de Dilma Rousseff em 2016, bem como a ascensão da extrema direita, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Peroni e Lima (2023) também debatem este momento histórico, ressaltando a articulação de grupos neoconservadores e neofascistas, aguçada pela crise estrutural do capital, bem como pela crise política construída pela cruzada anticorrupção, voltada aos governos petistas e materializada pela operação Lava-Jato, que passa a instigar a descrença em instituições, partidos e figuras políticas e, principalmente, um movimento de ataque à esquerda que desemboca neste crescimento da extrema direita.

Biroli (2016) aponta que no início do segundo mandato de Dilma Rousseff uma crise política é gestada quando sua vitória passa a ser contestada por grupos capitaneados pelo PSDB e por políticos do PMDB, que não vislumbravam no governo eleito um escudo contra processos de corrupção onde figuravam como

---

<sup>9</sup> De acordo com Oliveira (2020a), as think tanks são redes, organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas, sobretudo em assuntos sobre os quais pessoas comuns não encontram facilmente base para análises de forma objetiva. As think tanks podem ser independentes ou filiadas a partidos políticos, governos ou corporações privadas. (OLIVEIRA, 2020a, p. 5-6)

acusados e réus. A este grupo se somaram as principais empresas de comunicação, integrantes do Ministério Público e de outros setores do Judiciário, empresários brasileiros, fundações internacionais, bem como blocos no Congresso. Esta ampla aliança não apenas possibilitou o golpe de 2016, mas representou a dimensão de classe das disputas em curso do período. Os empresários não viam no governo Dilma Rousseff a capacidade ou o empenho suficiente na promoção de ajustes que significariam o desmonte de direitos dos trabalhadores, e em “colocar o país nos trilhos”, trilhos estes que estariam definidos pelo mercado. Por outro lado, um governo Temer estaria alinhado à retração dos direitos e do Estado, sendo menos permeável às pressões dos grupos e movimentos sociais organizados.

O golpe de 2016, assinala ainda Biroli (2016), marca uma ruptura democrática que abre espaço para uma atuação mais determinante destes grupos na política econômica, bem como para o livre curso da lógica do capital. Sem a democracia a lógica humana, a lógica dos direitos, não se tornam apenas os parâmetros mais fracos, mas são aqueles que recebem menos incentivos e cujas posições são varridas da ordem política. Neste contexto fragilizam-se ainda mais os direitos adquiridos e a luta pela construção de novos direitos, numa ruptura dos fundamentos da democracia concorrencial e do Estado de direito.

Peroni e Lima (2023) destacam que neste período se dá a constituição de uma nova forma neoliberal onde o neoliberalismo se radicaliza, num processo de auto agravamento e de fortalecimento do poder do capital a partir da redução de proteção social e da retirada de direitos, do fomento de políticas de competitividade e da lógica do empreendedorismo.

Valentim e Peruzzo (2017) debatem como a ideologia do empreendedorismo ocupou um crescente espaço nas políticas governamentais e nos modelos educacionais, observando-se a ênfase em conteúdos e metodologias que estimulassem o desenvolvimento de competências como a inovação, a criatividade, a flexibilidade, a fim de que os indivíduos criassem suas oportunidades no mercado de forma independente. Assiste-se ao deslocamento da responsabilidade de enfrentamento do desemprego para os indivíduos, descolando-a das condições econômicas. Segundo as autoras,

o empreendedorismo consiste na moderna estratégia ideológica utilizada para a recomposição do capital, especialmente num cenário de desemprego

estrutural e de ampliação das desregulações trabalhistas. No bojo desse processo, a ideologia empreendedora materializa os elementos centrais da flexibilização produtiva — o consentimento da classe trabalhadora no que se refere à ampliação do desemprego estrutural, da polivalência do trabalhador e o apagamento dos conflitos de classe — transformando, aparentemente, as relações de trabalho em relações horizontais, entre iguais, cujo sentido é a elevação da mais valia a partir da intensificação da exploração da força de trabalho (VALENTIM; PERUZZO, 2017, p. 122).

Neste horizonte, Chauí (2019) analisa este momento particular do neoliberalismo, onde antevê a recusa da heterogeneidade social da existência de classes sociais, e onde a forma da sociedade passa a absorver o Estado, definindo esferas sociais e políticas onde a referência central é o mercado e tudo se torna empresa, inclusive o próprio Estado. A política neoliberal é a política da eliminação de direitos antes garantidos pelo Estado, em proveito dos interesses privados. A autora aponta a forma como o neoliberalismo passa a encobrir o desemprego estrutural através da uberização do trabalho, definindo o indivíduo não como um membro de classe social, mas como empreendimento, empresa individual, “capital humano”, como um empresário de si mesmo destinado à competição e dominado pelo princípio da concorrência disfarçada sob a meritocracia. Por outro lado, o neoliberalismo vai pondo fim à socialdemocracia através da privatização dos direitos sociais, gerando o aumento da desigualdade e da exclusão.

A respeito da reconfiguração do neoliberalismo, Freitas (2016) debate que, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, pôs-se em curso uma segunda onda neoliberal, vinculada a um projeto que consistia: na alteração da Constituição de 1988; na retirada de despesas constitucionalizadas, entre elas as da educação; na revisão do Plano Nacional de Educação; na retirada de direitos sociais; em uma ampla reformulação das relações de trabalho, que levasse à substituição da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho); bem como na destruição do serviço público pela privatização, configurando-se desta forma o projeto para um ‘novo’ Estado brasileiro.

Segundo Lowy (2016), o golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016 foi impetrado por uma elite capitalista financeira, industrial e agrícola que não se contentou apenas com concessões. Era preciso tomar o poder, governar diretamente e anular as conquistas sociais dos últimos governos. Assistiu-se ainda à mobilização de grupos “patrióticos” que, via de regra, passaram a reivindicar o

retorno dos militares. Soma-se neste cenário a atuação da mídia, que passou a trabalhar no convencimento dessas multidões, formadas essencialmente por brancos de classe média, de que o que estava em jogo era o “combate à corrupção”. O golpe de 2016 revelou o desprezo das classes dominantes brasileiras pela democracia e pela vontade popular. No processo de destituição de Dilma Rousseff destacou-se a formação de um bloco parlamentar formado por deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte, às milícias privadas, aos grandes proprietários de terra, neopentecostais integristas, homofóbicos e misóginos, onde despontou o deputado Jair Bolsonaro, que dedicou o seu voto aos oficiais da ditadura militar.

Peroni e Lima (2020) ressaltam que, na segunda década do século XXI, houve o crescimento de grupos de atuação política alinhados ao liberal conservadorismo, que assumiram o protagonismo no contexto político das disputas acerca do impeachment de Dilma Rousseff. Não possuindo vinculações institucionais formais, os ativistas desta vertente teórica passaram a se posicionar diante das mais diversas pautas, atuando principalmente a partir das redes sociais. Neste cenário, destaca-se o MBL (Movimento Brasil Livre), fundado em 2014, que, tendo ampliado suas bases de apoio, inseriu-se na política parlamentar através de partidos parceiros, passando a atuar em diferentes instâncias parlamentares, inclusive no Congresso Nacional. As autoras destacam ainda que, dentre as pautas do MBL, despontam as essencialmente neoliberais, como a defesa da liberdade individual e de mercado e a redução do Estado.

Após o golpe de 2016, o vice-presidente Michel Temer assume interinamente a presidência, com um projeto de governo de viés conservador e marcado por políticas que levam ao aprofundamento das desigualdades sociais. Procede-se a um conjunto de medidas que gradativamente levam ao desmantelamento de ministérios estratégicos e de projetos fundamentais para a promoção da inclusão e da coesão social, demolindo conquistas sociais.

Silva et al (2017) explicitam que, em decorrência da aprovação da PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 241/2016, procede-se ao corte de gastos sociais, principalmente em saúde, educação e assistência social, numa retomada da

política de desmonte de direitos e esmagamento da classe trabalhadora, como se percebeu com a Reforma da Previdência<sup>10</sup> e a Lei da Terceirização<sup>11</sup>. Diante dos retrocessos, percebe-se uma fragilidade das estratégias de resistência, com o esvaziamento das lutas sociais. Assiste-se, ainda, ao crescente aumento da precarização do emprego e do desemprego com saídas para o empreendedorismo, redução de gastos sociais, sucateamento dos programas de transferência de renda e dos serviços prestados, aumento de privatizações e negação de direitos expressos na carta constitucional de 1988. Soma-se a despolitização das relações e das questões sociais, num apelo à filantropia, às parcerias e ao voluntariado, bem como o redirecionamento do Estado a partir de medidas provisórias, projetos de lei, decretos, entre outros.

Segundo Araújo e Carvalho (2021), após a deflagração do golpe são criadas as condições para que um neoliberalismo mais violento e brutal se impusesse, expresso na forma de um ultraliberalismo nas políticas de austeridade, desmonte de direitos sociais e trabalhistas, com a instauração de um projeto autoritário, conservador e de um contexto de aprofundamento da pobreza e das desigualdades sociais no país. Esta arquitetura de desmonte da democracia brasileira culmina com a eleição de um governo de extrema-direita, intensificando o autoritarismo a partir de práticas intolerantes, conservadoras e discursos de ódio. Neste contexto de crise, de avanço da extrema-direita e de ódio à esquerda, emergem Bolsonaro e o

---

<sup>10</sup> A reforma da Previdência Social, instituída através da Emenda Constitucional 103, de 12 de novembro de 2019, altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias (BRASIL, 2019). Para Ricardo Antunes (2021b) a aprovação da Reforma da Previdência brasileira de 2019 representa a destruição da política de seguridade social e a exclusão dos assalariados mais pobres de uma efetiva previdência pública, empurrando-os para um *assistencialismo vergonhoso e acintoso*.

<sup>11</sup> A Lei 13.429, de 31 de março de 2017, instituída durante o governo de Michel Temer (2016-2018) altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros (BRASIL, 2017). De acordo com Antunes (2021a) A Lei 13.429/2017, conhecida como Lei da Terceirização, altera significativamente a relação entre empresas e trabalhadores terceirizados, destacando-se a permissão da terceirização da força de trabalho para atividades-fim das empresas e não apenas as atividades-meio. Para o autor, a partir de então se ingressa em um universo societal laborativo, o qual denomina de sociedade da terceirização total, onde a imposição da liberação da terceirização, por Temer e pelo Congresso, provoca uma tragédia anunciada para um amplo contingente da classe trabalhadora brasileira. Este cenário se agrava ainda mais com a (contra) reforma trabalhista de Temer (Lei 13.467/2017), um conjunto de profundas alterações dos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Antunes aduz que *dentre tantos aspectos nefastos, que têm sido intensamente discutidos, liberou-se também o perverso trabalho intermitente, que se tornou legal e formal* (ANTUNES, 2021a, p. 120).

bolsonarismo, numa composição de alto risco que insere o Brasil em um novo colonialismo, com o agravamento da subordinação aos interesses dos países centrais, do capitalismo financeirizado, do obscurantismo, do reacionarismo e do desmonte da democracia, com a emergência de valores e práticas fascistas. As práticas autoritárias de Jair Bolsonaro e dos segmentos bolsonaristas de extrema-direita representaram a culminância de um processo sistemático de ataque às esquerdas, e a emergência de um governo configurado a partir da convergência do ultraliberalismo, militarismo e do reacionarismo político-cultural.

Peroni (2023) explicita que o governo Bolsonaro se caracteriza por um viés fascista e se sustenta em uma proposta de antipolítica, na depreciação de adversários políticos, no desmantelamento de políticas públicas e na intimidação dos poderes que resistem à sua política de destruição. Com Bolsonaro, estabelece-se uma relação do fascismo com o avanço do capitalismo e a fascistização do Estado como um processo.

Leher (2021) aduz que o quadro geral das contra reformas, efetivadas e propostas durante o governo Bolsonaro, sinalizam um redeslocamento da esfera social para o mercado, num movimento de mercantilização dos direitos sociais. Ainda, revela um grave risco para a democracia e para os direitos dos cidadãos, ao se atribuir ao presidente poderes de reordenamento do Estado por decretos, alterando a estrutura administrativa, cargos e órgãos. O autor aponta também para a conversão do Estado em um ente subsidiário, com atuação nas esferas onde o setor privado não tem interesse, estabelecendo a cooperação entre órgãos e entidades públicos e privados na execução de serviços públicos, desobrigando o Estado da provisão de direitos sociais.

Ao analisar as relações entre neoliberalismo e neoconservadorismo, Peroni e Lima (2020) debatem o quanto as mudanças no papel do Estado deslocaram para os indivíduos responsabilidades antes pertencentes ao setor público. Para as autoras,

o argumento do individualismo une neoconservadores e neoliberais. A questão do individualismo versus o coletivismo, que seria a proposta democrática de universalização de direitos, acaba unindo as propostas de mercado e neoconservadoras. São críticas ao coletivismo e adeptas a um individualismo que critica a presença do Estado na regulação do mercado, assim como questões ideológicas, morais ou religiosas, que seriam restritas às esferas da família e dos indivíduos (PERONI; LIMA, 2020, p 6).

Peroni (2020) considera estas alterações da relação entre público e privado enquanto *um projeto societário em disputa, vinculando público ao coletivo e democrático e o privado, ao individualismo, tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora* (p. 2). Como consequência destas alterações, decorre um processo de privatização do público, bem como da incorporação de parâmetros do setor privado e de conversão de direitos em serviços, e de cidadãos em clientes. Gradativamente, o Estado assume características do mundo empresarial, com o esvaziamento de políticas públicas e uma progressiva perda de direitos e responsabilização dos sujeitos, onde *o sucesso e o fracasso são considerados individuais, por meio das virtudes empreendedoras do indivíduo* (PERONI, 2020, p. 13).

A análise desenvolvida com base nos referenciais dos teóricos críticos, acerca do capitalismo globalizado, bem como de seus desdobramentos, nos aponta como o capital, diante de momentos de crise, busca recompor e expandir sua dominação política e econômica. Para tanto, a partir da crise dos anos 1970, se dão a configuração, o desenvolvimento e o aprofundamento do neoliberalismo, por meio de medidas que visam o restabelecimento do poder das elites econômicas, que passam pela reconfiguração do Estado e pela implementação de novas formas de gestão e de organização sociais, políticas e econômicas.

Assim, na busca por sua restauração e fortalecimento, o grande capital, estruturado a partir de organizações financeiras globais, e estendendo seu alcance e influência a nível mundial, põe em marcha estratégias que transpassam a esfera econômica, estendendo sua lógica e valores a todas as esferas da vida e âmbitos sociais. Desta forma, regras e acordos econômicos internacionais passam a determinar a produção de políticas a serem implementadas, principalmente em países em desenvolvimento.

No Brasil, o processo de efetivação do projeto neoliberal se instaura a partir da década de 1990, sobretudo com as medidas de reforma de Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a lógica do mercado passa a avançar progressivamente na gestão pública. Da mesma forma, apesar da efetivação de políticas e programas de auxílio às camadas mais pobres e benefícios aos trabalhadores, vemos igualmente nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma

Rousseff um movimento de aproximação com grupos econômicos dominantes, e sua inserção e influência na definição de políticas públicas e programas governamentais.

Com a crise de 2008, provém alterações na economia mundial que atingem especialmente os países emergentes, provocando queda em seu crescimento, principalmente a partir de 2014. O ano de 2016 é marcado pelo início de uma nova fase, ainda mais conflituosa, ascendendo o nacionalismo econômico, o protecionismo e a corrida tecnológica, como aponta Tonello (2019). Neste cenário, a economia brasileira entra em um período de crise, com desdobramentos igualmente no campo social e político que abrem caminho para a instauração do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e para a ascensão de uma extrema direita representada por grupos neoconservadores e neofacistas. A partir do governo Temer e, na sequência, com o governo Bolsonaro, assiste-se à radicalização do neoliberalismo, com graves consequências para a classe trabalhadora, a partir de reformas que resultaram na redução de direitos, na uberização do trabalho e no acirramento da disseminação da lógica do empreendedorismo, primordial para a estratégia neoliberal de responsabilização dos indivíduos por sua condição de pobreza e exclusão.

No debate construído sobre o processo histórico de reconfiguração do capitalismo, se evidencia um contexto de crescente aprofundamento do neoliberalismo, tanto a nível internacional quanto nacional, bem como uma gradual ruptura da lógica administrativa da máquina pública, com profundas alterações das relações entre o público e o privado, abrindo espaço para a participação cada vez mais ampla e ativa da “sociedade civil”<sup>12</sup>. Neste cenário, se estabelecem redes de colaboração entre atores diversos que passam a atuar de forma contundente através de parcerias, princípios e estratégias que configuram o processo da “Nova Gestão Pública” (NGP), o qual analisamos a seguir, a fim de avançarmos na compreensão da forma como o grande capital atua na definição e na execução das políticas públicas, especialmente das políticas educacionais.

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que a referência à participação da sociedade civil aqui realizada diz respeito, principalmente, aos grupos sociais econômicos dominantes, a saber, empresariado e organizações vinculadas aos grandes capitais nacionais e organismos internacionais que, ultrapassando as fronteiras nacionais, interferem diretamente nos rumos da política e da economia, sobretudo nos países considerados periféricos e estrategicamente úteis ao avanço dos mercados e da exploração capitalista.

### 1.1.1 Nova Gestão Pública (Gerencialismo)

O avanço do neoliberalismo e a introdução da economia de livre mercado como modelo político e social dominante culminou em uma reestruturação institucional do Estado, remodelando-o e lançando mão da “nova gestão pública<sup>13</sup>” – também designada como gerencialismo – enquanto estratégia de gestão para introduzir discursos e políticas próprias do setor privado no setor público.

Neste contexto, de acordo com Robertson e Verger (2012), agências internacionais e governamentais articulam-se a partir de “parcerias”, instrumentalizando o avanço das ideias de livre mercado e projetos políticos neoliberais que se materializam a partir de uma agenda internacional, apontando para uma reformulação também das relações de classe. Nesta mesma direção, Newman e Clarke (2012) afirmam que a Nova Gestão Pública (NGP) torna-se um elemento central de uma lógica global e globalizante, para o que convergem programas nacionais de reformas e órgãos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, dentre outras agências de desenvolvimento, produzindo processos profundos de mudança social, cultural e política.

Shiroma e Evangelista (2014) debatem a configuração de um Estado ampliado, onde blocos econômicos, sociedade política e sociedade civil se inter-relacionam, e onde se travam disputas por hegemonia e pela construção de um novo bloco histórico. Assiste-se à composição de pactos com vistas a assegurar a governabilidade sob os princípios do capital. Segundo as autoras,

Conclui-se que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário, mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público -, e sim como regulador. Modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da Sociedade Civil, em especial de empresários, na formulação de políticas públicas, com repercussões sobre a reposição da hegemonia burguesa, problema central para governar (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24-25)

---

<sup>13</sup> Segundo Robertson e Verger (2012), a Nova Gestão Pública se refere a um grupo de elementos que incluiu metas de desempenho, transferência do gerenciamento para gestores, padrões e indicadores, alocação por resultados, auditoria e terceirização de atividades anteriormente centrais no setor público.

Percebe-se que o Estado não se torna mínimo nem se afasta para dar lugar ao setor privado, mas mantém-se presente, constituindo um “importante nó nas redes” como regulador dos serviços públicos (ibidem).

Com o gerencialismo, assiste-se à migração da lógica própria da iniciativa privada para o setor público, onde parâmetros do “mundo dos negócios” passam a ser incorporados em nome da busca da eficiência, de metas e da pretensa qualificação da máquina pública, enquanto justificativas para a implementação dos ajustes necessários para o aumento da competitividade, que desembocam na reconfiguração do papel do Estado.

#### Segundo Ball (2006)

[...] muitos trabalhos dirigidos à transformação do setor público concentram-se em sua base ideológica e nos processos de mudança, na forma e nas operações das novas estruturas e nas novas tecnologias de controle. (...) Os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo (p. 12).

Cria-se, desta forma, um ambiente moral e um patamar de exigências e de índices de qualidade alinhados ao ideário neoliberal, onde a política pública assume contornos privatistas, reforçado por campanhas ideológicas (midiáticas) que levam à construção de um discurso que desprestigia o setor público e abre espaço para a intensificação da inserção destes novos parâmetros mercadológicos e privatizantes no seu interior.

Newman e Clarke (2012) apontam para um processo de dispersão do poder do estado, pressuposto para o aparecimento do que denominam “estado gerencial”:

Como estratégia de reconstrução do estado, a dispersão serviu para realinhar relações de poder de maneiras complexas. Disciplinou no exercício da forma de poder tanto profissional como burocrática ao introduzir a organização como o lócus primário de agenciamento e responsabilidade: tanto profissionais como gestores ficaram sujeitos às exigências de missões organizacionais, estratégias comerciais e normas de desempenho. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363).

Esta nova configuração do Estado, com a introdução de novas exigências e estratégias comerciais, incorpora igualmente novos agentes que passam a atuar de forma cada vez mais contundente e empoderada em diferentes esferas, assistindo-

se assim à introdução de parcerias público-privadas<sup>14</sup>, e novas práticas de interlocução, conformando-se um processo que passa a ser denominado de Governança (Pós-Nova Gestão Pública), o qual debatemos a seguir.

### **1.1.2 Governança (Pós-Nova Gestão Pública)**

Como pudemos observar até aqui, com o aprofundamento do neoliberalismo e, conseqüentemente, de práticas gerencialistas, constata-se uma ruptura da lógica administrativa da máquina pública com alterações das relações entre o público e o privado, abrindo espaço para a participação cada vez mais ampla e ativa da sociedade civil<sup>15</sup>, e para o estabelecimento de redes de colaboração entre atores diversos que passam a atuar de forma contundente através de parcerias, princípios e estratégias que configuram um processo de governança corporativa<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> De acordo com Robertson e Verger (2012), para que se possa compreender o significado das parcerias público-privadas, é preciso retroceder aos anos 1970, momento de crise do projeto desenvolvimentista capitalista e para a introdução da economia de livre mercado na organização da vida política e, também social. O projeto neoliberal que passa a se conformar dá lugar a um conjunto de ideias que põe em destaque a fragmentação de políticas estatais protecionistas, a fim de facilitar-se a movimentação do comércio, finanças e trabalho a partir das fronteiras nacionais; a implementação de políticas concorrenciais entre o setor público e o privado, destinadas à eficiência; a privatização de atividades antes estatais e o seu redimensionamento. Ocorre a apresentação dos mercados e da concorrência, bem como do setor privado em novas e antigas áreas de prestação de serviços, como medidas de interesse nacional. Nesse contexto, as ideias de livre mercado se configuram como base para o desenvolvimento, em oposição ao Estado. Assim, as parcerias surgem nos anos 1990 como mecanismo de minimização de danos provocados por formas progressas de privatização, permitindo enquadramentos múltiplos e realização de múltiplos interesses e objetivos. Estas se articulam ainda a alterações da paisagem ideológica e conceitual de governança, na direção de uma terceira via entre Estado e mercado. As parcerias público-privadas conformam um corretivo da excessiva presença do Estado (keynesianismo) e, da mesma forma, da sua ausência (privatização). Agindo como uma ponte entre os setores, atuam como um canal de aproveitamento dos valores de cada parceiro.

<sup>15</sup> Cabe destacar que a referência à participação da sociedade civil aqui realizada diz respeito, principalmente, aos grupos sociais econômicos dominantes, a saber, empresariado e organizações vinculadas aos grandes capitais nacionais e organismos internacionais que, ultrapassando as fronteiras nacionais, interferem diretamente nos rumos da política e da economia, sobretudo nos países considerados periféricos e estrategicamente úteis ao avanço dos mercados e da exploração capitalista.

<sup>16</sup> Segundo Kato et al (2023), a partir da década de 1990, com o advento do neoliberalismo e a disseminação da lógica de financeirização do mercado, se processa um conjunto de mudanças institucionais, políticas, sociais e econômicas e uma nova forma de organização empresarial, denominada de governança corporativa, que passa a exigir um novo papel dos governos na preparação política, jurídica e institucional, de forma a tornar os países mais atrativos a investimentos. As estratégias de gestão mediadas pela governança corporativa estabelecem um conjunto de normas de organização e gestão, denominadas de “boas práticas”, que visam a rentabilidade financeira. Segundo Pereira (2019), no processo de governança corporativa, pressupostos mercadológicos passam a gerir políticas públicas e sociais, levando ao fomento de ordenamentos político-jurídicos que buscam incorporar em sua dinâmica os setores empresariais através de organizações sociais e parcerias público-privadas. Em seu estudo, o autor aponta como

Shiroma e Evangelista (2014) indicam que redes de políticas públicas se constituem enquanto rotas de influência, instaurando um novo modo de propagar ideias e atuar politicamente, caracterizado por arranjos de organizações com diferentes formas de coordenação e controle, que originam a “nova governança”. A sociedade civil se torna a esfera a partir da qual a classe dominante organiza consenso e hegemonia, e a ideologia da rede de governança constitui-se enquanto estratégia do neoliberalismo de Terceira Via para dar à sociedade civil um sentido próprio, validar discursos políticos, criar e compartilhar um novo senso comum. Desta forma, a governança em redes constitui uma estratégia neoliberal para remodelar a sociedade civil e reformar o Estado, redefinindo suas funções e responsabilidades, agora compartilhadas com a sociedade civil.

Por sua vez, Muller e Surel (2002) sustentam que a evolução das formas da ação pública encontra-se resumida em torno do conceito de governança, que busca compreender a articulação dos diferentes tipos de regulação sobre um território, em termos de integração política e social, e em termos de capacidade de ação, implicando em um reexaminar as inter-relações entre sociedade civil, Estado, mercado e as recomposições entre essas diferentes esferas, cujas fronteiras se obscurecem. A governança surge como um modo de governo (no sentido amplo) no qual a implementação da coerência da ação pública não passa mais pela ação de uma elite político-administrativa homogênea e centralizada, mas pela implementação de formas de coordenação multiníveis e multiatores, cujo resultado depende da capacidade dos atores públicos e privados de definir um espaço de sentido comum, mobilizar competências de origens diversas e implementar formas de responsabilização e legitimação das decisões. Para os autores, a noção de rede propõe um esquema de interpretação das relações Estado-sociedade que acentua o seu caráter horizontal e não hierárquico, o caráter relativamente informal das trocas entre seus atores, a multiplicação de trocas periféricas e a combinação de recursos técnicos (de competência dos atores) e de recursos políticos (de competência do sistema político). Assim, permite colocar a ênfase sobre a diluição das fronteiras entre Estado e sociedade civil, sendo necessário, em sua análise, identificar seus

---

organizações não governamentais, constituídas por representantes do empresariado, passam a agir no âmbito das políticas públicas, de forma a materializar a estratégia da governança corporativa.

contornos, situar seus atores, analisar os princípios de constituição dos agrupamentos e as lógicas de recorte do setor. Para sua eficaz utilização, é preciso considerar os diferentes fatores suplementares e a multiposição dos seus atores, verdadeiros empreendedores de políticas públicas que podem advir tanto da sociedade civil quanto do aparelho político-administrativo. Destacam, ainda, que as redes de ação pública trabalham para a produção de sentido.

A reconfiguração do Estado com a participação ativa de agentes privados passa, da mesma forma, pela conformação dos serviços estatais às características e às dinâmicas do mundo empresarial, a fim de introduzir parâmetros desejáveis de qualidade e de organização no interior da administração pública. A este respeito, Cavalcante (2018, p. 18) afirma que

A segunda geração da NGP caracteriza-se pelo fato de que o enfoque das iniciativas reformistas pela busca por eficiência e redução de gasto é complementado pela priorização da qualidade dos serviços prestados, pelo empoderamento do cidadão no processo de escolhas de serviços via competição entre os órgãos e por *accountability* e transparência.

É importante ressaltar como, no processo de governança, as fronteiras entre público e privado vão se estreitando, com a participação cada vez mais contundente da sociedade civil (empresariado) na formulação e condução das políticas públicas, desembocando no avanço progressivo do estabelecimento de parcerias público-privadas.

Neste sentido, Peroni (2010) ressalta que *a parceria entre o público e o privado acaba sendo “a política pública”* (p.13). A autora destaca também que estas parcerias entre redes públicas e entes privados têm sido estabelecidas na busca da tão almejada “qualidade da educação”, que vai sendo delineada por uma lógica mercantil.

A respeito desta impregnação empresarial na educação pública, Licínio Lima (2018) sustenta que este “novo gerencialismo” constituiu-se como poderosa ideologia gestonária da educação, que elegeu como referencial um corpo de imagens otimistas sobre o empresariamento do setor público, designadamente por meio das parcerias público-privadas, do mecenato e da filantropia empresarial, exportando ainda o modelo de empresa privada e de governança empresarial como marcas de modernização, racionalização e inovação dos sistemas educativos e de

escolas. Na visão de Lima, privatização e empresarialização são os grandes vetores das mudanças que devem ser implementadas na educação e nas escolas, a partir deste racional político, transcendendo a importação e a exportação de modelos, métodos e técnicas, resultando em um complexo e decisivo processo de conversão e aculturação.

A análise da governança nos permite compreender como, gradativamente, a partir do estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as esferas público e privada, vão-se definindo novos critérios para uma pretensa administração pública de qualidade, incorporando-se interesses mercadológicos que passam a influenciar a reconfiguração do Estado e a composição de reformas e políticas públicas, materializando e criando novos parâmetros de funcionamento e uma economização das diferentes esferas públicas, inclusive da educação.

Assim, a governança, também designada como Pós-Nova Gestão Pública, configura-se como expressão política do gerencialismo, como um modelo de gerenciamento de lógica privada aplicada ao setor público, de modo a criar as condições propícias para o estabelecimento de um conjunto de relações e de colaboração entre sujeitos e organizações, que termina por absorver e adequar também a educação pública à lógica gerencialista e mercadológica, colocando-a a serviço de um determinado projeto de país e de indivíduo, ajustados ao modelo capitalista, hoje sob a configuração da globalização neoliberal.

## **1.2 Neoliberalismo, gerencialismo e governança educacional: a educação sob a lógica do capital**

Conforme debatido no item 1.1 deste trabalho, o neoliberalismo se constitui enquanto estratégia de superação da crise do capitalismo no final dos anos 70, bem como de reformulação de estratégias a nível global, de expansão do mercado com vistas ao aumento das suas possibilidades de exploração, agora em escala mundial. Com o propósito de ampliar suas possibilidades de dominação, o neoliberalismo vale-se do discurso da globalização, fragilizando autonomias nacionais e estendendo a exploração econômica e a invasão político-cultural que são marcas de sua lógica.

István Mészáros, em sua obra “A educação para além do capital” (2008), reflete sobre a inserção da lógica e dos valores do capital na educação, a fim de se atender aos propósitos de crescimento e expansão do capitalismo. Segundo o autor,

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 na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Dentre as estratégias de expansão do capitalismo sob o neoliberalismo encontram-se reformas empreendidas no sistema educacional, tanto em sua forma quanto no seu conteúdo, a fim de preparar mão-de-obra adequada e formar cidadãos, trabalhadores e consumidores alinhados às necessidades do sistema produtivo, e de afirmar e fortalecer os valores do capital.

Dale (2004) aponta que políticas e sistemas educativos configuram-se em um quadro regulador mais amplo, moldado e delimitado por forças supranacionais e forças político-econômicas nacionais que, através da influência sobre o estado, produz importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais, vinculando-os a um “currículo mundial” e a uma agenda globalmente estruturada para a educação, alinhados aos interesses neoliberais.

Neste contexto, a própria escola passa a incorporar padrões gerencialistas que desconsideram e progressivamente se afastam das necessidades locais e a colocam a serviço da manutenção do status econômico, político e cultural de grandes potências.

Segundo Freitas (2014), *trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza* (p. 1105).

A este respeito, Cossio (2015) aponta que as alterações decorrentes do novo ordenamento mundial neoliberal introduziram problemas e desafios novos frente às determinações de organismos internacionais, onde se destaca o Banco Mundial, que vinculam a educação à ênfase na aprendizagem de competências para o mercado de trabalho, introduzindo parâmetros de eficiência, eficácia e performance que

devem nortear as reformas educacionais, atrelando-a ao desenvolvimento econômico e alinhando a aprendizagem ao processo produtivo.

Este conjunto de alterações e determinações que atingem diretamente a escola afeta seriamente o trabalho dos professores, que devem adequar sua prática aos novos parâmetros e objetivos definidos e impostos de forma verticalizada, e que passam a ser controlados e ranqueados a partir de um conjunto de políticas de avaliação externa.

Cóssio (2015) destaca que a responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais constitui-se como uma potente estratégia para a implementação de reformas, implicando no currículo de forma a gerar um estreitamento curricular e comprometer a autonomia docente. Neste cenário a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um instrumento necessário para a garantia de um ensino vinculado às competências e às habilidades necessárias para a inserção dos indivíduos na vida produtiva. A este respeito, aduzem Pereira e Evangelista (2019):

Ao atribuir aos professores a tarefa de educar segundo tais competências, supondo-as capazes de reduzir as desigualdades sociais, concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho (p. 80).

Para Pereira e Evangelista (2019), o movimento que deu origem à BNCC radicalizou a expropriação do conhecimento do professor, investindo no gerenciamento de sua formação e do seu trabalho. Disto resultam o esvaziamento de sua potência política para a transformação da ordem capitalista, suprimindo-se a possibilidade do acesso pelos trabalhadores ao conhecimento historicamente produzido. O gerenciamento do magistério conforma uma dupla estratégia política de contenção da classe trabalhadora. Por um lado, pela obstacularização do seu acesso ao conhecimento científico e, por outro, ao buscar impedir a organização política dos professores, inviabilizando a emergência da consciência de classe.

Como se percebe a escola, bem como o trabalho docente, passam a se adequar ao processo de reestruturação produtiva colocada em curso com o neoliberalismo, que exige uma educação adequada ao preparo de um novo perfil de

trabalhador. Ainda, se tornam um veículo de disseminação e afirmação dos valores neoliberais.

Esta realidade afeta diretamente a educação pois, conforme aponta Peroni (2008), as novas exigências do mercado, agora dirigidas aos espaços educacionais públicos, levam ao estabelecimento de parcerias com o objetivo de atingir a tão almejada “qualidade da educação”, imposta pelas avaliações e ditada pela lógica mercantil. Aqui, o conceito de qualidade remete ao debate sobre o próprio papel da escola, uma vez que *a função social da escola é proposta por alguns organismos internacionais e pelo empresariado, que esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, num retorno à teoria do capital humano* (p. 18).

No processo de cooptação da educação pelo poder econômico evidenciamos como a escola passa a incorporar discursos e práticas calcadas em princípios como qualidade, performatividade e excelência, característicos de uma cultura gerencialista. Estes princípios vêm se revelando e atingindo sua organização que, via de regra, na busca por atender aos novos padrões exigidos, passa a se distanciar gradativamente das questões político-pedagógicas e das especificidades da realidade onde está imersa. O neoliberalismo passa assim a dar a tônica e cria-se uma nova cultura calcada em interesses pessoais e no individualismo, em detrimento da coletividade.

Neste sentido, Ball (2001) adverte que as reformas que visam relacionar mercados com gestão, e performatividade com a natureza do próprio Estado, fazem parte de uma estratégia de um processo de re-regulação, operando-se neste âmbito o estabelecimento de novas formas de controle e gerando nas escolas relações e valores embasados na competitividade, em contraposição ao ideal de coletividade, com a conseqüente instauração de uma correspondência moral entre o provimento público e empresarial onde espaços de reflexão e diálogo coletivos são eliminados. Ao mesmo tempo produzem-se sérios prejuízos para os professores que, diante de novas formas de controle e exigências de adequação do ato do ensinar à padrões de qualidade e excelência empresariais, e da instauração de um ambiente marcado pela competitividade, são atingidos não apenas em seu fazer pedagógico, mas, também, em sua subjetividade.

Dale (2010) aponta que a globalização tem abalado a suposição de que “a educação” ocorre em “sistemas” “educacionais” “nacionais”. A ideia de que a

educação ocorre apenas em sistemas nacionais instaurados para tanto foi transformada, e o lugar e a força dos Estados nacionais foram alterados. Defende que é preciso examinar o Estado a partir da desagregação de seus componentes, bem como de seu status e de suas relações, reconhecendo que o Estado nacional não é mais o único ator da educação. Para o autor é necessário analisar de perto a governança educacional, reconhecendo sua natureza multiescalar e que as políticas educacionais não são reserva exclusiva de Estados-nações individuais.

(...) se for analisada de perto a governança educacional (isto é, as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a “educação” é construída e ministradas nas sociedades nacionais), é possível identificar quatro categorias de atividades que, coletivamente, compõem a governança educacional (que, por razões de exposição, são consideradas como mutuamente excludentes e coletivamente exaustivas): financiamento; fornecimento ou oferta; propriedade; regulação. Essas atividades podem, em princípio (assim como são na prática), ser desempenhadas independentemente umas das outras por uma série de agentes outros que não o Estado (embora este continue sendo um possível agente da governança educacional num amplo conjunto de escalas, do local ao global) (DALE, 2010, p. 1111).

Ainda, segundo Reis,

a governança da educação é um conjunto complexo, articulado, plural e interativo em que pode existir variedade, complementaridade, predomínio ou hibridismo de diversas formas institucionais (Estado, mercado, hierarquias, comunidades, redes e associações) (REIS, 2013, p. 114).

Cóssio (2015) atenta para a importância de se recorrer ao conceito de governança a fim de analisar as transformações provindas da nova globalização nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, bem como às suas dimensões transnacional e nacional. Destaca os modos de governança educacional que utilizam parâmetros de eficiência e eficácia na gestão, vinculando o custo-benefício à performance baseada em evidências, o que vem justificando as avaliações em larga escala nacional e internacional, bem como as parcerias público-privadas, onde o empresariado atua no delineamento da agenda política e educacional.

Ao debater o tema da governança global da educação, Robertson e Verger (2012) destacam que, estrategicamente, vai sendo conformado um discurso global sobre Parcerias Público-privadas na Educação (PPPE) vinculado ao tema da educação para o desenvolvimento, e uma rede de empreendedores de políticas e

especialistas em educação que propaga a educação como bem de consumo que se opera de acordo com a lógica do mercado livre.

Compreendemos, portanto, que assim como a governança se conforma a partir de uma diversidade de fatores, sujeitos e entes em interação entre si, a privatização da educação se constitui através de inúmeras formas e de diferentes processos, acompanhada de um complexo conjunto de dispositivos e ordenamentos que vão materializando este movimento neoliberal. O Estado surge neste contexto como minimizador das falhas de mercado, como financiador e assegurador de um ambiente político favorável para a oferta de serviços de educação pelo setor privado. Isto desemboca em uma reestruturação das condições de trabalho dos professores, na redefinição de práticas e políticas de educação que passam a incorporar a lógica do mercado, justificada a partir do discurso de que o Estado é o responsável pela falta de qualidade e na liberalização do setor educacional. Estes fatores vão sendo responsáveis pela criação de um ambiente favorável para o surgimento e consolidação de um setor privado mais ativo no campo educacional. Esta ascensão de atores privados na construção da indústria das PPPE abre caminho para a expansão da privatização da educação pública, moldando-a como um potencial campo de investimento e extração de lucro e sequestrando-a do âmbito do público.

Nesta esteira, Shiroma e Evangelista (2014) assinalam que as instituições educacionais, compreendidas como aparelhos privados de hegemonia<sup>17</sup>, se destacam na elevação cultural das massas e na formação de intelectuais úteis ao sistema. Disto decorre que organismos internacionais, agências econômicas e empresariado tenham assumido o governo da educação, com ênfase na reforma da gestão e na formação docente, empenhando-se em interferir nos seus rumos e em uma reforma educacional que atenda a seus interesses de classe.

Percebemos como, a partir do argumento de inadequação da educação às demandas do século XXI, projetos são articulados com o objetivo da reconversão do

---

<sup>17</sup> Shiroma e Evangelista (2014) recorrem ao conceito de instrumentos de hegemonia de Gramsci que, a partir de uma concepção dialética, considera a Sociedade Civil enquanto esfera de organização de consenso e hegemonia pela classe dominante, e que se configura também, de forma contraditória, na esfera em que as classes subalternas se organizam na construção de uma hegemonia alternativa (contra hegemonia). De acordo com as autoras, as organizações da sociedade civil são aparelhos privados de hegemonia, figurando dentre estas escolas e universidades, como mecanismos de difusão ideológica e potentes instrumentos de hegemonia.

professor, da escola, de suas funções e de seus tempos e espaços, com o propósito de compatibilizá-los com o padrão de acumulação capitalista. Parcerias público-privadas são constituídas numa crescente investida do setor privado na educação pública, conformando um projeto que visa reconverter as funções da escola e do professor e atualizá-los de acordo com os interesses do capital.

Martins (2009), debate a forma como as forças do capital se movimentam na direção da produção de uma nova educação política, objetivando difundir um padrão de sociabilidade adequado às necessidades do capitalismo contemporâneo, expresso a partir de iniciativas que vinculam a sociedade civil à noção de “terceiro setor”<sup>18</sup> e legitimam as empresas enquanto “cidadãs”, abrindo espaço para uma “direita para o social” representada por um amplo grupo de empresários que buscam intervir e atuar nas “questões sociais” e, de forma contundente, na educação escolar, de forma a convertê-la em uma formação de valores e comportamentos sociais voltados para os futuros trabalhadores, conectando-se às proposições dos organismos internacionais.

Neste contexto de produção de estratégias para a conformação da governança da educação um grupo de líderes empresariais, pretensos intelectuais a serviço dos interesses do capital, reúne-se para refletir a realidade educacional brasileira e, sob a alegação de que a baixa qualidade da educação trazia riscos para a competitividade do país, bem como da pretensa incapacidade técnica e política dos governos na realização das políticas educacionais, criam o organismo Todos pela Educação (TPE). Visando reorientar a Educação Básica no Brasil organizam o projeto “Compromisso Todos pela Educação” e realizam o congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, momento de afirmação do TPE entre os empresários.

A este respeito Martins (2009) destaca que:

No evento, foi possível apresentar e legitimar politicamente o projeto “Compromisso Todos pela Educação” e fortalecer no meio empresarial a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da

---

<sup>18</sup> Ainda, a respeito do Terceiro Setor, Peroni (2015) declara que: *o terceiro setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais, bem como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, “qualificando-as”* (PERONI, 2015, p. 41)

classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado. Os empresários brasileiros saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira (p. 23).

Desta forma, de acordo com Martins (2009), empresários estruturam o TPE e o transformam num organismo de produção e difusão de conhecimentos e ideias para a educação brasileira, com a captação de recursos privados de patrocinadores atuantes predominantemente no setor financeiro, dentre os quais se podem destacar: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. Apregoando o estabelecimento de um compromisso em defesa da educação pública, o TPE se articula com representantes das esferas de poder municipal, estadual e federal, com dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e com representantes de diversas organizações da sociedade civil, passando a conjugar esforços em torno de um plano para a educação no país, conformando uma ampla aliança em defesa de um projeto de nação.

A organização do empresariado brasileiro em torno de um projeto educacional com o apoio e participação de setores da sociedade civil, sua inserção e influência no organismo estatal, ilustram esse movimento de estreitamento de laços das esferas pública e privada, de afastamento do Estado da condução das políticas, bem como de fortalecimento do poder de atuação de entes privados e da lógica mercantil que passa a impregnar cada vez mais diferentes esferas da sociedade civil e política, configurando um processo de governança corporativa da educação.

Peroni (2015) analisa esta relação entre público e privado que se estabelece para a materialização da governança corporativa em uma perspectiva de classe social, como relação histórica, apontando que suas fronteiras têm se modificado num contexto onde estratégias de superação da crise do capitalismo terminam por redefinir o papel do Estado, no que diz respeito às políticas sociais: racionalização de recursos e esvaziamento do poder das instituições públicas. Neste cenário o poder público se retira da responsabilidade da execução e da direção das políticas sociais e educativas, que são repassadas para a sociedade num processo de inversão de papéis. Estabelecem-se as parcerias público-privadas, conformando projetos societários onde a lógica do mercado atinge o conteúdo da educação e

passa a ser parâmetro de qualidade. Instituições privadas passam a pensar, determinar e monitorar a escola, estabelecendo-se um processo de mercantilização e privatização da educação, com sérias consequências para a democratização da educação.

Lima (2018) aponta as múltiplas formas de expressão que o movimento de privatização da educação tem assumido nas últimas décadas a partir das políticas públicas de educação. Destaca que os processos de privatização já não se restringem à concessão de escolas a entes privados ou à introdução da lógica mercadológica e seus mecanismos em seu interior. O que vem ocorrendo, segundo Lima, é um processo de criação de estatuto e regimes jurídicos híbridos que, mesclando direito público e privado, administração pública e gestão empresarial, conforma o que denomina de *privatização lato sensu*, que se revela enquanto instrumento privilegiado de política pública, num continuum de articulações e parcerias à mercê do empreendedorismo que se põe a serviço da reinvenção da administração pública através da introdução de lógicas mercantis, contratação, competição, performance, etc., onde a tônica recai sobre a eficiência na busca de mais resultados com menos recursos, menos regramento e mais regulação, pautados na competitividade que passa a impregnar a máquina pública.<sup>19</sup> Desta forma ficam garantidas a condução da ação pública a partir de princípios competitivos neoliberais, mesmo que não diretamente conduzida por ações privadas.

A denegação da especificidade educativa e pedagógica da gestão educacional, e concretamente da escola pública, cinde o ato de gestão do

---

<sup>19</sup> LIMA (2018) apresenta em seu texto dois exemplos de privatização *lato sensu*. O primeiro deles se refere à liderança de escolas, que reemerge como novo instrumento de reforma educacional, com vistas a alcançar uma boa governança: em consonância com as práticas empresariais e do setor financeiro, busca-se um líder capaz de mobilizar seus liderados, uma espécie de “chief executive officers” (CEO), que se subordinem aos órgãos superiores, assemelhando-se a encarregados ou executivos operacionais. Estes líderes, sejam nomeados ou providos por concurso, e raramente eleitos, deslocam via de regra a ação da pedagogia para a gestão e a competitividade, com o propósito de tornar as escolas eficazes. O segundo exemplo se refere à possibilidade de instituições de ensino requererem a alteração de seu estatuto, passando de pessoas coletivas de direito público para fundações públicas sob regime de direito privado, como ilustram casos ocorridos no parlamento português em 2007. O estatuto diferenciado estabeleceu um conselho de curadores que substituiu o governo em determinadas funções, concedendo autonomia de gestão e permitindo a venda de patrimônio e recurso a empréstimos, bem como regras do direito privado que tornariam as instituições mais modernas, eficientes, flexíveis e competitivas segundo os parâmetros do mercado.

ato educativo, atribuindo a este a condição de simples objeto a ser gerido de acordo com padrões racionais que lhe são estranhos, mas a que deve submeter-se, sob o risco da irracionalidade, ineficácia e ineficiência. A atividade de gestão da educação, não se constituindo como prática educativa, ficará liberta de constrangimentos substantivos e de ordem pedagógica. Neste sentido, a gestão educacional será apenas uma aplicação da gestão geral à educação; eventualmente com algumas particularidades, mas, no essencial, um ato de gestão que deve reger-se, em primeiro lugar, por critérios técnico-racionais que assimilaram, ao longo de muito tempo, os princípios da racionalidade econômica. (LIMA, 2018, p. 135)

A adoção de novos sistemas institucionais, assentados num tipo de privatização lato sensu e em formas de impregnação empresarial, produzem novas bases de legitimação a que escolas e universidades públicas têm sido não apenas sujeitas, mas às quais têm recorrido, nomeada com propriedade, debatida e publicitada, assumindo como arquétipo o “privado” enquanto referencial legítimo das políticas públicas, e a empresa como modelo de gestão institucional a ser adotado e emulado. Neste processo de privatização lato sensu os problemas da educação passam a ser considerados fundamentalmente problemas de gestão, que passa a ser supervalorizada, com sérias consequências que prejudicam o caráter substantivo da educação. A “nova gestão pública”, pautada na reforma da administração pública segundo processos advindos da gestão empresarial, remete para a defesa do “espírito empreendedor” (ibidem).

Jesus e Soares (2022) discutem como a disseminação da cultura do empreendedorismo é fundamental para a hegemonia do ideário neoliberal. Na educação essa racionalidade difunde a mentalidade empresarial, expressão da mercadorização da regulação da vida e das relações humanas, estando presente na BNCC, pautando as competências a serem desenvolvidas no processo educativo, alinhadas às determinações de organismos internacionais e fundamentadas na Teoria do Capital Humano, a partir da qual o problema da desigualdade é culpa do indivíduo que não detém capital por não ter se esforçado ou trabalhado o suficiente. A introdução da lógica empreendedora na educação vincula a formação humana a uma perspectiva mercadológica pautada na competição e no individualismo, promovendo responsabilização, culpabilização e a exclusão dos sujeitos que já se encontram em desvantagem num contexto histórico profundamente marcado pela desigualdade social.

As reflexões estabelecidas remetem para uma realidade que se torna cada vez mais premente no universo da educação, atingindo diretamente tanto a formação quanto o trabalho dos professores: a introdução do empreendedorismo nos currículos da educação básica, fomentando dentro das escolas uma lógica a partir do qual os sujeitos se tornam os responsáveis por sua condição de mais ou menos sucesso diante do cenário do mundo globalizado capitalista, de forma a contribuir para o agravamento do discurso da meritocracia, para a responsabilização dos sujeitos por sua “boa ou má sorte” e para a negação da existência das condições de exploração, desigualdade e precarização do mundo do trabalho. Agora, a educação, a escola, a formação e o trabalho docente devem estar pautados pela busca de uma “educação empreendedora”, numa dinâmica de favorecimento e estímulo do “espírito empreendedor” dos sujeitos, apregoado pretensamente como chave para o sucesso (individual) no competitivo mercado capitalista. Desta forma, o empreendedorismo se constitui como mais uma estratégia de impregnação da lógica privada no setor público e de governança educacional, via de regra com o envolvimento direto de empresas em parceria com secretarias de educação, inclusive para a oferta de capacitação de professores para a formação continuada em educação empreendedora.

O debate construído revela como a educação passa a se constituir, a partir da implementação de estratégias próprias da governança corporativa, enquanto território de disputa e fonte de lucratividade onde cada vez mais se introduzem atores e parâmetros da esfera privada, na busca por conformar o ensino público e transformá-lo em instrumento de produção, reprodução, formação e ajustamento dos indivíduos à lógica neoliberal e aos interesses do capital.

Ao lançarmos um olhar mais aprofundado para a organização dos sistemas educativos e, mais além, para a configuração dos diferentes órgãos ligados ao Ministério da Educação, percebemos a concretização deste movimento de rearranjo do sistema educacional que vem sendo procedido paulatinamente, em direção ao alcance de pautas e objetivos mercadológicos, com a expressiva presença e a ação direta e indireta de diferentes instituições privadas, para o quê as políticas públicas de educação têm sido conformadas de forma a materializar desejáveis reformas educacionais privatistas.

Vimos como este movimento reformista, com suas políticas subjacentes, tem influenciado decisivamente os rumos e o conteúdo da educação em nosso país, com a respectiva implementação de formas de avaliação e controle, de modo a garantir que as orientações, normas e ações sejam incorporadas no interior das escolas e nas práticas dos professores como forma de afirmação e efetivação de interesses do capital a partir da educação e, logo, do trabalho docente.

A fim de avançarmos na compreensão deste processo é que no item a seguir apresentamos e debatemos conceitos-chaves do campo das políticas públicas, bem como políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, desde os anos 1990 até a segunda década do século XXI.

### **1.3 Políticas públicas neoliberais para a educação**

O debate desenvolvido no item anterior abordou como o contexto do neoliberalismo globalizado e a nova regulação das políticas educativas interferem em todo o sistema escolar, onde a função da escola regular já não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais<sup>20</sup>, e onde os programas de reforma e organização da educação básica têm o papel de conformar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo. Sob este viés, as políticas educacionais propostas e implementadas introduzem no sistema escolar não apenas um arcabouço teórico neoliberal, mas também práticas gerencialistas que refletem sobremaneira no trabalho e na subjetividade do professor, interferindo e moldando seu fazer pedagógico de forma a favorecer o exercício de uma docência a serviço de uma visão mercadológica da educação.

A fim de alcançarmos o objetivo central deste estudo, a saber: “Compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais atravessadas pela perspectiva hegemônica sobre o trabalho dos professores, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma”, bem como de buscar responder a questão de pesquisa proposta: “Como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da

---

<sup>20</sup> Segundo Ricardo Antunes, *há um conjunto abrangente de metamorfoses e mutações que vem afetando a classe trabalhadora, nesta fase de transformações no mundo produtivo dentro de um universo onde predominam elementos do neoliberalismo* (ANTUNES, 2000, p. 46).

globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?”, faz-se necessário, além de analisarmos previamente o contexto neoliberal no qual as políticas públicas educacionais são produzidas, abordarmos igualmente tanto o conceito de políticas públicas quanto a forma como estas vêm sendo constituídas, delineadas e materializadas. Para este fim nos valem os estudos de teóricos críticos do campo das políticas públicas na fundamentação do debate que se segue em torno das consequências das políticas públicas de viés gerencialista sobre a educação, o trabalho e a autonomia docente. Com este propósito, partimos das conceituações de política pública e de políticas públicas educacionais para, logo, apresentarmos um resgate histórico das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e debatermos o processo de disputa de projetos políticos envolvidos neste cenário. Por fim, com o intuito de aproximar-nos ainda mais do objeto central deste trabalho, o trabalho e a autonomia docente, apresentamos o ordenamento legal para a docência apontando as principais políticas de formação e de carreira implementadas no Brasil no final do século XX e início do século XXI, analisando os interesses em disputa no contexto de sua formulação.

### **1.3.1 Conceituando política pública e políticas públicas educacionais**

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), em sua acepção clássica política deriva de polis (politikós), se referindo a tudo que se relaciona à cidade, ao urbano, civil, público, social. A discussão, introduzida por Aristóteles em sua obra “A Política”, aborda a natureza, as funções e a divisão do Estado, bem como as suas formas de governo. Assim, de acordo com as autoras, política passa a designar um campo de estudo dedicado à esfera de atividades humanas em sua relação com as coisas do Estado. Já na modernidade o termo passa a reportar-se às atividades imputadas e emanadas do Estado moderno capitalista. Desta forma, o conceito de política encadeia-se ao poder do Estado e à sociedade política, no que se refere à atuação, proibição, ordenamento, planejamento, legislação, intervenção, cujos efeitos vinculam-se a um grupo social definido e ao domínio sobre um território e sua defesa.

Na obra *O capital*, Karl Marx considera que o Estado se institui como expressão de formas contraditórias das relações de produção instaladas na sociedade civil, delas sendo parte essencial, tendo nestas a sua origem. São estas relações de produção que historicamente delimitam e determinam as ações do Estado, que se encontra assim impossibilitado de superar as contradições constitutivas da sociedade e dele próprio, cabendo-lhe administrá-las, suprimi-las e mantê-las sob controle. As políticas públicas que emanam do Estado partem dessa correlação de forças e abrem possibilidades para a implementação de sua face social, buscando o equilíbrio entre compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Desta forma,

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8-9).

Para Muller e Surel (2002), o termo “política”, de caráter polissêmico, engloba as esferas da política (polity), da atividade política (politics) – que designa a atividade política em geral, e a ação política (policies) enquanto processo de elaboração e implementação de programas de ação pública com objetivos explícitos. Ao definir política pública os autores consideram que *uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força pública e elementos de competência [expertise]; ela tende a constituir uma ordem local* (ibidem, p. 13). Apontam igualmente que a delimitação de uma política pública não atende a regras fixas pois seus contornos, suscetíveis de questionamento, se processam na constante redefinição da estrutura e dos limites dos campos políticos. Segundo os autores, uma definição de política pública deve considerar que: esta constrói um quadro normativo de ação; que é formada por medidas concretas que lhe dão visibilidade; que as decisões e ações pertinentes à política pública envolvem a articulação de numerosos atores vinculados à múltiplas organizações, sejam públicas ou privadas, e que intervêm em diversos níveis:

Para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que

funcione como uma estrutura de sentido, ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados (MULLER; SUREL, 2002, p. 16).

Celina Souza (2006) define políticas públicas como

um campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação, bem como propor mudanças no rumo dessas ações. Sua formulação constitui-se no momento em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que desembocarão em resultados ou mudanças reais. (p. 26)

Neste sentido, Souza (2006) aponta que as políticas públicas, que se relacionam com os governos – lócus onde se desenvolvem embates de interesses, preferências e ideias – repercutem na economia e nas sociedades desdobrando-se em programas, planos, projetos, bases de dados, sistemas de informação e pesquisas, estando submetidas a sistemas de controle e avaliação. Neste processo, *a partir da influência do “novo gerencialismo público” e da política restritiva de gasto, formatos voltados para a busca de eficiência foram introduzidos nas políticas públicas* (p. 34). A eficiência torna-se assim o objetivo central da política pública, igualmente vinculada à busca da racionalidade, sendo via de regra delegada a órgãos “independentes”, nacionais e internacionais, sob o pretexto de que estes teriam maior credibilidade e expertise e de que escapariam das incertezas dos ciclos eleitorais, o que lhes conferiria tanto continuidade quanto coerência. Em suma, segundo a autora, a política pública: permite a distinção entre o que os governos prometem fazer e o que de fato fazem; envolve distintos atores e níveis de decisão, mesmo que materializada pelos governos; não se limita a leis e a regras; é intencional e tem objetivos específicos; constitui-se sempre como política de longo prazo; engloba processos de implementação, execução e avaliação.

Ao debater sobre os atores de políticas públicas, Muller e Surel (2002) revelam que o processo de elaboração das políticas públicas é inseparável da ação de indivíduos e de grupos nelas envolvidos, assim como de sua capacidade discursiva e de mobilização, sendo dependente das relações e estratégias desenvolvidas nas instituições onde estas se materializam. Em sua formalização, as políticas públicas são influenciadas por grupos de interesse e indivíduos que, a partir do estabelecimento de alianças, lhes conferem visibilidade, aceitabilidade e a justificativa para posicioná-las na agenda política.

No debate sobre o processo de elaboração e implementação de políticas públicas, também é importante pontuar diferenciações entre políticas de Estado e políticas de governo. De acordo com Oliveira (2011), as políticas de governo se referem àquelas que o Executivo delibera a partir da formulação e implementação de medidas e programas a fim de atender às demandas de uma agenda de política interna. As políticas de Estado se referem àquelas que abrangem mais de uma agência do Estado, sendo normalmente submetidas ao Parlamento ou outras instâncias de discussão, redundando em alterações de normas ou disposições pgressas, e incidindo em setores amplos da sociedade. Bittencourt e Reck (2021) aduzem que as políticas públicas de governo têm como características os aspectos transitórios e eleitorais, bem como sua conexão com disputas partidárias quanto aos rumos de ações governamentais, enquanto as políticas públicas de Estado se caracterizam por constarem na Constituição e pretenderem conferir estabilidade e superioridade diante dos conflitos segmentários da sociedade. Desta feita, as políticas de Estado consolidariam proposições conectadas à soberania do Estado, colocando-se acima dos interesses de governo. No entanto, os autores atentam para o fato de que tanto as políticas públicas de governo podem possuir elementos de políticas de Estado, quanto políticas de Estado podem possuir elementos de políticas públicas de governo, indicando que

Parece que tudo dependerá do grau de institucionalização que consegue adquirir uma política pública, e, assim, quanto maior for o grau de institucionalização, maior tende a ser sua permanência, maior tende a ser seu controle e mesmo a resistência da sociedade em relação às possíveis alterações (BITTENCOURT; RECK, 2021, p. 640).

Bittencourt e Reck recorrem à política pública de Educação para exemplificar este aspecto afirmando que esta, embora desenhada e detalhada na Constituição, a partir da qual é enunciada: enquanto direito fundamental; exigível no judiciário; cláusula pétrea; enumerados os órgãos responsáveis pela Educação; a ordem de prioridades; os seus fundamentos; suas competências; seus instrumentos; seus princípios e objetivos; e de haver um entendimento da Educação enquanto esfera fundamental para o Estado brasileiro, ainda assim, a política pública de Educação tem elementos de Governo. Neste sentido, observam que

Note-se, por exemplo, a política remuneratória dos servidores, ou o conteúdo dos livros didáticos, ou o investimento por aluno, ou, ainda, as metas de analfabetismo e cobertura escolar. Tanto é assim que há vários programas transitórios no campo da Educação, como o Fundeb, como Planos que se identificam com governos e que precisam ser renovados periodicamente, como os planos nacionais e regionais de Educação (BITTENCOURT; RECK, 2021, p. 641).

Ainda, é preciso considerar, na distinção entre políticas públicas de governo e de Estado, *os modelos organizacionais e decisórios e os objetivos das políticas públicas* (ibidem, p. 642), havendo que ser examinados pontualmente cada um dos objetivos para se realizar a sua vinculação.

No que tange à esfera das políticas públicas educacionais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) esclarecem que mesmo aquelas com caráter humanitário e benfeitor expressam sempre contradições subjacentes ao movimento de redefinição da educação enquanto reprodutora/inovadora da sociabilidade humana, adaptando-se à distintas concepções de formação técnica e comportamental, para que sejam adequadas à produção e reprodução de formas específicas de organização do trabalho e da vida, onde a escola é locus privilegiado.

Barroso (2005) discute a conformação de um neoliberalismo educativo, onde a influência das ideias neoliberais na educação se efetiva através de múltiplas reformas estruturais, com o propósito de reduzir a intervenção estatal na provisão e administração da educação tanto a partir de retóricas discursivas, críticas ao serviço público, quanto pelo estímulo ao mercado a partir da subordinação das políticas educativas à lógica capitalista, com a importação de valores e modelos típicos do gerencialismo em nome da “modernização” do serviço público educacional e a partir de medidas que visam a sua privatização. De acordo com Barroso, as políticas atuais buscam impulsionar modelos de governança e regulação designados como pós-burocráticos, organizando-se a partir de referenciais de um “Estado avaliador” e do “quase-mercado”. Assim, são adotadas medidas vinculadas ao desenvolvimento da globalização econômica e à emergência de referenciais neoliberais, de contaminação e externalização das políticas nacionais: maior autonomia das escolas, diversificação da oferta escolar, equilíbrio entre centralização e descentralização, acréscimo da avaliação externa, promoção da “livre escolha” da escola.

Ball (2001) chama a atenção para o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas e questiona se, atualmente, pode-se afirmar que estamos nos encaminhando para “o fim da política”, uma vez que estaria cada vez mais difícil diferenciar políticas educativas de partidos políticos opostos. Da mesma forma, alerta que as políticas nacionais estariam definidas por diferentes manifestações da globalização. Ainda assim, na visão do autor, é necessário observar e analisar cuidadosamente o processo da globalização e a influência das políticas entre as nações, pois estas se posicionam de formas distintas em relação às suas estruturas e seus efeitos. Para Ball,

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Neste sentido, as políticas devem ser compreendidas como produto de um nexo de influências e interdependências.

Em meio às peculiaridades e diferenças entre sistemas educativos pode-se identificar aspectos comuns que precisam ser questionados, tanto em sua variedade estrutural quanto em relação às suas inter-relações e efeitos políticos e subjetivos. Há uma “unidade articulada” na educação e nos serviços públicos em geral, inserida em estratégias de reformas genéricas que repousam em um conjunto de tecnologias de políticas que produzem e promovem novos valores, relações e subjetividades no território da prática. Assim,

no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores), [...] no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para o novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (BALL, 2001, p. 103).

A partir das contribuições de Ball (2001) compreendemos como, neste processo, surge no cenário das organizações do setor público a figura central do gestor, e as reformas passam a “costurar” políticas que relacionam mercados com

gestão, performatividade e transformações do Estado, com o estabelecimento de novas formas de controle onde uma nova relação do Estado com o setor público é planejada e pautada na exploração de alternativas que tornem o provimento dos seus serviços competitivo, conformando uma nova cultura de desempenho baseada na competição e uma nova configuração institucional. A noção de tecnologias de políticas deste novo paradigma, difundido pela OCDE, tem como elementos-chave: a forma do mercado, gestão e performatividade, estabelecidos para a oposição e superação das velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia. Estas tecnologias de políticas envolvem a implementação de técnicas e artefatos que organizam forças e capacidades humanas em “redes funcionais de poder”. O novo quadro de políticas e a forma do mercado constituem um novo ambiente moral onde escolas e universidades são induzidas a uma “cultura de auto interesse”, onde “as motivações pessoais sobrepõe-se aos valores impessoais”, conformando um comportamento competitivo, a luta pela vantagem e a “criação um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma “correspondência” moral entre o provimento público e o empresarial”.

No entanto é preciso igualmente considerar que, ainda que a escola e o trabalho docente venham sendo atingidos por políticas que visam vincular o processo de ensino aos interesses e valores próprios do mercado, seja no seu conteúdo ou no estabelecimento das relações interpessoais, e que os levam a atuar na reprodução da lógica capitalista, constituem-se igualmente enquanto espaço e práticas de resistência que englobam também outras lógicas.

Neste sentido, afirma Cordioli (2011),

As proposições governamentais podem ser boicotadas ou distorcidas em diversas de suas instâncias, sendo que algumas nunca chegam a ser implementadas, e outras o são em formas distorcidas em relação à versão original. As escolas também são sujeitos ativos nesse processo, já que pensam, elaboram, organizam formas de resistência e, às vezes, assumem posturas de insubordinação, implementando o que entendem ser o melhor. Assim como as escolas, os professores também podem construir espaços de autonomia que permitem praticar ações educacionais distintas daquelas propostas pelas políticas educacionais. Portanto, o texto da lei ou da proposição apresentada por um governante percorre um longo caminho e pode chegar de forma muito diferente às salas de aula (CORDIOLLI, 2011, p. 33).

A partir das análises desenvolvidas compreendemos as políticas públicas enquanto normas e medidas que envolvem decisões e ações do Estado,

decorrentes da articulação de elementos públicos e privados, num processo de correlação de forças entre diferentes grupos e campos políticos. Sua produção e efetivação envolvem sempre movimentos de articulação de atores e instituições em níveis diversos, resultando de processos de embate e negociação de interesses muitas vezes contraditórios. No que tange às políticas educacionais, estas decorrem igualmente de processos de disputa de grupos e setores com diferentes e, muitas vezes, antagônicas visões de mundo e de educação, sendo via de regra subordinadas à um conjunto de determinações expressos em documentos produzidos por entes internacionais que orientam a sua conformação e a elaboração de planos, programas, projetos, etc, destinados ao funcionamento dos sistemas de ensino, para o quê se desenvolve todo um aparato direcionado ao controle e à avaliação de sua implementação e, por conseguinte, das escolas e dos docentes.

Do conjunto de contribuições dos autores podemos depreender que, para que se possam compreender os resultados de uma política pública, é fundamental que se atente tanto para o sentido de política pública, o projeto de Estado a que está vinculada e do qual está a serviço, o contexto sócio-político e econômico, bem como para o caráter contraditório de todo o seu processo de constituição. Igualmente, que é preciso considerar a diversidade de atores, instituições e núcleos de interesse que se articulam, definem e, via de regra, atuam diretamente na efetividade das políticas públicas, impregnando-as dos sentidos e intenções que estes representam e defendem.

Assim, neste processo, ainda que a materialização de políticas públicas educacionais se vincule, via de regra, ao ideário da globalização neoliberal, atendendo aos seus interesses e em consonância com a intencionalidade dos grupos que objetivam adequar a educação enquanto formação de mão-de-obra para atender os interesses e as necessidades do capital financeiro internacional, reverberando nos sistemas educativos e, por conseguinte, nas escolas e no trabalho docente, reafirmamos: é preciso considerar que a escola e o trabalho dos professores podem atuar na produção de resistência às políticas gerencialistas a partir da instauração de práticas impregnadas de sentidos que fogem à lógica do capital.

Para compreendermos de que forma este conjunto de interesses vêm se materializando no Brasil procedemos ao resgate histórico da implementação das

políticas educativas no país desde a década de 1990, momento em que há o aprofundamento da expansão do capitalismo, agora em nível transnacional, através do neoliberalismo globalizado, com a influência dos organismos financeiros tanto sobre o conteúdo como sobre os rumos da educação.

### **1.3.2 Políticas para a educação no Brasil a partir dos anos 1990**

Conforme debatemos no primeiro item deste capítulo, no início da década de 1980 uma nova ordem socioeconômica passa a se instaurar sob o nome de neoliberalismo<sup>21</sup>. No final dos anos 1980, representantes de governos e da elite econômica internacional reunidos no Consenso de Washington formulam um conjunto de recomendações voltadas para a expansão da premissa neoliberal e do crescimento econômico, a partir da ampliação dos mercados nos países periféricos. Com base nessas recomendações procede-se a um conjunto de reformas político-econômicas reclamadas pelos organismos internacionais e intelectuais do neoliberalismo, dentre elas a implementação de políticas educacionais que visavam transformar a educação em um negócio perpassado pela lógica do consumo e da comercialização, com a decorrente mercadorização da educação e a sua transferência para o setor privado.

De acordo com Libâneo (2016), os organismos internacionais que passam a atuar de forma mais contundente no âmbito das políticas sociais, em especial na educação são: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atuam através de conferências e reuniões internacionais. Nos anos 1990 estes organismos criam estratégias de atuação nas políticas educacionais de países considerados

---

<sup>21</sup> Conforme Saviani (2018), isto decorre por meio de uma rearticulação dos rumos da política a nível mundial a partir da ascensão dos governos Thatcher, na Inglaterra (1979-1990) e Reagan, nos Estados Unidos (1981-1989), que representavam uma oposição conservadora em seus países, convergindo no ataque ao estado regulador, na defesa do retorno ao estado liberal, na reordenação de políticas econômicas de equilíbrio fiscal, na desregulação dos mercados financeiros e de trabalho, na abertura comercial e na privatização dos serviços públicos.

emergentes com vistas a atender aos interesses capitalistas, num processo de mercadorização da educação e de transferência de serviços para a sua gestão pelo setor privado. Institui-se assim um padrão universal de políticas performativas e quantificáveis que visam o controle dos sistemas de ensino nacionais. De acordo com o autor,

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade. (LIBÂNEO, 2016, p. 48)

Neste contexto é instituído este padrão universal e internacional de políticas educacionais baseado em metas e indicadores como critério de governabilidade curricular e controle dos sistemas de ensino nacionais. Desta forma, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004), são formulados documentos de políticas nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Segundo Saviani (2018), as medidas de política educacional deste período são marcadas por uma forma de neoconservadorismo e, frente ao mote do “Estado mínimo”, passa-se a apregoar a “decadência da escola pública” como consequência da incapacidade do Estado em gerir o bem comum. *Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado* (SAVIANI, 2018, p. 293).

No Brasil, iniciam-se em 1987 as discussões acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em 1988 instaura-se o debate no Congresso Nacional, com a apresentação do Projeto de Lei (PL) nº1.258/1988, analisado por um grupo coordenado pelo Deputado Florestan Fernandes (PT/SP).

Com as primeiras eleições diretas para Presidente da República, em 1989, é eleito Fernando Collor de Mello (PRN), que lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e os CIACS (Centros Integrals de Atenção à Criança),

porém estes programas não chegam a ser implementados. A política educacional de Collor se limita a arbitrar sobre preços de mensalidade de escolas privadas. Com a destituição de Collor por meio de um impeachment assume seu vice-presidente, Itamar Franco (PMDB), em outubro de 1992, que lança em 1993 o Plano Decenal “Educação para todos”, inspirado na Declaração “Educação para Todos”, da Conferência de Jomtien<sup>22</sup>, realizada na Tailândia em 1990. Este plano focava o ensino fundamental e tinha como propósito, em dez anos, eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, conforme expresso na Constituição, Art. 60 das Disposições Transitórias. Itamar Franco fecha o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). O funcionamento do CNE passa a ser regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, já no mandato do Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Esta lei altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, redefinindo o papel do Ministério da Educação e Cultura na educação. Dentre as providências estabelecidas estão a instituição dos exames nacionais de cursos de nível superior (“provão”). Realizados os primeiros exames nacionais, evidencia-se o baixo nível dos cursos das instituições privadas em comparação com as públicas, e o MEC acena com a abertura de uma linha de crédito de 300 milhões de reais para o financiamento da melhoria da qualidade dos

---

<sup>22</sup> Realizada 1990, em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Com a participação de governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo, o evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO. Este projeto priorizou a universalização da educação primária, instituiu a difusão e expansão do projeto educacional internacional, bem como a ideia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação, articuladas na realização da tarefa social da defesa da paz mundial! Recomendações de Jomtien se faziam presentes anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, renunciando cortes de verbas e a privatização. À medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia seu projeto educacional, articulado aos desígnios de Jomtien e aos interesses internacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Segundo Libâneo (2012), o documento resultante da Conferência de Jomtien, a Declaração Mundial Educação para Todos, serviu igualmente de referência, no Brasil, para o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010), LDB de 2006 e outras diretrizes para a educação do Governo FHC e, em sequência, do PDE e outros instrumentos legais e organizativos do Governo Lula.

cursos das escolas particulares. A Lei 9.131 dispunha também sobre a avaliação das instituições de ensino superior. Em 21 de dezembro de 1995, é editada a Lei 9.192, estabelecendo regras para a escolha de dirigentes universitários. Estas foram medidas tomadas pelo governo FHC antes mesmo da aprovação da LDB, como forma de implementação antecipada de sua política educacional. (SAVIANI, 2018).

Após oito anos de debates no Congresso Nacional, em que se estabeleceu um processo de avanços e rupturas em relação às aspirações dos movimentos de educadores e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), é aprovado em 1996 o projeto de LDBEN, Lei 9.394, de dezembro de 1996, não correspondendo às reivindicações de quase duas décadas, sobressaindo um caráter desregulador e privatista, em sintonia com as determinações da Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien, 1990). De acordo com Zanetti (1997),

Grande foi a indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades do Fórum Nacional, por tamanho desrespeito a um processo de seis anos de ampla e democrática construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, foram envidadas, demonstrando o desacordo da sociedade para com a LDB-DR (substitutivo Darcy Ribeiro) que retornou à Câmara, após ter sido aprovada no Plenário do Senado (p. 2).

Leher (2004) afirma que o projeto de LDB, discutido com o FNDEP, sustentava que a política de educação deveria ser estabelecida por um conselho de Estado em que não houvesse interferência da Presidência e do Ministério da Educação na nomeação dos representantes da sociedade, garantindo-lhe autonomia relativa em relação ao governo, o que possibilitaria uma política de médio e longo prazos para a educação. No entanto, esta noção de conselho autônomo foi combatida pelos governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pois restringiria a intervenção governamental. Desta forma, *todas as definições de política educacional seriam do MEC ou das Secretarias de Educação; a sociedade seria apenas informada das políticas, e caberia aos educadores apenas executá-las* (LEHER, 2004, p. 34).

Para Saviani (2018), a medida de maior impacto da política educacional de Fernando Henrique Cardoso foi a estruturação do sistema nacional de avaliação através da Medida Provisória n. 1568, editada em 14 de fevereiro de 1997 e convertida na Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997, que transformou o Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em Autarquia Federal, redefinindo suas funções. A partir desta lei o INEP deixa de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, organização e disseminação de informações educacionais para se converter num órgão avaliador da educação do país em todos os seus níveis e modalidades. Em consequência consolida-se o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e institui-se, em 1998, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também sob a gestão do INEP. A política educacional do governo se completa com a Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam que, enquanto os educadores discutiam propostas para as Constituições estaduais, para as Leis Orgânicas municipais e para a LDBEN, o governo federal implementou políticas educacionais convocando outras instâncias, onde a capacitação de professores converteu-se em profissionalização, a participação da sociedade civil em articulação com empresários<sup>23</sup> e Organizações Não Governamentais (ONGS), a descentralização em desconcentração da responsabilidade do Estado, a autonomia em liberdade de captação de recursos, a igualdade em equidade, a cidadania crítica em cidadania produtiva, a formação do cidadão em atendimento ao cliente, a melhoria da qualidade em adequação ao mercado, e o aluno em consumidor. A educação constitui-se em campo de negociações e trocas, na legitimação do consenso e dos entendimentos entre capital e trabalho, bem como em condão de sustentação da competitividade internacional. A documentação internacional, provinda de organismos multilaterais, propalou esse ideário em diagnósticos, análises e

---

<sup>23</sup> Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), debatem acerca da interlocução nacional em torno da educação desencadeada nesse período, apontando como o Fórum Capital-Trabalho, realizado em 1992, reuniu representantes de empresários, sindicatos, governo, universidades e centros de pesquisa, tendo aprovado uma Carta Educação com o diagnóstico do sistema educacional brasileiro, onde se questionavam os critérios de aplicação de recursos públicos na educação. Essa carta destaca, por um lado, a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação e, por outro, que o Brasil não teria condições de enfrentar a competição internacional, haja visto a inadequação do seu sistema produtivo. Para superar essa situação e atingir o desenvolvimento nacional, seria necessária uma mudança na política educacional, pautada na busca por eficiência. Assim, na década de 1990, produziu-se uma série de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro, as quais se apoiavam em justificativas produzidas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país, popularizando a formação de instâncias que envolvia empresários e trabalhadores.

propostas de soluções para a educação e a economia, exercendo um importante papel na definição das políticas públicas educacionais no país.

Nos governos Fernando Henrique Cardoso as reformas educativas materializaram-se através da legislação e pelo financiamento de programas de governo e ações não-governamentais pautadas na defesa da substituição da ação estatal, que seria burocrática e ineficiente, pela “ação pública”, fundada na responsabilidade e solidariedade dos cidadãos. Destacava-se o papel econômico da educação na base de um novo estilo de desenvolvimento, onde o dinamismo e a sustentação viriam da parceria entre setor privado e governo. Esta concepção de educação daria o tom da LDBEN de 1996, alinhando-se com a retórica de organismos multilaterais, empresários, intelectuais<sup>24</sup>, entre outros, segmentos estes que atuaram na articulação e proposição de princípios para a reforma educacional. Respalado num diagnóstico de crise, construiu-se um cenário de estatísticas de fracasso escolar, relacionando-as com índices internacionais, levando a inferir que o problemático quadro educacional brasileiro era decorrente da ineficiência de sua gestão (ibidem).

Neste cenário, destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a reforma é apregoada enquanto caminho para o progresso. Ao propalar o discurso de que a educação seria uma via de enfrentamento dos problemas econômicos, vincula-se a morosidade da economia à obsolescência do conhecimento dos trabalhadores, numa tentativa de responsabilização da população pela situação econômica do país, em detrimento da falta de verbas para a infraestrutura e de valorização dos professores. Fica evidente, assim, que as medidas implementadas na reforma da educação na década de 1990 revelavam um caráter privatista e de imposição da lógica do mercado ao setor educacional. Sob a alegação de que o sistema público de ensino se encontrava falido, passa-se a justificar o apoio governamental à rede particular, estreitando o vínculo entre instituições públicas e privadas através do

---

<sup>24</sup> Em seu artigo “Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança” (2014), Shiroma e Evangelista abordam a atuação de intelectuais orgânicos coletivos neoliberais de Terceira Via, como a rede “Todos pela Educação”, na governança corporativa que, movidos por interesses de classe, estabelecem a contraposição da ineficiência da burocracia estatal à eficiência, agilidade, flexibilidade e produtividade da gestão do setor privado, produzindo um arcabouço teórico que interpreta a ideologia da rede de governação enquanto estratégia de afirmação da Sociedade Civil enquanto produtora de sentido e de consenso sobre a necessidade de reformas da educação pública.

financiamento e da legislação. Busca-se a articulação de um consenso nacional em torno de novas premissas educacionais (ibidem). Ainda, segundo as autoras,

A iniciativa privada, que há mais tempo se orientava por esses princípios, tornou-se assessora da reforma educacional que se implantaria no país. Várias empresas inauguraram parcerias com escolas públicas e privadas, algumas assegurando educação do berço à universidade para famílias de funcionários ou da região. O apelo à comunidade foi reiterado pela campanha televisiva Amigos da Escola. (...) Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a sociedade civil, estava previsto na Lei 9.394/96. (...) Não se trata aqui de afirmar que o Estado abre, ou abrirá, mão do controle sobre a educação, mas sim que busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização. Descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolha de dirigentes. Por outra parte, propõe autonomia, mas delimita seu sentido à autonomia financeira – para cobrança de taxas, mensalidade e constituição de parcerias – e administrativa – para imprimir agilidade e flexibilidade às tarefas cotidianas. (...) Pede-se ao administrador escolar ser suficientemente eficaz para mobilizar a comunidade escolar, fomentar a captação de recursos e negociar sua aplicação a fim de melhorar os resultados escolares, especialmente os dos discentes nos testes de avaliação nacional. A política de mercantilização do ensino conta, ademais, com outro elemento estratégico de sustentação, o arrocho salarial. O critério de remuneração e promoção “por competência”, avaliada com base em produtividade e certificações, aumenta o “desejo” e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 97-99).

De acordo com Peroni e Adrião (2004), a transformação proposta na gestão da educação com a ação das Organizações Sociais (OS) expressa uma mudança das instituições estatais em instituições privadas que passa a gerar consequências para o funcionamento da escola pública.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso dá-se o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), ancorado na legislação brasileira, sendo uma meta estabelecida tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a ser elaborado em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Neste processo, setores organizados da sociedade civil promoveram, após a promulgação da LDB, Congressos Nacionais de Educação (CONED), seminários, debates e encontros em todo o país que resultaram em uma proposta para o PNE, tendo papel fundamental a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Após a apresentação do plano em forma de Projeto de Lei (PL) n.

4.155/98, foram realizadas diversas audiências públicas na Câmara de Deputados com a participação de setores da sociedade como a ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisas e dos Programas de Pós-Graduação em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), para a discussão do projeto que teve como relator o deputado Nelson Marchezan (PSDB), que subscreveu um relatório substitutivo à proposta da sociedade, ao qual foram apresentadas 158 emendas, com a aprovação parcial ou total de 71 delas (AGUIAR, 2010).

O PNE, aprovado pela Câmara dos Deputados em 14 de junho de 2000, estruturou-se em três eixos: educação como direito individual; educação como fator de desenvolvimento econômico e social; educação como meio de combate à pobreza. Remetido ao Senado Federal, converteu-se no Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 42/2000, sendo relator o senador José Jorge (PFL). Cabe destacar que o MEC já havia divulgado sua proposta para o PNE em 1997, para o que convocou algumas entidades educacionais a participar dos debates sobre a Educação Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior. Na ocasião a ANPEd, convocada para este debate, emite um parecer apontando a exiguidade do prazo e afirmando a importância da formulação do PNE com a participação aberta à contribuição de amplos setores da sociedade brasileira, tecendo críticas à proposta de PNE. Em que pese as críticas, o projeto do Executivo tramitou no Congresso Nacional e o PNE foi aprovado mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Os vetos interpostos por FHC ao sancionar o PNE evidenciam tensões e conflitos presentes na luta por uma educação como direito social (ibidem).

Segundo Dourado (2010), o PNE aprovado incorporou significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação, em decorrência de nove vetos presidenciais ao que fora estabelecido. A lógica decorrente desse processo revelou *a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior* (p. 684). Embora o PNE haja sinalizado

metas a serem efetivadas pelos entes federados, a ausência e as dificuldades de uma organicidade e estrutura adequadas para o alcance das mesmas na maior parte dos estados e municípios, dentre outros limites, como a superposição de programas e ações, comprometeu o avanço da democratização do planejamento e da gestão educacional no país, fazendo com que o PNE não se constituísse de fato como base e diretriz das políticas da educação nacional, de forma que o cumprimento das metas e melhorias na qualidade da educação se restringiram a ações e políticas governamentais *stricto sensu*, resultando na centralização do Executivo Federal na coordenação nacional de políticas educacionais (*ibidem*).

A retrospectiva das políticas empreendidas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso aponta como estas se processaram de forma a produzir um consenso na busca da legitimação das reformas educacionais neoliberais. Para tanto, alinharam-se às diretrizes e determinações de organismos internacionais e nacionais, produzindo subsídios nelas fundamentados e promovendo eventos que aglutinavam instituições de diferentes esferas, reunindo organizações empresariais, sindicatos, importantes conselhos e entidades educacionais, como por exemplo: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Educação (CNE), Fundação Carlos Chagas (FCC), o MEC e outros ministérios.

A esse respeito, observam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007):

Partilhando das recomendações internacionais, o governo brasileiro procurou articular um grande consenso nacional envolvendo empresários e trabalhadores em torno de novos requisitos educacionais, demandados tanto pela produção quanto pela sociedade. Mais que isso, pretendia desvencilhar-se da imagem de Estado promotor de bem-estar social, de resto pouco realizada, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transformar-se em Estado avaliador e articulador de políticas. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no “ramo” educacional. No caso de empresas, a moeda de troca era o financiamento imediato e, no caso dos trabalhadores, a moeda era a possibilidade de aquisição de empregabilidade, equivale dizer, menos vulnerabilidade no mutante mercado de trabalho (p. 97).

Como se pode observar, as medidas efetivadas no âmbito da educação neste período alinham-se à lógica neoliberal e aos preceitos da governança corporativa, da reconfiguração do Estado e das relações sócio-político-econômicas, a fim de

restaurar as taxas de lucro e a competitividade no mercado internacional, bem como o poder econômico da elite capitalista.

Frigotto (2011) aponta que a primeira década do século XXI, na qual tomou posse o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ficaria marcada, seja no plano social ou educacional, por continuidade e descontinuidade, pela dispersão e fragmentação do campo da esquerda, pela ausência de uma orientação teórico-crítica por parte do governo e, no plano da educação, pela falta de visibilidade dos debates da Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2010.

Neste período, conforme Frigotto (2014), ao abandonarem-se as questões políticas estruturais e perder-se o projeto no plano político social ocorreu no âmbito da educação a perda da disputa da concepção pedagógica e, da mesma forma, a despolíticação da sociedade. Assim, assiste-se à continuidade da predominância da visão mercantil de educação sob a orientação dos organismos internacionais, intelectuais e coletivos que visavam o lucro do capital. Desta forma, bancos, associações de agronegócio, redes televisivas e institutos privados passam a disputar não apenas os recursos para o mercado privado da educação, mas também a direção pedagógica em seu conteúdo e o método das escolas públicas, numa legitimação pelo governo da orientação da educação básica dentro de critérios mercantis. Nesta direção, o MEC passa a estabelecer, por exemplo, parcerias com bancos para orientação técnica de um novo Ensino Médio, e com institutos privados para o estímulo de pesquisas na área da educação, centradas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

É neste contexto que ganhou ainda mais força a atuação de empresários no setor educacional, com o intuito de interferir na materialização das políticas educativas e, por conseguinte, nos rumos da educação e da escolarização brasileira, de modo a transformar o processo de ensino em formação de mão de obra para o atendimento aos interesses do capital, como no caso do Movimento todos pela educação<sup>25</sup> (2005). Através deste organismo, parcelas do empresariado vinculadas ao setor financeiro passam a influenciar também na formação do currículo de forma a alinhá-lo aos seus objetivos para, logo, intervir na produção de materiais e

---

<sup>25</sup> Conforme debate construído no item 1.2 desta tese.

tecnologias, na gestão, dentre outros campos da educação. Em 2007 este movimento cria o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, assumido pelo governo federal e contemplado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual conforma a política educacional dos governos Lula e Dilma Rousseff.

Clementino e Oliveira (2023) destacam que a instituição do PDE pode ser apontada como a primeira grande iniciativa na reorientação do rumo da educação no governo Lula e que, na ausência de um efetivo Plano Nacional de Educação, este plano reuniu dezenas de programas, incluindo desde a educação básica à educação superior a partir da conjugação de normativas, projetos e ações. Para tanto instaura, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”, instituindo um regime de colaboração e repartição de competências e responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação da comunidade.

Leher (2014) ressalta que o PDE teve como objetivo implementar metas e diretrizes do Movimento Compromisso Todos pela Educação, colocando os representantes dos direitos do capital na direção política do ensino público: *a cultura de metas, de bater metas, torna-se política de governo e, mais do que isso, entra na lei para se transformar em política duradoura do Estado* (p. 174). Assim, esse movimento, que se apresenta como entidade representante da sociedade civil autônoma em relação ao governo e ao Estado, objetiva *garantir que as políticas de Estado sejam as suas políticas, e, para isso, organizam uma agenda de consenso para a educação pública* (p. 171). A busca desse consenso diz respeito à afirmação da ideia de que a escola tem como função social disseminar competências e não conhecimentos, sendo que essas competências devem ser mensuradas por meio de avaliação de desempenho, para o quê é criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O IDEB constitui-se enquanto referência desenvolvida pelo governo Lula em 2007 como indicador de qualidade da educação para medir o desempenho do sistema numa escala que vai de zero a dez. Elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), objetiva mostrar as condições do ensino brasileiro fixando como seis a média a ser alcançada, considerando para tanto o resultado obtido por países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que

ficaram entre os 20 melhores colocados na aplicação desta metodologia. Após a aferição de resultados dos municípios, o MEC oferece apoio técnico e financeiro para aqueles que obtiveram índices de qualidade de ensino insuficientes. O aporte de recursos é propiciado por meio da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Através do PAR o governo concede assistência técnica e apoio aos municípios, estabelecendo a consolidação da cultura de parcerias como caminho para a melhoria da qualidade do ensino (OLIVEIRA, 2009).

Leher (2014) aponta que o Plano Nacional de Educação define ano a ano qual meta deve ser atingida pelas escolas e reitera: *se a escola não cumprir a meta, a vida torna-se ainda mais dura. Se não cumprir a meta do IDEB, a escola perde recursos, os docentes, os bônus. E a escola será desmoralizada* (p. 174). E como a meta poderá ser cumprida? Seguindo as cartilhas que possuem descritores da avaliação sustentada pelo IDEB. Os livros didáticos são convertidos assim em cartilhas produzidas por grandes corporações, com a intermediação do Movimento Todos pela Educação, e tendo *como corolário um novo tecnicismo educacional* (p. 173).

Neste sentido, Bernardi, Uczak e Rossi (2018) aduzem que a classe empresarial mercantil, organizada no Todos Pela Educação, atuou no processo educacional brasileiro numa disputa de projeto societário, seja na determinação do conteúdo de sua proposta, seja na ampliação das possibilidades de lucros, influência e hegemonia, num imbricamento do governo com o movimento empresarial nas alterações da legislação educacional; no Plano Nacional de Educação – PNE; e na discussão da Base Nacional Comum – BNCC.

Como se percebe, a partir destas medidas o Ministério da Educação abre espaço para o acirramento das parcerias público-privadas na educação. De acordo com Peroni (2012), no PAR é possível verificar a indução das parcerias através de tecnologias sociais certificadas e, igualmente, financiadas pelo governo federal. Já o PDE Escola, financiado pelo Banco Mundial e expandido para todas as regiões do Brasil, é criticado por sua dissonância com a gestão democrática. Ainda assim, o Programa não deixou de ser expandido para todas as regiões do país e para a totalidade das escolas brasileiras sem que houvesse praticamente resistência. A autora destaca que durante as diferentes fases de sua implementação *é possível*

*perceber alguns conceitos que embasam a proposta de gestão, como, por exemplo, gerentes, líderes e metas, entre outros (p. 29).*

Por outro lado, ao analisarem as políticas educacionais empreendidas no governo Lula, Gentili e Oliveira (2013) abordam a reversão significativa do processo de desinvestimento social característico do governo FHC, onde políticas sociais haviam sofrido cortes significativos. Afirmam que nesse período a política educacional sofre importantes mudanças, ainda que originadas em processos complexos, ambivalentes e contraditórios, com importantes iniciativas na ampliação e garantia do direito à educação, na universalização e melhoria da educação básica, e na democratização do acesso à educação superior. Com relação à educação básica, destacam a ampliação da obrigatoriedade escolar através da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, estabelecendo obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para indivíduos entre quatro e dezessete anos, com oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Outra medida destacada pelos autores é a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, a partir da qual o governo cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), que passa a estabelecer e compreender o financiamento das três etapas da educação básica. Por meio desta mudança, após décadas de lutas os docentes de educação básica no Brasil obtêm a conquista da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) que, ainda que em patamares baixos, representa um reconhecimento importante dos docentes como profissionais e obriga estados e municípios a pagarem um mesmo valor mínimo para os professores ingressantes e atuantes na educação básica pública.

Frigotto (2011) declara que, ao se confrontarem as políticas educacionais da primeira década do século XXI com as políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990, percebe-se a busca de uma construção desde a sociedade que teve como consequências: a criação de universidades federais, ainda que não se tenha alterado a tendência à privatização e a conformação de uma Universidade que se alinhe às demandas do mercado, numa filiação à pedagogia dos resultados e ao produtivismo; a realização de concursos públicos, a ampliação de verbas; a ampliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica; a ênfase nas políticas da educação de jovens e adultos, da educação indígena e da educação

afrodescendente; do apoio ao projeto pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Dentre as medidas implementadas no âmbito do ensino superior, Gentili e Oliveira (2013) destacam a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) através da Lei n. 11.096/2005, com a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros com baixa renda. De acordo com os autores esta iniciativa dinamizou o acesso a um conglomerado de instituições que haviam sido beneficiadas pela ação privatizadora e desregulamentadora do governo FHC. Os autores destacam também a criação do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência nas universidades federais através do incentivo à expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Integrando uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e de combate à evasão.

Para Clementino e Oliveira (2023), a promoção da expansão do ensino superior com investimentos públicos na esfera privada pelo governo Lula manteve políticas desenvolvidas por FHC no estímulo à expansão de instituições particulares, demonstrando contradições em suas medidas. Além do pagamento de mensalidades para alunos bolsistas, também houve a concessão de isenção de impostos para instituições que aderissem ao programa, diminuindo a arrecadação de verbas que poderiam ser aplicadas nas instituições públicas.

Ao analisar as políticas educacionais empreendidas no governo Lula, Oliveira (2009) argumenta que o modelo de gestão implementado se enraizou no contexto da reforma do Estado promovida por Fernando Henrique Cardoso. Tendo herdado uma reforma educacional complexa e de longo alcance, em seu primeiro mandato houve a conservação de iniciativas do governo FHC. A partir do final de 2006 inicia-se uma série de programas, planos e reformas educacionais, mobilizando forças internas e externas ao Estado, promovendo uma política nacional que envolve estados, municípios e setores da sociedade civil, mas que busca também *resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do Ministério da Educação*

(OLIVEIRA, 2009, p. 206), esmaecido pelas reformas dos anos 1990. A autora considera que as políticas educacionais dos mandatos de Lula se caracterizam por uma ambivalência, pois apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores.

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado (p. 208).

Neste sentido, Oliveira (2009) ressalta ainda que estas iniciativas desencadeiam riscos políticos de esvaziamento de poder e de referência, pois alteram as formas de controle, delegando poder a outros atores para a implementação das políticas, abrindo espaço para interesses particulares e fazendo com que a ação pública se torne menos estatal e, desta forma, menos pública.

As iniciativas do governo Dilma Rousseff (2011-2016) dão continuidade à política educacional do governo Lula.

Para Peroni (2012), o processo de publicização, de passagem para o público não estatal, bem como a proposta de gestão gerencial que foram marcas do governo FHC têm continuidade no governo Luís Inácio Lula da Silva e, também, no governo Dilma Rousseff. Durante seus governos são desenvolvidas propostas de gestão que incorporaram não apenas princípios gerenciais, mas que contaram também com a presença de empresários como Jorge Gerdau, que procuraram introduzir a lógica de mercado na gestão pública.

Ao final do governo Lula se encerra a vigência do PNE 2001-2010, momento em que se constatou que havia, de acordo com Souza (2014), 14 estados sem Plano Estadual de Educação (PEE), cerca de 2181 municípios sem Plano Municipal de Educação (PME), bem como a ausência de um novo PNE que deveria vigorar de 2011-2020 e que, devido a um trâmite legislativo moroso que perdurou por três anos

e meio, foi aprovado apenas em 25 de junho de 2014, com a promulgação da Lei n. 13.005.

Oliveira (2014) relata que a tramitação deste Plano Nacional de Educação se deu a partir de um debate que inicialmente envolveu as demandas da sociedade civil para a configuração de um sistema educacional nacional que pudesse dar respostas às necessidades de desenvolvimento do país e, da mesma forma, incluir setores que historicamente estiveram à margem ou em condições de precariedade e desigualdade. Assim, ainda no governo Lula é realizada a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), convocada pelo MEC através da Portaria Normativa nº 10, de 3 de setembro de 2008. Anteciparam à CONAE uma série de conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distritais, orientadas por um documento referência que buscava estimular o debate acerca da agenda da educação brasileira, da educação infantil à pós-graduação, para o período de dez anos. A partir das conferências foram elaboradas propostas que se incorporariam em um documento base para o encaminhamento do documento final, com expectativas para sua conversão em Projeto de Lei (PL) para o PNE 2011-2021. No entanto, o Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, PL nº 8.035, elaborado pelo Poder Executivo, não contemplava importantes reivindicações contidas no documento final da CONAE. Nesse mesmo mês é instituído no âmbito do MEC o Fórum Nacional de Educação (FNE) com o objetivo de coordenar as conferências nacionais de educação, bem como de avaliar suas deliberações e articular os fóruns de educação dos estados e municípios. Oliveira considera que a atuação do FNE se viu limitada a questões técnicas, sem uma atuação política que buscasse contrapor pautas do PL nº8.035 que desrespeitavam a composição de resoluções aprovadas na primeira CONAE, já que *possuía estreito vínculo político e dependência do MEC, tendo como coordenador um de seus secretários* (ibidem, p. 449).

Souza (2014) observa que o PL nº 8.035/2010 foi votado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEC) somente um ano e meio depois de seu encaminhamento ao Congresso Nacional, em 13 de junho de 2012, tendo acumulado ao longo de seu trâmite cerca de 2.905 emendas parlamentares decorrentes da mobilização da sociedade civil. Para o autor as questões vinculadas ao financiamento da educação pública foram as mais polêmicas, gerando

importantes disputas parlamentares e discussões em audiências públicas onde se delineavam duas tendências: a defesa da aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, em conformidade com o previsto no PL nº 8.035; e a defesa da destinação de 7%. Após a aprovação do PL pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, em 16 de outubro de 2012 – onde se incluía a proposta de destinação de 10% do PIB -, este foi encaminhado ao Senado Federal no dia 25 de outubro de 2012. Na forma de Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103, passa a aguardar sua avaliação, tendo sido realizada sua votação apenas em 17 de dezembro de 2013. O PL retorna à Câmara dos Deputados e é finalmente votado em 03 de junho de 2014, e sancionado sem vetos pela Presidência da República, com a determinação, em sua vigésima meta, da ampliação do investimento público em educação para atingir no mínimo 7% do PIB no quinto ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio.

Conforme Saviani (2018), no primeiro governo Dilma foram efetivadas alterações pontuais na LDB e, também, alterações a partir de medidas amplas: promulgação da Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, que ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos; criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), instituído em 26 de outubro de 2011 mediante a sanção da Lei n. 12.513, com a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população de forma gratuita, dentre outros subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Mas se a criação do PRONATEC constituiu uma importante iniciativa para a expansão da oferta da educação profissional e tecnológica, há de se considerar pelo menos duas limitações: a crença infundada da carência de profissionais de nível médio e de sua absorção rápida pelo mercado de trabalho: o incentivo à iniciativa privada a partir da alocação de recursos públicos para a expansão de vagas em escolas particulares e com fins lucrativos. Neste sentido, Clementino e Oliveira (2023) destacam que o Pronatec financiou não só instituições públicas mas também privadas, como aquelas vinculadas aos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S)<sup>26</sup>, sendo que

---

<sup>26</sup> O Sistema S é formado pelas seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio

*grande fatia dos recursos financeiros do Pronatec, mais de R\$1,88 bilhão, teria sido transferida pelo Governo Federal para o Sistema S em 2013 (p. 13).*

Cabe ressaltar que durante o primeiro governo Dilma foram desenvolvidas políticas de promoção da igualdade no ensino superior que ganharam força com a aprovação da Lei n. 12.711/2012, instituindo cotas nas universidades públicas federais e institutos técnicos federais (BRASIL, 2012), apontadas por Clementino e Oliveira (2023) como uma iniciativa *de fundamental importância para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil* (p. 12).

Bernardi, Uczak e Rossi (2018) destacam que também nos governos Dilma Rousseff o setor privado não apenas influenciou, mas também participou da produção de políticas e de soluções para os problemas educacionais. Neste processo o TPE absorveu como se fossem suas metas antigas bandeiras de luta dos movimentos sociais pela democratização, equidade, qualidade e ampliação do acesso à educação. Da mesma forma atuou na estruturação e monitoramento do PNE, numa disputa com o Plano construído pelas Conferências Nacionais de Educação, tendo materializado suas propostas na Lei 13.005/2014, aprovando o PNE 2014-2024, dentre elas a possibilidade de repasses públicos para o setor privado. O TPE se destacou também na elaboração da BNCC, a partir da atuação de representantes que compunham o Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC<sup>27</sup>, reforçando a atuação de empresários e sua influência na agenda de políticas governamentais, expressando um protagonismo do movimento empresarial no desenvolvimento das pautas e dos conteúdos das políticas, e estabelecendo uma parceria na solução dos “problemas da educação brasileira”.

Em uma análise sobre as políticas educacionais efetivadas nos governos de Lula e Dilma Rousseff, Clementino e Oliveira (2023) consideram que estes

---

(Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (CLEMENTINO; OLIVEIRA, 2023).

<sup>27</sup> O Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC, criado em 2013, se define como grupo não governamental de “profissionais da educação” que atuam na construção e qualificação da BNCC, sendo que mais da metade dos seus integrantes provêm de instituições parceiras e mantenedoras do TPE. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018)

desenvolveram medidas econômicas e sociais importantes, visando à melhoria das condições de vida da população brasileira que sofre historicamente com as desigualdades e a intensa pobreza. Para promover o bem-estar da população, esses governos teriam realizado rupturas importantes com as políticas que vinham sendo desenvolvidas no contexto econômico, social, político e educacional. Contudo, esses governos teriam mantido políticas controversas que vinham sendo empreendidas anteriormente. Os governos democrático-populares teriam buscado recompor o campo social com o desenvolvimento de políticas mais inclusivas, sem levar adiante mudanças muito radicais, configurando-se como um governo de coalizão (p. 15).

Desta forma percebe-se que, também no campo educacional, os governos Lula e Dilma empreenderam uma política que, embora buscasse promover medidas que caminhavam na direção da democratização da educação, a partir de medidas que almejavam ampliar o acesso e a permanência no sistema de ensino de parcelas da população até então alijadas desse direito, contraditoriamente se ajustava às orientações advindas dos organismos capitalistas internacionais, reproduzindo concepções e práticas gerencialistas, alinhadas aos objetivos e interesses do capital.

Com o golpe de 2016 e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff se inicia um período de reformas conservadoras, implementadas pelo governo de Michel Temer, que assumiu a presidência interinamente em maio de 2016 e, de forma definitiva, em agosto do mesmo ano. A Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 atingiu todas as esferas da administração pública, impactando fortemente as políticas educacionais, sobretudo as vinculadas ao PNE 2014-2024. O governo Temer não só ampliou a dimensão conservadora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como alterou o processo de construção de sua terceira versão ao instituir um Comitê Gestor da BNCC e da reforma do ensino médio (Portaria MEC n. 790, de 27 de julho de 2016). Ao excluir da terceira versão da BNCC o ensino médio procede uma ruptura do conceito de Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), apesar das manifestações contrárias de entidades do campo educacional. Nesse contexto, o governo emite a Medida Provisória 746/2016, posteriormente Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017, para a promoção da Reforma do Ensino Médio, sem que houvessem sido consultadas as entidades da área, numa medida de cunho autoritário e conservador (AGUIAR, 2019).

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a ruptura institucional e democrática de 2016 deixou marcas indeléveis nas políticas públicas brasileiras, agravando-se o

alinhamento das políticas de educação do governo pós-golpe aos interesses do capital. Neste contexto a reforma do Ensino Médio, o desinvestimento nas universidades públicas, a redução de programas de financiamentos, a redução do financiamento da escola em tempo integral, a interrupção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular obstaculizaram o direito das classes menos favorecidas à educação escolarizada e dificultaram a organização de uma sociedade democrática a partir de uma educação escolarizada que potencializasse a transformação social. A adesão às concepções dos organismos internacionais e dos reformadores empresariais já se fazia presente, de forma contraditória, desde o período compreendido como democrático. Porém, no contexto pós-golpe, as políticas públicas educacionais se pautaram de forma cristalina no neotecnicismo e no gerencialismo meritocrático e excludente. A reforma do Ensino Médio, procedida com o pretexto da liberdade de escolha, desembocou na realidade em uma escola mais precarizada para as camadas populares, com escolhas muito limitadas.

Ao fim do governo Temer, o Ministério da Educação entregou ao CNE, em 13 de dezembro de 2018, uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, conformando uma Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, sem prévia interação com a comunidade acadêmica, o que desencadeou reações de entidades educacionais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), em oposição à proposta. De acordo com o MEC a proposta tinha o intuito de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciaturas, a fim de focar na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica, evidenciando-se a centralidade da BNCC na condução da política educacional e a tentativa de atrelar a formação de professores aos pressupostos da base nacional, que constituiria o parâmetro das políticas curriculares dos cursos de licenciatura (AGUIAR, 2019).

Ao analisar o contexto sociopolítico e educacional, bem como as políticas educacionais procedidas durante o governo de Jair Bolsonaro, Leher (2021) aponta para o desmonte impetrado pelos setores dominantes através de medidas

neoliberais radicais, como a desvinculação de recursos constitucionais para a área social, e de medidas de fortalecimento da extrema direita a partir de uma “guerra cultural”, concedendo poderes para Bolsonaro redefinir o Estado. A proposta de reforma administrativa (PEC 32/2020) apresentada pelo governo visava alterar profundamente o Estado em prol de interesses particularistas do capital, afetando a estrutura da educação. Motivado ideologicamente por uma “guerra cultural”, o governo Bolsonaro põe em curso uma ofensiva contra as conquistas sociais da Constituição Federal de 1988 a partir de propostas de mudanças regressivas como: a PEC 188/2019, que propunha o congelamento de reajustes salariais, proibição de progressões, criação de cargos e concursos públicos, desvinculação de recursos da educação e saúde; a revogação de artigos da Lei 12.351/2010, que definiu o Fundo Social do pré-sal e a destinação de parte de seus recursos para a saúde e a educação; a alteração do artigo 6º da Constituição, que define direitos sociais garantidos pelo Estado como a educação, subordinando-os às flutuações conjunturais e opções de política econômica; a PEC 186/2019, que propunha a retirada do dispositivo de desvinculação de verbas para a educação e a saúde.

Para Frigotto (2021), a agenda política do Estado Brasileiro desde o golpe de 2016, e também no governo de Jair Bolsonaro, se manifesta a partir do fundamentalismo econômico, político e religioso. O ataque à esfera pública na educação, saúde, ciência, tecnologia e cultura se revela a partir de políticas como: a emenda constitucional 95, que prevê o congelamento por vinte anos do investimento na esfera pública; na contra reforma trabalhista; na contra reforma do ensino médio, numa regressão e liquidação do direito à educação básica. Trata-se de uma agenda política que não apenas congela direitos fundamentais, mas também os extermina, em prol de medidas que pretensamente visam salvaguardar lucros, principalmente dos bancos. O totalitarismo econômico da gestão de Guedes alia-se ao conservadorismo das forças sociais que dão sustentação ao projeto de Bolsonaro:

À venda do patrimônio público, que anula o futuro, somam-se a militarização das escolas, a intervenção na autonomia universitária e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a censura ao campo cultural e educacional e a política do livro didático oficial orientado pelo moralismo e pelo fundamentalismo político e religioso (FRIGOTTO, 2021, p. 127).

Frigotto (2021) ressalta que a radicalização da extrema direita sob o governo de Bolsonaro se revela ainda, na educação: a partir das Bases Curriculares Comuns

Nacionais, em que a maior parte da carga horária se destina para as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, com a diluição das ciências da natureza, humanas, sociais, da arte e da cultura em blocos, revelando um foco ideológico e moral; a partir da militarização das escolas; a partir da política do livro didático, centrada no controle do pensamento crítico, considerado como esquerda, marxismo cultural e ideologia de gênero; na imposição do pensamento único aos professores, que só podem ensinar o que está prescrito na ideologia oficial, considerada como não política; a partir do desenho das contra reformas do ensino médio e das universidades públicas, com o corte de verbas absurdo nos institutos e nas universidades que atinge principalmente os jovens pobres.

O debate produzido acerca da governança educacional, bem como das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990 até a segunda década do século XXI, nos permite evidenciar como a educação se constituiu enquanto um dos campos fundamentais de disputa de hegemonia. Para tanto, se procedeu estrategicamente a produção de um consenso em torno da agenda educacional do capital, na busca da legitimação dos princípios neoliberais que passaram a pautar as reformas. Com esse propósito, passa a ser propalado um discurso que apregoa a educação como via de desenvolvimento econômico e de combate às desigualdades e à pobreza e, da mesma forma, que sustenta que sua administração por parte do Estado é ineficiente, de forma a justificar a necessidade da interferência da iniciativa privada, considerada referência de qualidade e eficiência.

Assim, vemos como durante os governos de Fernando Henrique Cardoso é produzida uma extensa legislação que visa regular a educação e ajustá-la às determinações provindas de organismos financeiros internacionais, expressas em documentos normatizadores que passam a balizar a implementação de reformas educacionais nos países periféricos. Procede-se a um processo de governança corporativa da educação que visa conformar o ensino à busca pela competitividade e pela formação de mão de obra adequada às necessidades do mercado. Desta forma, com a participação efetiva de empresas privadas junto ao MEC, às secretarias estaduais e municipais de educação, na elaboração e execução de programas e projetos, parâmetros gerenciais passam a moldar a organização dos sistemas de ensino, buscando redefinir os fins da educação e o seu conteúdo, bem

como moldar as práticas educativas e as relações estabelecidas no âmbito escolar, desenvolvendo, para tanto, mecanismos de controle e avaliação.

Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, embora tenham sido procedidas medidas importantes que visavam a ampliação, garantia, universalização e melhoria da educação básica, bem como a democratização do ensino superior, a política educacional ficou marcada igualmente pela presença maciça do grande empresariado e, por consequência, de uma orientação gerencialista da educação. Ainda que tenham sido mobilizadas instâncias de discussão que reuniam entidades e órgãos representativos dos professores, universidades públicas e sindicatos a fim de debater os rumos da educação, predominou a visão mercantil propalada pelos organismos internacionais e capitaneada por representantes do empresariado que passaram a ocupar cargos e a disputar a direção da orientação teórica e organizacional das escolas públicas. O governo de Dilma Rousseff foi marcado pela continuidade da política educacional do governo Lula.

A partir do golpe de 2016 e do impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer assume a presidência e passa a efetivar medidas conservadoras, autoritárias e ainda mais alinhadas aos interesses privados, com a redução de investimentos e a interrupção de importantes programas, operando um neotecnicismo educacional e acirrando a lógica meritocrática do empreendedorismo, características e medidas que permaneceriam no governo de Jair Bolsonaro, às quais se somaram os cortes de verbas destinadas aos institutos e universidades federais. No plano ideológico, a política educacional de Bolsonaro foi marcada pela radicalização do conservadorismo da extrema direita e pelo viés fascista, com o ataque ao pensamento crítico, com destaque para o âmbito das Ciências Humanas, a suspeição e perseguição de professores.

Ao apresentar e discutir as políticas educacionais desenvolvidas desde a década de 1990 até a segunda década do século XXI constatamos que, mesmo quando houveram governos considerados do campo democrático-popular, a intervenção dos organismos financeiros internacionais e do empresariado, seja em maior ou menor intensidade, foi uma constante. Neste período a lógica privatista e meritocrática neoliberal foi subjacente e perpassou a maior parte das reformas implementadas, na estruturação de uma educação a serviço do capital.

É neste contexto e com base nesta lógica gerencialista que são igualmente desenvolvidas políticas direcionadas ao ordenamento do trabalho e da formação dos professores, direcionadas à promoção e ao alinhamento de um trabalho pedagógico que se colocasse a favor da afirmação dos valores e das necessidades do mercado. É acerca destas políticas e de seus desdobramentos que desenvolvemos o item a seguir, a fim de subsidiar os debates dos próximos capítulos, bem como de contemplar os objetivos deste trabalho.

### **1.3.3 Ordenamento político e legal para a docência no Brasil a partir da década de 1990**

Conforme abordamos no debate desenvolvido, as reformas educacionais processadas no Brasil desde a década de 1990 se inserem no quadro de redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado, características do processo de globalização neoliberal. Vimos como o movimento de ideias e reformas neoliberais, desencadeado e influenciado por corporações financeiras internacionais e nacionais, institutos, fundações, dentre outros entes, se move no sentido do repasse de políticas públicas para o terceiro setor que, atuando junto ao Estado, participa de forma decisiva na formulação de ordenamentos políticos e legais também para a educação, incidindo fortemente sobre a docência.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), durante os anos 1990 o sistema educacional brasileiro passou por uma profunda reforma, a partir de uma profusão de medidas que se apoiaram em justificativas elaboradas por organismos multilaterais e intelectuais, com o estabelecimento de parcerias entre setor privado e governo e a congregação de interesses do capital e do trabalho em torno da educação. Com uma concepção de educação para o desenvolvimento econômico, o então presidente Fernando Henrique Cardoso reúne, em 1995, representantes de seus ministérios e da sociedade civil que produzem o documento-base *Questões críticas da educação brasileira*, discutindo e traçando estratégias para a educação e buscando adequar os objetivos educacionais às exigências do mercado internacional e interno. Era preciso consolidar o processo de formação de cidadãos produtivos, para o que a revisão e reformulação dos cursos de formação docente seria uma prioridade, seja a partir da alteração do seu currículo, da revalorização da prática de ensino, do desencadeamento de pesquisas, métodos e técnicas

pedagógicas novas para o ensino fundamental, da extinção dos cursos de habilitação para o magistério e criação de escolas normais superiores de formação de professores das licenciaturas, seja pela estruturação de planos de carreira com progressão funcional vinculada à qualificação e ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe. Também no ano de 1995, na busca pela produção de um consenso sobre a necessidade da reforma educacional, o MEC, com apoio da UNESCO, promove um seminário internacional intitulado *Professores: formação e profissão*, organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), com o intuito de apresentar e discutir propostas de formação de professores e experiências inovadoras de formação. Ainda, segundo Scheibe (2008), as novas diretrizes de formação de professores produzidas no governo Fernando Henrique Cardoso são decorrentes deste movimento reformador, com o intuito de reorganizar os princípios direcionadores nos ensinos superior e básico.

Brito, Prado e Nunes (2019) aduzem que as reformas do contexto educacional concatenadas com a reforma do Estado levaram à criação de documentos oficiais com o fim de regulamentar as mudanças na área, a partir dos quais a formação continuada de professores ganha visibilidade. A LDBEN (Lei nº 9.394/1996) determina a oferta desta formação em regime de colaboração entre os entes federados a partir da promoção de cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação, admitindo-se o uso de recursos e tecnologias de educação à distância. Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Nacional de Educação<sup>28</sup> (PNE – 2001/2011), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001, estabeleceu objetivos e metas para o decênio, a partir dos quais a formação continuada dos professores é compreendida como estratégia essencial para a qualidade da educação.

Um estudo desenvolvido por Caetano (2018a) aponta como diferentes entes privados passam a atuar na elaboração de políticas e na execução de programas, projetos e ações privatizantes, influenciando sobremaneira a formação docente ao promover a alteração de formas de participação, de projetos políticos pedagógicos,

---

<sup>28</sup> Conforme debatido no item 1.3.2 deste trabalho.

de formas de contratação de professores e do processo ensino aprendizagem em sala de aula, a partir dos quais o professor se converte em um aplicador de técnicas.

Destacamos o interesse de uma elite financeira como a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco e o Instituto Península, entre outros, em promover iniciativas na educação e na formação de professores em âmbito nacional e global e como os programas educacionais desses grupos têm se apresentado, incluindo o foco na gestão da escola e na formação de professores. Há uma crescente incorporação da educação pública a uma lógica empresarial contemporânea buscando a adequação da escola à empresa. E uma empresa visa resultados que devem ser medidos. Portanto, seria transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, especialmente relacionada ao trabalho do professor (CAETANO, 2018a, p. 125).

A inserção da lógica empresarial na formação e no trabalho docente compromete sua identidade de classe e sua profissionalização, com sérias consequências para a articulação da categoria docente, uma vez que compromete a representação e a reivindicação coletivas. Por meio de projetos de formação docente desenvolvido por entes privados procede-se ao esvaziamento do conteúdo pedagógico e de uma formação político-pedagógica mais ampla, operando a formação de um novo professor, dotado das habilidades esperadas para atender às exigências que emergem dos projetos público-privados, e que passam a ser critérios de sua seleção: *alinhamento de valores, resiliência e persistência, humildade e empatia, ser comunicativo, motivador e colaborador, pragmatismo e responsabilização, capacidade de resolução de problemas e sonhar grande* (CAETANO, 2018a, p. 127). Estes programas passam a gerar aligeiramento e instrumentalização, desqualificando e desprofissionalizando o trabalho dos professores, fazendo avançar a privatização da educação e da formação docente (ibidem).

A respeito da influência e atuação dos organismos internacionais no que se refere à formação docente, Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) debatem igualmente sobre como, em um contexto de subordinação da educação a interesses e processos econômicos, políticos e culturais globais externos, a formação de professores decorre dos interesses da política definida por agências multinacionais multilaterais. Em uma pesquisa focalizada nas políticas de formação, tendo como objeto documentos oficiais do MEC, os autores apontam a participação de diferentes organismos na formulação de diretrizes e estratégias neste campo, onde se destaca

a atuação do Banco Mundial. No Brasil, a organização das políticas educacionais se encontra alinhada às prescrições do Banco Mundial, bem como a um processo de flexibilização do trabalho dos professores, comprometendo sua profissionalização<sup>29</sup>.

A partir dos anos 1990 evidencia-se a reorganização do trabalho docente, agora voltado para a incorporação de “competências”. A pedagogia das competências para a formação docente se materializa no Brasil através do Parecer CNE/CP Nº 9/2001, que aborda as “Diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, documento que foi aprovado em 08/05/2001, dando origem à Resolução CNE/CP nº 1/2002, com propostas do Banco Mundial que têm referenciado a reforma educacional brasileira. A concepção de competência expressa nesses documentos diz respeito à novos processos produtivos que prescindem de um novo tipo de trabalhador, cujos atributos são a capacidade de mobilizar conhecimentos e transformá-los em ação, construindo-os na prática, marcado igualmente pela flexibilidade e reconversão permanente com vistas ao processo produtivo. As propostas materializadas na Resolução CNE/CP nº 1/2002 referendam a competência enquanto concepção nuclear da formação docente, onde conteúdos representam meio e suporte para a construção de competências e a prática se torna a base de sustentação das competências (ibidem).

Evangelista (2012) afirma que, para que possamos compreender a política de formação docente do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é fundamental recuar ao governo FHC, uma vez que a reforma educacional por ele empreendida não foi substantivamente alterada por Lula. Durante o governo FHC a formação docente teve destaque com a publicação de parâmetros e diretrizes curriculares, alterações na política do livro didático, implementação do sistema de avaliação em larga escala, tendo obtido conquistas em relação à LDB e ao Plano Nacional de Educação. Ainda, FHC estimulou as parcerias público-privadas e criou as condições para o crescimento desmedido, no governo Lula, de aparelhos privados de

---

<sup>29</sup> O debate acerca das questões concernentes à profissionalização/qualificação dos professores é desenvolvido no capítulo II desta tese, item 2.2: Reflexões acerca dos efeitos do capitalismo e da educação para o capital sobre o trabalho e a autonomia docente

hegemonia<sup>30</sup>, como por exemplo a criação do Todos pela Educação em 2006, com a parceria do grupo Gerdau, Santander, Bradesco, dentre outros. Assim, o governo Lula recebe como heranças fundamentais de FHC, com continuidade em seu governo, o crescimento da privatização do ensino superior e a oferta de formação docente por escolas particulares e por meio de EaD (Educação à Distância).

Ao analisar as políticas de formação docente implementadas durante o governo Lula, Brito, Prado e Nunes (2019) destacam a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, conformando uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPEs), para a expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este sistema, formado por universidades públicas federais, estaduais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) objetivavam ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior à distância, oferecendo prioritariamente cursos de formação inicial e continuada a professores em exercício na educação básica da rede pública, com o intuito de garantir a formação superior aos professores da educação básica em todas as localidades do país. Embora a criação do sistema representasse uma iniciativa importante no terreno das políticas de formação docente, os autores evidenciam a importância da expansão da oferta de uma formação inicial e continuada por meio de universidades públicas e de forma presencial, a fim de que se garantisse uma formação ligada ao ensino, à pesquisa e à extensão que pudesse contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Também no ano de 2006, após ampla mobilização dos educadores, de acordo com Scheibe (2008), o CNE definiu diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, aprovados pelos Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e Resolução CNE/CP 01/2006, que trouxeram avanços e esclarecimentos, conformando este curso como uma licenciatura destinada a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Para

---

<sup>30</sup> Conforme nota de rodapé nº 17, página 55 deste trabalho.

a formulação destas diretrizes houve igualmente ampla negociação entre diversos atores na discussão das políticas de formação docente.

Segundo Evangelista (2012), para atender aos objetivos da política nacional de educação expressos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>31</sup>, lançado em 24 de abril de 2007, são organizados 11 programas específicos para a formação docente, sendo que destes cinco se voltavam ao preparo de material de estudo, um ao estímulo da iniciação à docência no nível superior, três redes, um ao sistema de formação a distância, uma política de formação vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), um prêmio para os professores, um fundo (FUNDEB), um banco de dados internacional, três programas de formação de profissionais da escola e os programas: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) e Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME). Ainda, foi criada a política de editais com financiamento para formação e os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) foram transformados em agências de formação docente.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam como, a partir da Lei nº 11.502/2007, e de sua regulamentação por meio do Decreto nº 6.316/2007, é alterada a estrutura da Capes que passa a assumir a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, a subsidiar o MEC na formulação de políticas e atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive induzindo e fomentando a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Para tanto são instituídas nesse órgão o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), a Diretoria da Educação à Distância e a Diretoria da Educação Presencial. Com a contribuição do CTC/EB a CAPES estabelece, em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Capes em regime de colaboração com os entes federados, consubstanciando diretrizes

---

<sup>31</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A análise do processo de elaboração e efetivação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação encontra-se nos itens anteriores deste capítulo.

para a formação de professores em serviço e determinando a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Em prosseguimento é constituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação de professores que não possuíam a formação necessária requerida ao exercício da docência. O PARFOR compreende um conjunto de ações do MEC em regime de colaboração com secretarias de Educação de estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas sem a formação adequada prevista pela LDB. Para tanto integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) no rol do Plano de Desenvolvimento da Educação.

O conjunto de políticas voltadas para a formação docente no governo Lula é considerado como um *compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais* (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso II, apud EVANGELISTA, 2012, p. 43), o que demonstra a dimensão implícita da formação docente e do papel que cabe ao professor para o desenvolvimento do Brasil, que passa a se tornar o responsável pela redenção social via educação. Esta racionalidade encontra-se presente igualmente nas formulações oriundas de organizações multilaterais, denotando a subordinação do Brasil ao capital internacional e sua participação na manutenção do capitalismo em nível global, para o quê formar o professor se torna uma questão de Estado (EVANGELISTA, 2012). Temos, como decorrência, que

O impacto dessas políticas no interior da escola se expressa não só no alargamento exponencial das tarefas docentes, mas em todas as formas de responsabilização que lhes são imputadas. A nova pedagogia da Hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital, invade a escola de modo subliminar. Diferentemente do que poderíamos pensar, essa pedagogia não se restringe à formação da consciência do professor; ela está viva nas salas de aulas lotadas, na ausência de bons salários e planos de carreira para todos, na ausência de bibliotecas, na ausência de professores efetivos, na ausência de professores auxiliares, na ausência de equipe técnica, na ausência de condições infraestruturais de trabalho, na ausência de acesso à cultura, na ausência de acesso às livrarias, e em muitas outras ausências, inumeráveis (EVANGELISTA, 2012, p. 47).

Durante o governo de Dilma Rousseff são desenvolvidas importantes políticas de formação docente, como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica Pública, instituída pela Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que pressupunha a atuação em articulação dos sistemas de ensino e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, para o que o MEC passa a oferecer apoio financeiro para iniciativas propostas através dos Planos Estratégicos elaborados pelos referidos Fóruns. Em 2012 é criado o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada que tinha como objetivo desenvolver estratégias de ensino para a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade. De início os professores participantes deste programa recebiam uma bolsa de estudo, retirada após a elaboração de novas diretrizes de regulamentação do programa. A criação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, previa assegurar aos professores da educação básica formação em nível de pós-graduação e formação continuada em sua área de atuação, meta que ficou bastante prejudicada em função da falta de investimentos na educação pública pelo governo Temer e, igualmente, pela PEC 241/2016, que previu cortes orçamentários por 20 anos, principalmente em áreas sociais como a educação (BRITO; PRADO; NUNES, 2019).

Outro documento importante no contexto das políticas de formação docente nesse período foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, por meio da articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e instituições de educação básica, que envolvia a realização de cursos de curta duração, atividades formativas durante o exercício profissional e a reflexão sobre a prática docente, num processo de valorização profissional dos professores (ibidem). Bazzo e Scheibe (2019) aduzem que com o golpe de 2016 o processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi atravessado por tentativas oficiais de procrastinação, ao que reagiram prontamente as entidades representativas de educadores (ANFOPE, ANPED, CNTE, entre outras) e instituições de ensino superior que apoiaram a resolução e trabalharam para que esta fosse rapidamente implantada. Ainda assim, esse processo sofreu postergações através do adiamento

de datas pelo CNE, sob a justificativa da complexidade de seu conteúdo e abrangência embora, na realidade, se tratasse da incompatibilidade de seus princípios e fundamentos com as orientações advindas de um governo golpista e conservador.

Outra política de destaque ainda do governo de Dilma Rousseff foi a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, atendendo ao disposto na Meta 15 do PNE 2014/2024, com o objetivo de assegurar formação específica na área de atuação para os professores de educação básica a partir de uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Todos estes dispositivos legais sinalizavam avanços para a formação docente e para a valorização dos profissionais de educação básica, porém as mudanças ocorridas a partir do golpe de 2016 caminharam na direção contrária, da desvalorização dos profissionais de educação, bem como de todos os profissionais de forma generalizada, como por exemplo: a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, conhecida como a Lei da Terceirização; a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituindo um novo regime fiscal; a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que instituiu novas regras trabalhistas, resultando em novas relações de trabalho; bem como a Proposta de Emenda Constitucional PEC nº 287/2016, conhecida como Reforma da Previdência (BRITO; PRADO; NUNES, 2019).

De acordo com Caetano (2018a), após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016) uma das ênfases das reformas educacionais, dos debates surgidos a partir da criação da Base Nacional Comum, das alterações do Ensino Médio e do Projeto de Lei da Escola sem Partido, passa a ser a formação dos professores para atuar na Educação Básica.

Cóssio (2018) aponta que após o golpe de 2016 é lançada, em outubro de 2017, uma nova política de governo que, amparada em um diagnóstico de baixo desempenho dos estudantes, de baixa qualidade na formação inicial dos professores, da afirmação da existência de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas, prevê: a criação da Residência Pedagógica em substituição ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); a ampliação de vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para primeira e/ou segunda

licenciatura (75% das vagas); investimento em mestrado profissionalizante e especialização para professores de educação básica, em todas as áreas e componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a alteração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com redução de bolsas e introdução do programa de tempo integral; a flexibilização do Prouni, aumentando a oportunidade de ingresso em instituições privadas; um processo seletivo específico para professores de educação básica nas Ifes; um Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores (PROFIC) em substituição ao Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

Ainda, se põe em curso uma base curricular para a Formação de Professores, com consequentes impactos na organização dos projetos pedagógicos das licenciaturas, ameaçando a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores estabelecida pela Resolução 02/2015/CNE. Estas políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores envolvem uma concepção de professor centrado na prática, um solucionador de problemas cotidianos e conhecedor dos conteúdos ditados pela BNCC, bem como de suas metodologias, com ênfase para a etapa inicial do ensino fundamental e privilegiando a alfabetização em Português e Matemática, na busca por uma formação para a produtividade (ibidem).

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) passa a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais, uma vez que

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Com a aprovação da BNCC, em dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, instala-se no CNE a discussão das

reformulações da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a fim de que a base comum se tornasse a referência norteadora da formação de professores, para o que foi elaborado um novo parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Em oposição, entidades representativas dos educadores reagiram, divulgando a “*Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015*”, contra a descaracterização da formação de professores. Apesar da mobilização da comunidade educacional, no dia 20 de dezembro de 2019 são aprovados por unanimidade no CNE o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a Resolução nº 2/2019, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC – Formação) (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Ainda sobre as políticas de reestruturação da formação docente, Scheibe e Durlí (2021) indicam que a resolução nº 2/2019 sinaliza a discussão e aprovação de novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, determinando que os cursos de licenciatura se voltassem para a formação de professores multidisciplinares, alterando a histórica construção das diretrizes que implementava a formação integrada de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Bazzo e Scheibe (2019) sinalizam que todo este processo se insere num quadro de políticas educacionais de países que, como o Brasil, defendem a manutenção do ideário neoliberal, confiando na privatização como estratégia para a resolução do problema da igualdade social. Assim, as decisões em torno da formação de docentes no país revelam a busca da formação de professores capazes de atender às demandas das empresas e do sistema econômico por indivíduos que trabalhem para a ordem de perpetuação do sistema e de suas desigualdades.

A análise do ordenamento político e legal para a docência no Brasil, implementado desde os anos 1990 até a segunda década deste século, nos permite vislumbrar como este se insere dentro do quadro de reestruturação do papel do Estado e de instauração de uma governança corporativa, com a inserção da lógica do mercado e da presença de entes privados na administração estatal e, por conseguinte, na definição das políticas de formação e trabalho docente, visando sobretudo alinhar o ensino à dinâmica e às demandas do capital.

No cerne das políticas para a docência encontramos presente a estratégia da responsabilização dos professores pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos, bem como pelo alcance dos índices esperados nos indicadores gerados a partir de avaliações externas. Esta culpabilização se configura como justificção das mudanças desejáveis para a adequação da formação e do trabalho dos professores às demandas do capitalismo. Assim, diretrizes e currículos de cursos de licenciatura são reformulados de forma a configurar um perfil desejável de professor, centrado no pragmatismo e no desenvolvimento de habilidades expressas na base nacional. A pedagogia das competências passa a pautar a formação docente e a incidir sobre o ensino, agora sustentado em orientações provenientes de organismos financeiros internacionais, principalmente do Banco Mundial.

A governança corporativa da educação atinge de forma contundente os professores, alterando profundamente sua prática pedagógica, suas condições de trabalho e sua subjetividade. Por meio do reordenamento legal da docência instauram-se processos de subtração de autonomia e de estranhamento do professor em relação ao seu trabalho.

No capítulo que se segue, caminhando na direção do objetivo central e da tese sustentada neste estudo, buscamos desvelar de que forma, no contexto do capitalismo globalizado, as políticas educacionais de cunho gerencialista incidem sobre o trabalho dos professores e interferem na sua autonomia. Para tanto, consideramos ser fundamental procedermos ao resgate da formação do conceito de autonomia que está na base da sociedade ocidental, dos interesses e contradições inerentes à noção de emancipação política liberal. Da mesma forma, resgatamos a formulação do conceito de emancipação humana de viés marxista, em oposição à concepção de autonomia do liberalismo, bem como do conceito de práxis reflexiva, ao qual recorreremos para a construção do debate sobre importância e a possibilidade da construção de uma docência autônoma, rumo à uma educação transformadora.

## 2 Autonomia, práxis e docência autônoma

A análise construída no capítulo I desta tese, a respeito da globalização neoliberal, da transformação da educação em instrumento de consolidação e reprodução do capitalismo, bem como de sua materialização a partir de políticas públicas educacionais, nos possibilita refletirmos de forma mais aprofundada acerca da repercussão deste contexto sobre o trabalho docente e a autonomia dos professores. Conforme debatido, a partir da implementação de políticas gerencialistas, tecnologias e estratégias de controle atingem os sistemas escolares e passam a adequar a educação às exigências do capital. Além da configuração de um ordenamento legal de cunho neoliberal assiste-se igualmente à produção de discursos de legitimação de sua lógica que, incorporados pela sociedade e internalizados<sup>32</sup> via de regra pelos docentes, os levam à sujeição e à reestruturação de seu trabalho, que passa a se adequar às determinações de entes internacionais e nacionais vinculados à economia financeirizada. Submetidos à regulação e ao controle de sua prática pedagógica, a exigências cada vez maiores de eficiência, a situações de suspeição, responsabilização e auto responsabilização pela “má” qualidade da educação, os professores se vêem atingidos por processos de desprofissionalização, proletarianização<sup>33</sup> e perda de autonomia.

Com o intuito de aprofundarmos o debate sobre estes processos, de nos aproximarmos do objetivo central deste trabalho: “Compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais atravessadas pela perspectiva hegemônica sobre o trabalho e a autonomia dos professores, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma”, e de fundamentarmos a reflexão acerca da questão que nos move: “Como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?”, é que desenvolvemos o presente capítulo.

---

<sup>32</sup> Neste capítulo, abordaremos os conceitos de internalização e de contra internalização a partir do pensamento de Mézsáros (2008).

<sup>33</sup> O debate a respeito destes processos se encontra no item 2.2 deste capítulo.

Na primeira parte deste capítulo realizamos uma breve retomada do processo de formação do conceito de autonomia no pensamento ocidental. Para tanto, recorreremos ao pensamento de importantes teóricos da modernidade: John Locke (1998), Jean Jacques Rousseau (1999) e Immanuel Kant (2008, 1999), na elaboração da concepção de autonomia enquanto emancipação política de perspectiva liberal. Ainda, debatemos o conceito de emancipação humana de Karl Marx (2010), em contraposição à conceituação liberal, e desenvolvemos uma discussão sobre a importância da construção de uma autonomia de inspiração marxista, em oposição à autonomia sob a ótica capitalista.

Na segunda parte deste capítulo, a partir das contribuições de autores de perspectiva crítica, debatemos sobre os efeitos das políticas neoliberais de educação para o trabalho dos professores e os limites impostos, neste contexto, para a configuração de uma docência autônoma. Igualmente, recorreremos ao pensamento de Marx (2013, 2004), Mészáros (2008) e Iasi (2011), na análise dos processos de estranhamento e alienação que se estabelecem nas relações de trabalho sob o capitalismo, e que reverberam sobre o trabalho e a autonomia docente.

A fim de fundamentarmos a tese que sustentamos, na terceira parte do capítulo recorreremos às teorizações de Marx e Engels (2001), Iasi (2011), Lima (2002), Mészáros (2008), Marx (2005), Paulo Freire (1981, 1982, 2001a, 2001b, 2004; 2014a; 2014b, 2014c, 2014d, 2016), Saviani (2017), Saviani e Duarte (2012), Scheibe e Durlí (2021) e Vázquez (1968), na elaboração de uma discussão sobre as possibilidades de constituição de uma docência autônoma a partir de uma práxis reflexiva, nas perspectivas freireana e materialista-histórico-dialética, na direção de uma educação como prática de liberdade, que tenha como horizonte a emancipação humana.

## **2.1 Sobre o conceito de autonomia**

Considerando que a autonomia é uma das categorias centrais deste trabalho, compreendemos ser fundamental recorrer, ainda que brevemente, ao processo de formação deste conceito que, nos diferentes períodos históricos analisados, se articula com conceitos como liberdade, cidadania, democracia e emancipação. A

compreensão deste processo, de seus desdobramentos e influências sobre a contemporaneidade se vincula à objetivos propostos nesta pesquisa.

Em sua origem, a palavra autonomia vem do grego, sendo formada pelos radicais autós, que significa “próprio, si mesmo” e nómos, que significa “normas, regras”. Segundo o dicionário Michaelis, autonomia significa: 1. Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania; [...] Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente; [...] Liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las.

Em oposição à autonomia encontramos a heteronomia, também de origem grega, formada pelos radicais “héteros”, que significa “diversos”, e nómos, “normas, regras”. No dicionário Michaelis temos a seguinte definição de heteronomia: subordinação ou sujeição à vontade de outrem ou a uma lei exterior imposta. Sujeição da vontade às leis impostas e determinadas, em vez da sujeição às leis ditadas pela consciência moral, de forma livre e autônoma, segundo o kantismo<sup>34</sup>.

As antigas civilizações grega e romana legaram contribuições fundamentais para um arcabouço teórico político e filosófico acerca do conceito de autonomia, relacionado à liberdade e à cidadania, que refletiram fortemente na organização da sociedade ocidental.

Conforme apontam Kopstein e Zanella (2019),

o corpo político greco-romano foi fundamental para a construção da hodierna contemporaneidade. Inclusive, os documentos legais, as revoluções e os pensamentos jus-filosóficos que solidificaram a liberdade como base para a construção da sociedade moderna, baseada no respeito e na igualdade, todos estes sofreram a confluência dessas duas grandes civilizações (p. 229).

A formação do conceito de um indivíduo autônomo na Grécia Antiga tem origem por volta do século V a.C., a partir da busca pela superação da cisão entre o homem e uma natureza divinizada. Segundo Jaeger (2013), é neste momento que se faz necessária uma nova educação, que preparasse o homem para a vida na

---

<sup>34</sup> Referente à doutrina filosófica formulada pelo pensador alemão Immanuel Kant, sobre a qual discorreremos no subitem 2.1.1 deste capítulo.

pólis. Assim foi fundada a Paidéia grega, um modelo educacional que se conformava a partir do uso da razão e da formação consciente do espírito. A partir de Sócrates (470-399 a. C.) a Paidéia se desenvolveu de forma mais complexa. Estamos diante *de uma Paidéia como problematização e como pesquisa, que visa um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo* (CAMBI, 1999, p. 88). Conforme Jaeger (2013), o conceito socrático de autodomínio a partir da conduta moral, subjacente ao indivíduo, se torna a ideia central de sua cultura ética e engloba uma nova ideia de liberdade, vinculada à independência dos indivíduos e de todo o Estado ou nação. Esta noção de autodomínio representa o império da razão sobre os instintos, dá origem a uma nova visão de liberdade interior e antecipa a ideia de Estado ideal em Platão (428-348 a. C.), seu entendimento de justiça e a coincidência do Homem com a lei que habita dentro de si. A República platônica pressupõe a criação de um tipo elevado de homem a partir da Paidéia, da formação da alma pelo resgate do poder educador dos diálogos de Sócrates com vistas à renovação política para a edificação do Estado perfeito.

Em Aristóteles (384-322 a. C.), discípulo de Platão, temos o conceito de homem como ser social, animal político racional (*zoon politicon*), cuja liberdade se efetiva na pólis pelo exercício da política. No pensamento aristotélico, moral e política se encontram associadas enquanto dimensões de um mesmo fenômeno, a partir do qual o indivíduo se torna cidadão (SILVA, 2019). Para Aristóteles, a finalidade da vida política é a consecução de uma vida plena e a autorrealização do homem enquanto ser racional e livre, e é na pólis que esse homem encontra o caminho para o pleno desenvolvimento de suas possibilidades (NODARI, 1997). No entanto, de acordo com Filho et al (2021), diante da estratificação social da Grécia Antiga a concepção de cidadão de Aristóteles inclui várias restrições, posto que a cidadania se vinculava ao direito de voto nas Assembleias e à participação e exercício do poder público, o que não era um direito comum, mas restrito aos poucos homens livres que possuíam recursos materiais que lhes garantissem as condições para o exercício da cidadania.

Em 146. a.C., quando a Grécia se torna província romana, Roma se torna o novo centro cultural da antiguidade. Porém, os romanos eram pragmáticos, sendo-lhes estranha a dimensão especulativo-teorética grega. (REALE, 2007). De acordo

com Costa (2014), se para os gregos existia primeiro cidade e Estado (pólis) e só depois havia o cidadão (polites), na perspectiva romana era o conjunto dos cidadãos que formava a coletividade, e a cidadania (ciutas) englobava cidade e Estado. O conceito moderno de cidadania, base da democracia, e a definição de liberdade individual moderna se fundamentam na noção romana de liberdade enquanto não submissão à vontade de outro indivíduo, a partir da qual o cidadão livre é capaz de atuar de acordo com seu juízo e direito.

Com o fim do Império Romano e o início da Idade Média assiste-se a um processo de reteologização da vida, a partir do qual o cristianismo romano impõe a catolicidade que reconfigura a sociedade europeia, fazendo com que a população se subordine à esfera religiosa e o rei tenha seus poderes políticos limitados pela teologia. Conforme Cambi (1999), se na sociedade da Alta Idade Média prevaleciam uma atitude defensiva, problemas de sobrevivência, poucos intercâmbios e grandes ardências religiosas e políticas, a partir da Baixa Idade Média há um despertar das cidades e do comércio, das ciências, das artes, das lutas sociais e religiosas. É neste período que se inicia a formação dos Estados Nacionais e o surgimento de uma classe burguesa que se fortalecerá no mundo moderno.

Diante da crise da economia e da sociedade medieval europeia nos séculos XIV e XV, com a crescente urbanização e o aumento da importância do comércio, há um gradativo processo de ruptura das formações sociais vigentes e de perda do poder pelos senhores feudais, que passa a ser centralizado nas mãos dos reis, conformando-se o absolutismo no ocidente e o estabelecimento do período moderno.

Nos debates que se seguem abordamos a constituição do conceito de autonomia no pensamento político-filosófico ocidental a partir das formulações de importantes teóricos que, desde a modernidade, se debruçaram sobre esta temática e sobre os ideais humanistas a ela cingidos. Consideramos ser fundamental resgatar as elaborações destes pensadores por terem fundamentado importantes movimentos históricos que corroboraram tanto para a alteração da realidade social, política e econômica de seu tempo, quanto para a conformação da sociedade ocidental contemporânea. Entendemos que a análise contextualizada de suas teorias pode possibilitar uma compreensão mais aprofundada da nossa sociedade, da educação e do trabalho docente sob o capitalismo.

### **2.1.1 A autonomia enquanto emancipação política na Idade Moderna**

No período de transição da Idade Média para a modernidade assistimos a um movimento de retorno à visão humanista grega. De acordo com Anderson (1995),

A cultura citadina do mundo clássico, que mergulhou nas sombrias profundezas do mundo rural da Idade das Trevas, ressurgiu, mais forte e mais livre nas comunidades urbanas do princípio da época moderna. O pensamento filosófico, histórico, político e científico da antiguidade – para não falar de sua literatura e arquitetura – adquiriu subitamente uma nova força e presença no princípio da época moderna. Os elementos críticos e racionais da cultura clássica [...] possibilitaram uma eficácia maior e mais aguda ao retorno àquela. [...] De tal modo, o pensamento clássico jamais podia ser preservado como uma tradição venerável e inócua, mesmo na assimilação seletiva que dele fez a Idade Média: ele sempre manteve um conteúdo antagônico e corrosivo, enquanto universo não-cristão. E assim que as novas condições sociais permitiram que as mentes europeias olhassem subitamente para trás, por sobre o abismo que as separava da antiguidade, sem sentir vertigens, o potencial radical de suas obras pôde ser plenamente sentido (ANDERSON, 1995, p. 423; 425).

Com a Modernidade, conforme apontado por Cambi (1999), se processa o declínio da sociedade de ordens que negava o exercício das liberdades individuais e se inicia um processo de laicização da Europa e de ruptura econômica, política e ideológica, expresso pela retomada do comércio, pelo nascimento dos Estados Nacionais e pela crescente separação das esferas mundana e religiosa. Neste período põe-se em marcha a afirmação da autonomia e da centralidade do homem, a redescoberta do valor autônomo do pensamento e da arte e o seu direcionamento para o âmbito científico na interpretação e na transformação do mundo. No âmbito social assiste-se a formação e a afirmação da burguesia, que põe em curso um novo processo econômico e delinea uma concepção laica e racionalista do mundo, ligando o homem à história e à direção de sua liberdade. A racionalização operada neste período produz uma revolução nos saberes e desemboca no movimento iluminista, com a afirmação da coragem do homem para pensar por si mesmo e de sua razão crítica.

De acordo com Brito (2011), a centralização da unidade política na figura do rei exigiu a estruturação do Estado, da sociedade e do próprio povo por outros prismas. Neste cenário há um crescente questionamento das contradições que mantinham privilégios de nobreza e clero, bem como do direito divino que outorgava dádivas aos soberanos, principalmente por parte de uma burguesia que não se

satisfazia com o Estado Absolutista e para a qual a igualdade e a liberdade passam a se tornar princípios basilares. Para Anderson (1995), a constituição dos Estados Absolutistas no Ocidente foi sobre determinada pela ascensão desta burguesia urbana que evoluía em direção às manufaturas pré-industriais. O reflorescimento do direito romano correspondeu às necessidades da nobreza e da classe burguesa emergente, pois a recuperação do direito civil clássico propiciou a expansão do livre capital na cidade e no campo. Sua assimilação na Europa do Renascimento foi um indício da difusão de relações capitalistas que correspondia aos interesses da burguesia comercial e manufatureira.

Neste cenário desponta John Locke (1632-1704), filósofo inglês e ideólogo do liberalismo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social. Sua construção teórica contribuiu para a instrumentalização dos propósitos da sociedade liberal burguesa. Conforme Ghiggi e Oliveira (1995), ao opor-se a dogmatismos metafísicos e absolutismos políticos, Locke atende aos interesses da burguesia emergente e corrobora para a transição do pensamento “teocentrista-medieval” e “racional-metafísico” para o empirismo, a partir do qual o homem se configura enquanto sujeito que em sua experiência como o mundo é capaz de transformá-lo.

Locke é um defensor radical da burguesia e acredita que é nesta classe que se encontra a “inteligência normal”, capaz de assumir os destinos da construção de teorias de compreensão do mundo e fundamentação da ação (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 27).

A filosofia liberal de Locke visa a legitimação do poder político da burguesia ascendente, pois considera ser esta a classe possuidora do potencial e das condições intelectuais para a construção do conhecimento e de uma nova organização social-política e econômica.

O tema da liberdade é uma das questões centrais da filosofia política de Locke. Em sua obra *Dois tratados sobre o governo* (1998), Locke afirma que

Para entender o poder político corretamente, e derivá-lo de sua origem, devemos considerar o estado em que todos os homens naturalmente estão, o que é um estado de perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem (p. 381-382).

Contudo, este estado de liberdade não pressupõe um estado de licenciosidade. Ainda que livre para dispor de si e de suas posses, o homem não pode destruir-se ou aos demais, pois o estado de natureza pressupõe uma lei da natureza, à qual todos estão subordinados: a lei da razão, que *ensina a todos aqueles que a consultem que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses* (LOCKE, 1998, p. 384). A fim de salvaguardar esta liberdade, decorrente do estado de natureza, e a razão, poder da lei da natureza, bem como as posses de cada um diante da parcialidade dos homens na defesa de si mesmos e dos seus, Locke (1998) admite que o **governo civil** é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente devem ser grandes quando aos homens é facultado serem juízes em suas próprias causas (p. 391-392, grifos do autor). Assim, os homens permanecem nesse estado de natureza até que, por seu próprio consentimento, se tornam membros de alguma sociedade política (LOCKE, 1998, p. 394). Em nome da preservação do direito da liberdade e da propriedade, se estabelece entre os homens um contrato social, ao qual todos devem se submeter:

A liberdade do homem em sociedade consiste em não estar submetido a nenhum outro poder legislativo senão àquele estabelecido no corpo político mediante consentimento, nem sob a restrição de qualquer lei afora as que promulgar o legislativo, segundo o encargo a este confiado. A liberdade, portanto, não corresponde a [...] uma liberdade para cada um fazer o que lhe aprouver, viver como lhe agrada e não estar submetido a lei alguma. Mas a liberdade dos homens sob um governo consiste em viver segundo uma regra permanente, comum a todos nessa sociedade e elaborada pelo poder legislativo a ela erigido, liberdade de seguir minha própria vontade em tudo quanto escapa à prescrição da regra e de não estar sujeito à vontade inconstante, incerta, desconhecida e arbitrária de outro homem (LOCKE, 1998, p. 401-402; 403)

Esta liberdade, defendida por Locke, salvaguardada por um contrato social entre indivíduos que se submetem ao corpo político, se vincula ao direito à propriedade. Locke (1998) sustenta e justifica o direito ao usufruto da propriedade declarando que

A Terra, e tudo quanto nela há, é dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência. E embora todos os frutos que ela naturalmente produz e os animais que alimenta pertençam à humanidade em comum, produzidos que são pela mão espontânea da natureza, e ninguém tenha originalmente domínio particular sobre eles à exclusão de todo o resto da humanidade, por assim estarem todos em seu estado natural, é, contudo, necessário, por terem sido essas coisas dadas para uso dos homens, haver

um meio de apropriar parte delas de um modo ou de outro para que possam ser de alguma utilidade ou benefício para qualquer homem em particular. [...] Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua propriedade (p. 407; 409).

Para Locke, liberdade e propriedade se estabelecem enquanto direitos que se implicam e que são igualmente pressupostos da cidadania, cuja defesa se torna tanto competência quanto finalidade da sociedade civil. A este respeito, ao tratar da questão da escravidão, Locke (1998) declara:

Tendo esses homens, tal como digo, perdido o direito à vida e com ela as liberdades, bem como suas propriedades, e estando no estado de escravidão, não sendo capazes de posse nenhuma, não podem pois ser considerados parte da **sociedade civil, uma vez que o principal fim desta é a preservação da propriedade** (p. 456, grifo nosso).

Sobre os fins da sociedade política e do governo, Locke (1998) argumenta que o homem, mesmo que nascido livre pelo estado de natureza e constituído enquanto senhor de si e de suas posses, renuncia a esta condição e se põem sob o controle de outro poder em decorrência da incerteza do exercício de seus direitos, abdicando desta condição diante da exposição à sua violação por parte de outros, *por não serem eles, em sua maioria, estritos observadores da equidade e da justiça* (LOCKE, 1998, p. 495). Nestas circunstâncias,

não é sem razão que ele procura e almeja unir-se em sociedade com outros que já se encontram reunidos ou projetam unir-se para a mútua conservação de suas vidas, liberdades e bens, aos quais atribuo o termo genérico de propriedade. [...] O **fim maior** e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a **conservação de sua propriedade** (LOCKE, 1998, p. 495, grifos do autor).

A centralidade do tema da liberdade nos escritos de Locke em um momento histórico absolutista revela a busca por parâmetros que possam disciplinar o indivíduo em sua ação no mundo, para o que se tornou vital a formação de um sujeito que exercesse livremente sua cidadania. No entanto,

este tipo de formação e disciplina individuais, desconsidera, além de um projeto político que atenda aos interesses do conjunto dos homens, também as condições (via de regra, de desigualdade) em que estes se encontram (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 41).

Assim, percebe-se que a verdadeira meta perseguida por Locke em sua obra política é a consolidação do sistema político capitalista burguês, para o quê era necessária a elaboração de mecanismos de formação de indivíduos da burguesia a fim de assumir a direção de *uma sociedade aberta, livre, mas, ainda, desigualitária em suas relações concretas* (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 41-42).

Segundo Reale e Antiseri (1990), durante o século XVIII o iluminismo se estabelece como filosofia hegemônica na Europa, constituindo-se enquanto um movimento filosófico, pedagógico e político que conquistou as camadas cultas e a burguesia em ascensão. Em sua base estava a confiança na razão humana, caminho para o progresso da humanidade e a liberação dos preconceitos morais, dos dogmas metafísicos, das superstições religiosas, das relações desumanas e tiranias políticas. A razão dos iluministas é a razão de Locke, limitada, controlada pela experiência, fundamento para as normas jurídicas e concepções do Estado:

Trata-se de uma concepção que, em um primeiro momento, move-se dentro dos limites do despotismo iluminado, para depois sair desse quadro, com propostas políticas, teóricas e práticas de natureza liberal, para desembocar finalmente na revolução ou então em reformas constitucionais que subvertem a ordem do ancien régime e que se mostram decisivas para a construção do moderno Estado de direito (REALE; ANTISERI, 1990, p. 678).

Foi durante o século XVIII que Jean Jacques Rousseau (1712-1778) elaborou uma importante contribuição para a construção do conceito de autonomia. De acordo com Rousseau (1999), a liberdade do homem decorre inicialmente de sua própria natureza pois, nascido livre, este se torna árbitro de si, não tendo autoridade natural sobre seu semelhante. O filósofo considera que os homens são donos de sua liberdade e que

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há nenhuma reparação possível para quem renuncia a tudo. Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e subtrair toda liberdade a sua vontade é subtrair toda moralidade a suas ações (ROUSSEAU, 1999, p. 15)

Assim como John Locke, Rousseau propõe em sua teoria um contrato social entre indivíduos que se submetem a ele em favor do poder político da sociedade civil. Em nome da ordem social, direito sagrado e fundamento de todos os outros,

torna-se legítima a alienação da liberdade, posto que *restam então as convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens* (ROUSSEAU, 1999, p. 13).

Mas, como aduz Trevisan (2017), diferentemente do contrato social defendido por Locke que visa sobretudo salvaguardar a liberdade enquanto direito particular à propriedade privada, em Rousseau a alienação voluntária da liberdade do homem se dá em nome do bem comum, a serviço de uma vontade geral, num ato associativo que se conforma pela união dos indivíduos em um vínculo social onde interesses particulares são abdicados em favor do interesse coletivo. No estabelecimento do contrato social rousseauiano os indivíduos alienam seus direitos em favor da comunidade, base de uma sociedade política legítima. Nesta vontade geral estaria implícito o que “existe de comum”, conformando um elo que une as vontades privadas de uma comunidade, calcado na universalidade e na reciprocidade de relações políticas pelo despojamento de particularidades que impediriam o acordo entre os cidadãos.

O contrato social decorrente da soma de forças pelo concurso de muitos se estabelece assim a partir de *uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes* (ROUSSEAU, 1999, p. 21). Se o pacto estabelecido neste contrato é de alguma forma modificado suas cláusulas se tornam nulas, de tal forma que a violação do pacto social recompõe a liberdade natural dos indivíduos, posto que a mesma não lhe fora subtraída:

Enfim, cada um, dando-se a todos, não se dá a ninguém, e, como não existe um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo o que se perde e mais força para conservar o que se tem. Se, pois, retirarmos do pacto social o que não é de sua essência, veremos que ele se reduz aos seguintes termos: Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo (ROUSSEAU, 1999, p. 21-22).

Desta forma podemos dizer que encontramos em Rousseau os fundamentos de uma autonomia onde a liberdade do homem, colocada a serviço da coletividade de forma consciente e voluntária, converte-se em força política e fundamento da República e da cidadania a partir de um ato associativo de compromisso mútuo em que cada indivíduo estabelece um contrato por meio do comprometimento com o

outro e consigo mesmo (TREVISAN, 2017). Em contraste com o contrato social dos pensadores que o antecederam, Rousseau defende uma associação entre indivíduos por meio de um compromisso coletivo e pela soberania que procede da vontade geral, de tal forma que

Cada membro da comunidade entrega-se a ela no momento de sua formação, tal como se encontra naquele instante – ele e todas as suas forças, das quais fazem parte os bens que possui. Não que, por esse ato, a posse mude de natureza ao mudar de mãos e se torne propriedade nas do soberano, mas sim que, sendo as forças da Cidade incomparavelmente maiores que as de um particular, a posse pública é também, na verdade, mais forte e mais irrevogável [...]. Porque o Estado, perante seus membros, é senhor de todos os seus bens pelo contrato social, que no Estado serve de base a todos os direitos, mas não o é perante as outras potências senão pelo direito de primeiro ocupante que recebeu dos particulares. [...] Pode suceder também que os homens comecem a unir-se antes de possuir qualquer coisa e que, apossando-se em seguida de um terreno suficiente para todos, o desfrutem em comum ou o partilhem entre si [...]. De qualquer forma que se faça essa aquisição, o direito de cada particular sobre seus próprios bens está sempre subordinado ao direito da comunidade sobre todos, sem o que não teria solidez o vínculo social, nem força real o exercício da soberania (ROUSSEAU, 1999, p. 27;29).

Nestes termos, o contrato social de Rousseau se configura enquanto um pacto fundamental que, ao invés de destruir a igualdade natural dos homens, a substitui *por uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, e, podendo ser desiguais em força ou em talento, todos se tornam iguais por convenção e de direito* (ROUSSEAU, 1999, p. 30). Na visão de Rousseau (1999) o contrato social só é benéfico aos homens na medida em que todos possuem algo e nenhum possui demais.

De acordo com Trevisan (2017), a concepção rousseauiana de autonomia e liberdade política do homem *serve a Kant como modelo para conceber a normatividade inerente ao acordo livre possibilitado através da unificação das vontades de uma comunidade de seres racionais* (TREVISAN, 2017, p. 139).

Considerado um dos últimos grandes filósofos da modernidade, Immanuel Kant (1724-1804) contribuiu para a afirmação do homem com potencial para se auto legislar e dar a si suas próprias leis, com a capacidade de se servir de seu próprio entendimento para atingir sua maioridade. Para Kant (2008), ao rejeitar o jogo da menoridade, revelada na incapacidade de fazer uso de seu entendimento, o homem afirma a sua vocação para pensar por si mesmo e fazer uso público da razão, conquistando sua autonomia.

Hupffer (2011) assinala que o princípio da autonomia de Kant é o princípio da moralidade onde o senso de dever sujeito à razão se configura enquanto um fim absolutamente necessário. O homem moderno deve ter consciência de sua condição de ser moralmente livre e autônomo para, a partir desta consciência e de sua liberdade política, exercer sua cidadania. Com seu imperativo categórico Kant afirma a possibilidade de se viver a partir de princípios morais. Desta forma interioriza e alarga o conceito de liberdade de Rousseau, transformando-o em autonomia da vontade.

Em Kant a autonomia da razão, atributo do sujeito, se associa com a noção de universalidade e de liberdade, conformando o liberalismo. O homem passa a ocupar o centro da vida política e o Estado se organiza sob a lógica do contrato social, num acordo universal e subjetivo. Contudo, na base do contrato social defendido por Kant encontramos uma compreensão de liberdade vinculada ao direito à propriedade e à alienação que o homem faz de sua autonomia a partir de uma relação heterônoma com os outros indivíduos. De acordo com Pérez e Amadeo (2006), esta relação se estabelece porquanto Kant defende uma liberdade política que se realiza pelo direito à propriedade privada, que para ele é inalienável. *Liberdade e direito serão, na versão kantiana, dois aspectos da mesma realidade* (p. 406).

Em *Teoria e prática*, Kant (1999) considera que nos contratos entre homens unidos em sociedade (pactum sociale), aquele que estabelece uma constituição civil entre estes (pactum unionis civilis) se diferencia essencialmente no princípio de sua instituição (constitutionis vicilis), onde a união de muitos homens em torno de um fim comum, que é em si mesma um fim, a sua união em uma relação externa dos homens em geral, recai em um influxo recíproco, sendo um dever incondicionado e primeiro. Este fim comum, que em tal relação externa é em si um dever e, inclusive, uma suprema condição formal (conditio sine qua non) de todos os outros deveres externos, é o direito dos homens sob leis públicas de coação, mediante as quais se pode atribuir a cada um o que é seu e assegurar-lhe proteção contra toda usurpação de outrem.

Assim, temos que o conceito de direito kantiano procede do conceito de liberdade na relação externa dos homens entre si, sendo igualmente a limitação da liberdade de cada um, de forma que coincida com a liberdade de todos e cuja

concordância é possível a partir de uma lei universal. Desta forma, *o direito público é o conjunto de leis externas que tornam possível tal concordância universal* (KANT, 1999, p. 22). Em Kant, a constituição civil se dá em uma relação de homens livres submetidos a leis de coação a partir do uso da razão, que constitui em si uma lei a priori. O estado civil, considerado enquanto estado jurídico, se funda nos seguintes princípios: 1. *A liberdade de cada membro da sociedade, como homem.* 2. *A igualdade de cada membro com qualquer outro, como súdito.* 3. *A independência de cada membro de uma comunidade, como cidadão* (KANT, 1999, p. 22).

Pérez e Amadeo (2006) destacam que os princípios que regem o estado civil e jurídico em Kant são os princípios sobre os quais o Estado deve se estabelecer a fim de coincidir com os princípios racionais puros do direito humano externo em geral, segundo os quais os homens têm liberdade para escolherem os meios que lhes aprouverem na busca individual da felicidade, onde se inclui a liberdade de uso da propriedade. Por estes princípios liberdade e igualdade são condições das relações jurídicas, sem as quais não se estabelecem os contratos entre os indivíduos.

No entanto, na formulação kantiana a igualdade não se dá no plano social, mas se constitui enquanto um conceito jurídico que regula a relação entre homem e Estado. A igualdade formal dos homens dentro do Estado, dos homens iguais enquanto súditos, é compatível com a desigualdade de suas posses. O formalismo jurídico kantiano estabelece uma cisão entre o plano jurídico formal e o plano social, sendo esta uma das características centrais do pensamento burguês.

Essa igualdade universal dos homens em um Estado, como seus súditos, é no entanto perfeitamente compatível com a maior desigualdade, em quantidade ou em graus, de sua propriedade, seja superioridade física ou espiritual sobre os demais, sejam bens de fortuna que lhes são externos e direitos em geral (os quais podem ser muitos) em suas relações com os demais, de maneira que o bem estar de um depende muito da vontade do outro (o do pobre depende da do rico), ou que um deve obedecer (como o filho aos pais, ou a mulher ao marido) e o outro manda, ou que um serve (como o jornaleiro) e o outro retribui, etc. Mas segundo o direito (que como decisão da vontade geral somente pode ser um e que concerne a forma do direito, não a matéria ou ao objeto sobre o qual tenho um direito) todos são, enquanto súditos, iguais entre si, visto que nenhum pode coagir a outro senão mediante a lei pública (e mediante o executor da mesma, o chefe de Estado) (KANT, 1999, p. 24).

Em Kant é a lei pública que estabelece o que é juridicamente proibido e permitido. A capacidade do indivíduo dar a si as próprias leis, condição da autonomia, não é um direito universal, posto que somente os legisladores (os proprietários) podem estabelecer as leis e ser cidadãos autônomos:

Enquanto a legislação mesma, todos os que são livres e iguais sob leis públicas já existentes, não devem, no entanto, ser considerados como iguais no que se refere ao direito de dar essas leis. Os que não são capazes desse direito estão, no entanto, enquanto membros da comunidade, submetidos à obediência dessas leis e desse modo participam na proteção que elas asseguram; mas não como cidadãos, senão como protegidos. Ocorre que todo direito depende de leis. Mas uma lei pública que determina para todos o que deve ser-lhes juridicamente permitido ou proibido é o ato de uma vontade pública, da que surge todo direito e que, por conseguinte, não deve cometer injustiça contra ninguém. Mas essa vontade não pode ser outra, senão a do povo todo (todos decidindo sobre todos e, por conseguinte, cada um sobre si mesmo; pois somente com respeito a si mesmo ninguém pode ser injusto) [...] pelo que nenhuma vontade particular pode legislar para uma comunidade. [...] Se chama a esta lei fundamental que somente pode surgir da vontade geral (unida) do povo, o contrato originário. Contudo, aquele que tem direito de voto nessa legislação se chama cidadão (citoyen, isto é, cidadão do Estado (Staatsbürger) e não cidadão da cidade [Stadtbürger], Bourgeois). A qualidade que se exige para isso, fora a qualidade natural (não ser criança nem mulher), é esta única: que o homem seja seu próprio senhor (sui iuris), portanto que tenha alguma propriedade (abrangendo este termo qualquer habilidade, ofício ou talento artístico ou ciência) que o mantenha (KANT, 1999, p. 28).

Conforme Pérez e Amadeo (2006), *Kant não deixa lugar a dúvidas: o cidadão pleno, ativo e verdadeiramente livre, que obedece a leis que ele mesmo estabelece, é o proprietário* (p. 412). Na regulação das relações sociais na sociedade burguesa, *é imprescindível a igualdade jurídica das partes que estabelecem o contrato* (p. 410).

Na análise do pensamento kantiano acerca da liberdade e da autonomia, consideramos importante destacar sua posição sobre a submissão dos indivíduos à lei dada pelos legisladores (proprietários), cidadãos autônomos do liberalismo nos limites do contrato-social. A este respeito, Kant (1999) afirma que:

Se, então, um povo que se encontra sob certa legislação atualmente em vigor julgasse que é muito provável que perca sua felicidade, que deve fazer? deve por acaso resistir? A resposta somente pode ser: não tem nada a fazer senão obedecer. [...] Mas se uma lei pública está conformada ao direito, portanto irrepreensível desde este ponto de vista, se une a ela a faculdade de coagir, assim como, por outro lado, a proibição de opor-se a vontade do legislador, inclusive se não é por ato; é dizer, que o poder no Estado que dá a lei seu efeito é irresistível, e não há comunidade que tenha existência de direito sem um poder semelhante, que suprima toda resistência interior, pois esta resistência se inspiraria em uma máxima que, se fosse universalizada, aniquilaria toda constituição civil e exterminaria o

único estado no qual os homens podem estar em posse de direitos em geral. Daí se segue que toda oposição ao poder legislativo supremo, toda sublevação que permita se traduzir em atos o descontentamento dos súditos, toda revolta que irrompa em rebelião é, em uma comunidade, o crime mais grave e condenável, pois arruína o fundamento mesmo da comunidade. E esta proibição é incondicionada, até tal ponto que quando inclusive o chefe de Estado há violado o contrato originário e desse modo se há desfeito, aos olhos do súdito, o direito de ser legisladores, posto que autorizam ao governo proceder de maneira absolutamente violenta (tirânica), no entanto ao súdito não é permitida resistência pela violência contra outra (KANT, 1999, p. 32, 33-34).

Na análise da autonomia kantiana compreendemos que o direito de dar a si a própria lei é restrito à classe burguesa proprietária e ao governante, conformando-se pelo contrato social uma condição de heteronomia, não sendo concedido aos súditos nem mesmo o direito de contestar as leis. Assim, concluímos que a liberdade e a autonomia expressas em Kant são formais, contratuais e limitadas pelo Estado.

Segundo Salatini (2010), ainda que Kant não reconheça o sufrágio universal nem o direito à resistência, próprios do pensamento democrático moderno, este reconhece os direitos individuais da liberdade de pensar, de escrever e de falar. Para Oliveira (2020a), é preciso considerar *que os princípios do liberalismo clássico foram, à sua época, revolucionários. As propostas de liberdade e igualdade, delineadas pelos defensores de tal doutrina, se colocavam contra o abuso monárquico* (p. 214). Neste sentido concordamos com a visão de Cambi (1999) de o mundo moderno é marcado por uma profunda ambiguidade, onde a ideia da liberdade coexiste com a conformação pois, se por um lado pretende libertar o homem, por outro busca moldá-lo segundo uma nova regulamentação de sociedade e indivíduo visando integrá-lo aos fins da vida social e a um Estado moderno que é controlador e produtor de leis impositivas, da ordem e da disciplina.

A partir da análise das teorizações dos pensadores modernos consideramos que suas formulações acerca do conceito de autonomia se vinculam à oposição ao poder centralizador e totalizador dos reis e ao seu caráter divinizado, à uma reivindicação do direito à autonomia e à liberdade inscrito dentro do próprio homem (burguês), e à sua capacidade de agir politicamente. Mas se nisto vemos um retorno aos ideais da filosofia grega, percebemos também que os ideais de autonomia, liberdade e participação no exercício da cidadania moderna se diferenciava das concepções antigas. Ainda que o pensamento dos teóricos da modernidade representasse uma oposição ao *ancien regime*, este não se colocava a serviço da

transformação social e da emancipação do povo, mas buscava salvaguardar os direitos de uma burguesia proprietária que precisava cada vez mais de espaço e autonomia para desenvolver seus negócios e progredir sem restrições. Neste contexto, o ideal de autonomia moderna se refere, fundamentalmente, àquela necessária ao estabelecimento da burguesia liberal em uma sociedade cada vez mais organizada a partir da economia: a sociedade capitalista.

### **2.1.2 A autonomia como emancipação humana em Karl Marx em contraposição à emancipação política do liberalismo**

Na análise do contexto da estruturação da sociedade capitalista liberal burguesa evidenciamos que a mesma se assentava na defesa dos direitos naturais do indivíduo e, sobretudo, do direito à propriedade privada. A busca pela emancipação, influenciada pelo ideário iluminista, se referia mais à independência sócio-política e econômica do homem burguês em relação à autoridade religiosa e às restrições impostas pelo Estado Absolutista, do que à emancipação da grande massa expropriada<sup>35</sup> e ao usufruto universal dos direitos humanos, a partir de condições concretas de autonomia social, política e, também, econômica.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a economia passa a regular cada vez mais o conjunto das relações sociais com a ocorrência, por um lado, de uma crescente sobreposição e enriquecimento da classe proprietária burguesa e, por outro, de uma progressiva subordinação e do empobrecimento da classe proletária. Neste cenário, liberdade e autonomia se vinculam e dependem das determinações econômicas.

A grande revolução de 1789-1848, que instituiu uma das maiores transformações da história humana, continua a transformar o mundo, representando

o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal [...] é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países (França e Grã-Bretanha) e que dali se propagou por todo o mundo. (HOBBSAWM, 1994, p. 17).

---

<sup>35</sup> Referimo-nos aqui à expropriação enquanto processo de destruição dos direitos da classe trabalhadora no contexto da exploração capitalista.

A dupla revolução, na França, mais política, e a industrial Inglesa, seriam inconcebíveis sem o triunfo do capitalismo liberal burguês, uma vez que as forças econômicas e sociais, as ferramentas políticas e intelectuais já haviam sido preparadas. *Os deuses e os reis do passado eram impotentes diante dos homens de negócios e das máquinas a vapor do presente* (HOBSBAWM, 1994, p. 69), mas as forças e ideias que contestavam a nova sociedade não tardariam a aparecer.

Segundo Hobsbawm (1994), o período histórico que se inaugura com a criação do sistema fabril do mundo moderno e com a Revolução Francesa desemboca na construção da primeira rede ferroviária e na publicação do Manifesto Comunista. Se a economia mundial do século XIX foi formada por influência da revolução industrial britânica, a política e a ideologia se constituíram a partir da Revolução de 1789, a ponto de suas bandeiras terem servido como emblema de nações emergentes e como inspiração da política internacional nas lutas em favor ou contrária aos seus princípios. A Revolução Francesa, que forneceu vocabulário e temáticas para as políticas liberais, também fundamentou políticas radicais democráticas em grande parte do mundo e levantes libertários a nível internacional, estabelecendo um *padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, suas lições (interpretadas segundo o gosto de cada um) tendo sido incorporadas ao socialismo e ao comunismo modernos* (HOBSBAWM, 1994, p. 73).

Mas o consenso de ideias do movimento revolucionário foi dado pela burguesia com a formulação do liberalismo clássico por seus filósofos e economistas, grupo responsável pela substituição do velho regime. De acordo com Hobsbawm,

Mais especificamente, as exigências do burguês foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas se a corrida começasse sem handicaps, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. A declaração afirmava (como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo) que “todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis”; mas “pessoalmente ou através de seus representantes”. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo

não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, nem o regime nela implícito pretendia eliminar os reis (1994, p. 77).

Para Oliveira (2020b), as proposições dos modernos contratualistas se viram contempladas na constituição da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, carta que orientou a lógica contratual social e enfatizou a propriedade privada como direito inalienável. Considerada um marco revolucionário da defesa da liberdade e da democracia, esta declaração oculta os interesses da classe burguesa e sua preocupação em preservar seu poder econômico e político, evitando ameaças advindas das classes operárias.

Muito embora no período entre a Revolução Francesa e a Revolução Industrial tenham emergido movimentos trabalhistas influenciados pelos ideais franceses, estes se compuseram em grande medida de organizações minoritárias de conspiradores dentre indivíduos da classe média e intelectuais que normalmente consideravam uma república democrático-burguesa como fator indispensável para a chegada ao socialismo (HOBSEBAWM, 1994). De acordo com Netto e Braz (2006), entre os anos 1825 e 1848 a relação da burguesia com a cultura ilustrada, que condensava um projeto de emancipação humana conduzido por uma burguesia revolucionária, expresso nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, se modifica, e a única emancipação que se torna viável sob o regime burguês é a emancipação política. Emancipados das relações de dependência do sistema feudal, os indivíduos têm agora sua liberdade limitada pela igualdade jurídica, que não se traduz em igualdade econômico-social, pressuposto para a emancipação humana.

A Revolução Burguesa, realizada, não conduziu ao prometido reino da liberdade: conduziu a uma ordem social sem dúvida muito mais livre que a anterior, mas que continha limites insuperáveis à emancipação da humanidade. Tais limites deviam-se ao fato de a revolução resultar numa nova dominação de classe – o domínio de classe da burguesia [...] O movimento das classes sociais, naqueles anos – entre as décadas de vinte e quarenta do século XIX –, mostra inequivocamente que estava montado um novo cenário de confrontos, não mais entre a burguesia (que, antes, liderara o Terceiro Estado) e a nobreza, mas entre a burguesia e segmentos trabalhadores, com destaque para o jovem proletariado (NETTO; BRAZ, 2006, p. 12-13)

Os primeiros socialistas utópicos ocuparam uma posição ambígua entre a crítica ao capitalismo e a defesa do socialismo. Defendiam que era através da revolução industrial que se possibilitaria uma sociedade de potencial abundância

onde se daria o aperfeiçoamento humano, não prescindindo do abandono do humanismo clássico e do liberalismo. Um mundo em que os indivíduos realizassem livremente e de forma plena seus potenciais, onde reinasse a liberdade e desaparecesse o governo coercitivo, era um objetivo para socialistas e liberais que discordavam, via de regra, apenas em relação aos métodos para atingi-lo. Para os socialistas utópicos, defensores da argumentação histórica evolutiva, a instrução dos homens sensatos levaria, por si só, ao desejável e inevitável progresso na direção do socialismo (HOBSBAWM, 1994). Neste sentido, Mészáros aponta que,

o socialismo utópico tinha que ser rejeitado como a consciência pesada do liberalismo. Pois, apesar de suas confessadas simpatias, os socialistas utópicos não puderam ir além de fornecer sermões moralistas que se mostraram incapazes de alterar a ordem social estabelecida. [...] Assim, a crítica devastadora de Marx à posição liberal criou o terreno para um movimento político que tateando buscava sua própria voz e orientação estratégica independente. O liberalismo tinha que ser atacado porque representava o principal obstáculo à emancipação do movimento da classe trabalhadora da tutela política/intelectual da “burguesia esclarecida” (MÉSZÁROS, 2011, p. 523-524).

O surgimento da teoria socialista de Karl Marx (1818-1883) transferiu o centro de gravidade da racionalidade, ou deseabilidade, para a inevitabilidade histórica, fazendo com que o socialismo adquirisse uma formidável arma intelectual a partir da combinação de tradições ideológicas provindas da economia política inglesa, do socialismo francês e da filosofia alemã.

Segundo Marx, a sociedade humana se encontra inevitavelmente desenvolvida a partir de uma divisão em classes,

cada uma delas “progressista” em seu tempo, a despeito de suas injustiças, cada uma delas contendo as “contradições internas” que, a certa altura, se constituem em obstáculo para o progresso futuro e geram as forças para sua superação (HOBSBAWM, 1994, p. 266).

Marx defendia que o capitalismo criava inevitavelmente as condições para sua derrocada: o proletariado que, cada vez mais numeroso e descontente diante da concentração da economia nas mãos da burguesia, se uniria para derrubá-lo por meio de uma revolução proletária que levaria ao socialismo e à emancipação humana (ibidem).

De acordo com Mészáros (2011), o liberalismo se apresentava como um programa de transição dos conjuntos *dados* das relações sociais para a sua

reprodução por meio de uma “engenharia social”, da “arte do compromisso” e da “política do consenso”, configurando uma forma parcialmente alterada, mas idêntica em sua estrutura. Esta teoria liberal, a-histórica e anti-histórica, foi rejeitada por Marx de forma radical, que elaborou uma concepção materialista da história. A teoria marxiana se contrapôs enquanto visão *diametralmente oposta* à abordagem liberal e às tendências “eternizantes” do liberalismo, uma vez que era essencial insistir nas dimensões historicamente específicas e no caráter fictício de sua ideia de “natureza humana”.

Em contraposição aos posicionamentos dos burgueses liberais e dos socialistas utópicos, Marx faz profundas críticas ao modelo sócio-político e econômico da sociedade burguesa capitalista, aos privilégios de uma burguesia proprietária e às condições precárias do proletariado a quem, neste contexto, eram negadas as possibilidades de usufruto dos direitos e da liberdade estabelecidos a partir do ideário da Revolução Francesa.

Em “Sobre a questão judaica”, Marx (2010) expressa de forma contundente sua crítica à sociedade burguesa e à emancipação política dos indivíduos nos marcos da sociabilidade capitalista afirmando que estes, por se encontrarem conformados ao Estado e aos seus pressupostos, e submetidos à desumanizantes relações de exploração, não se constituem como homens livres e possuidores de direitos. Na sociedade burguesa capitalista, segundo Marx,

o limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre [Freistaat, república] sem que o homem seja um homem livre (Marx, 2010, p. 38-39).

Para Marx o Estado, ao realizar a anulação política das diferenças entre os indivíduos e em relação à posse da propriedade, pressupõe e permite que estas se estabeleçam de forma particular e privada, e é só *assim, pela via dos elementos particulares, é que o Estado se constitui como universalidade* (MARX, 2010, p.40). Desta forma, o Estado político se conforma enquanto elemento diferenciado da vida privada, embora estes se pressuponham mutuamente. Em suas relações dentro do Estado burguês capitalista os indivíduos estabelecem uma limitada emancipação política, mas estão limitados pelas interações processadas a partir do direito à propriedade privada, pois *a aplicação prática do direito humano à liberdade equivale*

*ao direito humano à propriedade privada* (MARX, 2010, p. 49). O direito à propriedade privada permite que cada homem, se proprietário, usufrua livremente e tire proveito próprio de seu patrimônio. Esta liberdade constitui a base da sociedade burguesa, que *faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade* (MARX, 2010, p. 49).

Segundo Marx (2010), na sociedade burguesa os direitos se referem às garantias do homem egoísta, individualista, desconectado dos outros e da comunidade, onde os laços se estabelecem a partir da necessidade, da carência e do interesse privado. Nela, os interesses individuais se sobrepõem à coletividade, a cidadania e a comunidade política se tornam meios de conservação dos direitos humanos, onde o homem cidadão dá lugar e coincide com o homem burguês:

Esse homem, o membro da sociedade burguesa, passa a ser a base, o pressuposto do Estado político. Este o reconhece com tal nos direitos humanos. No entanto, a liberdade do homem egoísta e o reconhecimento dessa liberdade constituem, antes, o reconhecimento do movimento desenfreado dos elementos espirituais e materiais que constituem seu teor vital. Consequentemente o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio (MARX, 2010, p. 52-53).

Se para Marx a emancipação constitui a restituição do mundo humano e de suas relações ao próprio homem, nos moldes da sociedade burguesa a emancipação política se constitui enquanto redução do homem a membro desta sociedade, individualmente egoísta e cidadão moral:

a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tomado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas "*forces propres*" [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política* (MARX, 2010, p. 54).

Netto e Braz (2006) apontam que Marx dirigiu todos os seus esforços para auxiliar a organizar o proletariado e, desta forma, contribuir para a ruptura do domínio da burguesia e a realização da emancipação humana. Para Marx, a conquista do protagonismo revolucionário do proletariado dependeria da fundamentação de sua ação no conhecimento rigoroso e verdadeiro da realidade social, do movimento da sociedade e da percepção de que a sociedade burguesa

não se constitui enquanto ordem social “natural” e ponto final da evolução humana, mas que representa a expressão de uma forma de estruturação histórica e transitória, com contradições que possibilitam sua superação.

Neste sentido, as obras de Marx foram um importante referencial e impulsionaram a organização da classe proletária na luta contra a exploração e a favor da emancipação humana. O Manifesto Comunista de Marx e Engels, em 1948, representou uma possibilidade de aliança presente e de futuro enfrentamento à burguesia.

No início de 1848, o eminente pensador político francês Alexis de Tocqueville tomou a tribuna na Câmara dos Deputados para expressar sentimentos que muitos europeus partilhavam: "Nós dormimos sobre um vulcão ... Os senhores não percebem que a terra treme mais uma vez? Sopra o vento das revoluções, a tempestade está no horizonte". Mais ou menos no mesmo momento, dois exilados alemães, Karl Marx com trinta anos e Friedrich Engels com vinte e oito, divulgavam os princípios da revolução proletária para provocar aquilo que Tocqueville estava alertando seus colegas, no programa que ambos tinham traçado algumas semanas antes para a Liga Comunista Alemã e que tinha sido publicado anonimamente em Londres, por volta de 24 de fevereiro de 1848, sob o título (alemão) de Manifesto do Partido Comunista, "para ser publicado em inglês, francês, alemão, italiano, flamengo e dinamarquês". Em poucas semanas, ou, no caso do Manifesto, em poucas horas, as esperanças e temores dos profetas pareceram estar na iminência da realização. A monarquia francesa tinha sido derrubada por uma insurreição, a república proclamada e a revolução europeia tinham iniciado (HOBBSAWN, 1982, p. 25).

A “primavera dos povos”, primeira e última revolução europeia, momentânea realização dos sonhos da esquerda e dos pesadelos da direita, foi aguardada e prevista como consequência da era das duas revoluções (Francesa e Industrial). Com a revolução política e o avanço da revolução industrial, atrás de ideólogos políticos burgueses, se colocavam as massas prontas para converter revoluções liberais em revoluções sociais e, por baixo e ao redor dos empresários capitalistas, os “pobres proletários” descontentes, se agitando e se insurgindo. A revolução de fevereiro de 1848 não foi feita apenas pelo proletariado, era uma revolução social consciente que objetivava uma república social e democrática com líderes socialistas e comunistas. No entanto, a deficiência numérica, a imaturidade política e ideológica da maioria dos trabalhadores, a falta de uma sistematização, ideologia e liderança desenvolvidas, fizeram com que as revoluções de 1848 surgissem e se quebrassem como uma grande onda, frágeis demais para fazer frente aos

poderosos. Mesmo assim, 1848 trouxe mudanças profundas, introduzindo no panorama político a presença permanente da classe média, do liberalismo, da democracia política, do nacionalismo e, igualmente, das classes trabalhadoras (ibidem).

Martins (2002) afirma que as ideias socialistas de Karl Marx, diferentemente dos pensadores utópicos, apontaram para a possibilidade da transformação econômica, política e social da sociedade capitalista, para a instauração de uma nova ordem social e econômica justa e igualitária. Suas contribuições serviram de inspiração para a luta dos trabalhadores na perseguição de valores democráticos, no horizonte dos movimentos libertários e autonomistas. Os rumos do movimento internacional dos trabalhadores, inspirado nas teses marxistas, levaram à consolidação do conceito de autonomia no pensamento social e, igualmente, na educação.

Se a produção teórica de Marx instrumentalizou a resistência proletária diante da burguesia liberal, influenciando as revoluções de 1848, da mesma forma, as contribuições marxistas continuaram e continuam a dar as bases para a organização dos trabalhadores na luta contra a desumanização que caracteriza a sociedade capitalista ao longo da história, estabelecida a partir das relações de opressão que subjagam a grande massa operária à exploração por uma minoria dominante, e onde a luta contra a dominação coincide com a luta pela emancipação humana.

De acordo com Borón (2006), a filosofia política de Marx constitui uma crítica radical às concepções filosóficas e políticas da burguesia liberal que legitimam a sociedade capitalista. Suas críticas ao Estado liberal e ao liberalismo democrático se voltam contra uma democracia que busca negar o caráter político das diferenças de classe e da condição social, a partir de um ordenamento legal e institucional em que os direitos concedidos, as liberdades individuais e a pretensa igualdade entre os indivíduos carecem de sustentação real posto que, na sociedade capitalista, as desigualdades tendem a se reproduzir e as pretensas liberdades não se concretizam para a imensa parcela de excluídos estruturais.

Para Marx, o capitalismo é potencializador e aprofundador das alienações, sobretudo da econômica. Por trás da falsa liberdade do mercado, onde o trabalhador não tem alternativa a não ser vender sua força de trabalho em condições que lhe são impostas, encontra-se a escravidão do moderno trabalho assalariado. É no

território da política que Marx vislumbra o elemento transformador do mundo e da história: *a possibilidade oferecida pela luta política como elemento emancipador dependia da assunção, por parte do proletariado e das classes subalternas, de seus interesses históricos e da efetividade de sua organização* (BORÓN, 2006, p. 311).

Partindo da premissa de que a crítica ao sistema capitalista é urgente e necessária diante do “triunfo do capitalismo” e de convicções derrotistas que sugerem o “fim da história”, dada a sua “irrefutabilidade”, Ellen Wood (2003) considera que o materialismo histórico constitui a melhor base para construí-la, por compreender a historicidade de sua constituição e, conseqüentemente, a possibilidade de sua superação. Ao analisar as configurações da democracia e da liberdade liberal capitalista sob uma perspectiva materialista histórica, Wood explora as formas através das quais o capitalismo as tem incentivado e inibido, levantando importantes questões sobre a possibilidade de avanços na direção da emancipação socialista e da abolição da exploração de classe.

De acordo com Wood (2003), na ótica liberal o surgimento do indivíduo isolado e emancipado politicamente é enfatizado pelo conceito de soberania individual, condição para que a multidão trabalhadora entrasse na comunidade política enquanto trabalhador “livre e igual” que, convertido em cidadão, garantiu a ascensão do capitalismo. Porém, o pressuposto de sua cidadania foi a sua desvalorização política, com a transferência de seus poderes para o domínio econômico da propriedade privada e do mercado que passam a ocupar o lugar do privilégio e do monopólio jurídico.

Na democracia capitalista, relata Wood (2003), uma vez que a posição socioeconômica não é uma determinante do direito à cidadania, a igualdade civil coexiste com a desigualdade de classe. A democracia liberal deixa inalterada a esfera de dominação e coação criada pelo capitalismo, bem como áreas da vida cotidiana governadas pelos poderes da propriedade, pelas “leis” do mercado e pelo imperativo da maximização do lucro. No capitalismo o mercado é tido como a esfera da liberdade e de livre escolha. Com a desvalorização dos direitos políticos sob o capitalismo, amparada na cisão entre o econômico e o político, têm-se a redução da autonomia à esfera econômica pela independência da exploração capitalista das esferas política e social e mediante a separação da vida política da organização da exploração. Embora

a separação da economia pareça dar ao mundo externo a ela um alcance maior, uma liberdade maior [...], na realidade a economia do capitalismo invadiu e estreitou o domínio extra-econômico. O capital assumiu o controle privado sobre questões que já pertenceram ao domínio público, ao mesmo tempo em que transferia para o Estado várias responsabilidades sociais e políticas. Mesmo as áreas da vida social que estão fora das esferas da produção e apropriação, e fora do alcance imediato do controle capitalista, são sujeitos aos imperativos do mercado e à transformação dos bens extra-econômicos. Praticamente não existe aspecto da vida na sociedade capitalista que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado. A separação entre o econômico e o político significou também a transferência de funções antes políticas para a esfera econômica, [...] a política e o Estado são agora mais, e não menos, restringidos pelos imperativos e exigências das classes apropriadoras (WOOD, 2003, p. 239-240).

Desta feita, na democracia capitalista temos que igualdade jurídica, liberdade contratual e cidadania obscurecem relações ocultas de desigualdade econômica, de exploração e de ausência de liberdade (ibidem).

A análise de Wood (2003) a respeito da democracia, da liberdade e da cidadania sob o capitalismo permite vislumbrar a subjugação das diversas áreas da vida e da sociedade ao domínio econômico e o velamento das relações de classe capitalistas, dos mecanismos de exploração, da pertença de classe e de suas determinações. Este velamento produz, via de regra, uma condição de alienação dos trabalhadores sobre a dominação a que se vêm subjugados, sobre a mercadorização das relações e da vida e de sua submissão às necessidades do capital de maximização dos lucros e da acumulação econômica pela classe dominante, em detrimento de suas próprias necessidades. Na base desta alienação encontra-se uma falsa percepção de autonomia e de liberdade, restritas à esfera da cidadania jurídica.

No entanto, o capital, ao necessitar do Estado para manter a ordem e propiciar as condições necessárias para a acumulação, produz uma contradição entre o alcance global de sua força econômica e as instituições de administração locais de que necessita. E é nesta contradição que se abre espaço para a oposição ao sistema, dando condições para a organização da luta democrática anticapitalista dentro do próprio Estado (ibidem).

Em *Para além do capital*, Mézáros (2011) observa que, embora a formação social do capital tenha um caráter transitório, a questão da superação do Estado capitalista e da emancipação humana de Marx ainda se encontra em um horizonte

distante, sendo preciso completar muitas transições dentro da transição a partir de um projeto de mediações concretas.

Como sustentado por Marx, é preciso organizar forças como alavanca para a emancipação da classe trabalhadora. Para isso, é imprescindível reconhecer quais são as demandas imediatas e, igualmente, permanecer orientado pela perspectiva histórica do marxismo, sem perder de vista as determinações do presente imediato. Isto significa “negar” o Estado e, simultaneamente, atuar no seu interior, produzindo um deslocamento consciente através de mediações internas, viabilizando a realização de perspectivas históricas socialistas. A realização da reestruturação radical do sistema do capital, [e da emancipação humana] *é viável apenas como um imenso empreendimento histórico, sustentado por muitas décadas* (MÉSZÁROS, 2011, p. 598), uma vez que este é atado por uma malha de determinações estruturais e práticas reprodutivas e distributivas do “capital avançado” (ibidem).

É na direção desta mobilização de forças, de um deslocamento consciente que leve à contestação do sistema pela atuação no seu interior, que recorreremos à teorização marxista, sobre e na perspectiva da construção de processos de emancipação humana.

De acordo com Iasi (2011), a importância da retomada do conceito de emancipação humana de Marx se dá *pelo fato de que tal conceito pode ser uma importante ferramenta em nosso esforço de compreender o tempo presente e seus desafios* (IASI, 2011, p. 48), diante de um contexto *de amoldamento que exige de todos nós uma profunda e séria reflexão teórica e prática* (p. 7), na busca por compreendê-lo dialeticamente, como momentos intrínsecos de um movimento maior:

A objetividade desse movimento nos obriga a uma reflexão teórica que seja capaz não apenas de compreendê-lo, mas também de agir sobre ele, reencontrar as energias transformadoras que nascem do antagonismo insuperável do sistema do capital e que só tomam forma consciente na ação política dos seres humanos dispostos a agir de forma revolucionária (IASI, 2011, p. 9).

As análises acerca da emancipação política de vertente liberal e de sua contraposição pela concepção marxista de emancipação humana permitem uma melhor compreensão do contexto e dos desafios do tempo presente, do processo de cooptação dos indivíduos por interesses mercadológicos, e da necessidade de se

articular um movimento reflexivo e prático que leve a superação das condições de sujeição e desumanização produzidas no seio da sociedade capitalista.

O debate construído aponta como as revoluções burguesas (França, 1789; Inglaterra, 1848) representaram o triunfo da liberdade da burguesia e da indústria capitalista. Da mesma forma, que embora a Revolução Francesa tenha servido como referencial político e ideológico para a sublevação de lutas pela libertação de colônias e revoluções liberais pelo mundo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), documento culminante desse movimento revolucionário burguês, representou tanto a expressão da oposição da burguesia emergente ao poder da nobreza, quanto um veículo de afirmação da liberdade e da democracia liberal burguesa, referendando e legitimando o direito à propriedade privada e os privilégios dos burgueses, em detrimento da subjugação e da miséria dos trabalhadores proletários.

O ideal de emancipação subscrito no regime burguês se restringiu à uma emancipação política juridicamente limitada e que visava favorecer e assegurar o domínio da classe burguesa. Assim, o liberalismo triunfou e estabeleceu uma ordem que preconizava a liberdade individual enquanto princípio instituidor da prosperidade econômica e política da burguesia capitalista, bem como do consentimento da classe trabalhadora e sua conformação à um contrato social que lhe compelia a submeter-se ao seu domínio e exploração, a partir do qual se recrudescia a desigualdade social.

Neste contexto a teoria socialista de Karl Marx figurou enquanto potente instrumento de análise e de oposição ao capitalismo, bem como de defesa de um movimento revolucionário a partir da luta da classe trabalhadora que avançasse para uma efetiva emancipação humana, com o estabelecimento da supressão das classes sociais e do domínio de um indivíduo sobre o outro. Marx lançou as bases para a organização dos trabalhadores a partir da preconização de uma aliança do proletariado, para o que era necessária sua instrumentalização pelo conhecimento das determinações intrínsecas ao sistema capitalista.

Desta forma, reconhecemos na teoria marxista a fundamentação potencializadora de um movimento crítico-reflexivo que, partindo da compreensão da construção histórica das relações, propicia a conscientização sobre as condições de

exploração e desigualdade da sociedade capitalista, onde se inserem as desenvolvidas no e a partir do campo da educação.

A fim de avançarmos na análise dos desafios que estão colocados no contexto capitalista, e especificamente no campo da educação, para o fortalecimento da autonomia e a conformação de processos de emancipação humana, debateremos a seguir os efeitos das políticas educacionais neoliberais para o trabalho e a autonomia dos professores, a partir das contribuições de teóricos críticos, e recorrendo igualmente às conceituações de trabalho e trabalho estranhado presentes em Marx (2004, 2013).

## **2.2. Reflexões acerca dos efeitos do capitalismo e da educação para o capital sobre o trabalho e a autonomia docente**

Conforme o debate construído sobre a educação sob a lógica do capital, os sistemas de ensino vêm sendo atingidos por discursos neoliberais e políticas calcadas em princípios mercadológicos que têm afetado sua organização e que levam ao distanciamento gradativo das questões político-pedagógicas e das especificidades da realidade onde a escola está inserida, trazendo sérias consequências para o trabalho e a autonomia dos professores.

Frigotto (2018) aponta que, a partir da década de 1990, a adoção da doutrina neoliberal desembocou em um processo de crescente desmanche da função e do trabalho dos professores por meio da propagação da tese de que a escola pública era ineficiente e mal gerida, e de que sua melhoria seria alcançada pela adoção de parâmetros da gestão privada. O ataque ao currículo, sob a alegação de que se ensinavam coisas demais e irrelevantes, bem como à formação docente, por estar baseada em teorias sociais, culturais, econômicas e políticas tidas como inúteis, apontava para a necessidade da anulação da função e da autonomia docente. No processo de mercantilização da educação, a formação docente deveria ensinar “regras do bem ensinar”, preparando entregadores de conhecimentos produzidos por entes privados ou parcerias público-privadas.

A respeito da adequação da educação e do trabalho docente à doutrina neoliberal, aduz Peroni (2008),

com o diagnóstico de que o mercado é mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial têm influenciado o setor

público e, na educação, as parcerias são parte deste processo. A autonomia docente nesse processo fica muito prejudicada. Apesar de termos avançado na legislação brasileira, inclusive garantindo a gestão democrática como princípio constitucional e os profissionais da educação como responsáveis pelo projeto político pedagógico da escola, no caso da parceria estudada é uma instituição privada quem define e o sistema público ainda paga para ser monitorado (p. 18).

Desta forma, a natureza do trabalho docente na sociedade capitalista acaba por se vincular às suas determinações estruturais, sofrendo suas influências. A fim de perscrutar as dimensões contraditórias de controle e autonomia que afetam o trabalho dos professores, faz-se necessária a análise dos processos concretos, onde os “pacotes” de materiais didáticos, as determinações providas de organismos internacionais, as avaliações externas, dentre outros, têm levado à conformação do trabalho docente e ao comprometimento de sua autonomia.

Abordando as reformas empreendidas no campo educacional sob o neoliberalismo, Ball (2005) aponta que as políticas vinculadas à lógica do gerencialismo e da performatividade têm provocado sérias consequências para o trabalho docente pois,

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (p. 546-547).

A cultura da performatividade competitiva atinge não somente a subjetividade do professor, como também tem refletido em suas relações com seus pares, onde se estabelecem novas formas de interação calcadas em valores mercadológicos e empresariais, num processo de “neoliberalização” do trabalho docente:

O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). [Assiste-se a] um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum [...] contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa (BALL, 2002, p. 9).

Estas formas de regulação, de acordo com Ball (2002), apresentam uma dimensão social e interpessoal diluídas em relações institucionais complexas de

equipe, grupo e coletivas, onde interações sociais autênticas se veem esvaziadas e alteradas pelas exigências do desempenho, substituídas por relações de julgamento, onde os indivíduos são valorizados tão somente por sua produtividade. Surge uma contradição entre a intensificação e os “custos” pessoais e psicológicos desta busca por desempenho, monitorização e gestão, que configuram um tipo de esquizofrenia vivida pelos professores, provocada no embate entre compromisso e entrega, julgamento e autenticidade, e onde estes se veem sacrificados pela pressão ao desempenho. Igualmente, a identidade dos professores se vê alterada e conformada por mecanismos de projeção como reflexo de contingências externas. Produz-se uma alienação do “EU” ligada às exigências da performatividade: o resultado, a prática e as relações sem autenticidade.

Esta esquizofrenia estrutural e individual, e o potencial para a falta de autenticidade e significado são, cada vez mais, experienciados no dia a dia de todos nós. As actividades da inteligência técnica, da gestão, conduzem a performatividade para as práticas do dia a dia dos professores e para as relações sociais entre professores. Elas tornam a gestão ubíqua, invisível, inevitável — parte de, e incrustada em, tudo o que fazemos. Cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas acções e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isto, as exigências da performatividade impedem dramaticamente os "discursos metafísicos", o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade. "Fábulas" de promessa e oportunidade, tais como as da educação democrática, também são marginalizadas (BALL, 2002, p. 14).

Ball (2002) aponta ainda para a “mercadorização” que produz alterações fundamentais nas relações entre aprendentes, aprendizagem e conhecimento, num processo de exteriorização e des-socialização. No setor público esse processo de “exteriorização” envolve a mudança da natureza da relação entre os trabalhadores e o seu trabalho, uma vez que a avaliação profissional se subordina às exigências performativas e de “marketing”. Isto se dá dentro de um processo mais amplo de “re-instrumentalização” ética deste setor que substitui a “necessidade” do cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comercial, colonizando espaços baseados em linguagem moral partilhada e coletiva, com profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender.

No âmbito das reformas educacionais neoliberais, Freitas (2012) aponta para a instituição de um neotecnicismo que se apresenta como uma teoria de responsabilização, onde as expectativas de aprendizagem são medidas em testes

padronizados, com ênfase no gerenciamento da escola e controle do trabalho docente a partir de um processo de bônus e punições. Enquanto sistema de responsabilização, envolve testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções, conformando a meritocracia, uma categoria que

está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades, não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. [...] esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Segundo Cossio (2015), a responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais constitui-se como uma potente estratégia e justificativa para o estabelecimento de parcerias com o setor privado, incentivadas pelo Banco Mundial com o pretexto de qualificar o sistema educacional. A divulgação dos resultados das avaliações e o estabelecimento da comparação dos progressos com práticas internacionais e com “reformadores bem-sucedidos” são instrumentos de convencimento e busca da adesão da sociedade a estas parcerias. Da mesma forma, são produzidos efeitos sobre a formação dos professores e o trabalho docente, com o comprometimento de sua autonomia, uma vez que

(...) a responsabilização pelo resultado dos estudantes nas avaliações nacionais talvez seja um dos impactos mais diretos, na medida em que implica no currículo da educação básica e portanto, quais conhecimentos precisam ser trabalhados e como devem ser abordados, ou seja, o preparo para as provas. Isto reflete no trabalho cotidiano dos professores, pois além de priorizar algumas áreas do conhecimento (Português e Matemática) sobre outras, ainda limita a abordagem pedagógica ao que é requerido nos testes, gerando um estreitamento curricular, comprometendo a autonomia docente, incidindo igualmente sobre os cursos de formação de professores que são, de forma reiterada, acusados de serem demasiadamente teóricos e não preparam os professores para ensinar (CÓSSIO, 2015, p. 633-634).

Cossio (2015) analisa que as políticas brasileiras estão em sintonia com as determinações neotecnicistas do Banco Mundial, expressas em uma série de documentos orientadores da formulação de políticas educacionais para a América Latina e Caribe, dentre os quais destaca-se o documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Mundial/2011”. Assim, o BM se firma enquanto ente produtor de hegemonia discursiva e de orientação de políticas que alinham a educação ao desenvolvimento econômico, provocando impactos sobre o

trabalho, a autonomia e a formação dos professores. Tendo como estratégias a reforma dos sistemas de educação dos países em desenvolvimento e a construção de uma base de conhecimento sob a lógica da responsabilização e dos resultados, estabelece padrões de qualidade e prevê a mensuração de desempenho da aprendizagem das competências para o mercado de trabalho. Estas competências, que visam a ampliação das taxas de crescimento econômico, passam a conformar a base de conhecimento das reformas educacionais, estreitando e conformando um currículo único ao qual os professores deverão subordinar seu trabalho. Nesta esteira, a constituição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica constitui um instrumento de garantia do ensino das competências e das habilidades mínimas para a inserção dos indivíduos na vida produtiva, incidindo sobre o trabalho, a autonomia docente e, da mesma forma, sobre a formação dos professores, que deve privilegiar a dimensão prática do ensino, o saber fazer, em detrimento do aprofundamento teórico.

Para Freitas (2017), a elaboração da BNCC representa uma política de parâmetros neoliberais, gerencialista e autoritária que, provocando pressão sobre a escola e os professores, cria um cerco sobre os mesmos a fim de alinhá-los aos seus objetivos, às avaliações nacionais, à produção de material didático, ao financiamento da educação e, igualmente, às agências formadoras de professores. Sua real intenção é padronizar o ensino, o que desemboca na responsabilização dos professores e da escola pelo insucesso dos educandos, sem considerar as condições concretas para o desempenho do seu trabalho, bem como as condições socioeconômicas que dificultam a aprendizagem. Esta reforma empresarial tem por pressuposto que se o aluno não consegue aprender é responsabilidade da escola e do professor que não ensina ou não sabe o que ensinar, pois não é conveniente considerar a péssima infraestrutura das escolas, das condições de trabalho dos professores, dentre outros problemas crônicos e decorrentes das desigualdades do sistema capitalista.

Este conjunto de dispositivos representa o avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro, abrindo o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria que operam na difusão de métodos tecnicistas. Desta maneira são introduzidos nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que elevam o grau de controle

sobre os profissionais da educação, a fim de garantir a obtenção de metas e índices. Freitas (2014) considera ainda que, nos últimos 20 anos, a expansão das avaliações externas confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e que, na busca pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola, subordinando o fazer pedagógico (seus objetivos, conteúdos e métodos) a seus interesses. Disto resultam a padronização do trabalho docente, o esvaziamento da ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo de ensino e o cerceamento de um possível avanço progressista no interior da escola, a partir do seu atrelamento às necessidades de reestruturação produtiva e crescimento empresarial.

Também nesta direção, segundo Freitas (2017), se pôs em desenvolvimento o projeto do ENAMEB – Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico, alinhado à BNCC. Por meio do ENAMEB, a padronização decorrente da base comum cumpriria igualmente o papel de silenciamento da diversidade, uma vez que 60% de seu conteúdo seria obrigatoriamente avaliado por exames nacionais, aos quais o trabalho docente deveria se conformar, e de atrelamento à sua lógica gerencialista.

Como podemos perceber, em síntese, a responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas faz com que recaia sobre estes o compromisso de corrigir distorções de origem, retirando o foco da desigualdade social que constitui a base da desigualdade dos resultados educacionais. Da mesma forma, o discurso da meritocracia, que desemboca em um processo de culpabilização e de penalização dos docentes, constitui a base ideológica sob a qual se assenta a defesa da privatização da educação pública.

Peroni (2015) aponta que o Estado brasileiro esteve historicamente vinculado a interesses privados e que, a partir de meados de 1980, setores mercantis passam a atuar na direção e execução de políticas, desenvolvendo-se um processo de privatização do público tanto no âmbito do conteúdo como nos da formação e avaliação, e estabelecendo premiações e sanções como forma de controle. Procede-se assim ao repasse de recursos públicos para instituições privadas, à precarização da oferta, à fragilização da gestão democrática e da gratuidade, à precarização do trabalho docente e à definição do conteúdo da educação pelo setor

privado, sob a justificativa da formação de sujeitos instrumentais à reestruturação produtiva e à um projeto de desenvolvimento competitivo internacional.

Freitas (2012) alerta para as consequências e riscos das políticas de privatização empreendidas pelos reformadores empresariais como o estreitamento curricular, com a prevalência do aspecto cognitivo sobre outras dimensões formativas, e a ratificação de um currículo básico que limita e restringe o trabalho do professor e a formação do aluno, principalmente dos mais pobres, que dependem fundamentalmente da escola para aprender. Nesse processo retiram-se do processo de ensino-aprendizagem elementos de análise crítica, substituindo-os por habilidades básicas necessárias para atender aos interesses capitalistas. Outras consequências apontadas por Freitas (2012) são: a competição entre profissionais e escolas, desembocando na diminuição das relações de colaboração próprias da educação; a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, decorrente da vinculação entre desempenho e pagamento dos professores, o que provoca o aumento da tensão entre estes; as fraudes, provocadas por um clima de pressão e controle que, dentre outros aspectos, produzem sentimento de impotência e a necessidade de sobrevivência, fazendo com que professores utilizem-se de estratégias para driblar os prejuízos causados pelo sistema de bônus e punições que desmoraliza o magistério; a precarização da formação do professor, onde o apostilamento das redes leva à dependência de materiais didáticos prontos, retirando-lhe a possibilidade e a qualificação para uma apropriação metodológica, uma vez que sua formação vai se restringindo aos aspectos práticos; a destruição moral do professor através da responsabilização e exposição pública que provocam uma crescente insatisfação; a destruição do sistema público de ensino decorrente da privatização da gestão da escola à iniciativa privada; e a ameaça à própria noção liberal de democracia, uma vez que a apropriação da escola pública pela iniciativa privada põe em risco um patrimônio nacional responsável pela formação a partir de interesses nacionais e plurais.

De acordo com Ball (2005), atingidos por exigências que desconsideram suas condições concretas e as especificidades de sua formação e prática pedagógica, e colocados à margem da esquematização e da autoria de seu trabalho, os docentes são submetidos a situações que atingem sua autonomia e sua identidade profissional e os levam a processos de desqualificação e desvalorização.

Paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade. A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor - a infundável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós (BALL, 2005, p. 549).

Shiroma (2003) observa que a formulação de justificativas para a reforma educativa se vale de uma retórica que leva à construção de um consenso entre os professores, a partir de um discurso sedutor capaz de torná-los adeptos de um projeto de profissionalização<sup>36</sup> baseado no alcance de resultados, na competição, na eficiência, flexibilidade, etc. Na verdade, segundo a autora, o modelo de profissionalização proposto sob o neoliberalismo redundava na perda de autonomia e na proletarização, decorrentes de tendências da organização e do processo de trabalho sob o capitalismo, tais como: a crescente divisão do trabalho; a separação entre a concepção e a execução; o controle de cada etapa do processo de trabalho; o aumento do volume de trabalho; a redução dos níveis de habilidades. Ainda, conforme aponta Shiroma, provoca a desqualificação dos docentes ao minar seu profissionalismo e subtrair-lhes a autonomia profissional, transformando-os em meros técnicos e introduzindo a burocratização, a perda de vantagens salariais, de status e privilégios.

---

<sup>36</sup> Segundo Oliveira (2010), a noção de profissionalização docente ocorreu a partir do desenvolvimento da sociedade moderna, decorrendo da organização e da expansão dos sistemas escolares, quando o magistério passa a caminhar para a constituição de sua profissionalização. Para a autora, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, com a definição de tipos de formação e especialização, carreira e remuneração para um grupo social que vem crescendo e se consolidando. O desenvolvimento da noção de profissionalização resultou assim da organização racional-burocrática do Estado no que diz respeito à estruturação dos serviços públicos, decorrendo na constituição de um corpo funcional e de sistemas escolares sob o controle estatal. Mas, destaca a autora, a conversão dos professores em servidores públicos terminou por subtrair-lhes a autonomia e o autocontrole sobre seu trabalho, constituindo este um grande desafio na luta pela obtenção de um status profissional.

Na busca do consenso e do consentimento dos professores põe-se em curso um movimento de desintelectualização engendrado por meio do discurso da profissionalização baseada na competência, na produtividade e na eficiência, que na verdade busca moldar um perfil de professor tecnicamente competente e politicamente inofensivo. Neste processo, a proposta de uma formação aligeirada e prática é mais uma ferramenta para a proletarização, desqualificação e segmentação da categoria que passa cada vez mais a ser refém do controle e da avaliação meritocrática. A formação do professor nestes moldes o torna

“mais adequado”, ajustado, conveniente, apto e adepto. Mesmo que apresente maior autonomia de ação, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em expert impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. [...] É prudente, pois, atentarmos para que os necessários debates pedagógicos não se deem desvinculados e nem sirvam para eclipsar a dimensão política da formação do professor (SHIROMA, 2003, p. 81).

Oliveira (2010) aponta como, a partir das regulações decorrentes das reformas educacionais ocorrida no Brasil desde os anos 1990, a profissão docente passou a ser alvo de pressões e mudanças que desembocaram na constituição de um novo perfil e uma nova identidade de trabalhador docente, e que causaram impactos na profissionalização do magistério, com profundas alterações do objeto e da organização de seu trabalho. Segundo a autora, a perda de controle dos professores sobre o seu processo de trabalho levou-os a uma situação de proletarização, em contraposição à profissionalização, que se caracteriza por uma condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que considera: a autoregulação, a competência específica, os rendimentos, a licença para atuar, as vantagens e os benefícios próprios, sua independência, dentre outros; e para a qual a discussão sobre a autonomia e o controle sobre o trabalho é ponto fundamental. A proletarização diz respeito à conformação das relações de trabalho na escola às relações de trabalho fabris, à ameaça ou à perda efetiva da autonomia dos professores como consequências das reformas educacionais neoliberais. A alteração das normas de organização e a padronização do ensino provocadas pelas reformas resultam na massificação da educação e em sérios prejuízos para as

condições de trabalho dos professores, produzindo igualmente processos de desqualificação e de desvalorização docente.

A partir do debate realizado percebemos como as determinações do capital sobre a educação conformam alterações profundas nas relações entre os professores e destes com a sua docência, levando-os à um processo de separação do controle e das decisões sobre o seu trabalho, de forma que estes passam a não se reconhecer nele, gerando uma negação do seu potencial e de sua capacidade de autoria.

O conceito de trabalho estranhado de Marx nos possibilita refletir a respeito da relação dos professores com o seu trabalho no contexto das políticas educacionais neoliberais. Para Marx (2013), o trabalho é categoria central no processo histórico da produção material, dimensão ontológica de formação e de emancipação humana, posto que é através dele que o homem, de forma livre e consciente, *agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza* (MARX, 2013, p. 327). Através do trabalho, de sua ação no mundo e sobre o mundo, o homem se autor realiza, movido por sua intencionalidade e voltado para um resultado que ele mesmo idealizara:

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p. 327)

Assim, o processo de trabalho ontológico em Marx constitui-se enquanto autorrealização do homem a partir da concretização de sua vontade, prévia e orientada a um fim. Esta vontade se manifesta pela atenção que o trabalhador coloca na execução de seu trabalho, em seu conteúdo e no seu modo de execução, ao sentir-se por ele atraído porque *usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais* (MARX, 2013, p.328), conformando-se como caminho para a emancipação humana.

Ocorre que, sob o capitalismo, se estabelece na relação do trabalhador com o trabalho uma situação de estranhamento, a partir da qual ele não se reconhece no

produto do seu trabalho, no processo de sua produção, e onde o homem se torna estranho à natureza, a si mesmo e aos outros trabalhadores (MARX, 2004). Sob as relações de produção capitalista,

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranha (MARX, 2004, p. 84)

Se, na relação com o mundo e em sua ação sobre ele, de forma livre e consciente, o homem se realiza através do seu trabalho, afirmando seu potencial humano, na relação estranhada com o seu trabalho há uma desconexão com o processo de produção da vida e de sua própria humanidade. Nessa relação estranhada se estabelece uma condição de alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho e, conseqüentemente, de si mesmo (MARX, 2004). Neste processo,

A consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio. O trabalho estranhado faz, por conseguinte: 3) do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. 4) uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem (MARX, 2004, p. 85).

Desta forma, segundo Marx (2004), no processo de estranhamento do homem em relação ao produto do seu trabalho e consigo, se estabelece como consequência igualmente o estranhamento com relação ao outro homem e seu trabalho, estando cada um deles estranhado de sua essência humana. Se a atividade do homem não lhe pertence, se ela lhe é estranha, logo, ela pertence a outro ser.

Através do trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho. A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa (dusserlichen) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo (MARX, 2004, p. 87).

A elaboração marxista sobre o trabalho estranhado sob o capitalismo nos serve de embasamento para a análise crítica da condição de separação do direcionamento do trabalho docente pelo professor, decorrente de estratégias de controle e determinações externas e verticais sobre o mesmo, e que produzem uma condição de não reconhecimento, de negação de seu potencial e de sua capacidade de autoria, instaurando uma condição de heteronomia e alinhamento do trabalho docente ao projeto de educação neoliberal.

Pela análise dos efeitos do neoliberalismo sobre o trabalho e a autonomia dos professores a partir da concepção marxista de trabalho estranhado percebe-se que a cooptação da educação pela lógica do capital produz uma situação de estranhamento e de alienação do professor em relação ao seu trabalho. Nestas condições a docência, que deveria ser um instrumento de emancipação humana, se conforma e se coloca a serviço da adequação dos sujeitos ao sistema capitalista e à sua reprodução a partir da internalização de sua lógica e da produção de consenso.

Conforme Mészáros (2008),

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. [...] Trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. [...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (p. 44-45).

A respeito deste processo de interiorização e amoldamento à ordem do capital, na e a partir da relação com o trabalho, Iasi (2011) afirma que

Aqui, de modo ainda mais claro, as relações já se encontravam predeterminadas, outros determinam o que se pode e o que não se pode fazer, o capital determina o como, o quando e o que fazer. [...] Sempre foi assim... sempre será..., nosso desejo submete-se à sobrevivência imediata... temos que trabalhar para viver, por isso nos submetemos. A lógica imposta pelo capital (externa), interioriza-se. [...] Pregamos [...] as ideias do capital como se fossem nossas. [...] O indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o. Tomando a parte pelo todo, a consciência expressa-se como alienação (p. 19-20).

Ainda, de acordo com Iasi (2011), no trabalho alienado, o ser humano não encontra prazer e, em uma atividade imposta, é gerado sofrimento e aflição. Ao se alienar da atividade que lhe humaniza, o ser humano se aliena também de si próprio, estabelecendo-se uma situação de auto alienação.

A partir do debate construído sobre os efeitos das políticas educacionais neoliberais para o trabalho e a autonomia docente, evidenciamos uma situação de responsabilização dos professores pelos baixos índices decorrentes do desempenho dos alunos em avaliações externas e pela “má qualidade” da educação, e o acirramento das formas de controle e de submissão do seu trabalho aos preceitos mercadológicos e à uma lógica meritocrática. Da mesma forma, novos parâmetros de formação docente são estabelecidos, desembocando na negação da teoria, na afirmação do pragmatismo, na negação do espírito crítico, na subordinação, na padronização e no esvaziamento da ação dos professores. Conforma-se um contexto de proletarização e desmoralização do magistério, levando os docentes a um estado de crescente insatisfação, incerteza, instabilidade e insegurança em relação ao seu trabalho. Criam-se as condições propícias para a instauração do consenso, para a adaptação, a desintelectualização e a despolitização<sup>37</sup> do magistério, de forma a restringir e, via de regra, anular a autonomia docente.

Pela análise realizada vislumbramos a necessidade de um movimento de reflexão e de conscientização que caminhe na direção do enfrentamento dos condicionamentos históricos produzidos nas relações sob o capital, a fim de que se possa, a partir de uma docência autônoma, construir alternativas educacionais transformadoras. É com este objetivo que, no próximo item, discutiremos sobre a importância e a possibilidade da construção de uma docência autônoma a partir da práxis, nas perspectivas freireana e marxista, que tenha como horizonte uma educação a serviço da emancipação humana.

### **2.3 A autonomia docente e a construção da docência autônoma: práxis, conscientização e educação para a emancipação humana**

---

<sup>37</sup> O debate acerca do processo de despolitização do magistério é realizado no item 2.3.3 desta tese.

Conforme debatido nesta tese, sob o capitalismo em seu estágio neoliberal, a educação é atingida pela lógica do capital e por práticas gerencialistas, conformando-se uma governança corporativa que atua na elaboração e na execução de políticas que visam adequar o ensino às exigências e necessidades últimas do mercado, levando à uma reorganização de seus conteúdos e métodos e, da mesma forma, do trabalho do professor. Neste contexto, o trabalho docente é cooptado a fim de que atue em prol das necessidades estabelecidas e perseguidas por organismos financeiros internacionais e nacionais, a partir da submissão da prática pedagógica às determinações destes entes, às metas e índices pré-estabelecidos, bem como à mecanismos de controle como avaliações externas, punições e premiações. Sem poder participar da elaboração dos documentos ou dos parâmetros que estabelecem os conteúdos e os objetivos do ensino, submetidos a condições de precarização e desvalorização de sua profissionalidade, os professores são, via de regra, alijados da definição e do controle sobre sua prática, o que reverbera na limitação ou subtração de sua autonomia. A autonomia possível, nestas condições, se restringe à uma autonomia política e se refere ao ajustamento da prática docente aos preceitos e aos interesses de manutenção e reprodução do sistema.

Diante deste cenário, levantamos a seguinte questão, em torno da qual se organizou este estudo: “Como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?”. Neste trabalho defendemos a tese de que “o movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores”.

Para que se proceda ao enfrentamento das condições de precarização do trabalho docente e de perda de sua autonomia, no contexto de cooptação da educação por interesses mercadológicos debatido até aqui, nos colocamos diante da necessidade da articulação de um movimento de busca de possibilidades concretas de resistência e de produção de alternativas que vão ao encontro da autonomia

docente, na perspectiva da emancipação humana. Para este propósito, consideramos ser imprescindível tanto o desvelamento das estratégias e das condições de subjugação do trabalho docente à lógica do capital, quanto o questionamento acerca das possibilidades de se transgredirem as determinações da educação neoliberal, a fim de que se passe, de uma condição de sujeição e adequação ao sistema capitalista, à sua contestação e transformação.

Nesta direção, vislumbramos a importância do resgate de elaborações teóricas que permitam compreender os processos de constituição da autonomia docente e da docência autônoma, e o papel e a necessidade da conscientização e de uma práxis reflexiva para o desencadeamento de práticas docentes e educativas autônomas e emancipatórias. Desta forma, nos itens subsequentes recorreremos às contribuições: de Freire (2004; 2014a; 2016), acerca das conceituações de autonomia e de docência autônoma; de Marx e Engels (2001), Iasi (2011), Mészáros (2008), Marx (2005), Scheibe e Durli (2021), na análise sobre o papel da conscientização e da educação do educador para a mobilização do processo de construção da autonomia docente; e de Vázquez (1968), Marx e Engels (2001), Freire (2014b, 2014c, 2014d, 2016), Lima (2002), Saviani (2017) e Saviani e Duarte (2012), para a produção de um debate sobre a importância da práxis enquanto via de elaboração de possibilidades de resistência à educação do capital, bem como sobre alternativas de construção de uma docência autônoma, na direção de uma educação como processo de emancipação.

### **2.3.1 Autonomia docente e docência autônoma na perspectiva freireana**

A questão da autonomia docente e da necessidade de uma prática educativa transformadora se faz presente no pensamento de Paulo Freire<sup>38</sup>.

Ao denunciar as condições de opressão que se estabelecem sob o capitalismo e a educação bancária que se coloca a seu favor, Freire anuncia possibilidades de humanização e de uma pedagogia da autonomia, onde a atuação

---

<sup>38</sup> Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19/09/1921 – São Paulo, 02/05/1997), educador e filósofo brasileiro. Ao prefaciar a obra *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori descreve Paulo Freire como *um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”* (FIORI (1967), p.11. In: FREIRE, 2014a).

do professor a favor de uma educação enquanto prática da liberdade caminha para a emancipação humana.

Para Freire (2004), a autonomia se constitui enquanto processo permanente de construção coletiva, a partir do comprometimento com a potencialidade humana para *ser mais*<sup>39</sup> e, portanto, com a humanização dos homens, sua vocação histórica. Segundo Freire, a busca do *ser mais* e da emancipação dos homens não se realiza no isolamento, mas se baseia na solidariedade e em relações humanas pautadas pelo respeito à capacidade dos sujeitos de dizerem a sua palavra, de pronunciarem e transformarem o mundo. Nesta direção o pensamento crítico, em oposição ao pensar ingênuo, é uma necessidade fundamental. Se o primeiro é pressuposto para a transformação da realidade e a humanização dos homens, o segundo desborda em processos de ajustamento, de negação da temporalidade e de si.

De acordo com Freire (2014a), na busca da perpetuação do seu domínio, pela manipulação que mantêm os homens anestesiados em relação à sua realidade de exploração, as elites cooptam as possíveis lideranças e a população por meio do mecanismo da invasão cultural, impondo sua visão de mundo, de forma a facilitar sua dominação econômica e o amoldamento à padrões que passam a ser assumidos como única alternativa possível. Neste contexto, a escola se torna espaço de “domesticação” e os homens

submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro”, do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim, roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições. Os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem “seres para si” (FREIRE, 2014a, p. 217-218).

Segundo Freire (2014a), para que se possa colocar em ação uma docência em prol da emancipação humana, que proceda tanto a denúncia destas condições

---

<sup>39</sup> Em Pedagogia do Oprimido (2014a), Freire aponta para a questão da busca do *ser mais*, que coincide com o processo de humanização, com a vocação do homem para a conquista da sua liberdade, através de sua ação no mundo e sobre o mundo. Esta busca se funda na esperança e na capacidade de reflexão acerca dos condicionamentos produzidos nas relações que estabelece no contexto histórico em que vive. Neste sentido, é pelo enfrentamento das situações desafiadoras e limitantes que se apresentam em sua realidade que se torna possível avançar rumo à realização do potencial humano para *ser mais*. Freire ainda adverte que: *esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires* (ibidem, p. 105). Aqui sobressai o papel fundamental do trabalho coletivo enquanto caminho para a transformação e a emancipação dos homens.

de desumanização, estabelecidas sob o sistema capitalista, quanto o anúncio e a mobilização de uma educação como prática da liberdade, é imprescindível que o educador se comprometa com uma educação a partir da qual os indivíduos, e ele mesmo, se reconheçam como sujeitos capazes de, recriando o mundo, se recriarem, se humanizando em comunhão. Desta forma, por meio de uma pedagogia que se constitua enquanto uma docência autônoma e promotora de autonomia, é possível o estabelecimento de uma educação libertadora, em contraposição à *educação bancária*<sup>40</sup>, a serviço dos interesses do capital.

Para que se processem a conscientização e a construção da autonomia docente, compreendemos ser imperativo que o educador questione a serviço de que sociedade e, conseqüentemente, da formação de que ser humano está colocando a sua docência. Neste sentido, é imprescindível a reflexão sobre seu papel e sobre a dimensão política do seu trabalho. É fundamental também que ele se perceba como sujeito histórico que pode intervir e contribuir para a transformação da ordem estabelecida por meio da afirmação de sua capacidade e do potencial transformador inerente aos seres humanos. O processo de conscientização e de constituição de uma docência autônoma, que esteja a serviço de uma educação libertadora, passa igualmente pela análise crítica sobre a realidade em que se insere. Nestes termos,

A conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mas “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. [...] Por essa razão mesma, a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 2016, p. 56-57).

A partir de Freire, compreendemos que o processo de conscientização do educador, em defesa de sua autonomia, passa pela percepção e pela análise crítica das políticas educacionais enquanto materialização da lógica neoliberal que, ao

---

<sup>40</sup> Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2014a, p.81).

conformar seu trabalho, o coloca a serviço de interesses econômicos que objetivam moldar a educação e os indivíduos para que estes atuem na manutenção do sistema, os submetendo a relações de exploração alienantes e desumanizantes.

Em consonância com Freire, compreendemos que a autonomia docente não é um fim em si mesma, mas um processo concomitantemente individual e coletivo de constante enfrentamento das estratégias de adequação para a dominação dos sujeitos, bem como de busca e produção de alternativas que tenham como horizonte uma educação libertadora. Este processo de busca e construção de autonomia coincide com a construção de uma docência autônoma capaz de pôr em marcha esta educação a favor da humanização, para o quê o estabelecimento da práxis, o movimento permanente de reflexão crítica dos professores sobre a sua prática e sobre o contexto e as relações concretas desenvolvidas na escola e na sociedade, é imprescindível.

Consideramos igualmente que a conscientização sobre o potencial de transformação de uma prática pedagógica autônoma poderá resultar em uma docência que produza resistência à educação neoliberal, ao promover práticas educativas emancipatórias. Esta tarefa pressupõe desnaturalizar consensos construídos e promover a percepção de que políticas e práticas educacionais são construções históricas. É neste sentido que, no próximo item, desenvolvemos um debate de perspectiva marxista sobre o papel da conscientização e da educação do educador para a instrumentalização de uma docência autônoma a serviço da emancipação humana.

### **2.3.2 A conscientização e a educação do educador de perspectiva marxista no enfrentamento da educação para o capital**

Em *A Ideologia Alemã* (2001), Marx e Engels debatem acerca dos processos de produção da consciência e de sua subordinação sob e ao capitalismo. A respeito da formação da consciência, sustentam que

são os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos parecem de cabeça para baixo como em uma

câmara escura, esse fenômeno decorre do seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.[...] partimos dos homens em seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 2001, p. 66)

Para Marx e Engels (2001) a tomada de consciência se configura a partir da consciência do meio sensível e da realidade de interdependência limitada com as outras pessoas e coisas externas ao indivíduo. Desta forma, o homem se conscientiza do fato de que vive em sociedade a partir da produção material da vida imediata e dos intercâmbios humanos ligados a esse modo de produção, que também é por ele engendrado.

Partindo do terreno real da história, Marx e Engels explicam a formação das ideias por meio de uma prática material onde, em uma sociedade de classes,

os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (2001, p. 95).

Conforme Marx e Engels (2001), sob o capitalismo, os pensamentos dominantes são a expressão das relações materiais na forma de ideias, onde a expressão das relações que constituem uma classe enquanto dominante são as ideias de sua dominação. Constituindo-se enquanto produtoras e regulamentadoras da produção e da distribuição dos pensamentos, as ideias da classe dominante passam a definir as ideias dominantes de sua época.

Ao debater acerca da universalização das ideias da classe dominante, Iasi (2011) aponta que este processo de alienação decorre do fato desta classe possuir o domínio dos meios ideológicos e de difusão de sua visão de mundo e, também, das relações concretas dos indivíduos e classes, pois sendo estas *baseadas na propriedade privada capitalista e no assalariamento da força de trabalho, geram as condições para que a atividade humana aliene em vez de humanizar* (p. 21). Para Iasi (2011), a materialidade das relações de produção, que produzem a alienação, se expressa enquanto uma ideologia que encontra suas bases em uma inculcação anterior a elas, através das relações familiares e do ensino escolar, por meio de

experiências onde a introdução de valores e de noções ideologizadas vão conformando a própria identidade dos indivíduos e, igualmente, a assunção de um determinado modelo de ser humano.

Sobre as possibilidades de enfrentamento das relações de dominação estabelecidas sob o capitalismo, seja no plano material imediato, seja da condição de alienação decorrente da conformação das consciências dos homens ao sistema, e de transformação das relações pessoais sob o capital, Marx e Engels (2001) afirmam a necessidade e a importância da organização coletiva de um movimento de classe. Neste sentido, indicam que *isso não é possível sem a comunidade [pois] é somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; é somente na comunidade que a liberdade pessoal é possível* (ibidem, p. 92), e que *os indivíduos adquirem sua liberdade simultaneamente com sua associação, graças a essa associação e nela* (ibidem, p. 93), pois

evidencia-se de todo o desenvolvimento histórico até os nossos dias que as relações comunitárias em que entram os indivíduos de uma classe, e que eram sempre condicionadas por seus interesses em comum em face de terceiros, consistiam sempre em uma comunidade que englobava esses indivíduos unicamente enquanto indivíduos médios, na medida em que eles viviam nas condições de existência da sua classe; eram portanto, em suma, relações nas quais eles participavam não enquanto indivíduos, mas sim enquanto membros de uma classe. (MARX; ENGELS, 2001, p. 93)

De acordo com Iasi (2011), a ação coletiva transfere as relações para um novo patamar, onde se vislumbra a possibilidade da revolta e da alteração das relações predeterminadas a partir da percepção de vínculos de identidade e de interesses comuns do grupo, que levam ao conflito com os grupos antagônicos. Porém, a mera identificação com pautas coletivas e a afirmação do proletariado como classe não é suficiente para a superação do capital, e a reivindicação por melhores condições de trabalho não é suficiente para que se proceda à transformação do sistema que produz as condições de exploração e alienação, pois estas, antes, acabam por promover mecanismos de manutenção e de adaptação à ordem estabelecida.

É a partir da busca pela compreensão das causas e da análise do funcionamento das relações sob o capital que a consciência se elevará a um novo patamar, pois é preciso *buscar saber como funciona a sociedade para saber como é*

*possível transformá-la* (IASI, 2011, p. 35). Ao perceberem o caráter das relações sociais onde se vêem inseridos, os trabalhadores se colocam diante da necessidade da luta por sua transformação, e a noção da potencialidade da classe e da possibilidade da vitória é subjacente à consciência de classe. Essa tarefa exige um tipo de indivíduo que não esteja moldado por valores burgueses e liberais e ao individualismo deles decorrentes, mas que, ao compreender a temporalidade para além de si, compreenda a necessidade do esforço coletivo do movimento de classe, na busca pela superação dessa mesma condição de classe. *Através desse movimento podemos estar iniciando a construção de um novo patamar da consciência humana, [...] [onde] a transformação das consciências [...] é ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação* (IASI, 2011, p. 43).

O debate sobre os processos de formação e adesão da consciência às ideias e valores capitalistas, de enfrentamento das condições de exploração, e da elaboração de alternativas concretas de transformação das consciências e da sociedade, dá sustentação para a formulação de reflexões fundamentais sobre a questão da necessidade da conscientização dos educadores sobre o contexto histórico e político e, igualmente, sobre seu papel e atuação na defesa e na construção da autonomia docente e da emancipação humana, em conformidade com a tese sustentada neste estudo.

Compreendemos, como Mészáros (2008), que o sistema de internalização das perspectivas de uma sociedade mercantilizada deve ser combatido, e que é preciso romper com a lógica do capital e criar alternativas transformadoras e emancipatórias a partir de um compromisso consciente com a humanização. *Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente* (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Para que isso se torne possível,

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe. [...] Uma contraconsciência, estrategicamente concebida como

alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 57-58).

As reflexões de Mézszáros (2008) apontam para a importância da construção de possibilidades concretas na direção oposta à lógica e aos interesses do capital. Acreditamos que, para tanto, é essencial desenvolver uma educação que questione o que está posto e que inaugure novas formas de se relacionar, que afirmem o valor da solidariedade, da colaboração, do compromisso ético com o outro. Uma educação comprometida com a luta pela igualdade, com a formação da classe trabalhadora para além do capital.

Na terceira tese da obra *Teses sobre Feuerbach*, Marx afirma que

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, 2005, p. 5).

A partir de Marx (2005), compreendemos que as modificações da educação e da própria sociedade passam, fundamentalmente, pela alteração de suas circunstâncias, o que requer a assunção de uma prática educativa comprometida com a mudança. Mas de que forma o educador pode se educar e pode ser educado, na direção de uma docência autônoma, de uma educação transformadora e do engajamento político na luta pela transformação da sociedade?

Segundo Mézszáros (2008), diante de um sistema educacional que atua na internalização mistificadora da lógica capitalista, e que leva à indução do conformismo e da subordinação, trabalhar por sua ruptura é uma necessidade e um desafio que se colocam para os educadores de opção crítica e progressista. Para o autor, *o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores* (p. 58). Nessa tarefa transformadora,

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição da conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetiva com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras* (MÉSZÁROS, 2008, p.58-59).

Mészáros (2008) pontua que, uma vez que os elementos progressistas do campo da educação formal sejam capazes de proceder à redefinição de sua tarefa, na conformação de uma alternativa contrária à ordem existente, poderão contribuir para a ruptura da lógica do capital, no domínio da educação e na sociedade como um todo. Nessa direção, diante da inculcação de valores da ordem do capital como ordem natural inalterável, e da sujeição dos indivíduos ao imperativo de ajuste ao sistema por meio da educação institucionalizada, é preciso que se opere uma *transformação progressiva da consciência*, onde o papel da educação se torna soberano, possibilitando uma auto mudança consciente que caminhe para a transcendência da condição de *autoalienação do trabalho*.

De acordo com Mészáros (2008), uma educação que vise a alteração das condições históricas assume, simultaneamente, uma determinação individual e social que lhe revestem de papel histórico, podendo exercer sua influência sobre o desenvolvimento social. Esta educação somente pode cumprir seu papel se estiver *articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social* (ibidem, p. 95).

A respeito do desafio de uma formação e de uma atuação docente que apontem para o comprometimento dos educadores com a transformação social, Scheibe e Durli (2021) afirmam que

Ao lado de tantos desafios, a escola pública, laica, democrática e de qualidade para todas as camadas da população brasileira exige de nós, educadores, não só a resistência às perdas dos avanços alcançados anteriormente, em períodos em que a participação dos educadores nas decisões normativas possuía efetivos espaços para as discussões e decisões, mas também a força e a luta de continuar estudando e propondo caminhos para uma qualidade referenciada nas necessidades formativas do processo de efetiva integração de todos e todas numa sociedade justa (SCHEIBE; DURLI, 2021, p. 45).

Em síntese, o processo de conscientização e de educação do educador, como o compreendemos desde a perspectiva marxista, enquanto pré-requisito para o desenvolvimento de práticas educativas autônomas e transformadoras, é possibilitado a partir: do desvelamento da ideologia dominante subjacente à organização escolar; da percepção dos condicionamentos produzidos e reproduzidos nas relações vivenciadas e permeadas pelos valores do capital; da organização e da ação coletiva promovida na e pela busca da superação das

situações de opressão e restrição de autonomia; do comprometimento com a humanização, a partir do desenvolvimento de práticas assentadas em valores contrários aos da educação para o capital.

Vislumbramos neste processo de conscientização e educação dos educadores um possível caminho para a promoção da autonomia docente e para a instauração de uma formação que ultrapasse o amoldamento dos indivíduos às necessidades do mercado, que propulsione o desenvolvimento de sua autonomia e de seu potencial de sujeitos históricos construtores da realidade.

Ainda, em conformidade com os debates até aqui construídos e com a tese que sustentamos neste trabalho, compreendemos também que o estudo do contexto histórico, das políticas e reformas educacionais, das teorias de perspectiva crítica, bem como a discussão coletiva de alternativas contra hegemônicas, são imprescindíveis para a conscientização e a configuração de uma docência autônoma e comprometida com a estruturação de uma sociedade justa.

Neste horizonte, é a partir também do processo de elaboração de uma práxis educativa que vislumbramos a possibilidade de um movimento de resistência e de fortalecimento da autonomia dos professores. A fim de aprofundarmos ainda mais essa discussão, recorreremos no item a seguir às contribuições de Vázquez (1968), Lima (2002), Freire (1981, 1982, 2001a, 2001b, 2004, 2014b, 2014c, 2014d, 2016), Marx e Engels (2001), Saviani (2017) e Saviani e Duarte (2012), numa análise acerca da práxis reflexiva enquanto processo desencadeador de conscientização, da construção da docência autônoma e da instauração de processos de resistência à educação para o capital.

### **2.3.3 Práxis e docência autônoma: possibilidades de resistência à educação para o capital e de construção de uma educação como processo de emancipação**

As reflexões suscitadas a partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida nesta tese nos permitem compreender que a necessidade da resistência à educação do capital, fundamentada nas concepções de emancipação humana e de conscientização marxista e freireana, aponta para a importância da construção de uma prática educativa autônoma, que proceda à contra internalização e à ruptura da

lógica capitalista a partir da transformação progressiva da consciência e da superação da alienação produzida sob a educação neoliberal.

No debate acerca dos efeitos do capitalismo e da educação para o capital sobre o trabalho e a autonomia docente, abordamos a estratégia de esvaziamento da formação teórico-política dos educadores como forma de estranhamento, alienação e adequação do trabalho docente às necessidades do capital, onde a supervalorização da dimensão prática da atividade pedagógica coincide com a perda da autoria e da autonomia dos professores.

De acordo com Vázquez (1968), a despolitização<sup>41</sup>, parte integrante da ideologia burguesa, cria um vazio das consciências útil à classe dominante, contribuindo para a manutenção da ordem social vigente. Em um mundo regido por necessidades práticas e por um sentido utilitário, as atividades políticas e teóricas são apresentadas à consciência comum como atividades parasitárias, levando ao menosprezo pela teoria e pela filosofia, tomadas como especulação e consideradas sem utilidade.

Lima (2002) aponta que a despolitização da organização escolar tem se processado como forma de subordinação ao gerencialismo e ao neotecnicismo educacional, bem como de produção de responsabilização a partir de uma autonomia instrumental, com a consagração de modelos de avaliação e controle e de estratégias de desregulação e privatização da educação pública. Para o autor, diante dos discursos que se baseiam em critérios técnicos e na performatividade, e que dicotomizam política e administração, é fundamental a submissão dessas lógicas à uma análise crítica, a fim de se desvelar a natureza política das práticas organizacionais e administrativas escolares. Ainda, considera que a reflexão sobre políticas alternativas, comprometidas com a autonomia e a emancipação, encontra no pensamento de Paulo Freire a força impulsionadora de resistência à

---

<sup>41</sup> O processo de despolitização, conforme Vázquez (1968), se produz por meio da satisfação das aspirações práticas do homem comum, a qual envolve, a partir do poder, um trabalho de deformação, castração e esvaziamento da sua consciência política: *este trabalho tende, ao que parece, a integrar este homem comum na vida política, mas com a condição de que ele se interesse exclusivamente pelos aspectos "práticos" da vida política* (p. 12). Desta forma, ao ser reduzida ao conteúdo prático, produtivo, *a política só pode assumir um sentido negativo para os que permanecem à margem dessa integração, e não conseguem ver, fora desse politicismo "prático", outra dimensão da política que não seja a do romanticismo, idealismo ou utopismo* (p. 12).

despolitização da escola pública e de defesa de uma educação comprometida com a democracia, com a igualdade e a justiça.

Freire (2004) considera que é na diretividade da educação, em sua especificidade de ação humana, e em sua vocação de endereçar sonhos, ideais, utopias e objetivos, que reside a sua politicidade, qualidade inerente à sua natureza, e afirma que *a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente* (p. 110).

Freire (2014d) denuncia o discurso neoliberal e sua prática educativa pragmatista amesquinhadora que busca despolitizar a educação e reduzi-la a um estreito treino de destrezas, limitando a curiosidade do educando ao domínio técnico, habilitando-o a repetir determinados comportamentos e deixando-o indiferente à ética e à política:

É neste sentido que o ideal para uma opção político-conservadora é a prática educativa, que “treinando” tanto quanto possível a curiosidade do educando no domínio técnico, ingenuíze ao máximo sua consciência quanto à sua forma de estar sendo na pólis. Eficácia técnica, ineficácia cidadã. Eficácia técnica e ineficácia cidadã a serviço da minoria dominante (FREIRE, 2014d, p. 144).

Diante de uma educação que se coloca a serviço dos interesses neoliberais, Freire (2014d) postula a necessidade de um saber que se compõe de um universo maior de saberes, e que encerra perguntas legítimas a seu respeito: em favor de que ou de quem; contra que ou contra quem é usado; que não se reconheça indiferente à ética e à política, mas não à ética e à política do mercado, que abranja a curiosidade crítica do sujeito na direção da invenção e da reinvenção do mundo. Para Freire (1982), estes questionamentos são fundamentais na medida em que

Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nos conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração (p. 97).

De acordo com Freire (2014d), educar desde uma perspectiva verdadeiramente democrática, coerente com a natureza humana e com uma

concepção da História como possibilidade, implica o exercício crítico do reconhecimento do sentido real das práticas, propostas e projetos. Freire (2016) considera não ser possível chegar à consciência crítica sem o exercício da práxis, da união autêntica da ação e da reflexão, unidade dialética que constitui o modo de ser e de transformar o mundo, próprio dos homens.

Segundo Vázquez (1968), a transcendência dos limites da consciência comum e da práxis espontânea do dia a dia é imprescindível para que se estabeleça uma verdadeira consciência filosófica da práxis. *A práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.* (VÁZQUEZ, 1968, p. 5).

Esta consciência filosófica só pode ser alcançada historicamente, pelo amadurecimento das premissas teóricas necessárias:

Para que a consciência filosófica possa ascender à reivindicação plena da práxis em sua totalidade como esfera essencial do homem, será necessária a descoberta do caráter propriamente humano da práxis material, do trabalho, caráter que até agora – desde os gregos até ao Renascimento – foi visto principalmente (quando não exclusivamente) na atividade teórica, ou em certas atividades privilegiadas do homem, como a arte e a política (VÁZQUEZ, 1968, p. 35).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2001) sustentam que, sendo a vida essencialmente prática, é a partir da práxis e da compreensão dessa práxis que se operam as mudanças desejadas e a necessária transformação do mundo. *É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento* (2001, p. 100).

Vázquez (1968) indica que, com Marx, chegamos a uma concepção de práxis vinculada à ação do homem como ser ativo, criador, prático, capaz de transformar o mundo não somente em sua consciência, mas em sua realidade concreta e, conseqüentemente, de transformar e dominar sua própria natureza. A partir de Marx, é à luz da categoria da práxis *que se devem abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser* (VÁZQUEZ, 1968, p. 36). Em Marx, a relação entre a teoria e a práxis é teórica e prática: prática na medida em que a teoria, guia da ação, conforma a atividade do homem, em particular a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação se estabelece de forma consciente. A emancipação humana de perspectiva marxista só pode se

efetivar a partir desta conjugação entre teoria e práxis, e pela conscientização da classe trabalhadora de sua situação, de suas necessidades e da necessidade das condições necessárias para que se dê a sua libertação.

A partir de Vázquez (1968) compreendemos que a construção de uma práxis de perspectiva marxista e transformadora pressupõe um movimento concomitantemente teórico, prático e consciente. Se, na atividade prática<sup>42</sup>, se desenvolve uma consciência prática, a consciência da práxis se impõe como processo de qualificação e de enriquecimento da atividade real, contribuindo para a elevação desta consciência da práxis. *Podemos dizer, assim, que a consciência da práxis vem a ser a auto-consciência prática* (p. 284). A partir da assunção de uma consciência da práxis se estabelece a práxis reflexiva, atividade revolucionária que implica a consciência de classe trabalhadora, do processo histórico, dos seus interesses e de sua missão histórica:

Pressupõe, portanto, a capacidade de situar as manifestações particulares da opressão e da exploração dentro de uma visão total e, desse modo, a possibilidade de orientar numa direção geral as ações aparentemente mais pobres para um objetivo mais geral e longínquo, com o qual essas ações ganham sentido. Só assim tais ações deixam de fundir-se na espontaneidade pura e se integram numa práxis reflexiva, ou seja, procurada e desejada (VÁZQUEZ, 1968, p. 292).

Conforme Vázquez (1968), para que a consciência reflexiva e a consciência de classe possam se desenvolver, é essencial que seja elaborada uma teoria que se constitua como uma filosofia de análise da estrutura econômica e social capitalista, a partir da qual a classe trabalhadora compreende suas necessidades, limites e possibilidades. Como filosofia da classe trabalhadora, o marxismo constitui não apenas instrumento de interpretação da sociedade capitalista, mas, também, a partir

---

<sup>42</sup> De acordo com Vázquez (1968), a atividade prática, como toda a atividade humana que se manifesta no trabalho humano, é uma atividade conformada para se alcançar objetivos, o que exige uma atividade cognoscitiva. A atividade prática se caracteriza pelo caráter real, objetivo, da matéria sobre a qual se atua, dos meios e instrumentos utilizados na ação, e do seu resultado e produto. Nela, o sujeito age sobre a matéria independentemente de sua consciência e das operações necessárias para sua transformação, o que exige atos físicos do qual resultam a alteração ou destruição de suas propriedades originais para o aparecimento de um novo objeto. A atividade prática é real, objetiva, material, e seu objeto é a natureza, a sociedade ou os próprios homens reais. Sua finalidade é a transformação real, objetiva do mundo para satisfazer determinadas necessidades humanas, originando *uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social* (p. 194).

da unidade entre teoria e prática, instrumento da ascensão da consciência de sua missão histórica, de transformação social e emancipação humana.

Em *Educação e mudança*, Freire (2014b) debate sobre a responsabilidade do educador perante a sociedade, e sobre seu posicionamento como sujeito histórico, comprometido com a superação de seus condicionamentos, a partir de um processo de educação permanente por meio da conscientização que o habilita a agir e refletir, na constituição de uma práxis educativa. O educador comprometido deve ser *capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada* (p. 19).

É a partir da capacidade do educador de refletir sobre si, sobre sua presença no mundo, associada à sua ação no mundo, que ele se transforma em um ser histórico capaz de, transformando-se, atuar igualmente na transformação da realidade. *É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis* (FREIRE, 2014b, p. 20).

A respeito da necessidade da formação do educador, para que este se conforme enquanto profissional comprometido com o mundo, com os homens e com a sua humanização, Freire adverte que

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 2014b, p. 25-26).

Segundo Freire (2016), a práxis, que é reflexão e ação sobre o mundo com vistas à sua transformação, exige a inserção crítica na realidade: a conscientização como processo contínuo, já que a nova realidade produzida deve servir de objeto para uma nova reflexão crítica. A conscientização convida os homens a assumirem uma posição utópica a partir da dialetização da denúncia e do anúncio, dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar uma estrutura humanizante. Nestes

termos, a utopia se constitui em engajamento histórico, ela exige conhecimento crítico e o desvelamento da realidade. A pedagogia utópica de denúncia e anúncio deve ser ato de conhecimento da realidade denunciada, por meio de uma ação cultural que rejeite a interiorização dos valores dos dominadores, a partir da percepção do seu poder de condicionamento.

Freire sustenta que o educador progressista deve se questionar a favor de quê e de quem está o seu ensino, a fim de atuar a favor de uma educação democrática e libertadora.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quê, contra quê. [...] Não há outra posição para o educador ou educadora progressista [...] senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a “rede” ou o “subsistema” de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade (FREIRE, 2014c, p. 152; 156-157).

Além de alertar para a importância da conscientização sobre a teoria que sustenta sua prática, e do compromisso com a democratização da sociedade, Freire (2014d) considera que, na construção de uma docência progressista e de uma práxis educativa, não se pode prescindir da esperança, a qual deve fazer parte da prática docente e de sua dimensão humana, de forma a permitir que o educador se assuma enquanto sujeito histórico, criador, transformador e, portanto, responsável e ético. Sem negar os condicionamentos, mas negando a determinação, o educador crítico progressista é aquele capaz de reconhecer que mudar não é somente possível, mas fundamental, e que isto se opera a partir da prática de uma pedagogia crítica, de uma atuação coerente com o sonho da transformação do mundo. Um sujeito que, presente na história e no mundo, luta de forma esperançosa *pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã* (FREIRE, 2014d, p. 134).

Na perspectiva freireana, pensar o amanhã é um ato profético, é repensar a partir da concretude da realidade ao vivenciá-la, é também proceder a um pensamento utópico que implica a denúncia de como se está vivendo e o anúncio de

como se poderia viver. A partir de Freire, para a instauração de uma docência autônoma, crítica e progressista,

*numa perspectiva democrática e coerente com a natureza humana, o empenho a ser intensamente vivido por nós deve ser em favor de uma concepção de História como possibilidade [...] Não é possível, por outro lado, educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos [...] A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de cria-lo [...]. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo (FREIRE, 2014d, p. 145;146;154-155).*

Freire aponta para o compromisso de professoras e professores críticos com a transformação do mundo e para o desafio da construção e do aperfeiçoamento da democracia. A democracia defendida por Freire (2014d) se afasta da democracia sob o capitalismo, que aprofunda desigualdades, que é meramente convencional, que busca o fortalecimento do poder das elites, que fica impassível diante da aviltação dos humildes. Freire rejeita a democracia liberal, onde o Estado maximiza a liberdade dos ricos de acumular capital, em detrimento da pobreza e da miséria das maiorias. A democracia defendida por Freire diz respeito a uma democracia em que o Estado respeite de fato a liberdade dos cidadãos e que intervenha a partir da sua responsabilidade com a solidariedade social, uma democracia fiel à ética humana, e não à ética do mercado.

Neste sentido, aduz Freire (2001a), se impõe a necessidade de o educador desenvolver práticas de natureza verdadeiramente democrática, a partir das quais se aprenda igualmente a lidar com o tensionamento entre autoridade e liberdade. Freire (2014d) aponta também para o exercício fundamental de se pensar o tempo, a técnica, de se pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar a razão de ser e a motivação das coisas, exigências fundamentais para o desenvolvimento de uma educação democrática alinhada aos desafios que se colocam no contexto da democracia sob o capitalismo.

Lima (2002) contribui com o debate acerca da importância da democratização da educação ao realizar uma análise crítica das práticas político-administrativas da organização escolar, e ao refletir sobre a possibilidade do desencadeamento de políticas alternativas e modelos de governação mais democráticos. O autor atenta

para a importância da governação democrática das escolas enquanto perspectiva capaz de, a partir de intervenções democraticamente referenciadas, consubstanciadas em ações de autogoverno e decisões político-educativas, corroborar para a construção e a recriação de estruturas de poder de decisão e, desta maneira, de formas mais democráticas no exercício dos poderes educativos na escola.

Freire (2001b) considera não ser possível fazer frente aos desafios da aprendizagem da democracia estimulando a tradição autoritária da nossa sociedade. Inversamente, no exercício da construção democrática, é preciso que se democratize o poder, reconhecendo o direito de voz de alunos, dos professores e, da mesma forma, diminuindo o poder pessoal dos diretores. Sem a transformação das estruturas autoritárias não é possível pensar em uma participação efetiva, já que esta *demandas estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa* (p. 38).

No debate a respeito da importância e da possibilidade da construção de uma docência autônoma e de uma educação humanizadora, a partir de uma práxis educativa e, também, da democratização da educação, compreendemos ser fundamental resgatarmos e reforçarmos a dimensão coletiva e dialógica deste processo. Em *Pedagogia do Oprimido* (2014a), Freire ressalta a importância da colaboração no processo de transformação do mundo. Esta colaboração se funda no diálogo e no compromisso com a liberdade. Em colaboração, os sujeitos dialógicos se voltam para a realidade para problematizá-la e, assim, defrontar e enfrentar as *situações-limite*, os obstáculos que os desafiam na busca por sua superação e pela realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a emancipação dos homens. Diante das “situações-limite” que, via de regra, se apresentam como determinações históricas, pareceria aos homens que não lhes restaria outra alternativa a não ser adaptar-se.

Neste horizonte, Freire (1982) aponta para a necessidade de os educadores sonharem sonhos possíveis, sonhos viáveis que exigem a reflexão diária sobre a sua atuação, a descoberta permanente dos limites da própria prática, o perceber e o demarcar a existência de espaços livres a serem preenchidos. Aponta igualmente para o papel da utopia neste desvelamento das possibilidades de humanização:

A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (ibidem, p. 100).

Para que se alcance a emancipação, *a humanização que pressupõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário ultrapassar as situações-limite, nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas* (FREIRE, 2016, p. 62). Freire (2014c) considera que é a “leitura do mundo” que possibilita que se decifrem de forma crítica as “situações-limite”, mais além das quais se acha o “inédito-viável” (p. 147), e que *uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos* (p. 16) que se apresentem, onde tem papel fundamental a esperança.

Ainda a respeito do enfrentamento das situações-limite, da inauguração dos inéditos-viáveis e da importância da práxis nesse processo, Freire (1981) ressalta que, ao defrontar-nos com uma dada situação concreta que nos desafia, esta, como situação problemática, implica no inédito-viável que representa a futuridade a ser construída. A concretização do inédito-viável, que encerra a superação das situações obstaculizantes, só se verifica a partir da práxis, da ação e reflexão, pois *como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação* (p. 109).

Acerca do enfrentamento dos limites e da construção de possibilidades de ação do educador para a constituição de uma educação para a transformação, Freire (1981) adverte ainda que somente a reflexão sobre a própria limitação faz com que os seres sejam capazes de libertar-se. Neste processo, observa Freire, é preciso considerar que, sendo a educação constituída pela sociedade de acordo com os valores que a norteiam, estruturada em função dos interesses de quem tem o poder, e tida como fator para sua preservação, uma transformação radical e profunda da educação só se dá pela transformação radical da sociedade. Porém, isto não significa que o educador que deseja e que se compromete com a

transformação da sociedade nada possa fazer. *Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para seu quefazer, pois deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha* (ibidem, p. 118). Isto implica a *necessidade da compreensão cada vez mais lúcida de sua tarefa, que é política, das limitações que tem, para que possa enfrentar* (ibidem, p. 119).

Ao compreender o caráter político da educação e a impossibilidade de sua neutralidade, constatando-a em sua própria experiência, o educador percebe então a relação entre métodos e finalidades e, desta forma, ao invés de ingenuamente absolutizar métodos, os entende *a serviço de finalidades, na busca de cuja realização eles se fazem e se refazem* (FREIRE, 1981, p. 119).

A respeito da possibilidade e do caminho a ser percorrido para que se transcenda a emancipação política instituída na democracia formal burguesa, como debatemos neste capítulo, e se possa passar à emancipação humana, com a instituição de uma democracia real, em consonância com as perspectivas marxista e freireana abordadas neste estudo, recorreremos às contribuições de Saviani (2017), que destaca igualmente a importância da conformação de uma práxis revolucionária, da efetivação de uma filosofia da práxis conforme a elaboração marxista que, segundo o autor, se insere plenamente no debate contemporâneo. Saviani considera que, para que se desencadeie o avanço desta práxis, *é preciso que sejam preenchidas também as condições subjetivas que dependem, em grande parte, do trabalho educativo* (2017, p. 659).

Nesta direção, ao analisar a situação de crise global do capitalismo e a conjuntura brasileira, onde a já frágil democracia formal viu-se duramente atingida a partir do golpe jurídico-midiático parlamentar de 2016, Saviani (2017) aponta para os desafios que se colocam para o campo educacional de, por um lado, resistir pelo exercício do direito à desobediência civil, e, por outro, de lutar de forma a assegurar *às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real* (p. 660). É preciso, pois, proceder à uma resistência ativa, *indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado* (p. 660), travando um combate às medidas restritivas dos direitos sociais, onde

figura a luta dos educadores pelo direito da população à uma educação de qualidade, pública, gratuita.

Neste horizonte, Saviani (1983) explicita que, embora a escola seja determinada socialmente e sofra a determinação do conflito de interesses que caracterizam a sociedade, e embora à classe dominante não lhe interesse a transformação da escola, posto que está empenhada em preservar seu domínio e em acionar mecanismos de adaptação dos sujeitos, ainda assim, é possível que se articule, a partir de *uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade* (p. 35), a luta dos educadores no combate à seletividade, à discriminação e ao rebaixamento do ensino das camadas populares. Isto *significa engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais* (p. 36), combatendo o aligeiramento do ensino das classes populares e sua conversão em mera formalidade. Para tanto, é fundamental que se atente para os conteúdos fundamentais, relevantes, significativos, sem os quais a aprendizagem deixa de fato de existir e se converte em farsa, posto que

o domínio da cultura constitui o instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 1983, p. 59).

Saviani (1983) considera que esta valorização dos conteúdos como instrumento de elevação da cultura da classe trabalhadora aponta para uma pedagogia revolucionária que, sendo capaz de identificar nas propostas burguesas elementos de recomposição de sua hegemonia, luta concretamente contra esses mecanismos hegemônicos, abrindo espaço para a força popular e para que a escola se insira no processo de construção de uma nova sociedade. Para o autor, a luta na direção da igualdade real prescinde: da igualdade de acesso e da distribuição igualitária de conhecimentos vivos e atualizados; da valorização da escola e do empenho em seu bom funcionamento; do interesse por métodos de ensino eficazes, que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos e, da mesma forma, a iniciativa do professor; da vinculação entre educação e sociedade.

Freire (2014c) aponta igualmente para a importância de, sem incorrer ao ato de se “magicizar” os conteúdos, considerá-los como objetos de conhecimento aos quais devem se entregar, num ato curioso e cognoscente, professores e alunos, num processo recíproco de aprendizado e ensino. Esta relação dinâmica de leitura e conhecimento do mundo representa o empenho de educadores progressistas, o quê, *na luta pela democratização da sociedade, implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino* (p. 156). Neste horizonte, o diálogo entre professores e alunos representa a fundamental posição democrática que implica tanto o conteúdo quanto a sua exposição pelos educadores e, da mesma forma, o respeito pelo saber prévio dos educandos. Para Freire, a formação da classe trabalhadora, numa perspectiva progressista e democrática,

Ihe reconhece o direito de saber como funciona a sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (2014c, p. 184).

Para Freire (2014c), não é possível proceder à esta formação sem desenvolver a compreensão do potencial humano de sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais, sem a compreensão do funcionamento da sociedade, a qual não é possível no treinamento técnico que interessa à classe dominante para o ajustamento dos indivíduos ao mundo e aos valores do capital. Ainda, para que se proceda a uma prática educativa progressista, os professores devem levar ter em conta

Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o professor que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita?

Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania? (ibidem, p. 187-188)

Com estes questionamentos, Freire (2014c) convida e provoca o desenvolvimento de uma atuação docente que se configure como prática política e que encerre uma teoria do conhecimento humano, por meio da análise reflexiva sobre a origem, a natureza e a própria essência da ação cognitiva e do ato de ensinar/aprender.

Conforme Saviani e Duarte (2012), o processo de enfrentamento da educação sob o capital a serviço da classe dominante, onde o acesso ao conhecimento se dá de forma profundamente desigual e seletiva, encerra o desafio de desenvolvimento de uma educação a favor dos interesses da classe trabalhadora, onde o trabalho pela efetiva socialização do conhecimento se torna o eixo central de toda a atividade escolar e dá sentido à sua existência. Segundo os autores,

Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (p. 3).

Embora Saviani e Duarte (2012) reconheçam não ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa, consideram que é possível *lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos* (ibidem, p. 4), e esta tarefa precisa ser produzida de forma deliberada pela escola, através da formação de atitudes substancialmente distintas e mesmo opostas às que caracterizam os modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos sob o capitalismo. Neste sentido, o acesso aos clássicos<sup>43</sup> se impõe como condição para esta formação, por constituírem *via de acesso privilegiada à compreensão da*

---

<sup>43</sup> De acordo com Saviani e Duarte (2012), clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (p. 31).

*problemática humana* (p. 31), de grande valor educativo na constituição, em cada indivíduo, da universalidade própria dos homens. Neste horizonte, a escola pode constituir um espaço de resistência contra o capital, a partir da luta pela socialização do conhecimento e pela formação plena dos seres humanos, na direção da constituição da individualidade livre e universal preconizada por Marx.

As reflexões produzidas, acerca das possibilidades de resistência à educação para o capital, e da construção de uma docência autônoma a favor da emancipação humana, apontam para a necessidade: do combate à despolitização por meio de uma análise crítica e do desvelamento da politicidade dos processos e práticas desenvolvidas no âmbito da escola; da reflexão sobre políticas alternativas, comprometidas com a autonomia e a emancipação; do reconhecimento do sentido das práticas, propostas e projetos colocados em ação. Para que estas premissas se efetivem, é imprescindível que se processe a conscientização dos educadores sobre os limites que estão postos no contexto da sociedade capitalista, na educação e na organização escolar atual, bem como sobre as possibilidades de ação e construção de alternativas “inéditas-viáveis”, que transcendam os condicionamentos produzidos nas práticas desenvolvidas sob uma educação bancária e limitante, e que inaugurem experiências democráticas e emancipatórias.

A partir dos debates construídos, vislumbramos na práxis reflexiva o caminho para a instauração das mudanças necessárias para que a construção de uma docência autônoma se processe. Assim, compreendemos que é pela reflexão crítica, atenta e constante dos educadores sobre o sentido e as finalidades de sua atuação, que será possível a assunção de uma prática educativa mais autônoma, comprometida com uma educação pública, gratuita e de qualidade, com a construção diária e coletiva de uma escola mais democrática, com uma formação plena para os alunos advindos da classe trabalhadora, capaz de contribuir com a luta por uma sociedade realmente democrática e pela emancipação humana.

O estudo teórico desenvolvido até aqui nos permitiu vislumbrar também como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam profundamente o trabalho dos professores, e como a reflexão e a atuação crítica dos docentes, diante deste contexto, desencadeadas pelo desenvolvimento de uma práxis reflexiva, contribuem para o fortalecimento e a

construção da autonomia docente, na direção da conformação de uma docência autônoma e de uma educação emancipatória.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da construção deste trabalho. Inicialmente, apontaremos a questão, a tese e os objetivos da pesquisa. Logo, abordaremos as definições teórico-metodológicas sob as quais a mesma está embasada, apresentaremos os percursos e instrumentos da coleta dos dados da pesquisa empírica e caracterizaremos o contexto de sua realização, apresentando informações relevantes acerca do município, da escola e dos sujeitos da investigação. Por fim, explicitaremos a análise de conteúdo dos dados coletados. Para a construção do capítulo, nos referenciamos em Bardin (1977), Carspecken (2011), Frigotto (2000), Lima e Miotto (2007), Netto (2011), Oliveira *et al* (2014), Souza (2014), Triviños (1987).

### 3 Percurso Metodológico

Conforme expresso na introdução deste trabalho, este se originou a partir de reflexões vinculadas à formação e à experiência docente da pesquisadora, e trata da temática da docência autônoma em uma perspectiva crítico-transformadora.

Nesta tese, defendemos a ideia de que: “o movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, bem como de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores.”

Nesta direção, formulamos a questão que orientou a construção deste trabalho: “Como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?”

Tendo em vista a temática, a tese e o problema de pesquisa apresentados, foram definidos os objetivos que nortearam o percurso metodológico. O objetivo central que orientou a investigação foi: “Compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais atravessadas pela perspectiva hegemônica sobre o trabalho dos professores e a autonomia docente, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma.”

Foram, ainda, objetivos específicos deste trabalho:

- a) Analisar as políticas de educação que incidem diretamente sobre o trabalho e a autonomia docente: políticas de formação, avaliação e controle sobre o trabalho docente.
- b) Analisar e compreender a formulação do conceito de autonomia liberal subjacente ao capitalismo e, ainda, do conceito de autonomia enquanto emancipação humana a partir de Karl Marx<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> O debate acerca do conceito de emancipação humana a partir de Karl Marx (2010) encontra-se no capítulo II desta tese.

- c) Produzir subsídios a partir de referenciais crítico-transformadores, que possam servir de embasamento para a construção de uma docência autônoma, a serviço da emancipação humana.
- d) Analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação.
- e) Investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente diante das determinações das políticas educacionais.
- f) Contribuir para a mobilização de reflexões, em diálogo com professores, que possam favorecer a assunção de novas posturas frente às políticas gerencialistas de controle e restrição da autonomia, e que possam levar os docentes à aproximação e à construção de experiências de docência autônoma.

Diante do exposto, este trabalho desenvolve um debate sobre o contexto do neoliberalismo sob a globalização, sobre as políticas públicas de educação de cunho neoliberal, mais especialmente aquelas desenvolvidas a partir da década de 1990, e suas interferências sobre o trabalho e a autonomia dos professores. Da mesma forma, constrói um debate acerca dos conceitos: de autonomia sob o liberalismo; de emancipação humana, de vertente materialista histórica; de práxis, igualmente referenciado no materialismo histórico. Ainda, procura desvendar, a partir de uma investigação empírica que tem como sujeitos professores da educação básica da rede pública de ensino, as possibilidades de uma práxis que se configure enquanto processo de resistência, de fortalecimento e construção da autonomia docente, rumo à uma educação como prática da liberdade.

Neste capítulo, apresentamos inicialmente a abordagem e o enfoque teórico-metodológico que fundamentam este estudo. Em seguida, são descritos os procedimentos realizados e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo. Na sequência, procedemos à explicitação do contexto da pesquisa, apresentando as características do município e, da mesma forma, do lócus onde foi desenvolvido o estudo de caso, apontando ainda as justificativas para a escolha da escola. Da mesma forma, é realizada a caracterização dos sujeitos que participaram da investigação. Por fim, explicitamos a análise dos dados coletados, realizada a partir da análise de conteúdo.

Cabe ressaltar que a investigação empírica foi desenvolvida no período de setembro de 2023 à abril de 2024, junto à uma escola de educação básica da rede pública estadual de ensino, situada no município de Pelotas/RS, com professores atuantes no ensino fundamental e no ensino médio nos anos da realização da pesquisa, e que as técnicas de investigação foram: análise do Projeto Político Pedagógico da escola, aplicação de questionários abertos e realização de uma entrevista semiestruturada, conforme apontado na introdução deste estudo e cujos roteiros se encontram em seus apêndices.

### 3.1 Definições teórico-metodológicas

A pesquisa realizada está embasada na abordagem qualitativa crítica, com enfoque materialista-histórico-dialético. Para sua operacionalização, partimos inicialmente de um estudo bibliográfico, a partir do qual foram propiciados o aprofundamento de conceitos e o delineamento de categorias prévias consideradas centrais para o seu desenvolvimento, a saber: “políticas educacionais”, “autonomia docente”, “emancipação” e “práxis”.

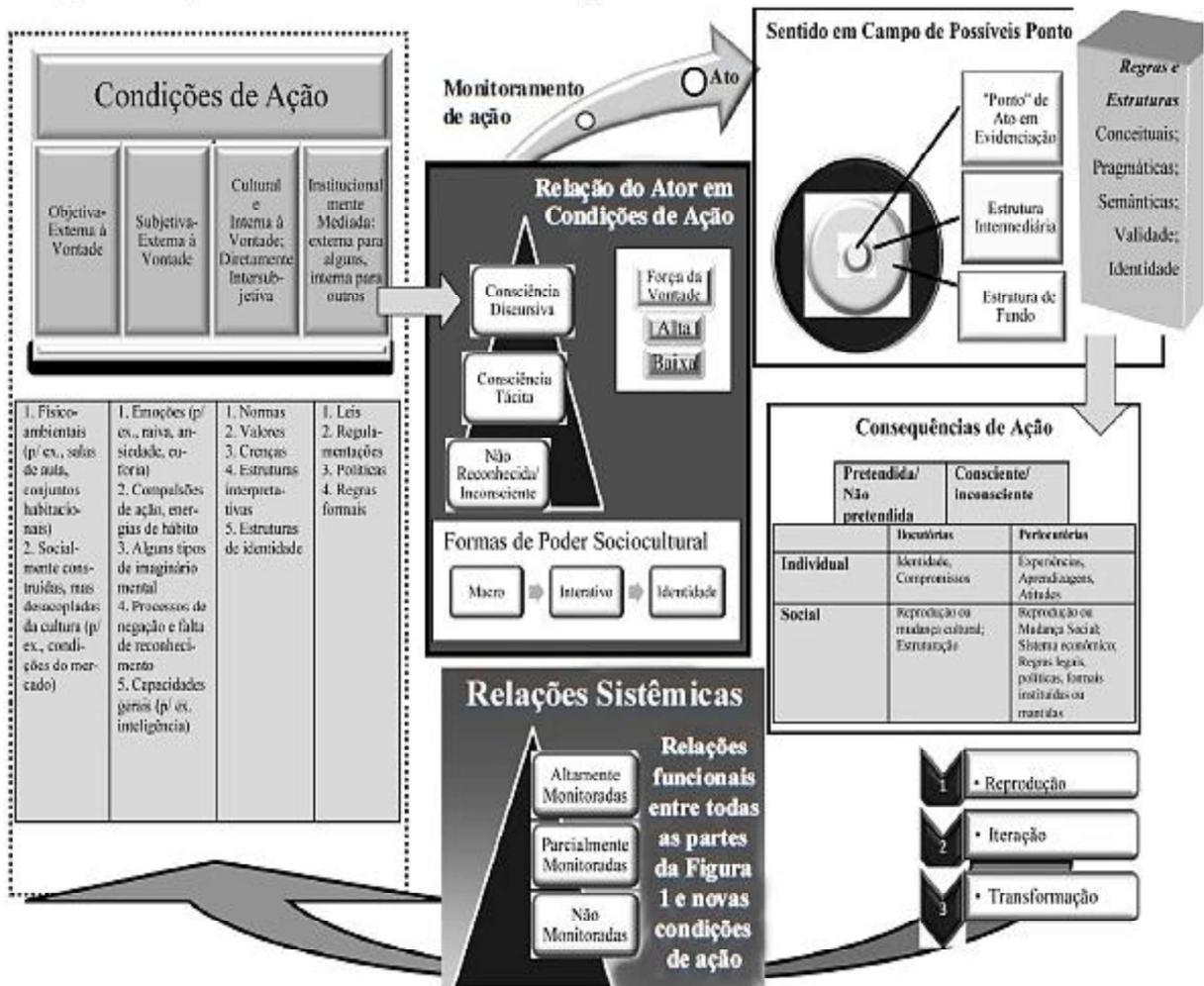
De acordo com Carspecken (2011), a pesquisa qualitativa crítica tem origem em interseções do trabalho de Paulo Freire e de Paul Willis, a partir da combinação da pesquisa e da pedagogia em Freire para a geração e união do conhecimento, da conscientização e da mobilização pela mudança social, bem como das etnografias críticas embasadas na descrição de processos sociais opressivos de Willis. Desta forma *a pedagogia crítica, a pesquisa participante e a etnografia crítica compartilham a teoria e a meta de relacionar a produção de conhecimento com esforços ativos para mudança política, econômica e social em larga escala* (CARSPECKEN, 2011, p. 396). Segundo Carspecken,

Os aspectos epistemológicos e metodológicos apresentados na pesquisa por etnografia crítica, pedagogia crítica e pesquisa participante referem-se à maneira como conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana estão interconectados. O termo *conscientização* de Freire aborda a conexão interna entre epistemologia e teoria social por maneiras que distinguem a teoria crítica do conhecimento de todas as formas de empirismo, inclusive o positivismo. Temos uma marcante saída do empirismo e do positivismo tão logo compreendemos que o conhecimento social-científico não é apenas *sobre* fenômenos sociais, mas é em si mesmo um aspecto dos fenômenos sociais (CARSPECKEN, 2011, p. 396)

A pesquisa de abordagem qualitativa crítica busca compreender a si mesma como prática que objetiva a conscientização crítica, em oposição à mera descrição da realidade social, bem como contribuir para a mudança social e levar à compreensão das distorções nas formas dominantes, pela expansão e modificação de auto entendimentos. Como teoria do conhecimento que busca captar conexões entre conhecer, atuar, ser uma pessoa, práticas sociais, reflexão e conscientização, tem como fonte importantes contribuições do movimento de formas instrumentais de pragmatismo filosófico de Marx (CARSPECKEN, 2011).

Os componentes da teoria qualitativa crítica podem ser representados na figura a seguir:

**Figura 1: Aspectos Gerais da Teoria Metodológica Crítica**



(CARSPECKEN, 2011, p. 400)

De acordo com a figura apresentada, nos estudos em ciências humanas, os fenômenos sociais

podem ser compreendidos como ações humanas coordenadas, condições relacionadas à ação e coordenação de ação, quanto e que tipo de consciência os atores possuem acerca das condições nas quais atuam, como funciona a consciência em contextos de poder e força volitiva diferencial em relação a ações, o sentido de ações (ações significativas, ações comunicativas), as consequências de ações (incluindo experiências humanas) e a relação de consequências como novas condições de ação na constituição de um sistema social. Usualmente um delineamento de pesquisa enfocará relações entre apenas algumas dos componentes acima ou, no caso de uma etnografia descritiva, enfocará um único componente (como sentido) (CARSPACKEN, 2011, p. 401).

Frigotto (2000, p. 79) explicita a dialética materialista [...] *como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação*. Há, deste modo, um tríplice movimento: de crítica; de construção do conhecimento novo; e de uma nova síntese no plano do conhecimento e também da ação. *Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas* (FRIGOTTO, 2000, p. 81). Neste sentido, cabe ressaltar que foi a partir da conjugação entre o estudo teórico acerca das categorias prévias e a realidade, e da análise dos dados coletados na investigação empírica, que foram propiciadas a ampliação e a reconstituição da teoria e a consequente construção da tese final.

A perspectiva materialista histórico-dialética *propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento* (SOUZA, 2014, p. 2). O método dialético se caracteriza pelo movimento do pensamento a partir da materialidade histórica da vida dos indivíduos em suas relações sociais. Nessa perspectiva, pesquisar é refletir sobre a realidade social tendo como referência o empírico para, a partir de sucessivos movimentos de abstração e elaborações teóricas, retornar à realidade concreta (SOUZA, 2014).

De acordo com Netto (2011), na análise do método materialista histórico é preciso esclarecer o significado que a teoria apresenta para Marx:

Para Marx, [...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das

representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. [...] Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento) (NETTO, 2011, p. 20-21)

Assim, a busca por uma postura materialista histórica dialética na elaboração do conhecimento não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos, sendo esse um movimento igualmente prático, empírico. Desta forma, a pesquisa desenvolvida partiu primeiramente da análise do real, concreto, para, logo após, extrair dele as categorias, construir um debate à luz de conceitos apreendidos em teóricos críticos, e aproximá-los das práticas desenvolvidas no interior da escola pelos docentes. É a partir desse movimento de interpretação do real que se torna possível produzir reflexões que fomentem novos conhecimentos, visando a um dos principais objetivos deste estudo, qual seja, *contribuir para a mobilização de reflexões, em diálogo com professores, que possam favorecer a assunção de novas posturas frente às políticas de educação gerencialistas de controle e restrição da autonomia, e que possam levar os docentes à aproximação e à efetivação de experiências de docência autônoma.*

### **3.2 Percursos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa**

Na primeira etapa da elaboração da tese foi realizado um estudo bibliográfico, visando atender aos seguintes objetivos específicos deste trabalho: *analisar as políticas de educação que incidem diretamente sobre o trabalho e a autonomia docente: políticas de formação, avaliação e controle sobre o trabalho docente; analisar e compreender a formulação do conceito de autonomia liberal subjacente ao capitalismo e, ainda, do conceito de autonomia enquanto emancipação humana a partir de Karl Marx; produzir subsídios, a partir de referenciais crítico-transformadores, que possam servir de embasamento para a construção de uma docência autônoma, a serviço da emancipação humana.*

Segundo Lima e Mito (2007, p. 40), *a pesquisa bibliográfica requer do realizador a atenção constante aos 'objetivos propostos' e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça.* Ainda, segundo os mesmos autores, numa pesquisa que envolva investigação bibliográfica, a leitura

apresenta-se como fundamental técnica de coleta de dados, pois *é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar sua consistência* (ibidem, p. 41).

O estudo bibliográfico foi sustentado a partir de leituras sucessivas, a fim de obter as informações e dados necessários em cada fase da pesquisa, tendo sido observadas as seguintes etapas, referidas por Lima e Miotto (2007): leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva (ou crítica) e leitura interpretativa.

A partir da leitura de reconhecimento buscamos localizar e selecionar o material que pudesse apresentar informações e dados referentes aos temas do neoliberalismo, das políticas educacionais, da autonomia, da docência autônoma e da práxis. Na leitura exploratória verificamos se as informações e dados selecionados realmente interessavam ao estudo que pretendíamos realizar. Durante a leitura seletiva foi determinado que material estava diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa, ou seja, as informações relevantes.

Após as leituras de reconhecimento, exploratória e seletiva, desenvolvemos a realização da leitura reflexiva ou crítica, quando procedemos à ordenação e sumarização das informações contidas nos textos escolhidos como definitivos. Esse foi um momento de compreensão das afirmações dos autores e de suas motivações.

Finalmente, realizamos a leitura interpretativa, momento mais complexo da pesquisa, do entrelaçamento das ideias das obras com o problema de pesquisa. Buscamos, nesta etapa, interpretar as ideias dos autores, associando-as aos propósitos que norteavam este momento do trabalho (LIMA e MIOTTO, 2007).

As leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa atenderam às etapas descritas acima.

Na continuidade, foi realizado o estudo empírico, quando desenvolvemos a coleta de dados a partir de uma pesquisa de campo qualitativa.

Abordando a questão das técnicas e métodos na pesquisa qualitativa, Triviños (1987) diz que o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como elemento de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações, em que se destacam, dentre outros, o diário de campo, questionários, entrevistas para a escuta

e diálogo com os sujeitos e o método de análise de conteúdo, enquanto instrumentos decisivos para estudar processos e produtos de interesse do investigador qualitativo.

Assim, concomitante com as leituras de aprofundamento da problemática da pesquisa, desenvolvemos, a partir do mês de setembro de 2023, a pesquisa de campo com professores de uma escola de ensino básico da rede pública estadual de ensino localizada na cidade de Pelotas/RS, utilizando como técnicas de coleta de dados: análise do Projeto Político Pedagógico da escola, questionários e entrevista semiestruturada, que forneceram a base para a análise de conteúdo dos dados. De acordo com Frigotto (2000), na análise dos dados,

Trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material. Que categorias interessam? A discussão teórica que se põe desde o início reaparece aqui com novas determinações produzidas pelo movimento da investigação (FRIGOTTO, 2000, p.88).

Para dar início à investigação empírica, após contato telefônico com o diretor da escola escolhida, que assentiu prontamente com a realização da pesquisa, foi realizada uma visita para uma conversa inicial, a fim de apresentar de forma mais detalhada a proposta de investigação e, também, coletar dados sobre a estrutura e recursos físicos e humanos da instituição, bem como ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da mesma. Cabe destacar que, neste momento, fui recebida de forma acolhedora e conduzida à sala dos professores para ser apresentada aos docentes que estavam presentes na escola neste dia.

Passado este contato inicial, foi procedida a análise do Projeto Político Pedagógico, a partir do qual buscamos compreender a visão do papel de escola, a filosofia subjacente às práticas educacionais nela desenvolvidas, seus objetivos e seu contexto.

Após a análise do documento foram realizadas novas visitas, em diferentes dias e turnos, para a apresentação da pesquisadora e do objetivo da pesquisa ao grupo docente e aos demais membros da equipe diretiva. Tanto os docentes quanto os gestores da escola foram muito receptivos à proposta, tendo sido, inclusive, realizadas conversas ao redor da sua temática, da sua importância e da necessidade de se "dar voz" aos professores.

Após as visitas de apresentação foi encaminhado, ainda no mês de setembro de 2023, um questionário online à totalidade de professores que atuavam na escola. Este questionário objetivava tanto uma visão do universo dos pesquisados, como a constatação da disponibilidade para a participação na pesquisa. A partir deste questionário seriam conhecidos os sujeitos da investigação que formariam posteriormente o grupo com o qual seriam realizadas as entrevistas semiestruturadas para coleta de dados da análise do empírico.

Contudo, embora tenha sido encaminhado por diversas vezes o questionário online, apenas 4 professores responderam a este instrumento. Diante do pequeno número de retornos neste formato, levando em consideração sugestões da banca de qualificação do projeto de tese, e também da professora orientadora, este instrumento foi remodelado para ser novamente encaminhado à seis professores escolhidos a partir dos seguintes critérios: atuação nos diferentes níveis da educação básica e em diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, foram selecionados para o grupo definitivo de sujeitos da pesquisa: professores atuantes no Ensino Fundamental, anos iniciais; professores atuantes no Ensino Fundamental, anos finais; professores do Ensino Médio; vinculados a distintas áreas do conhecimento, a saber: Pedagogia, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Matemática. É importante frisar que, dentre os professores do grupo definitivo, encontravam-se três dos professores que haviam respondido ao questionário online, já que um deles havia saído do quadro de docentes da escola. Estes professores também preencheram o questionário definitivo.

Em uma nova visita à escola foi realizada uma conversa com a equipe diretiva para a indicação de outros três professores para formar o grupo dos sujeitos da pesquisa, a fim de que se atendessem aos critérios estabelecidos. Após a seleção dos docentes para compor o grupo a ser investigado, este novo questionário foi entregue pessoalmente aos mesmos, que consentiram prontamente em participar da pesquisa, a partir do preenchimento deste instrumento e da concessão da entrevista.

Após o preenchimento dos questionários foi procedido o agendamento das entrevistas. Das seis entrevistas, cinco foram realizadas na própria escola, no ambiente da biblioteca, e uma foi realizada na casa da docente, tendo em vista que a mesma se encontrava em licença.

A fim de permitir que a pesquisadora pudesse estar mais atenta às entrevistadas e às suas falas, e também para facilitar a coleta dos dados, foi realizada a gravação do áudio de cada entrevista, com a concordância prévia das professoras. Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro de questões a serem seguidas, que consta nos apêndices deste trabalho (p. 278). Apesar de haver um roteiro pré-determinado, as entrevistas foram precedidas de uma conversa inicial, onde a pesquisadora expôs brevemente sua trajetória como docente e o objetivo da pesquisa, momento em que também foi solicitado às entrevistadas que expusessem os motivos que as levaram a escolher a docência. Após essa conversa inicial, a pesquisadora passou para as questões do roteiro, conduzindo a discussão e solicitando, quando necessário, mais detalhes, alterando a ordem e a formulação das questões, ajustando o roteiro de acordo com as respostas das entrevistadas, uma vez que em algumas falas já havia sido contemplada mais de uma questão.

### **3.3 Contexto da realização da pesquisa**

Nesta seção procedemos à caracterização do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Inicialmente é apresentado um breve panorama do município, com os principais dados populacionais e educacionais. Logo, é procedida a caracterização da escola investigada, com informações acerca do quadro de recursos humanos, infraestrutura, contexto da comunidade escolar, projetos, dentre outros aspectos significativos, além de serem apresentadas as justificativas para a sua escolha enquanto lócus da investigação empírica. Finalmente, são apresentadas as características dos sujeitos da pesquisa e os critérios de sua escolha.

#### **3.3.1 Contexto do município**

O presente estudo se desenvolveu no município de Pelotas, situado ao sul do Estado do Rio Grande do Sul. Os estudos mais recentes publicitados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2022<sup>45</sup>, indicam que Pelotas, considerado o quarto município mais populoso do Estado, apresentava no ano em questão uma população de 325.685 pessoas, habitando um território de

---

<sup>45</sup> Fonte: IBGE (2024), Censo Demográfico de 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama> Acesso em: 23/05/2024.

1.608.780 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 202,44 habitantes por km<sup>2</sup>. Os dados divulgados pelo IBGE demonstram que o Produto Interno Bruto do Pelotas era, em 2021, de R\$31.347,6, situando-se nas posições 413 de 497 entre as cidades do estado, e 2026 de 5570, dentre todos os municípios brasileiros.

Em relação à educação, mais especificamente à rede pública de ensino, os dados extraídos do IBGE<sup>46</sup>, provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e gerados a partir do Censo Educacional de 2021, explicitam que havia nesse período em Pelotas: 156 escolas de Ensino infantil, com 9.738 alunos matriculados e contando com 949 docentes; 130 escolas de Ensino Fundamental, com 37.502 alunos matriculados e 2.456 docentes; e 36 escolas de Ensino Médio, com 11.349 alunos matriculados e 1.014 docentes. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>47</sup>, calculado a partir da proficiência média dos alunos nas Provas Brasil de Língua Portuguesa e Matemática, foram encontrados na página do INEP os seguintes dados do município<sup>48</sup>, referentes aos Resultados publicitados no ano de 2022 e correspondentes ao ano 2021, atingidos pelas escolas da rede pública de ensino do município: anos iniciais do Ensino Fundamental: não foi publicitado; anos finais do Ensino Fundamental: 5,0; Ensino Médio: não foi publicitado.

Ainda em relação aos dados educacionais do município, cabe destacar que a cidade é considerada polo educacional, contando com duas universidades: Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas; e um instituto federal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL); cujos dados explanamos brevemente a seguir.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), criada em 1969, tem 22 unidades acadêmicas e conta com 103 cursos de graduação presenciais e a distância, em 117

---

<sup>46</sup> Fonte: IBGE (2024). Censo Escolar de 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/pesquisa/13/0> Acesso em: 23/05/2024.

<sup>47</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 23/05/2024.

polos. Na pós-graduação, são 26 doutorados, 50 mestrados, 6 cursos de mestrado profissional e 34 cursos de especialização.

A Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), criada em 1960, é a instituição de ensino superior mais antiga do interior do Rio Grande do Sul<sup>49</sup>, contando com mais de 30 cursos de graduação presenciais e à distância, três programas de pós-graduação e 30 especializações, com processos seletivos anuais.

O campus Pelotas<sup>50</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), é criado em 1917 como Escola de Artes e Offícios, e passa a ser, a partir de 1930, uma Escola Technico-Profissional. Após uma série de alterações passa, em 2008, a fazer parte do IFSUL, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ofertando educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, articula educação superior, básica e tecnológica, contando com 15 cursos técnicos de Nível Médio, 5 Cursos Superiores de Tecnologia e uma Engenharia, além de Cursos de Pós-graduação, Formação Pedagógica e Educação à distância.

Tendo em vista que a escola investigada pertence à rede estadual de ensino, é importante destacar que a cidade faz parte do conjunto de municípios coordenados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Em Pelotas, a rede estadual é formada por 54 escolas<sup>51</sup>.

### 3.3.2 A escola investigada

Como apontado no item anterior, a etapa da investigação empírica foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de ensino situada no município de Pelota/RS, a qual denominaremos Escola Resistência<sup>52</sup>. A investigação realizada na escola buscou atender aos objetivos: *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo*

---

<sup>49</sup> Fonte: Página da web da UCPEL (2024). Disponível em: <https://ucpel.edu.br/sobre>. Acesso em: 23/05/2024.

<sup>50</sup> Fonte: Página da web do Campus Pelotas/IFSUL. Disponível em: <http://www.pelotas.ifsul.edu.br>. Acesso em 23/05/2024.

<sup>51</sup> Fonte: <https://educacao.rs.gov.br/conheca-nossas-escolas>. Acesso em: 11/06/24.

<sup>52</sup> Nome fictício atribuído pela pesquisadora, a fim de preservar a identidade da escola e de sua comunidade escolar.

*contexto neoliberal e pelas políticas de educação; e investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente, diante das determinações das políticas educacionais.*

A Escola Resistência atendia, na ocasião da coleta de dados, 565 alunos, distribuídos em seus três turnos de funcionamento. Possui 15 turmas de Ensino Fundamental e 12 turmas de Ensino Médio. Pela manhã a escola atende 11 turmas, durante a tarde 11 turmas, e à noite 7 turmas. A escola se localiza na zona urbana de Pelotas, no bairro Três Vendas.

No que diz respeito aos profissionais da escola, a mesma contava com 51 professores, sendo 7 professores desempenhando funções na direção, coordenação pedagógica, atendimento educacional especializado, e 45 professores atuando no ensino fundamental e Ensino Médio. Todos os professores possuíam Curso Superior nas áreas em que desempenhavam suas funções. A escola contava com 10 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: 1 secretária, 4 merendeiras e 5 encarregados da manutenção da infraestrutura.

A escola recebe alunos advindos de famílias residentes na periferia, pertencentes a classe trabalhadora, majoritariamente de renda baixa e com diversas origens étnicas, tendo como grau de instrução o ensino fundamental em sua grande maioria. O grupo de alunos do turno da noite é constituído por: menores infratores, provenientes do CASEMI (Centro de Atendimento Socioeducativo em Semiliberdade); menores de idade sem vínculo empregatício; por alunos trabalhadores, jovens e adultos. A faixa etária dos estudantes é marcada por uma grande heterogeneidade.

Com relação aos recursos didático-pedagógicos, a escola conta com: uma biblioteca escolar, funcionando em turno integral; uma sala de recursos multifuncionais para alunos portadores de necessidades educativas especiais; um laboratório de Ciências; um laboratório de informática educacional e um setor de multimeios.

Cabe ainda destacar que, atualmente, estão em desenvolvimento na escola os seguintes projetos: Projeto (...), Mostra Interdisciplinar de Talentos, Projeto (...) <sup>53</sup>,

---

<sup>53</sup> Visando preservar a identidade da escola, foram suprimidos os nomes de dois dos projetos desenvolvidos pela instituição.

Coleta Seletiva de Lixo, Projeto de composteira com alunos e professores do ensino fundamental, além de palestras com diferentes temáticas, com profissionais convidados pela escola.

As atividades planejadas pela escola contam com a participação de professores, funcionários, pais e alunos, conforme expresso em seu Projeto Político Pedagógico (2018):

Nossa experiência no dia a dia tem mostrado como é importante todos os segmentos da escola (gestores, professores, alunos, funcionários, pais...) caminharem juntos, procurando resolver os problemas que aparecem e criando novas alternativas para a melhoria da educação oferecida à comunidade. Trabalhar coletivamente, apesar de ser muito mais vantajoso para a escola como um todo, não é uma tarefa sempre fácil. Mas, é pela ação coletiva que a escola se fortalece, revelando sua capacidade de se organizar e produzir um trabalho pedagógico condizente às demandas da sociedade. Este trabalho pedagógico que tem como meta uma escola inclusiva, voltada para a educação cidadã e uma cultura de paz, comprometido com ações educacionais voltadas para o pleno desenvolvimento do ser humano, dá-nos condições para compreender o que realmente uma escola de qualidade necessita para atender as suas finalidades. Nesse contexto, a escola precisa preocupar-se em atender às necessidades específicas do meio no qual está inserida, planejando seu trabalho a médio e a longo prazo, com a finalidade de construir sua "identidade própria", sintetizada no Projeto Político Pedagógico documento que é o resultado de um esforço conjunto da comunidade escolar, com o objetivo de respaldar as ações administrativas e pedagógicas no âmbito desta escola. Há a consciência, por parte dos que o produziram, de que representa apenas um o início de projeto político pedagógico e se encontra aberto a todo e qualquer tipo de sugestão e encaminhamentos. Sabemos que nenhum projeto político pedagógico pode ser dado como pronto e acabado e que não pode deixar de acompanhar os movimentos da história. Portanto, nossa reflexão continua baseada principalmente na prática pedagógica cotidiana e na discussão dos referenciais teóricos que nos encaminhem para uma "práxis" responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade. (PPP, 2018, p. 7)

A escolha desta escola se justifica, primeiramente, por ter à sua frente uma equipe diretiva que desenvolve um trabalho alinhado com a perspectiva da gestão democrática<sup>54</sup>, o qual compreendemos ter um papel fundamental no sentido de

---

<sup>54</sup> A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece, em seu artigo 3º, a gestão democrática do ensino público, tendo como princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. Em seu Artigo 15, prevê que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Ainda, de acordo com o documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CNE, 2008), a construção da gestão democrática da educação prescinde dos indicadores: autonomia, representatividade social e

propiciar a constituição de um espaço facilitador de relações caracterizadas pela horizontalidade, pautadas pelo respeito à profissionalidade e à autonomia dos professores, bem como pelo favorecimento da construção de um trabalho coletivo e dialógico<sup>55</sup>, em consonância com as reflexões e debates constantes nesta tese. Essa justificativa se relaciona, ainda, à trajetória de formação do diretor da instituição, vinculada à perspectiva da educação popular e libertadora, e em seu trabalho anterior à frente da gestão de outra instituição da rede estadual do município, com um posicionamento e uma atuação marcados pela contestação às determinações e orientações provindas de políticas educacionais gerencialistas. A escolha da escola se ampara igualmente em seu percurso histórico, marcado pela construção de um trabalho coletivo e por gestões democráticas. Estes aspectos se encontram igualmente expressos no trecho anteriormente citado do Projeto Político Pedagógico.

Cabe destacar que a trajetória de construção de uma gestão democrática e do trabalho coletivo na escola foi ressaltada pelas professoras entrevistadas, cujas falas e debate a este respeito se encontram no capítulo da análise de dados, uma vez que são aspectos considerados pelas docentes como fundamentais e impulsionadores de experiências de autonomia e resistência às políticas educacionais gerencialistas.

Outro motivo que corroborou para a realização da pesquisa nesta escola foi o fato de que a mesma se constitui há vários anos enquanto um lócus de projetos desenvolvidos em conjunto com a Universidade Federal de Pelotas, mostrando-se receptiva e integrando processos de pesquisa e atividades de formação docente

---

formação da cidadania. Segundo o documento, a gestão democrática da educação não é um fim em si mesma, mas o objetivo do processo de superação do autoritarismo, individualismo e desigualdades socioeconômicas, devendo contribuir para que as instituições educacionais participem da construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

<sup>55</sup> De acordo com Oliveira *et al* (2014), ser diretor de uma escola pública é exercer um cargo político e participar de um processo político-social e, por isso, o diretor é um profissional de grande importância na instituição escolar. Em seu texto, os autores debatem a influência que o gestor exerce sobre os docentes, a comunidade escolar e os alunos, e como sua presença pode ser marcante para estes sujeitos, cabendo-lhe a administração de tensões, discordâncias e a consideração das adversidades no interior das escolas. A gestão da escola pública é uma gestão de processos políticos, relacionais, pedagógicos, afetivos, éticos e sociais, e implica o reconhecimento dos conflitos, desigualdades e diversidade de visões de mundo em seu interior, que não podem ser ocultadas. Seu grande desafio é administrar a escola sem assumir uma postura centralizadora e autoritária, preservando a finalidade precípua da escola: educar como processo político-pedagógico; e atentando para que o conteúdo crítico e analítico sobre sua ação não se esvazie (OLIVEIRA *et al*, 2014).

acadêmica e continuada, favorecendo o desenvolvimento de trocas, reflexões e aprendizagens coletivas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

não se poderia deixar de mencionar como uma das características institucionais o vínculo deste estabelecimento com outros, especialmente com a Universidade Federal de Pelotas. Pois, além de receber grande número de estagiários, devidamente autorizados pela nossa mantenedora e abrir espaços para o desenvolvimento de projetos de extensão, a Escola também participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa é bastante atuante nesta instituição desde 2010, contando com a participação de coordenadores (professores da UFPel), supervisores (professores da Escola) e estudantes universitários dos diversos cursos de licenciatura (PPP, 2018, p. 6).

A importância deste vínculo interinstitucional, expresso no PPP, se revela igualmente nas falas das professoras, apresentadas e debatidas no capítulo IV desta tese, como fator importante para a construção da formação continuada e de trocas significativas para a qualificação de sua prática pedagógica.

Tendo sido contextualizados e caracterizados o município e o lócus da investigação empírica, e apresentadas as justificativas de sua escolha, no subitem a seguir passamos para a caracterização dos sujeitos da pesquisa e para a apresentação dos critérios de sua seleção.

### **3.3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Em conformidade com o item 3.2 deste capítulo, *Percursos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa*, os sujeitos da investigação empírica foram escolhidos dentre o conjunto de professores atuantes na escola nos anos de 2023 e 2024, e que se dispuseram a participar da pesquisa, inicialmente através do preenchimento de questionários. A partir do preenchimento dos questionários foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com o grupo definitivo, composto por docentes que atenderam aos critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora, em conformidade com as orientações da banca de qualificação e da orientadora deste estudo. Assim, o grupo definitivo dos sujeitos da pesquisa é composto por docentes atuantes nos diferentes níveis da educação básica: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Matemática.

O conjunto dos sujeitos da pesquisa é formado por seis docentes do sexo feminino, sendo todas concursadas e efetivas. A seguir, apresentamos dois quadros

contendo os dados dos sujeitos. O Quadro 1 contém as características referentes à faixa etária, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na escola e regime de trabalho. No Quadro 2, são apresentados os dados que dizem respeito à formação acadêmica, níveis, anos e disciplinas em que atuam na educação básica.

Quadro 1 – Idade, Tempo e Regime de Trabalho dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Idade	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola	Regime de Trabalho
Docente 1	38 anos	2 anos	2 anos	60 horas, 2 escolas
Docente 2	42 anos	12 anos	12 anos	30 horas, 1 escola
Docente 3	49 anos	26 anos	4 anos	40 horas, 1 escola
Docente 4	36 anos	11 anos	9 anos	40 horas, 1 escola
Docente 5	39 anos	3 anos	3 anos	40 horas, 1 escola
Docente 6	54 anos	13 anos	8 anos	40 horas, 2 escolas

Quadro 2 – Formação, Nível, Anos e Disciplinas de atuação

Docentes	Formação	Nível/Anos em que atuam na escola	Áreas/Disciplinas em que atuam
Docente 1	Licenciatura em Matemática, Mestrado em Matemática	Ensino Médio, 1º ao 3º ano Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	Matemática, Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM)
Docente 2	Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Filosofia	Ensino Médio – 1º ao 3º ano	Filosofia, Sociologia, Itinerários Formativos NEM
Docente 3	Magistério, Licenciatura em História, Especialização em Orientação Educacional	Ensino Fundamental – 1º ano	Alfabetização, Orientação Educacional
Docente 4	Bacharelado em Ecologia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestrado em Agronomia	Ensino Médio – 1º ao 3º ano Ensino Fundamental – 7º ano	Biologia, Itinerários Formativos NEM, Ciências
Docente 5	Licenciatura em Letras, Mestrado em Texto, Discurso e Relações Sociais	Ensino Médio – 1º ao 3º ano Ensino Fundamental – 9º ano	Língua Portuguesa, Itinerários Formativos NEM
Docente 6	Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade, Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Ensino Fundamental – 2º ano	Alfabetização

Realizada a contextualização e a caracterização do município, do lócus e dos sujeitos da pesquisa empírica, bem como apresentadas as justificativas e critérios

adotados para a escolha da escola e dos docentes, apresentamos no próximo item as decisões metodológicas referentes à análise de dados.

### 3.4 A análise dos dados da pesquisa

Na análise dos dados desta investigação foi desenvolvido o estabelecimento das conexões, mediações e contradições acerca da problemática da pesquisa, identificando-se as determinações fundamentais e, também, secundárias do problema, e estabelecendo-se relações entre parte e totalidade para, finalmente, passar para o processo de síntese da investigação que, de acordo com Frigotto (2000, p.89),

É a exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também as questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos, etc. Na síntese, de outra parte, discutem-se as implicações para a ação concreta. Repõe-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais consequente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação.

Nessa perspectiva cabe ressaltar, como já apontado anteriormente, que o estabelecimento de relações entre categorias e conceitos, bem como suas redefinições, foram pautados no encontro entre teoria e prática e no movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

A partir do estudo bibliográfico, desenvolvido na etapa inicial da pesquisa, foi realizado o aprofundamento de conceitos e o delineamento das categorias prévias consideradas centrais, a saber: *políticas educacionais*, *autonomia docente*, *emancipação* e *práxis*. Nos capítulos desta tese são discutidos, a partir dos referenciais teóricos críticos aos quais nos vinculamos, diferentes aspectos acerca destas categorias, construindo um debate que contempla os objetivos e a questão propostos, que desencadearam a construção deste estudo. Foi este debate, bem como as reflexões construídas ao redor das categorias prévias, que fundamentaram e propiciaram o avanço do trabalho na direção da investigação empírica.

A análise dos dados coletados foi desenvolvida a partir do procedimento da análise de conteúdo, tendo como referência o estudo de Laurence Bardin (1977).

De acordo com Bardin,

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

Na análise de conteúdo são realizadas operações analíticas adaptadas à natureza do material e da questão que se busca responder, de modo a enriquecer os resultados e aumentar sua validade, visando uma interpretação final fundamentada. *A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça* (BARDIN, 1977, p. 44), objetivando conhecer as variáveis de ordem sociológica, histórica, etc., a partir da dedução, com base em indicadores reconstruídos por meio de amostras de mensagens particulares.

Conforme Bardin (1977), são três as fases da análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise são escolhidos os documentos (textos), formulados os objetivos e elaborados indicadores para a fundamentação da interpretação final. Aqui, são realizadas: a) a leitura flutuante dos textos, orientada em função das hipóteses e da projeção de teorias sobre o material; b) a escolha de documentos, determinada a partir do problema levantado; c) a formulação de hipóteses e objetivos, referentes às suposições que antecedem a análise dos dados, bem como às finalidades do estudo; d) a referenciação dos índices e elaboração de indicadores, com a explicitação dos temas considerados importantes diante do problema investigado; e) a preparação do material a partir da organização e/ou transcrição de dados constantes em documentos, questionários e entrevistas.

Na perspectiva de Bardin (1977), as técnicas da análise de conteúdo devem estar adequadas tanto ao domínio quanto aos objetivos pretendidos pelo estudo, e devem obedecer às categorias de fragmentação da comunicação de forma que sejam homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. Para tanto, devem ser delimitadas as unidades de codificação ou registro.

No tratamento dos dados (codificação) desenvolvemos a análise categorial temática, considerando a totalidade do texto, de forma a proceder a classificação das unidades significantes pelo estabelecimento de *uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra tema; frase e unidade significativa)* (ibidem, p. 104).

Na análise de conteúdo temática,

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que guia a leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições, portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) (BARDIN, 1977, p. 105).

Para o desenvolvimento da análise temática foram realizados recortes do texto em ideias constituintes, enunciados e proposições portadoras de significados constantes nas entrevistas transcritas, que constituíram as unidades de registro relacionadas aos temas eixo, agrupando à sua volta o que os sujeitos da pesquisa exprimiram a seu respeito.

Além das unidades de registro elencadas foram consideradas durante a análise as unidades de contexto, de forma a atender aos objetivos da mesma. Conforme Bardin (1977), a unidade de contexto é a unidade de compreensão para a codificação da unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) levam a compreender a significação da unidade de registro. Neste caso, a unidade de contexto considerada se referiu aos parágrafos dos textos.

Assim, as unidades de registro (temas) se constituem enquanto grupo de elementos classificados de acordo com o que eles têm em comum, pelo processo de categorização. Na categorização, as categorias se referem às rubricas ou classes que reúnem as unidades de registro, e são elencadas por sua significação e por sua adequação aos objetivos da pesquisa. As categorias de análise apreendidas nesta fase da pesquisa foram: *efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente; limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores; possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma.*

A exploração do material se referiu à administração das técnicas e das decisões a partir da classificação, categorização e codificação do corpus da investigação, à luz dos referenciais teóricos desta tese.

No tratamento dos resultados foram analisados aqueles que foram considerados significativos, sendo realizadas nesta fase as inferências, buscando compreender o sentido das comunicações e realçar o que se encontrava em segundo plano.

A partir do tratamento e da análise dos resultados foram desenvolvidas finalmente interpretações fundamentadas, estabelecendo-se articulações entre o contexto sócio-político-econômico mais amplo do capitalismo sob o neoliberalismo, o contexto das políticas educacionais desenvolvidas sob o lógica do capital, de seus efeitos sobre o trabalho e a autonomia docente, bem como com o contexto local investigado, a fim de responder à questão que motivou esta investigação: *como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?*

Assim, em conformidade com o percurso metodológico apresentado, no próximo e último capítulo deste estudo apresentamos a análise dos dados coletados junto aos professores da escola investigada, recorrendo para tanto ao referencial teórico e às reflexões até aqui construídos, constituindo um debate que, ao articular teoria e empiria, visa atender aos objetivos deste trabalho e responder à questão que originou a pesquisa.

#### **4 Desafios para a construção da docência autônoma: reflexões à luz da experiência dos professores sobre limites, processos de resistência e possibilidades de construção de autonomia**

Os debates produzidos ao longo desta tese apontam como, diante do contexto do capitalismo sob o neoliberalismo, do decorrente processo de reconfiguração do papel do Estado e desenvolvimento de uma governança corporativa, com a conseqüente ruptura da lógica administrativa do aparato público, políticas públicas baseadas em princípios mercadológicos são desenvolvidas na busca por dar suporte, reordenar e recompor o sistema em crise. Isto se dá também no campo da educação, esfera fundamental na procura da manutenção e do fortalecimento do capitalismo.

De acordo com as reflexões desenvolvidas, neste cenário, em que a educação passa a ser organizada por meio de uma governança educacional corporativa, com a participação de entes privados e a partir de determinações providas de organismos internacionais do campo econômico, os sistemas educativos sofrem reformas que alteram de forma objetiva e subjetiva o trabalho dos professores e, da mesma forma, as relações estabelecidas no interior das escolas. Disto decorre uma situação em que os docentes passam a ser submetidos constantemente à regulação e ao controle de sua prática, à responsabilização pela propalada ineficiência da educação pública, à precarização de suas condições de trabalho e à perda de sua autonomia.

Diante das análises realizadas, tendo em vista que a metodologia que conforma nossa investigação se ancora no materialismo-histórico-dialético, bem como nossa vinculação com as vertentes teóricas críticas, mais especialmente com as correntes marxista e freireana e, ainda, considerando os objetivos que nos movem, não poderíamos deixar de estabelecer o diálogo com a realidade, da qual se originam as perspectivas que nos fundamentam e nossa problemática, e para a qual nos voltamos a partir da instauração de um movimento dialético onde o concreto representa ponto de partida e de chegada. Em consonância com os objetivos deste trabalho procuramos, a partir deste movimento, contribuir com o aprofundamento da compreensão das condições concretas do trabalho docente, da educação e da sociedade como um todo e, da mesma forma, com a conformação de

subsídios que, advindos do diálogo entre teoria e prática, possam colaborar com a luta pela superação das condições de subjugação da educação ao capital, e pela construção de uma docência autônoma e de uma educação transformadora.

Neste horizonte, este capítulo se estrutura a partir da análise das falas das professoras entrevistadas e da produção de um debate que, em conformidade com a tese que sustentamos, encontra na práxis reflexiva o caminho para a elaboração de estratégias de resistência à educação para o capital e para o fortalecimento da atuação autônoma dos professores.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Nas três primeiras seções será desenvolvida a análise das falas das professoras, a partir das unidades de registros advindas das suas respostas acerca das questões abordadas durante as entrevistas, e, da mesma maneira, do referencial teórico em que se sustenta esta pesquisa. Cada uma das seções se vincula às categorias que emergiram durante o tratamento de categorização dos dados, a saber: *efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente; limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores; possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma.*

#### **4.1 Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente**

A análise desta categoria, advinda da investigação empírica, se relaciona com o seguinte objetivo norteador deste estudo: *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação.*

Os desafios enfrentados pelos docentes no desenvolvimento de sua prática pedagógica revelam os efeitos de um ordenamento político e legal da educação brasileira pautado pela lógica mercantilista neoliberal, e posto em ação a partir de uma governança corporativa, conforme expresso no capítulo I deste estudo. Estas políticas, que visam alinhar o ensino e, em consequência, o trabalho docente às demandas do capitalismo, configuram-se a partir da justificativa de que o ensino público não é qualificado e que, portanto, é preciso interferir no sistema educativo pelo estabelecimento de metas, competências e habilidades, expressas em documentos normatizadores, e monitoradas através de avaliações externas que

mensuram a eficácia do processo de ensino-aprendizagem por meio de índices pré-estabelecidos (IDEB).

No Brasil, conforme debatido no primeiro capítulo desta tese, a estruturação de um conjunto de normas e de um sistema nacional de avaliação, procedida a partir da década de 1990, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, abre caminho para o estabelecimento de reformas e de políticas de amoldamento e controle que capturam e alteram o currículo, o método e a concepção de avaliação, conformando-os de tal forma que a docência se vê igualmente capturada e passa a atuar para atender às exigências vinculadas ao mercado de trabalho e aos desejáveis padrões de competitividade internacional.

Ball (2005) aborda como esta realidade interfere na relação dos professores com o seu fazer pedagógico, de forma a alterar não somente sua forma de ensinar, mas, igualmente, sua subjetividade, comprometendo sua profissionalidade e sua valorização. Este contexto atinge de forma contundente a relação dos professores com o seu trabalho. As falas das professoras entrevistadas apresentam elementos que dizem respeito aos desafios cotidianos enfrentados neste cenário e aos efeitos sobre sua prática docente:

Estão dizendo que eu tenho que recuperar os alunos: “Está ok, eu estou dando ali o meu sangue e suor para recuperar os alunos, mas os alunos não vêm, como é que eu vou aprová-los?”<sup>56</sup> “*É, mas a gente tem que aprovar.*” “Mas, como?! O aluno não vem, e se vem bota só o nome e não faz a prova porque não sabe o conteúdo. Como, me diz como? “*Ah, mas como ele assinou, tu tens alguma coisa a ser avaliada. Por que esse aluno não vem?*” (DOCENTE 1)

Tu tiraste a oportunidade daquela pessoa de aprender. Eu acho isso uma violência com o estudante, com o professor, com todo mundo. [...] São raríssimos os casos dos alunos que tu empurras e depois tu vês que no ano seguinte eles tiveram uma reação positiva. [...] Só que a gente não tem poder para bater de frente com isso, porque a sociedade não entende, então a gente não tem ninguém para fazer pressão, é só o professor. Aí, quando a gente faz greve, ainda ficam falando mal. Quando tem reprovação a culpa é do professor. Então é um problema muito sério. Honestamente, muitas vezes eu fico frustrada pensando: porque eu fui inventar de ser professora? Eu sabia que era um caminho difícil, não vou dizer que eu entrei na ingenuidade. [...] Mas eu fico vendo assim, que aquela proposta

---

<sup>56</sup> Neste capítulo, os trechos das falas das docentes que recebem apenas aspas se referem às falas das professoras em conversas ocorridas na escola e nas dependências da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, em diferentes situações. Os trechos das falas das docentes que estão em destaque entre aspas e que se encontram em itálico se referem às declarações dadas por representantes da Secretaria Estadual da Educação/RS.

que eu tinha, eu não consigo fazer aquilo que eu queria fazer. Que era de trazer esclarecimento, de ajudar as pessoas a pensarem melhor. Quer dizer, não é que eu não consiga fazer, é que assim, olha: eu queria causar mais impacto, eu queria poder fazer mais, pelo que eu sei. E com o grupo de professores que a gente tem, porque às vezes a gente tem pessoas que querem fazer, pessoas que pensam grande, que pensam longe, que tem visão, aqui na escola, e aí as coisas ficam limitadas dentro da aprovação do aluno, a aprovação do aluno, a aprovação do aluno, é isso que tem que ter, é a aprovação do aluno. (DOCENTE 2)

As falas das professoras evidenciam um contexto em que sobressaem: a imposição da adequação do seu trabalho, de forma a atender às políticas de resultados, aos parâmetros gerencialistas e aos índices pré-estabelecidos; a frustração e um sentimento de inadequação do seu trabalho diante das exigências de aprovação dos alunos; a culpabilização dos professores pela reprovação dos alunos. Seus relatos remetem ao debate de Leher (2014) sobre como a escola e os professores se tornam reféns de um sistema que uniformiza competências e impõe um currículo e testes padronizados, aos quais o trabalho docente deve se adequar. De acordo com o autor, *embora muitos professores tentem encontrar alternativas pedagógicas, os sistemas prontamente os desencorajam* (p. 172), empurrando-os ao cumprimento de metas que, se não forem atingidas, geram um cenário de desmoralização e recrudescimento de suas condições de trabalho.

A partir de Ball (2005), e em conformidade com as palavras das professoras, podemos inferir que os efeitos das reformas gerencialistas e das imposições das mantenedoras sobre os docentes se vinculam à cultura da performatividade que, constituindo-se enquanto um método de regulação, se baseia em julgamentos e comparações na busca do controle através da construção e publicação de indicadores, levando à classificação por desempenho e à conversão do conhecimento em mercadoria. Estes aspectos prejudicam a possibilidade da efetivação da autonomia docente e geram igualmente um estranhamento dos professores em relação ao seu trabalho, a negação do seu potencial e de sua capacidade de controle sobre sua prática educativa, conforme debate construído no capítulo II a partir das contribuições de Marx (2013), o qual retomaremos ainda nesta seção.

Os efeitos apontados pelas professoras se relacionam também ao progressivo esvaziamento do profissionalismo dos professores que, via de regra, deixam de exercer a possibilidade de refletir e de decidir sobre a forma e a

organização de sua prática. Neste cenário, conforme aponta Ball (2005), *ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria* (p. 543). Disto decorre igualmente a redução da profissionalidade docente, pela imposição da obediência a regras pré-estabelecidas, e de sua prática profissional à satisfação de julgamentos fixos e impostos vertical e externamente.

Freitas (2012) discute como as políticas educacionais neoliberais criam um clima de caos educacional, sob a alegação da baixa qualidade da educação, com a consequente responsabilização dos professores pela mesma, e levam a reformas que prejudicam os programas escolares e a moral dos educadores. Segundo o autor, este processo diz respeito à conformação de um neotecnicismo educacional, onde expectativas de aprendizagem são medidas em testes padronizados e é exercido o gerenciamento e o controle sobre a escola e os professores, que devem se responsabilizar pela correção de distorções de origem, de forma a retirar o foco da desigualdade social, que é na verdade a base da desigualdade dos resultados escolares dos alunos das classes populares. Neste cenário, as condições de trabalho dos professores pioram e há um estreitamento curricular, com o ensino privilegiado de disciplinas impostas e daquelas avaliadas por testes, restringindo a formação dos alunos mais pobres e que mais precisam da escola para aprender. Decorrem desta situação o aumento da tensão entre os docentes, bem como sentimentos de impotência e de desmoralização, conforme abordado pelas professoras.

Estes efeitos são igualmente apontados pelas professoras quando reportam uma condição de intensificação do trabalho docente:

Se eu fosse trabalhar só na minha disciplina, eu teria menos turmas. Como a gente acaba abraçando todas as outras turmas, começa a se sobrecarregar. Por exemplo: Projeto de Vida são dois períodos, Matemática são 5 numa turma. Então, para fazer equivalência, eu teria que ter 3 turmas de Projeto de Vida. E cada turma com 25, 30 alunos. É muito! Porque assim, hora efetividade, se tu botares na ponta do lápis, eu estou dentro da sala de aula quase 40 horas, que é o que eu recebo, por 40 horas, são 36, se não me engano [...] Aí elas entram em hora atividade, preparação de aula... só que daí são 4 horas pra 12 turmas. Até pra desenvolver outros tipos de projeto, esse mesmo, a gente não conseguiu sentar e finalizá-lo.  
(DOCENTE 1)

Eu sei tudo o que eu tenho que fazer, mas eu não consigo fazer tudo que eu gostaria porque eu não tenho tempo, não tenho esse tempo! [...] E aí, então, eu queria ter um tempo para poder planejar, fazer os projetos, fazer as coisas direitinho, assim... que eu fazia. Eu queria ter esse tempo para poder elaborar. (DOCENTE 2)

Não me sinto valorizada, entende como é difícil? Eu tenho que dar o que eu não tenho. [...] Me sinto totalmente sobrecarregada. As condições de trabalho são péssimas, difíceis! (DOCENTE 3)

Eu acho que até porque o próprio estado vai te barrando ao longo do tempo. Com essas diminuições de carga horária, com tu não consegues preparar, tipo: quando eu entrei eu tinha 13 horas para 20 horas. Hoje nós estamos com 16 horas em sala de aula para 20 horas. Quem prepara uma aula com 4 horas? Quem prepara 16 aulas com 4 horas? Às vezes eu levo 4 horas para preparar uma aula! Então o sistema vai que acaba que a gente trabalha em outros horários que não eram para isso. [...] A gente deveria ter uma valorização muito maior. Eu ainda sou nova, mas daqui a pouco eu vou estar mais velha, e daqui a pouco talvez eu entre para o sistema também: cansei, já não quero! Mas acaba que o sistema nos leva a isso. Aquele cansaço de não ser valorizada, de não ter uma estrutura básica que tu queres para tua aula. (DOCENTE 4)

Acaba ficando uma sobrecarga sim, porque é outro planejamento, é outra avaliação, é tudo como se, dependendo de quantos itinerários tu pegares, triplica, quadriplica o teu trabalho. Com certeza é maçante e sobra menos tempo porque tu tens que dividir o teu planejamento, sobra menos tempo para ti consegues fazer as coisas que seriam, por exemplo, na minha disciplina de fato. (DOCENTE 5)

E eu vejo assim: que a valorização do professor caiu muito, o professor ele não tem um valor, e é ele que traz todas as outras áreas. E ele não é visto como um bom. Que é aquilo que antigamente a gente olhava para o professor e a gente queria ser aquele professor, porque era valorizado. [...] As coisas têm que ser olhadas, tem que ser vistas de uma maneira diferente. Porque nós somos seres humanos, nós fizemos uma formação, nós continuamos ainda estudando, nós não paramos! Eu estou indo agora para um mestrado, nós não paramos. Então, assim, parece que não enxergam. Quanto mais a gente está estudando, menos valorização a gente está tendo. Então hoje, assim: eu não preciso então fazer mais nada, só meu Magistério dá? Não gente, não dá! Não, não dá porque a nossa sala de aula está com muitas crianças que precisam de muito mais coisas. Nós lidamos numa sala de aula com 25, com 30 crianças, e com crianças com dificuldades especiais. A gente sai daqui no final do dia com dor de cabeça, agitado. (DOCENTE 6)

As falas das docentes manifestam uma condição de sobrecarga de horas aula, resultante das reformas implementadas no ensino médio, que alteraram a grade curricular sem que houvesse, em contrapartida, a ampliação do número de professores das escolas. Neste sentido, a intensificação se vincula igualmente a um processo de precarização das condições de trabalho que, de acordo com a fala da Docente 3, *são péssimas, difíceis!*, e de extrapolação de suas cargas horárias em razão do aumento do volume de trabalho. Somam-se, ainda, turmas com um

elevado número de alunos e com estudantes com deficiências, bem como a impossibilidade de desenvolver atividades e projetos que consideram importantes. Esta situação, conforme expresso pelas docentes, as levam a uma condição de sobrecarga, sentimentos de desvalorização e de insuficiência.

Ball *et al.* (2013) expõem que as reformas educacionais neoliberais implementadas no Brasil têm como uma de suas consequências o processo de intensificação do trabalho docente, o que contribui para a destruição da autonomia e da autoridade profissional do professor. Este processo, vinculado de forma direta ao avanço do gerencialismo e da performatividade, resulta em um estado de sobrecarga crônica e persistente dos docentes, reduzindo o envolvimento e o controle sobre o planejamento do seu trabalho, expondo-os à uma relação de dependência e de submissão ao gerenciamento e a determinações externas sobre sua docência, à imposição de cargas de trabalho pesadas e à demandas crescentes, sobre as quais devem prestar contas constantemente. Os autores destacam ainda que

A intensificação também pode ser vista como um sintoma da 'proletarização' docente e como demonstrativo da preocupação neoliberal por eficiência e produtividade que alinha oferta educacional com a economia política da globalização e os imperativos da competição internacional (BALL *et al.*, 2013, p. 15-16).

O aspecto da proletarização docente, apontado por Ball *et al.* (2013) também é destacado por Shiroma (2003) e por Oliveira (2010). De acordo com as autoras, este processo decorre das condições de negação da possibilidade de decisão e de controle dos professores sobre seu processo de trabalho, bem como da perda de vantagens e benefícios próprios, de status, de sua independência, de sua autonomia profissional.

Compreendemos, a partir das falas das professoras a respeito dos desafios que enfrentam para o desenvolvimento do seu trabalho no contexto atual, em conformidade com as reflexões de Ball *et al.* (2013), Shiroma (2003) e Oliveira (2010), que estas explicitam a ocorrência de processos de proletarização, de desqualificação e desvalorização docente, com o acirramento do controle sobre o seu trabalho. Ainda, que estes processos resultam das políticas que vêm sendo implementadas nas escolas e na organização do trabalho pedagógico como

estratégias de uma governança da educação que visa alinhar o ensino aos propósitos capitalistas.

Durante o processo de análise constatamos que, ao serem questionadas sobre os desafios que se colocam à docência no contexto atual, a questão da precarização do trabalho dos professores surge de forma recorrente nas falas das docentes. Mas, junto à percepção das condições de precariedade para o desenvolvimento de seu trabalho, surge igualmente a compreensão de que, para além das dificuldades vivenciadas, é fundamental comprometer-se séria e amorosamente com a formação dos alunos:

Realmente, a questão de condições de trabalho é falha. Questão da valorização: acho que a gente não é valorizado... acho não, tenho certeza que a gente não é valorizado. [...] São duas coisas que a gente tem que aprender a separar. É claro que a gente não recebe bem, é claro que a gente não tem todas as condições, é claro que a gente está desvalorizado, mas a sala ali, para mim, é o ponto onde a gente pode mudar, é ali que eu tenho que focar, é ali que eu tenho que gastar a minha energia. É claro que eu tenho que reivindicar outras coisas, é óbvio, mas eu não posso culpar a sala, eu não posso culpar os meus alunos. E é ali que eu bato sempre na tecla deles: "Está ruim, né pessoal? Então vamos lá, vocês vão ter que mudar isso!" É ali que eu trago essa realidade para ver se eles conseguem. (DOCENTE 1)

E como que as famílias enxergam uma escola pública, como que a sociedade enxerga uma escola pública? Essa é uma outra responsabilidade que a gente tem também. Ah, a escola pública é uma bagunça, é isso, é aquilo. Não é! Tem essa resistência, então a gente tem que ter toda uma responsabilidade, através de um trabalho sério, de mostrar que não é assim. Ah, porque elas ganham pouco a aula deve ser ruim. Eu não posso colocar isso como medida, eu não posso colocar um salário, um valor, na qualidade das minhas aulas. Isso é muito sério! O meu planejamento, os meus projetos! (DOCENTE 3)

Nós temos uma carga horária muito intensa, que realmente não nos deixa planejar naquele tempo. Então acaba que a gente faz muita coisa mais por amor. O que a gente deveria ter é apoio. (DOCENTE 4)

As declarações das professoras remetem à questão da indignação diante das dificuldades, diante da falta de valorização e de reconhecimento do trabalho que desenvolvem mas que, ao invés e para além de produzir uma postura passiva ou derrotista, serve de combustível para o desenvolvimento de um trabalho que tem como marcas a rigorosidade e o comprometimento responsável e amoroso com os alunos, com sua formação crítica e qualificada.

Na direção do relato da Docente 1, em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2014d), Freire nos provoca a refletir sobre como,

diante das inesperadas mudanças, é preciso desenvolver uma educação que abra portas para a inquietação, para a inconformidade, a curiosidade incontida, para a impaciente impaciência, uma educação para uma democracia crítica, *que implica rigorosa fundamentação ética, respeito de uns pelos outros, gosto da solidariedade* (ibidem, p. 117). Esta educação não pode prescindir da formação técnico-científica dos alunos, do exercício crítico da curiosidade epistemológica e, da mesma forma, da compreensão igualmente crítica dos seus direitos e deveres de cidadão e cidadã.

Os depoimentos das professoras nos fazem refletir sobre a importância de uma postura que denuncia as dificuldades, porém sem deixar de acreditar, de anunciar de forma esperançosa que é possível mudar, e de atuar na sua direção por meio do exercício competente e ético de sua docência, em favor da formação dos alunos que mais precisam de sua rigorosidade e de seu comprometimento. Essa postura é reveladora de uma forma de ensinar onde coexistem a preocupação com o ensino dos conteúdos e com a formação ética de seus alunos.

Freire (2004) nos impele e refletir sobre a necessidade dessa postura ética, indispensável à prática docente progressista e autônoma, ao apontar esse compromisso, expresso nas falas das professoras, não apenas com a construção da autonomia e da valorização docente, mas, da mesma forma, com a emancipação dos educandos. Esse compromisso se revela a partir da coragem de reconhecer os condicionamentos, mas de não se resignar diante deles. Como professores progressistas, comprometidos com a transformação do mundo, é imprescindível essa solidariedade com os educandos, e o testemunho a partir de uma prática esperançosa e da capacidade de brigar pelo saber, de lutar, de cansar mas não desistir. Neste sentido, Freire provoca a pensar sobre a responsabilidade que a prática educativa exige de, igualmente, lutar para que ela seja respeitada.

A postura revelada na fala da docente 1 caminha na direção da perspectiva freireana de que: *é importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido na classe* (2004, p. 103-104). Compreendemos que esta postura dialógica propicia a construção de uma pedagogia da autonomia, estimuladora de decisão e de liberdade.

A questão da amorosidade, apontada pela Docente 4, é compreendida por Freire (2004) como um dos saberes indispensáveis à prática pedagógica dos

educadores que buscam exercer uma pedagogia da autonomia, que apostam igualmente na liberdade, na seriedade, na solidariedade e na luta por uma educação de qualidade. Porém, ressalta que é preciso que, *permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa* (p. 142), assim como pelo zelo em sua atuação com os alunos.

A preocupação com a formação dos educandos e com a promoção de aprendizagens significativas, para além dos aspectos de conteúdo e avaliação, é expressa por uma das docentes ao apontar que:

A estrutura não favorece que a gente tenha, por exemplo, atividades de campo com eles, saídas, não tem muito. A gente não tem muito acesso a transporte para levá-los nos lugares. Se tu pedires, por exemplo, se precisares de material diferenciado, não tem. Às vezes tu tens que concorrer com alguém pra poder usar a sala de multimídia. Então, esses fatores, eu acho que também contribuem para alguns percalços que a gente tem. Eu gosto e acho que eles têm que ter essas vivências, que não são só aquelas de conteúdo e avaliação. (DOCENTE 5)

A questão da falta de estrutura para o desenvolvimento de atividades, que proporcionem vivências diferenciadas aos alunos, é discutida por Paro (2012). Segundo o autor, o espaço e o tempo oferecidos aos professores são elementos fundamentais para que se desenvolva um trabalho que estimule as potencialidades físicas e intelectuais dos educandos e um ensino de qualidade. Ainda, ao considerar que o trabalho do professor não é restrito às atividades na situação de ensino, mas inclui contatos com a comunidade externa à escola, destaca que é preciso assegurar a realização de atividades que não o limitem às paredes da sala de aula, uma vez que sua função educativa *deve estar integrada na escola com toda sua complexidade social* (ibidem, p. 606), aspecto ressaltado pela professora em sua fala.

As falas das professoras expressam também uma situação de responsabilização dos professores pelo baixo rendimento dos alunos e a forma como as docentes são atingidas e se sentem nesse contexto:

A atenção ficou voltada para a escola porque tem um número alto de reprovados. E aí a SEDUC, no final do ano esteve aqui, fazendo primeiro uma pressão na direção. E aí, no dia no nosso conselho de classe final, veio a pessoa que é a coordenadora pedagógica da CRE aqui em Pelotas, junto com um tutor que vinha aqui na escola nos fiscalizar. Vieram os dois aqui para dizer que foi chamada a atenção dela porque não conseguiu reduzir o

número de reprovados na escola. Então ela teve que fazer uma pressão maior na gente porque ela foi cobrada também a respeito disso. “*Como que a escola tinha esse número de reprovados?*” E ela veio e teve um outro critério para aprovação, que é a média global. O que é a média global? Pegas a média que o aluno tirou em todas as disciplinas, soma todas as disciplinas e faz uma média. Não lembro agora se é mais que cinco ou mais que seis, é uma média baixinha. Aí ele está aprovado, tem que aprovar aquele aluno. E detalhe: e na média global, se ele ficou com cinco vírgula alguma coisa, não chegou na média global, também tá aprovado. [...] Porque, assim, a gente teve um alto índice de reprovação. Não é porque nossos alunos reprovam massivamente, é porque nós tivemos muitas desistências, o nosso número de evasão escolar é alto. E por que ele é alto? Porque nós não somos uma escola de bairro. A nossa clientela não é nossa vizinha, eles vêm de outros lugares. Então, assim, tem uma evasão grande, só que isso não foi levado em consideração. (DOCENTE 2)

Por que nós somos tão massacradas? Porque a gente faz o inverso. A gente está contra um sistema. Sendo que aí, o que acontece? A própria sociedade também não enxerga isso, porque as mídias trabalham também. Então é um processo muito sério, muito minucioso. Como que a gente conquista agora o respeito novamente? Esse é o meu projeto agora. Porque vinha o governador, aí ele dizia que as professoras eram malandras, que eram cheias de privilégios. E qual é o meu papel nesse sentido? E o governo federal também, dizia que os professores eram terríveis, eram os inimigos. [...] Eu procuro não me deixar afetar, porque o que acontece com o professor? Ele fica muito sobrecarregado a nível emocional e psicológico. Eu procuro não deixar essas questões me atingirem, porque a gente tem toda uma visão do propósito, de para que serve. Tudo para índices, para comparações, tudo para dentro da própria política, que é um próprio sistema que é contra. Pra depois culpar o professor, culpar a escola, culpar principalmente o professor! (DOCENTE 3)

Tu te sentes frustrada? Tu te sentes! Como é que eu vou te dizer? É como se tu estivesses ali, só que é como se tu não estivesses contribuindo com eles, entende? Eu não sinto que, nesse sentido, eu esteja colaborando. Na verdade, eu acho que o aluno está defasado e isso vai prejudicá-lo futuramente. (DOCENTE 5)

As falas das docentes dizem respeito a uma realidade de culpabilização e de pressão sobre os professores e sobre a escola para a aprovação dos alunos, a fim de que sejam alcançadas as metas externamente determinadas. Da mesma forma, demonstram a decorrente interferência no seu trabalho, a desconsideração da realidade da comunidade escolar e os prejuízos causados, por esses fatores, para a relação que estabelecem com a docência.

Shiroma *et al.* (2017) afirmam que, a partir da década de 1990, se estabelece no Brasil um processo de reconversão laboral e reestruturação produtiva, de adoção de políticas neoliberais e alterações das relações capitalistas de produção, onde a educação passa a ser considerada enquanto eixo responsável por esta transformação. Como parte deste processo se estabelece de forma estratégica o

*fenômeno da reconversão docente* (ibidem, p. 21), em que os professores são conclamados a alinhar seu trabalho às habilidades e competências desejadas pelo setor produtivo. Para tanto,

A reconversão docente foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram denegrir a imagem do professor, supondo-se seu despreparo e anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI. Foi necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma (SHIROMA et al., 2017, p. 23).

De acordo com Shiroma *et al* (2017), instaura-se um movimento de desqualificação docente perante a sociedade, reiteradamente difundido por slogans e campanhas midiáticas, que objetivam não somente levar o professor a assumir-se enquanto incapaz, mas, também, a render-se às mudanças que devolveriam o reconhecimento perdido. De forma paradoxal, o professor é responsabilizado tanto pelas mazelas do país quanto por sua superação, o que faz com que seja necessário avaliá-lo e monitorá-lo. Para tanto, criam-se exames em larga escala que visam avaliar o rendimento escolar dos alunos e, da mesma forma, os docentes e as instituições de ensino. Este sistema de avaliação repercute tanto na distribuição dos recursos financeiros quanto na composição curricular, no gerenciamento do sistema e no controle dos docentes. Esta cultura de monitoramento de resultados busca igualmente converter os professores, de forma que estes passem a conformar o seu trabalho às reformas determinadas por organismos financeiros internacionais.

Conforme ressaltam Shiroma *et al* (2017), a reconversão docente passa igualmente pela alteração: das funções docentes; da avaliação dos alunos, professores e gestores; da profissionalização do magistério; do gerenciamento do sistema educacional; da descentralização e autonomia escolar; da flexibilização da legislação e dos currículos; dentre outros aspectos que interferem diretamente na profissionalidade do professor, vinculando-a ao atendimento de resultados e à consecução de escores definidos a nível internacional. Disto decorre que o professor passa a ser responsabilizado não apenas pelo cumprimento de metas e pelo desempenho de seus alunos nas avaliações de larga escala, mas igualmente por seu desempenho no mercado de trabalho e pelas dificuldades que possam enfrentar.

As declarações das docentes são reveladoras deste contexto de adequação e de responsabilização que interfere diretamente na forma como se relacionam com o seu trabalho e na percepção de sua importância, levando-as à uma condição de sobrecarga emocional e psicológica, com o desenvolvimento de sentimentos de frustração, inadequação e auto responsabilização pelas dificuldades dos alunos.

De acordo com Ball (2005), as tecnologias da política de reforma educacional, que visam gerenciar e reformar os professores, levam à essa alteração do significado do que é ser professor, de suas relações e de sua subjetividade, inserindo e determinando *novos valores, identidades e formas de interação, restringindo suas possibilidades de ação e atingindo profundamente a prática do ensino e a alma do professor* (p. 548). Dentre os mecanismos das políticas performativas que atingem o trabalho docente, debatidos por Ball (2005), e revelados pelas professoras, encontram-se a publicação de resultados, a elaboração de relatórios, os julgamentos e as visitas locais e inspeções. Somado a estes mecanismos estão o fluxo de novas necessidades e expectativas que obrigam os professores a prestar contas e a ser constantemente avaliados, provocam um quadro de dúvida e sentimentos de insegurança, culpa e vergonha, alterando a percepção do eu e a autovalorização dos professores.

Em síntese, as falas das professoras acerca dos efeitos do contexto das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente revelam um quadro de fragilização e frustração diante de exigências e imposições verticalizadas, de sentimentos de inadequação e de insuficiência, seja pela conformação do seu trabalho às políticas de caráter performativo, direcionadas para o alcance de resultados e índices, seja pela ausência de uma estrutura adequada para o desenvolvimento de planejamentos e práticas desejadas pelas docentes, tanto no que diz respeito ao espaço e aos recursos materiais precários, quanto ao tempo insuficiente de que dispõem com seus alunos para realizar um ensino que englobe aprendizagens consideradas significativas pelas mesmas. Aos efeitos apontados pelas professoras se soma e se inter-relaciona a questão da responsabilização dos professores pelos maus resultados de seus alunos nas avaliações, pelo alto índice de reprovação e, por conseguinte, pela baixa qualidade da educação pública, alegada pelos representantes governamentais e disseminada pela mídia de forma a conformar perante a sociedade um discurso justificador das reformas gerencialistas.

Os aspectos destacados pelas falas das docentes nos remetem às questões debatidas nesta tese a partir de Marx (2004; 2013), sobre o trabalho como via de emancipação humana e do trabalho sob o capitalismo que, ao conformar-se às necessidades do processo produtivo, se caracteriza como uma relação onde são geradas condições de estranhamento e alienação.

Marx (2013) considera que o trabalho, em sua dimensão ontológica, é propulsor de um movimento de formação do homem que, ao agir sobre o meio e modificá-lo, modifica também sua natureza. Neste sentido, o trabalho se conforma enquanto fonte de autorrealização, a partir da ação e da interferência do trabalhador sobre o meio, a fim de que possa atingir seus objetivos e concretizar sua vontade. Nestes termos, o trabalho se constitui enquanto caminho para a emancipação humana.

Na realidade vivenciada pelas docentes, externada a partir de suas falas, percebemos que estas se encontram muitas vezes impossibilitadas de exercer o controle sobre o seu trabalho e de conduzi-lo na direção de seus objetivos. Desta forma, se desenvolve via de regra um estado de não reconhecimento e de ausência de autorrealização no exercício de sua docência. Esta situação caracteriza o processo apontado por Marx (2004) de estranhamento e de alienação do homem em relação ao seu trabalho, onde este não se reconhece nem no seu processo, nem no seu produto, deixando da mesma forma de reconhecer a si mesmo e a sua função, de exercer sua potencialidade humana e alcançar sua emancipação.

Assim, podemos concluir que a relação dos professores com o seu trabalho, no contexto das políticas educacionais neoliberais, se vê muitas vezes marcada por um processo de estranhamento e de alienação, com a limitação da autonomia docente e a instauração de uma condição de heteronomia, concretizada a partir da imposição de medidas externas e verticalizadas, onde se busca subtrair sua capacidade de autoria, de forma que sua docência seja colocada a serviço da adequação dos sujeitos ao sistema capitalista.

A fim de aprofundar a compreensão sobre este processo e caminhar na direção dos objetivos deste trabalho, no item a seguir realizamos a análise das falas das professoras a respeito dos limites impostos à sua autonomia pelas políticas educacionais de cunho neoliberal.

## 4.2 Limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores

A análise desta categoria, advinda da investigação empírica, se refere igualmente ao objetivo de *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação*. Nesta seção, tratamos mais especificamente dos limites percebidos pelos professores para a possibilidade do exercício de sua autonomia.

Nos debates construídos neste estudo observamos como as reformas da educação, desenvolvidas desde a década de 1990 no Brasil, repercutiram na conformação de um ordenamento legal para o trabalho e a formação dos professores, de forma a vinculá-los ao preparo de mão-de-obra necessária ao sistema produtivo. Em decorrência, a lógica mercantil passou a pautar a formulação de currículos, de materiais didáticos e de diretrizes para a formação docente, de forma a conformar o ensino e o trabalho dos professores a parâmetros gerencialistas, aferidos através de avaliações externas. As políticas educacionais implementadas a partir de então desembocaram no comprometimento da formação dos professores, da condução do trabalho docente, de sua autonomia e da valorização de sua profissão, que passaram a ser atingidas pelo desenvolvimento: de uma formação pragmática, pautada em habilidades e competências; da precarização das condições de trabalho e de vida dos professores; do controle de sua prática pedagógica e consequente responsabilização pelas dificuldades no âmbito da educação, da formação dos alunos e, inclusive, das mazelas sociais.

As falas das professoras entrevistadas são reveladoras deste contexto e retratam os limites que enfrentam para o desenvolvimento de um trabalho autônomo. Ao serem questionadas sobre a interferência das determinações das políticas educacionais sobre a sua prática, as docentes externam situações de imposição, controle e vigilância sobre o seu trabalho e sobre a escola, que acabam comprometendo sua autonomia:

Eu quero fazer coisas diferentes, utilizar metodologias diferentes, botar em prática essas coisas que a gente aprende na faculdade, que são interessantes, e chegas lá dentro e tu és podada, literalmente és podada, literalmente és cortada pelo sistema, pela própria instituição (SEDUC/RS) [...] Eu fui chamada pela 5ª CRE para uma reunião onde foram só

professores de Português e de Matemática, onde eles cobraram e apontaram o dedo na minha cara dizendo que a culpa era minha do meu aluno não saber Matemática. Eu digo: “Como que a culpa é minha, se eu estou dizendo para vocês que o aluno não sabe Matemática, eu estou dizendo que ele não tem capacidade, condição nenhuma de seguir, mas o governo está obrigando a gente a seguir.” [...] Então, realmente, são coisas que matam o professor, que tiram a autonomia do professor! (DOCENTE 1)

Tem a economia, a influência externa, os projetos de educação que mudam a todo momento, então acaba que nenhum consegue se concretizar. E as questões políticas acabam determinando a educação porque, por exemplo, essa aprovação em massa na escola, é uma questão política, não é uma questão pedagógica. [...] Então tudo isso, as pessoas não conseguem ter o alcance, aí a gente fica enfraquecido. Só a gente que enxerga. E aí é isso, assim, que meio que me desanima da profissão. [...] Esse constrangimento que a gente está passando na escola com esses tutores. Que para mim são interventores. Pessoas que vêm da SEDUC para cá, fiscalizando o trabalho da escola. [...] E eu acho que eles ficam fazendo esse trabalho de vigília mesmo, do quanto a escola faz aquilo que a SEDUC e a CRE mandam. É um fiscal com outro nome e com aquela: “*ah, a gente está ajudando.*” [...] No final das contas, o que eles querem é que a gente aprove massivamente os alunos, é isso! (DOCENTE 2)

As declarações das docentes vão ao encontro das reflexões de Libâneo (2016), sobre como o alinhamento da educação às determinações de organizações econômicas provoca o desfiguramento das funções emancipadoras do ensino e o comprometimento do desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno, com a redução ao atendimento dos conhecimentos mínimos e à uma aprendizagem aligeirada e atrelada às demandas imediatistas do mercado de trabalho. Nestas condições, o que realmente importa é o alcance dos níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, de competências aferidas a partir de um sistema de avaliação de desempenho de aprendizagem, e a formação de sujeitos produtivos para uma imediata empregabilidade. Consequentemente, há um processo de redução da função do ensino, de desvalorização do papel do professor e de comprometimento de sua autonomia.

Na direção dos limites apresentados pelas professoras, Pereira e Evangelista (2019) apontam como as alterações políticas e econômicas pós anos 1990 passaram a atingir o coração da escola pública e a converter os professores em objetos de uma narrativa em que despontam como incapazes e contrários aos acertos decorrentes das reformas neoliberais. As autoras denunciam a forma como os professores se convertem em alvos dos ataques contra a escola pública,

provavelmente pela recusa em se alinhar às determinações impostas, tendo sua formação e prática pedagógica demolidas pelas políticas implementadas.

A fala da Docente 1 se aproxima igualmente do debate construído neste trabalho a partir da reflexão de Freitas (2017) acerca de como, na perspectiva da reforma empresarial da educação, se pressupõe que se o aluno não consegue aprender é responsabilidade da escola e do professor que não ensina ou que não sabe o que ensinar, pois convém desconsiderar as péssimas condições da infraestrutura das escolas, do trabalho docente, bem como outros problemas que igualmente decorrem de um sistema desigual.

Ainda, consideramos significativo ressaltar os aspectos apontados pela Docente 2, ao declarar que *tem a economia, a influência externa, os projetos de educação que mudam a todo momento, então acaba que nenhum consegue se concretizar. E as questões políticas, que acabam determinando a educação porque, por exemplo, essa aprovação em massa na escola, é uma questão política, não é uma questão pedagógica.* A fala da professora denuncia como a educação e o trabalho docente vêm sendo cooptados e sequestrados por interesses políticos e econômicos, e os prejuízos sobre o trabalho, a profissão e a autonomia docente, de forma a provocar uma condição de fragilização dos professores e de desânimo diante de imposições sobre as quais estes não têm ingerência.

Neste sentido, Libâneo (2016) pondera sobre a forma como as reformas postuladas por entes internacionais dirigem as políticas para as escolas, prejudicando seu funcionamento e o trabalho pedagógico dos professores. Ao restringir os objetivos educacionais à solução de problemas econômicos e princípios mercadológicos, há um comprometimento das finalidades prioritárias da educação escolar: o ensino e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Assim, as determinações externas levam a um esvaziamento da função da escola, ao baixo desempenho dos alunos, e corroboram para a exclusão social dos mesmos na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Dentre as políticas educacionais elencadas como desencadeadoras da limitação de sua autonomia, as docentes relatam os impactos que as alterações implementadas a partir do Novo Ensino Médio provocaram sobre a possibilidade de direcionarem e organizarem seu trabalho de forma autônoma.

A contrarreforma do Ensino Médio, procedida no Brasil após o golpe de 2016 a partir da Lei nº 13.415/2017, se insere neste contexto de acirramento da conformação da educação aos interesses do capital, levando a um estratégico aligeiramento da formação dos jovens. As mudanças implementadas com a composição do currículo e, da mesma forma, com a possibilidade da terminalidade antecipada do ensino secundário, desembocam na ampliação dos níveis de subordinação e de exploração da classe trabalhadora. Conforme debatido no capítulo I desta tese, a conformação da Base Nacional Comum Curricular específica para o Ensino Médio, com a flexibilização curricular e a introdução de itinerários formativos focados em uma formação técnica e profissional, adequada às demandas do mundo do trabalho, leva ao desmantelamento não apenas da possibilidade de uma formação ampla dos alunos, mas também das licenciaturas, da carreira e do trabalho docente.

Esta realidade se expressa através das falas das docentes, ao apontarem os limites e desafios que enfrentam diante das mudanças ocorridas nesta etapa da educação básica:

Tu recebeste uma turma para dar um conteúdo que tu não foste preparada, que tu não sabes o que fazer. [...] Foi imposto, literalmente foi imposto. [...] “Tá, então vamos lá pro laboratório”, aí não tinha internet... e aí tu fazes o quê? [...] Foi bem ruim, confesso que foi bem ruim, eu não tinha motivação nenhuma para trabalhar, foi bem cansativo. Eu só me encontrava realmente nos períodos de Matemática, que é meu mundo, é o que eu domino, então era ali que eu tirava o fôlego para continuar, porque se eu não tivesse turma nenhuma (da minha área) eu acho que eu tinha desistido da escola. (DOCENTE 1)

Com o tempo que a gente tem de hora atividade é impossível tu fazer um trabalho de qualidade do jeito que o professor sabe e gostaria de fazer. Não tem como, é inviável, não dá! É um monte de disciplina. (DOCENTE 2)

Mexe toda a nossa grade curricular. [...] Então tu talvez não consigas fazer aquela teoria e prática como deverias. E quando tu começa, tu acabas tendo essas mudanças no currículo, a perda de carga horária... De duas aulas de biologia, que na época que eu estudei eram três, caiu para uma aula de Biologia. Então, como fazer uma teoria e prática ali? Como fazer uma aula diferenciada com uma aula na semana? Ah, tá, aí vem os itinerários agora. (DOCENTE 4)

Os depoimentos das docentes evidenciam os reflexos da imposição de um currículo que desconsidera a formação dos professores, de modo que estes se veem expostos a situações de constrangimento e desânimo. Da mesma forma, relatam e denunciam a falta de infraestrutura e de suporte para a realização de

atividades determinadas nos programas dos itinerários formativos. Este movimento de mudanças curriculares, imposto pela contrarreforma do Ensino Médio e estabelecido na Base Nacional Comum Curricular para este nível de ensino, resultou, conforme Pereira e Evangelista (2019), na radicalização do *processo de expropriação do conhecimento do professor e investiu no aprofundamento das formas de gerenciamento da formação e do trabalho docente* (p. 82). As autoras indicam como o controle sobre os professores, e a redução da teoria e do conhecimento próprio de sua profissão e trabalho, refletem na supressão da *possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado* (p. 82). Esta questão é abordada na fala da Docente 5:

Eu acho que o Novo Ensino Médio não favorece os alunos. Por quê? Porque acaba que eles têm menos conteúdo das disciplinas que realmente caem ali na prova de PAVE<sup>57</sup>, do Enem, que são seletivas e permitem que eles ingressem ali nas universidades. [...] A gente não tem grandes formações para isso, até porque cada ano acaba pegando uma disciplina diferente, e aí tu não te especializas naquilo. Mas tu tens que estar preparada para atingir os objetivos. [...] Eu acho que só empurrar eles, que é como eu vejo, não é a solução. Eu acho que teria que, então, por exemplo, oferecer um suporte para esse aluno, uma aula extra, uma sala de apoio. Um investimento nesse sentido. [...] Eu acho que o formato do Novo Ensino Médio tira aquilo que poderia ser mais vantajoso para eles. (DOCENTE 5)

A partir dos relatos das docentes evidenciamos sua preocupação com a formação dos alunos diante do novo formato do Ensino Médio e da sua estrutura curricular, bem como a percepção de que não é possível atuar de forma a contribuir efetivamente com sua aprendizagem. Soma-se ainda a imposição de disciplinas sem que haja uma formação específica, sem a estrutura e o suporte adequados que atendam às necessidades de professores e alunos, resultando em um sentimento de insuficiência e em frustração diante da perda de controle sobre o direcionamento e a qualidade de seu trabalho.

As questões levantadas pelas docentes sobre a estrutura curricular do Novo Ensino Médio e as limitações que dela decorrem são debatidas por Silva (2018) num estudo desenvolvido sobre a produção da BNCC que normatizou a reforma. A

---

<sup>57</sup> O PAVE (Programa de Avaliação da Vida Escolar) é uma modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da UFPel, constituindo-se em um processo seriado composto por três etapas, gradual e sistemático, que acontece ao longo do Ensino Médio (E. M.). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pave/o-pave/> Acesso em: 12/10/2024.

articulação de uma base curricular específica para o ensino médio se justificou pela necessidade de, por um lado, elevar os índices do IDEB e, por outro, de profissionalizar os estudantes que, em sua maioria, não ingressavam na educação superior. Para a autora, as reformulações do currículo do Ensino Médio: enfraqueceram o seu sentido enquanto educação básica; impuseram uma dimensão regulatória e restritiva que resultaria em uma formação sob controle; negligenciaram o acesso a conhecimentos fundamentais, substituindo-os em grande parte por listagens de objetivos ou competências, com a implementação de uma formação modular composta por itinerários formativos e a possibilidade de terminalidade específica. Esta proposta, baseada na prescrição de competências, não apenas restringe a formação para a autonomia dos alunos, prescrevendo a adequação da formação humana a imperativos de adaptação, mas estabelece formas de controle das experiências vivenciadas nas escolas por meio de discursos e estratégias avaliativas, convertendo alunos e professores em alvos de prescrições curriculares, e os docentes em responsáveis diante da ineficácia das proposições impostas. Neste contexto, de acordo com Silva (2018),

Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele (p. 13).

O debate construído por Silva (2018) ilustra o caráter autoritário do discurso oficial e o caráter prescritivo da reforma do Ensino Médio, pensado e proposto à revelia da escola e dos professores, numa afronta à sua autonomia.

As reflexões de Frigotto (2016) também se aproximam das limitações apontadas pelas docentes, decorrentes da reforma do Ensino Médio. Para o autor, ao se ajustar esta etapa do ensino às demandas do mercado, se procede à demolição da conquista do ensino médio como educação básica universal para jovens e adultos que frequentam a escola pública, o que constitui *um direcionamento que camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino são as carreiras de menor prestígio social e valor econômico* (p. 330). A composição curricular estabelecida a partir da reforma do ensino médio esconde o que se quer tirar do currículo, com a diminuição das cargas horárias de disciplinas como História e Geografia. O autor denuncia também, em conformidade com as declarações das

docentes, a degradação dos espaços da escola, onde faltam laboratórios, auditórios, áreas de esporte e lazer, dentre outros, bem como o esfacelamento do trabalho dos professores e o crescente adoecimento da categoria. Aponta ainda que a reforma do ensino médio constitui uma *traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajudá-los na vida* (ibidem, p. 331), num abominável descompromisso e covardia, e a legalização da existência de uma escola diferente para os indivíduos de cada classe social, num desprezo ao direito de uma educação básica plena para todos os jovens.

As falas das docentes abordam igualmente limitações para sua autonomia que são decorrentes, de forma mais específica, à implementação da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica.

Elaborada a partir de um processo falsamente democrático, a BNCC foi construída à revelia da participação dos professores, de forma a retirar e esvaziar a importância de seu protagonismo na construção curricular e nos rumos da educação. A BNCC representa o avanço da cooptação da educação, da escola e do trabalho docente pelo grande empresariado e sua conformação à lógica e aos interesses do capital, resultando na deterioração da autonomia escolar e docente.

Neste sentido, Freitas (2017) considera que a BNCC representa uma política baseada em parâmetros neoliberais e de viés autoritário, que provoca o alinhamento da escola e do trabalho docente aos objetivos do sistema produtivo e padroniza o ensino. Ao desconsiderar as condições socioeconômicas dos alunos que interferem na aprendizagem, e as más condições de trabalho dos professores, responsabilizam os docentes e a escola pelo insucesso dos educandos. Estes aspectos se fazem presentes nos depoimentos dados pelas docentes.

A gente tem a BNCC, a gente tem que preparar o aluno para fazer o ENEM, tem que preparar os alunos para fazer as provinhas deles, do governo, o CAED<sup>58</sup>... Quinhentas, que eu já nem sei mais as siglas das provinhas. Só

---

<sup>58</sup> A docente se refere ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed). De acordo com publicação do Ministério da Educação, “O exame faz parte da Plataforma de Avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e foi criado para que as avaliações sejam introduzidas na rotina das escolas. A expectativa é analisar o aprendizado dos estudantes e, com isso, guiar práticas, para uma educação de qualidade.” Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-e-caed-divulgam-avaliacao-continua-de-aprendizagem#:~:text=O%20exame%20faz%20parte%20da,para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade>. Acesso em 12/10/2024.

que elas não conversam. Se tu pegares a BNCC, não conversa com a grade curricular do ENEM, que não conversa com a grade curricular de nenhuma dessas duas provinhas que eles fazem, que também não conversa com a grade curricular do PAVE, começa por aí. [...] E eu perguntei para ela (a coordenadora da CRE) quando ela me questionou e disse essa questão dos índices: “Mas tu queres que eu prepare eles para quê? Para qual prova?” Aí ela disse: “Ah, *para a vida*.” Essa foi a resposta, para a vida. “Tá, para mim a vida seria a universidade, porque é dali que ele vai tirar a profissão dele, então eu vou focar no ENEM, e no PAVE, que dá para puxar questões. E as provinhas de vocês? Vai continuar com o índice lá embaixo, e tu vais continuar apontando o dedo para a minha cara e dizendo que a culpa é minha. Se vocês não conversam, se vocês vão pegar um aluno do sexto ano e aplicar uma prova que vai até o conteúdo do oitavo ano, como é que o aluno vai saber o conteúdo?” (DOCENTE 1)

Quando a escola teve autonomia para decidir e quando eu tive mais carga horária, foi o ano que melhor trabalhei. Eu fiz projeto com os alunos, consegui trabalhar o conteúdo programático. Aquele conteúdo que a gente pensa, que na época ainda não eram habilidades e competências. A gente tinha os conteúdos. Consegui trabalhar aquilo. (DOCENTE 2)

A cada ano mudam as determinações. Agora mesmo, a disciplina já mudou. Tu nunca consegues engatar realmente o trabalho e ir melhorando ao longo do tempo. É determinação. Na área específica da disciplina de Biologia eu não consigo fazer muitas coisas diferentes por carga horária limitada. [...] Então aí a gente fica à mercê porque tu não consegues fazer. Como é que tu vais fazer um processo avaliativo de algo que tu nem conseguiste trabalhar como deveria? Como avaliar esses alunos? Tu não tens nem tempo para dar o conteúdo, muito menos fazer uma avaliação com uma aula. [...] O Referencial Curricular Gaúcho, ele é baseado na BNCC. Só que a BNCC está geral também, a BNCC está Ciências da Natureza, então ali as habilidades estão diluídas entre Química, Física e Biologia, e aí tem as habilidades do Rio Grande do Sul dentro daquelas habilidades, de acordo com a BNCC. Mas, principalmente, o foco disso é na formação geral básica. E aí bom, como tu fazes aquela habilidade com um período na semana? Como tu desenvolves uma habilidade que é altamente contextualizada, que é altamente inter-relacionada, com um período? É linda no papel aquela habilidade, maravilhosa! Mas como é que tu chegas nela? (DOCENTE 4)

As falas das professoras revelam um contexto de imposição de uma base curricular que não lhes permite desenvolver um trabalho pedagógico na direção da formação qualificada dos seus alunos, com um ensino voltado para a aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados, que favoreça e amplie oportunidades de escolhas futuras. As docentes expressam descontentamento em relação à grade curricular que lhes é imposta, estabelecida pela BNCC, que se restringe ao desenvolvimento de competências e habilidades e ao alcance de índices aferidos a

---

partir de avaliações externas, pois limitam o direcionamento e os propósitos do seu trabalho e lhes expõe à uma situação de culpabilização pelos maus resultados dos alunos nos exames.

Pereira e Evangelista (2019) analisam a BNCC e suas consequências para a desconstrução política e científica da formação e do trabalho dos professores. No debate construído pelas autoras emergem aspectos levantados pelas docentes. De acordo com as autoras, o modo como o trabalho dos professores se viu conformado ao desenvolvimento das competências estabelecidas pela BNCC, necessárias à uma educação dos trabalhadores que se adequasse aos novos padrões de exploração do trabalho, levou os professores a um *empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para os resultados, verificáveis por avaliações em larga escala* (p. 78). Neste contexto,

Ao atribuir aos professores a tarefa de educar segundo tais competências, supondo-as capazes de reduzir as desigualdades sociais, concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho (ibidem, p. 80).

Siqueira, Dourado e Aguiar (2020) discutem igualmente o papel e o lugar dos professores diante dos processos de implantação da BNCC. Para os autores, em conformidade com as declarações das docentes, com a base curricular pôs-se em curso um movimento de regulação e gerenciamento da atuação dos professores, com a consequente perda de sua autonomia pelo cerceamento do seu trabalho, de sua liberdade de ação e de decisão sobre sua prática. Instaura-se desta forma um ensino marcado pela lógica do pragmatismo, pela objetivação e operacionalização do currículo, de forma a esvaziá-lo de criticidade, da participação e da fundamental produção de um conhecimento historicamente referenciado e significativo.

A análise realizada a partir do encontro das falas das docentes com as referências teóricas apresentadas, acerca do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, revela que este se dá de forma verticalizada e descontextualizada, à revelia da estrutura e da realidade das comunidades escolares, bem como das condições de trabalho e da profissionalidade dos professores, com a imposição de um currículo pautado em competências e habilidades que padronizam o ensino, os livros didáticos, a formação docente e a

avaliação dos alunos. A partir da análise realizada, compreendemos que a BNCC constitui uma política de fere não apenas a autonomia docente, mas a autonomia da escola, a filosofia de trabalho da comunidade escolar e a possibilidade da construção de uma educação como prática da liberdade.

A questão da formação continuada também é apontada como um fator que interfere no exercício da autonomia docente e que gera descontentamento:

Essas formações que a gente tem aqui, infelizmente, algumas coisas tu consegues aproveitar. São essas formações online, que está tendo na jornada pedagógica. Eu acho que em vários momentos ela não condiz com a realidade que a gente tem. Tem algumas coisas sim, que são aproveitáveis ali, mas várias outras não são. Deixam a desejar, muitas vezes são gente que, por exemplo: “Ah, eu sou professora!” Sim, mas está há 20 anos afastada da sala de aula. Aí tu ouves sermão, ouves palestra, ouves tudo de gente que não está mais tendo a noção do que é a realidade. (DOCENTE 5)

A fala da docente aborda a questão da desconexão das formações continuadas, ofertadas pela mantenedora, do contexto da escola e das necessidades formativas concretas dos professores e de seus alunos. O fato da formação ser ministrada por pessoas que desconhecem a realidade da sala de aula, e de que, nestes momentos, as professoras se vêem expostas à situações de reprimenda, prática já destacada por outras das docentes em suas falas, fazem parte de um conjunto de medidas que desqualificam o papel do professor e subestimam, não por acaso, sua capacidade autoral, de condução e de definição dos rumos de seu trabalho.

Pereira e Evangelista (2019) debatem a forma como a política de formação docente, implementada na segunda década do século XXI, se direciona para a internalização, pelos professores, desse lugar de meros executores eficazes de tarefas pensadas e orientadas desde outro lugar, de um professor gerenciado, subordinado a determinações que desconsideram sua bagagem teórica e prática.

O relato da Docente 5 é ilustrador de um processo formativo que leva ao *empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para os resultados, verificáveis por avaliações em larga escala* (PEREIRA E EVANGELISTA, 2019, p. 78), atrelado à implementação da base curricular e através do qual, conforme debate construído no capítulo I deste trabalho, se operam a radicalização da expropriação do conhecimento do professor e do gerenciamento do trabalho docente, de forma que, ao se escassear *a teoria e o conhecimento próprio a seu*

*ofício, de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade de acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado* (ibidem, p. 82). Desta forma, constatamos como o trabalho do professor se vê reiteradamente reduzido pelo atendimento às determinações que objetivam conformar o ensino às necessidades imediatas do mercado de trabalho, limitando não apenas sua autonomia, mas a possibilidade de contribuir para a formação sólida e plena de seus alunos e, assim, para a sua autonomia.

A análise construída a partir das falas das professoras entrevistadas e dos referenciais teóricos abordados, acerca dos efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o seu trabalho e dos limites enfrentados para a construção da autonomia docente, nos leva a considerar que os impeditivos para a instauração de uma docência autônoma se inserem e se inter-relacionam com um contexto mais amplo de efeitos e limites que se interpõe para o trabalho e a autonomia dos sujeitos na sociedade capitalista.

Nesta direção, ao debaterem sobre o horizonte que se coloca para o trabalho docente no Estado capitalista, Shiroma e Evangelista (2015) consideram que a estratégia do capital, de controle sobre a formação e o trabalho docente, não pode ser negligenciada quando se debate a emancipação social. O projeto burguês que conforma a qualidade da educação procura reconverter não apenas o trabalho dos professores, mas também a própria função social da escola, *para que se adequem às novas bases materiais no que tange à produção de novas competências técnicas, atitudinais e consciências domesticadas* (ibidem, p. 324-325). Nesse contexto, a formação rarefeita dos professores, a precarização do trabalho docente, a exaltação da meritocracia e a comparação dos resultados de seu trabalho são estratégias que fazem parte de um *governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo em que sua autonomia é discursivamente reiterada* (ibidem, p. 329).

De acordo Shiroma e Evangelista (2015), ao se propalar a ideia de uma relação direta entre escolarização e inserção no mercado de trabalho, nutre-se o senso comum de que o desemprego decorre da má qualidade da escola, de forma a ocultar a crise estrutural do capital e suas estratégias de acumulação. Fundamentos da Teoria do Capital Humano postulam que, se o professor ensinasse melhor, o

aluno teria seu futuro assegurado, alastrando uma visão funcionalista dos problemas da escola como sistema fechado, e responsabilizando os professores por sua resolução, oferecendo uma explicação para as diferenças de classe e, da mesma forma, reforçando-as.

As análises desenvolvidas nos permitem referendar como as políticas educacionais neoliberais desembocam no cerceamento e na degradação do trabalho docente e da autonomia dos professores e, ainda, compreender como estas fazem parte de um projeto que pretende conformar a educação aos interesses do capital. Da mesma forma, nos levam a refletir sobre como, neste contexto, a escola se torna um espaço de disputa de hegemonia, e a forma como o trabalho docente é cooptado, de modo que passe a contribuir com a adequação dos indivíduos aos valores neoliberais e com o preparo de mão de obra que atenda às necessidades do mercado. As análises ratificam igualmente como a implementação das políticas educacionais neoliberais provocam processos de precarização e estranhamento sobre o trabalho dos professores, bem como de responsabilização da escola, do professor e dos indivíduos pelas desigualdades sociais, uma vez que se fundamentam em discursos de deslegitimação da escola pública e dos docentes e, do mesmo modo, no princípio da meritocracia.

Em síntese, a partir dos debates construídos podemos inferir que a autonomia docente se vê ameaçada pela conformação de um ordenamento que visa não apenas controlar o trabalho dos professores, mas adequá-lo aos imperativos da exploração e da dominação capitalista, a partir do direcionamento estratégico de sua função à formação de sujeitos heterônomos, condicionados e adaptados ao sistema. Da mesma forma, que os discursos de responsabilização e culpabilização são intencionalmente produzidos para justificar e obscurecer relações de desigualdade social. Consideramos que, neste cenário, os desafios da construção da autonomia docente representam igualmente desafios na direção da construção da emancipação humana.

As análises das declarações das docentes apontam igualmente para um quadro de inconformidade e de contestação diante das condições impostas pelas determinações externas: de controle; de desvalorização; de interferência; de limitação de sua autonomia; e da possibilidade de desenvolver um trabalho comprometido com a formação qualificada de seus alunos. Neste sentido,

compreendemos que as falas das docentes exprimem um movimento de desvelamento da lógica implícita às políticas educacionais e de percepção dos condicionamentos e dos limites decorrentes das suas determinações.

Compreendemos este desnudamento da ideologia e das intencionalidades subjacentes ao gerenciamento da organização escolar e do trabalho docente, bem como a constatação e contestação dos condicionamentos que decorrem deste contexto, como elementos constitutivos de um movimento reflexivo que é capaz de potencializar o desencadeamento de práticas educativas que se contraponham à lógica gerencialista das políticas educacionais, e que se constituam enquanto processos de resistência à educação para o capital e, da mesma forma, de construção de autonomia.

A análise construída nas duas primeiras seções deste capítulo, vinculada ao objetivo específico deste trabalho de *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação* aponta para a dimensão da denúncia, importante categoria do pensamento freireano.

De acordo com Freire (2014d), não é possível pensarmos o amanhã sem que se proceda a emersão do hoje, sem sermos tocados por seus desafios e instigados por seus problemas, sem sermos tomados pela justa raiva diante das injustiças e das transgressões da ética universal do ser humano, transgressão esta que se revela a partir da *própria ética do mercado, da ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter* (p. 136). Mas o repensar os dados concretos da realidade abarca tanto a denúncia de como se está vivendo como o anúncio de como se poderia viver, e este é um pensamento esperançoso que, *falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor* (p. 137). Este processo de denúncia se vincula ao reconhecimento do ser humano como ser inacabado, como ser condicionado, mas não determinado, de sua capacidade de intervir no mundo e que o faz um ser de projeto. Para Freire, a vocação para a intervenção prescinde deste reconhecimento do contexto com o qual o ser se relaciona e no qual se relaciona com os outros, bem como da presença de objetivos e da ação de avaliar esta intervenção.

Compreendemos que é a partir deste processo apontado por Freire (2014d), de pensar o amanhã encharcados nos desafios do hoje, tocados pela

desumanização que se estabelece a partir das relações experienciadas no contexto do capitalismo neoliberal, que se abre caminho para a construção de processos de resistência às suas determinações e de emancipação. Neste horizonte, Freire considera que é preciso que tenhamos na resistência, na compreensão do futuro como problema e na vocação para ser mais<sup>59</sup> os fundamentos para a rebeldia, e não para a resignação diante das ameaças de desumanização. No entanto, aduz que

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 2014d, p. 92).

As palavras de Freire nos provocam e nos convidam, diante das dificuldades e dos limites vivenciados no âmbito de uma educação sequestrada pela lógica do capital, a denunciá-los, mas, também, a anunciar e construir possibilidades de resistência e de alteração das práticas de cunho gerencialista, efetivadas no interior das escolas e salas de aula. Para tanto, de acordo com Freire (2014a), é preciso que as situações não sejam consideradas como intransponíveis, mas como desafiadoras, como situações-limite que, por meio da problematização e de sua apropriação como realidade histórica, são passíveis de transformação.

A possibilidade de contestação da hegemonia capitalista e de participação na construção de um projeto contra hegemônico, no interior das escolas e a partir do trabalho docente, também é defendida por Shiroma e Evangelista (2015). Para as autoras, embora esta tarefa não se restrinja ao espaço da escola e à ação dos professores, é possível a colaboração com esse projeto pela viabilização da apropriação do conhecimento, pelo ensino de valores, pela articulação do pensamento e organização de concepções de mundo que possibilitem a apreensão do real. A ofensiva contra o trabalho e a autonomia dos professores é reveladora dessa potencialidade de colaboração com a transformação do mundo:

---

<sup>59</sup> A categoria *ser mais*, de perspectiva freireana, se encontra explicitada na nota de rodapé n° 39 e nas reflexões constantes neste trabalho, na página 152.

Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 334).

Nesta direção, Silva (2018) e Ciavatta (2018) destacam que a implementação das reformas no interior das escolas termina sendo redimensionada e tem seu alcance limitado pela ressignificação e reinterpretação das normas, que não se esgotam em seu texto legal. Diante das condições objetivas das escolas para se proceder a incorporação das mudanças, as determinações acabam sendo alteradas, seja pela interpretação da gestão coletiva, seja nas práticas cotidianas dos professores.

Compreendemos que essas alterações das determinações, realizadas tanto a partir do coletivo das escolas, quanto pelos professores através de sua prática pedagógica, se vinculam à constituição de processos de resistência às investidas do capital sobre a educação pública e, da mesma forma, de construção da autonomia docente.

Consideramos que as reflexões de Freire (2014a, 2014d), Shiroma e Evangelista (2015), Silva (2018) e Ciavatta (2018) caminham na direção da tese que sustentamos neste estudo, de que: *o movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores.*

Assim, mergulhados nas perspectivas do anúncio e do compromisso dos homens com a reinvenção do mundo, e na crença em sua possibilidade, a partir da qual emergiu a tese que sustentamos, e a fim de avançarmos na direção da reflexão e da compreensão sobre a questão que desencadeou este estudo, a saber: *como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e a atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?*; bem como do objetivo de: *investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente diante das determinações das políticas educacionais*; na próxima seção deste capítulo desenvolveremos a análise

acerca da seguinte categoria do empírico: *possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma*.

#### **4.3 Possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma**

Como amplamente debatido neste trabalho, a educação sob o capital representa uma via para a conformação ideológica dos indivíduos aos valores gerencialistas e, a partir da escola pública, para o desenvolvimento da formação dos filhos da classe trabalhadora, adequada às necessidades imediatas do sistema produtivo de contratação de mão de obra, preponderantemente barata, de expansão da sua exploração e, assim, dos níveis de lucratividade. Diante deste contexto, no debate realizado no item anterior, consideramos fundamental desvelarmos e denunciarmos as artimanhas do capital processadas no campo da educação, e as decorrentes situações de degradação do trabalho docente e de restrição de sua autonomia.

No entanto, desde uma perspectiva crítico-transformadora, consideramos igualmente que não basta apontarmos as dificuldades e os limites vivenciados em nossas escolas e salas de aula, e que, contrariando as tendências ao derrotismo e à naturalização das condições de desumanização e de mercadorização da vida estabelecidas sob o neoliberalismo, é fundamental anunciarmos a possibilidade da construção de processos de resistência à educação para o capital. Neste sentido, compreendemos ser imprescindível lançarmos luz sobre as experiências cotidianas vivenciadas na escola, a fim de perscrutarmos a constituição de processos de resistência, de construção de autonomia e de afirmação do potencial humano para *ser mais*. É com este intuito que construímos esta seção. Em sua primeira parte, analisamos as falas das docentes que se relacionam à compreensão do papel da práxis e da conscientização enquanto desencadeadoras de processos de resistência e de construção de autonomia. Na sequência, construímos uma análise a partir das declarações das docentes acerca das possibilidades vislumbradas de vivência de uma docência autônoma, construindo um debate a partir do entrelaçamento dos dados advindos do empírico com a fundamentação teórica.

#### **4.3.1 Práxis, conscientização e a construção de processos de resistência e autonomia**

A análise desenvolvida nesta seção se vincula diretamente à tese que sustentamos neste estudo, de que *o movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores, bem como aos objetivos de: investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente diante das determinações das políticas educacionais; e de: contribuir para a mobilização de reflexões, em diálogo com professores, que possam favorecer a assunção de novas posturas frente às políticas gerencialistas de controle e restrição da autonomia, e que possam levar os docentes à aproximação e à construção de experiências de docência autônoma.*

No capítulo II desta tese construímos um debate acerca dos processos de práxis e de conscientização enquanto pressupostos para um movimento de desvelamento da lógica e dos princípios mercadológicos que impregnam as políticas e suas determinações no campo da educação, de sua contestação e, da mesma forma, de construção de práticas que se conformem enquanto alternativas de resistência à educação sob o capital, a partir de um atuação docente que tenha como horizontes a busca pela autonomia e uma educação comprometida com a emancipação humana.

Shiroma e Evangelista (2015) debatem acerca da existência de manifestações de descontentamento, indignação e insubordinação, por parte dos professores, diante das determinações de políticas educacionais ao redor das quais é buscado seu consentimento ativo e que são, via de regra, apresentadas como inexoráveis. Da mesma forma consideram que, embora nem sempre sejam vislumbradas, existem alternativas que podem levar à instauração de movimentos de resistência, para o quê a escola, enquanto âmbito da formação humana, pode contribuir efetivamente nesta construção.

Ao considerar que a educação se configura enquanto ato político, Freire (2004) atenta para o fato de que esta politicidade se funda na educabilidade do ser humano e na tomada de consciência sobre sua natureza inacabada, que o faz um

ser ético, um ser de opção. Neste sentido, não apenas é impossível que haja neutralidade no ato educativo, como o ser humano se configura enquanto um ser de decisão, de ruptura. E aduz: *como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?* (ibidem, p. 112). Assim, o compromisso que se coloca aos educadores críticos, conscientes da politicidade da educação, é forjar um *saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode* (ibidem, p. 112), saber este que reforça a importância de sua atuação político-pedagógica e que faz com que

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2004, p. 112-113).

Este reconhecimento, pelos educadores, da possibilidade de atuar na transformação da realidade, de construir uma educação enquanto processo de fazer-se e refazer-se, se funda na consciência do mundo que, viabilizando a consciência de si, inviabiliza a imutabilidade do mundo. Esta consciência do mundo e de si é que faz com que sejam seres *não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar* (FREIRE, 2014d, p. 44). Este exercício de leitura do mundo, que demanda um processo de tomada de consciência, de compreensão crítica da realidade, envolve, concomitantemente, sua denúncia e o anúncio do que ainda não existe, perfilando um projeto e uma prática transformadora. Nestes termos,

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2014d, p. 48).

Neste horizonte, Freire (2014d) atenta para a necessidade de um saber que se direcione a partir de perguntas ao seu redor, que busque desvelar a favor de quê, de quem, contra quê ou quem é colocado a serviço, que abarque a curiosidade

crítica que estimula a potencialidade de transformação dos homens. Isto implica o exercício da práxis, da união da ação e da reflexão, rumo à conscientização sobre o sentido real da prática educativa.

As falas das Docentes 1 e 3 se vinculam aos aspectos levantados a partir de Shiroma e Evangelista (2015) e de Freire (2004, 2014d), e revelam a conformação de uma práxis reflexiva, da defrontação da realidade concreta, de uma profunda reflexão sobre si, sobre sua presença no mundo e, assim, de um processo de tomada de consciência do mundo e de si que estimulam o desejo de atuar e lutar para a transformação da realidade:

Falo muito da minha consciência. [...] Aí vou ter que buscar fora porque a minha consciência está dizendo: não adianta tu avançares, eles não estão entendendo. Aí eu tenho que parar e pensar. [...] Então a minha consciência, para mim, é o que manda e diz: ó, está, é, está legal! Tanto sozinha, eu, como com os alunos, com a turma em geral, isso eu faço sempre. Esse levantamento, esse bate bola, e aí a gente faz essa troca. [...] Então eu faço essa reflexão sozinha e faço essa reflexão com eles, com a turma em geral. Aí eu começo a catar fora o que eu posso fazer diferente, para aquilo ali ficar um pouco melhor. [...] Aquilo também fica na minha reflexão: puxa vida, o quão ruim está sendo para eles também! [...] É que no momento que a gente começa a mudar o discurso a gente muda o olhar, a gente começa a fazer aquela reflexão: Tá, mas será que estou agindo assim mesmo? E eu acho que é aí que está a chavezinha, por isso que eu digo: o que me rege é a minha consciência, porque no momento que a minha consciência começa a gritar eu paro e reflito, e aí eu mudo. (DOCENTE 1)

Eu nunca vou esquecer de um dia que eu estava preocupada em fazer um texto, em passar um texto no quadro, a sala lotada de crianças. Era um quarto ano, e eu preocupada em como é que ia ser a interpretação, preocupada com todas as questões, e uma menina levantou a mãozinha no fundo da sala, e eu digo que foi um marco quando eu saí de onde eu estava e fui até o fundo da sala para ver, para ouvir o que ela tinha para me dizer. E ela me disse que estava com muita fome, que ela estava sentindo dor no estômago porque não comia há muito tempo. Aquilo foi um choque para mim, um choque de realidade. Porque aí eu pensei: eu estou preocupada com a parte teórica, com o conhecimento, mas ela está com fome! Eu tenho uma aluna com fome na minha sala! Como que uma pessoa com fome vai querer estudar? Aí a questão das necessidades básicas. E eu nunca mais fui a mesma, porque eu saí com ela da sala e fui pensando, fui refletindo: que tipo de professora, que tipo de consciência que eu tenho? Deixei a aluna no refeitório e voltei, e já voltei diferente, nunca mais eu fui a mesma. A partir daí eu comecei a analisar a realidade deles realmente, e comecei a adaptar textos: o que eles precisam para a realidade deles, para a vida deles? Passei a ouvi-los mais, e aí eu comecei a ter a confiança deles, e aí aquela coisa aluno-professor, a gente começou a ter uma aproximação maior. E aí realmente a aprendizagem cresceu. Dos dois lados. Porque eu ouvia para poder fazer as minhas aulas. Quem são os alunos, quem eu tenho aqui? Que turma, o que eles precisam? E aquela coisa de que todos têm o mesmo direito, mas com suas individualidades. Eu comecei a olhar um por um, e comecei a trabalhar isso nas minhas aulas, e tudo começou a fluir. [...] Então a partir daí até hoje eu sempre penso: eu tenho seres

humanos. Então eu tenho um compromisso muito grande. O que eu penso? O governo tem um projeto, ele tem um plano, que já faz parte da sociedade, das questões políticas que estão aí, a gente já sabe disso. Só que os alunos e as crianças, eles não têm culpa desse processo, então eu tenho plena consciência do meu papel e do que eu significo para o governo também. E sei o que eu significo para as crianças, sei como a sociedade me enxerga, que é muito difícil. Então é uma luta constante. (DOCENTE 3)

O meu ideal é ajudar essas pessoas, que não tem condições, a ter. É o que me move, é ver uma criança pobre ir para a universidade. [...] Meu propósito enquanto profissional, minha responsabilidade, minha consciência. Eu tenho vidas, os alunos são importantes, eu tenho responsabilidade sobre a vida dos alunos, sobre a formação. [...] De onde eu tiro a força? Eu digo: da própria prática. [...] A época do Sartori para mim foi a época mais complicada, porque a gente não tinha o nosso básico, o nosso fundamental que era o nosso salário, a gente trabalhava e não tinha o sustento. Eu tinha muita raiva do deboche, do descaso, de tirarem a tua base. Mas quanto mais me judiavam, melhor eu ficava como professora. [...] Aí tu formas pessoas que não são passivas, tu tiras daquela zona de conforto ali, de baixar a cabeça e aceitar. [...] É tornando o meu trabalho com mais qualidade. [...] Não ter dor na consciência, ter uma consciência plena, eu fiz o que era certo, não tem dor. [...] Trabalhar a solidariedade. Em uma sociedade egoísta e individualista é complicado, mas dá certo. [...] Eu busco força no meu ideal, com as próprias crianças. Quando eu os vejo avançando é o meu objetivo, é o meu remédio. (DOCENTE 3)

As falas das professoras expressam a sua consciência em relação ao seu papel enquanto educadoras em uma sociedade desigual, que expõe os indivíduos à situações de privação de suas necessidades mais básicas, e o seu comprometimento com um projeto educacional que, por um lado, resgate a sua autonomia e, por outro, que parta da realidade concreta e considere as necessidades de seus alunos, de forma a atuar na direção da construção de práticas amparadas em e fomentadoras de lógicas contra hegemônicas, na busca por uma formação que objetive a sua humanização.

O teor do relato da Docente 3 vai ao encontro do debate construído no capítulo II deste trabalho, a partir das contribuições de Mészáros (2008), a respeito da necessidade do combate a um sistema de internalização da lógica mercantil a partir da educação, bem como da possibilidade da criação de alternativas que rumem para a transformação e a emancipação. Ao declarar que busca, a partir de sua prática, *trabalhar a solidariedade*, e que *em uma sociedade egoísta e individualista é complicado, mas dá certo*, a educadora aponta para a conformação de uma docência que, se buscando autônoma, ao *mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes* (MÉSZÁROS, 2008, p. 59), se opõe aos valores do capital, inaugurando alternativas

concretas ao que está colocado e que apontam para a construção de uma educação emancipatória.

As falas das Docentes 1 e 3 indicam igualmente a importância do exercício de uma práxis reflexiva. Os posicionamentos das docentes nos remetem às reflexões desenvolvidas nesta tese a partir de Vázquez (1968), acerca do processo de uma práxis reflexiva que, compreendendo tanto uma consciência de classe trabalhadora quanto um movimento reflexivo que pressupõe *a capacidade de situar as manifestações particulares da opressão e da exploração dentro de uma visão total* (ibidem, p. 292), possibilita, a partir desta consciência, uma atuação transformadora, em favor da emancipação humana.

O relato a seguir da Docente 3 aprofunda ainda mais essa reflexão, enfatizando a importância do seu papel diante de determinações político-educacionais que tolhem a possibilidade de *ser mais* dos indivíduos e buscam sua adequação e conformação ao sistema capitalista:

O governo me enxerga, nos enxerga como uma inimiga. Porque a partir do momento que tu fazes uma criança despertar para o querer, para o querer conhecer e começar a ter um pensamento mais crítico, raciocinar as coisas e questionar as coisas, já não é um aluno que eles desejam. Porque dentro do planejamento deles, quanto mais ignorante for a pessoa, melhor. Então uma criança com muito desejo de aprender, que vai se tornar um adolescente que vai ler muito, que vai questionar muito, que vai querer evoluir no processo educacional, vai ser um adulto diferenciado e que não faz a vontade das questões de quem está lá no poder. Porque eles querem preparar a mão de obra barata, a pessoa que vai lá obedecer, que não questiona, que vota sem ler, sem questionar, sem pesquisar, e eu já trabalho isso com as minhas crianças. Então eu te digo que é um desafio, por quê? Porque a gente vai contra o processo. O processo é fechar, o processo é retirar, é excluir. O que eu faço? Eu driblo. [...] As avaliações externas? Não mudo o meu trabalho! Não condizem com a realidade, mas isto já é de propósito. Isto já é de propósito pra jogar a culpa no professor. [...] Não, eu não altero o meu trabalho. Porque eu sei que é um propósito que já é desleal. Coisas que eles estão cobrando ali que as crianças nem viram. É uma construção. [...] Um professor só, muitas crianças... O sistema, ele é todo contrário, para que a pessoa desista, para que a pessoa não aguente. [...] Mas eu te digo que eu resisto trabalhando. (DOCENTE 3)

A fala da docente expressa o reconhecimento de seu papel enquanto possibilitadora de aprendizagens significativas, que caminhem na contramão das determinações de uma educação sob o capital. Sua fala revela também a construção de uma prática educativa que se configura enquanto processo de resistência à conformação dos sujeitos aos interesses neoliberais.

Suas declarações nos remetem ainda ao debate construído por Freire (2014d) em relação à possibilidade de se construir um processo de resistência fundado *na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação* (p. 91-92), para uma rebeldia que, sendo deflagração da justa ira, se converte em denúncia que se alonga até uma postura mais radical, crítica e anunciadora, na conformação de uma ação político-pedagógica enraizada na crença da possibilidade da mudança.

As afirmações da professora vão igualmente ao encontro das reflexões de Libâneo (2017) que, ao se indagar sobre a possibilidade de se apreender *nos movimentos da realidade contraditória sinais de desenvolvimento que mobilizam esperanças de uma educação para além do capital* (ibidem, p. 9), aponta para a importância da internalização, pelos professores, de uma forma de pensar e atuar que envolva o duplo compromisso com a assunção da natureza e do conteúdo de sua profissão, qual seja

Planejar o ensino, organizar os conteúdos em articulação com as características socioculturais dos alunos e orientar a atividade de estudo deles, de um modo tal que, assegurando-lhes a apropriação da ciência, da arte, da filosofia, o desenvolvimento da capacidade de pensar e a formação da personalidade omnilateral, façam sua parte, na coletividade, para que a escola faça diferença nas lutas pela eliminação da desigualdade social numa sociedade justa e democrática (LIBÂNEO, 2017, p. 9).

As reflexões da Docente 3, de Freire (2014d) e de Libâneo (2017) sinalizam a possibilidade da construção de uma docência autônoma que se coloca em marcha a partir de um profundo compromisso com a formação qualificada e ampla dos alunos advindos das classes trabalhadoras e, assim, com a transformação social.

As falas das docentes entrevistadas, que apresentamos a seguir, também são reveladoras de um processo de resistência que advém do comprometimento com a humanização, de sua mobilização a partir da esperança, combustível da busca por colaborar com a transformação do mundo. Da mesma forma, revelam a forma como a reflexão sobre o seu papel impulsiona um profundo senso de responsabilidade com o aluno da escola pública, que leva ao desencadeamento de práticas conectadas com as necessidades dos alunos, com suas dificuldades e com a possibilidade de sua superação.

O que eu mais gosto da sala de aula é essa questão de mostrar para eles a convivência que a gente tem que ter com os outros [...]. É claro que entra a questão do conteúdo, que eu gosto da minha disciplina. Mas, assim, trabalhar isso com eles, é muito nítida a diferença quando tu pegas os pequenos e começa a trabalhar isso, e quando tu trabalhas com os terceiros, que já estão praticamente saindo. [...] Isso para mim é ensinar a ser um ser humano, e aí eu digo para eles: “Vocês para mim são a minha esperança de amanhã ser melhor, não esqueçam isso!” [...] E, na verdade, eu vou ser bem sincera, eu entrei com esperança que é ali que a gente vai mudar. Então, quando eu olho para os meus alunos eu digo para eles: “É aqui que eu estou botando a minha esperança, é aqui que eu estou plantando para a gente colher. Porque, para mim, vocês são o futuro.” (DOCENTE 1)

A fala da Docente 1 remete para a importância de uma docência que, estando comprometida com o ensino do conteúdo, atua igualmente de forma esperançosa, a favor da formação ética de seus alunos, na direção de sua humanização e da transformação do mundo.

Freire (2004), em seu debate acerca os saberes necessários ao exercício de uma prática educativa autônoma e emancipatória, abrange a questão levantada pela professora, ao afirmar que

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanisticamente separados, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos (p. 95).

A dimensão da esperança, apresentada na fala da docente enquanto propulsora de sua ação docente e da crença na possibilidade da mudança, também é debatida por Freire (2014d) e apresentada como um dos pressupostos para a conformação da resistência a partir de uma educação libertadora. Nas palavras do autor:

toda a prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (p. 54).

De acordo com Freire (2014d), a educação como prática da liberdade se configura enquanto um *permanente processo de esperançosa busca* (p. 132), extremamente necessária diante das limitações e influências de concepções fatalistas, do poder da ideologia do neoliberalismo e de sua ética mercadológica. Assim, desde uma perspectiva freireana, compreendemos que a fala da docente encerra um aspecto importantíssimo para a conformação de uma docência autônoma e para construção de alternativas de resistência: a esperança que mobiliza o sonho com um futuro melhor e a luta por sua concretização.

As falas das docentes desvelam como as reflexões sobre sua prática e sobre o seu papel impulsionam um profundo senso de compromisso com o aluno da escola pública, que levam ao desencadeamento de um trabalho conectado com as necessidades dos alunos, com suas dificuldades e com a possibilidade de sua superação:

Eu me preocupo em fazer essa adequação entre o que está dito ali, para trabalhar, e o que cai. Por exemplo: o aluno do PAVE, eu não posso ignorar o conteúdo do PAVE. E aí a sorte é que eu sempre tenho mais de uma disciplina na mesma turma. Eu driblo, eu consigo trabalhar. Por exemplo, o Projeto de Vida: eu trabalho o Projeto de Vida dentro do que pede? Não, eu trabalho Filosofia e Sociologia. Porque eu estou pensando: olha, ali em cada turma eu tenho pelo menos três ou quatro alunos, no mínimo, que estão fazendo PAVE. A gente incentiva muito que eles façam o PAVE. [...] Como é que essa criatura vai fazer o PAVE? Vai se deparar lá com coisas que nunca viu na vida?! É injustíssimo! Então eu sempre peço para ficar com o Projeto de Vida. [...] Então, a minha preocupação é a seguinte: eu, enquanto professora, adequar esse referencial que eles sugerem com a progressão do aluno, de estudo. Como é que eu vou oportunizar que ele entre na universidade? E para mim é importante isso, porque eu acho que se ele não quer ir para a Universidade, tudo bem, não é obrigado a ir, mas ele tem que ter oportunidade de escolher se ele quer ir ou não. [...] Mas o que eu quero dizer é assim: o meu aluno do Ensino Médio, ele tem que ter o direito de ter essa oportunidade. [...] Aí a gente vai instrumentalizando, vai trabalhando e vai dando oportunidade para eles fazerem. [...] Alguma coisa eu fiz, pelo menos eu não fechei os olhos e nem deixei eles se virarem. É isso aí, para mim, o principal. (DOCENTE 2)

As pessoas me questionaram porque eu não ia dar aula na escola particular. Por que não fui estudar mais para dar aula na universidade? Não, porque eu me sinto no papel de trabalhar com as crianças da escola pública. [...] Fazer a leitura em todos os níveis, gostar de ciência. [...] Então eu sei que o meu objetivo é o despertar querer saber mais e gostar da escola. Então eu te digo que é um desafio. Por quê? Porque a gente vai contra o processo. O processo é fechar, o processo é retirar, é excluir. [...] Meu papel é mostrar, aos poucos, através do meu trabalho, a seriedade e a importância disso. E como é que a gente faz isso? Transformando, tendo compromisso, responsabilidade, fazendo o que eu tenho que fazer. Não é porque eu não sou valorizada que eu vou ser irresponsável. [...] Tem os pacotes, tem a política, tem tudo contra, mas eu não posso falhar porque

essas crianças, elas dependem da gente para ter um outro olhar. [...] Eu faço além, faço as coisas que eu acredito. Uma criança que consegue expressar o que ela sente e o que ela pensa, através da fala, através da escrita, do desenho, através das suas expressões, e tendo esse carinho, o cuidado pelos livros, pela escola, pelo ambiente escolar, vai além! É a sementinha que a gente planta. (DOCENTE 3)

Então os alunos da escola pública estão ficando com defasagens, defasagens grandes! Então na hora de concorrer lá no ENEM vai cair tudo, não vai estar em separado. [...] Eu percebo alunos desestimulados porque percebem que não vão conseguir entrar, alunos que não conseguem fazer aquela interpretação [...] eles não conseguem fazer, relacionar. [...] Porque, querendo ou não, a gente quer que eles, não que todos tenham que ter uma faculdade, mas que eles tenham a possibilidade de optar por isso ou não. Consciente. [...] Tu adaptas dentro dessas disciplinas do Novo Ensino Médio, dentro dessas disciplinas novas eu consigo trabalhar Biologia. [...] É aí onde eu consigo fazer coisas diferentes, neste momento que me cabe. Até tento pegar essas disciplinas para justamente conseguir dar algo além nessas disciplinas novas do Novo Ensino Médio. Justamente para conseguir essas brechas, para conseguir fazer uma aula prática. (DOCENTE 4)

Eu tenho isso assim, muito de inspirar os alunos a seguir e a entender que o processo esse da Educação é o que, para quem é de escola pública, é a solução mesmo. É o caminho. (DOCENTE 5)

O meu comprometimento com os meus alunos tem que ser até o fim. [...] Porque estão esperando que tu dê algo bom para eles, então eu acho que nós todos aí tínhamos que buscar esse nosso compromisso. Eu acho que mesmo que a gente saiba que o salário não é como a gente sonha, as permissões que a gente quer, não é como a gente quer, a gente sabe que enfrenta tabus, enfrenta barreiras. A gente tem mais não do que sim. Mas a gente tem que, quando está na sala de aula, ser o professor que o aluno espera, independentemente de qualquer coisa. Aquele momento ali na sala de aula, eles dependem de mim, então é isso que eu levo comigo. Quando eu estou ali naquela sala é esse o meu comprometimento. É o que me dá força todos os dias. E a gente tem que se permitir mudar todos os dias. Todos os dias tu tens que permitir ser mudado algo em ti. Todos os dias, independentemente de qualquer coisa, tu tens que permitir isso. Essas mudanças só vêm se tu te permitires. [...] As matrizes que nos dão hoje, não servem pra eles. A gente está sempre procurando. O quê? Adaptar. Porque a criança em si, ela vem cheia de conhecimento, mas também cheia de problemas e de dificuldades. E tu tens que saber preencher essas lacunas delas, essas dificuldades deles. (DOCENTE 6)

As declarações das docentes remetem igualmente ao debate construído no capítulo II desta tese, acerca das possibilidades de resistência à educação para o capital e de construção de uma educação enquanto processo de emancipação.

Ao mesmo tempo em que questionam um modelo educativo que restringe o acesso ao conhecimento aos alunos da classe trabalhadora, desvelando a intencionalidade presente no projeto pragmatista de educação de viés neoliberal, as professoras manifestam sua opção por atuar em favor da qualidade da educação pública, da instrumentalização de seus alunos para que possam emancipar-se.

Compreendemos que esta opção é reveladora de uma compreensão do sentido das propostas e dos projetos em curso, a partir do exercício de uma práxis reflexiva que abre caminho para a construção de práticas fundamentadas em uma consciência do processo histórico, dos seus interesses, e que visam contribuir para a transformação da realidade concreta, para a emancipação humana, em conformidade com as reflexões de Freire (2014d) e de Vázquez (1968).

As falas das docentes demonstram igualmente uma compreensão do caráter político da educação e da relação entre os métodos e as finalidades da educação, bem como a assunção de uma postura consciente, crítica e comprometida com a democratização da escola e do ensino, na direção da construção de uma docência autônoma que, a partir da práxis, opera uma pedagogia de denúncia da realidade limitadora e de anúncio da possibilidade de atuar na direção da construção de uma educação democrática e libertadora, em conformidade com a perspectiva freireana (Freire, 1981, 2014b, 2014c, 2016).

As reflexões das docentes externam a conformação de uma prática docente que, na direção de sua autonomia e da autonomia dos seus alunos, diante de situações limitantes impostas por meio de determinações políticas gerencialistas, abre espaço para a construção de alternativas contra hegemônicas, pelo desvelamento de sonhos viáveis que impulsionam a produção de práticas comprometidas com esta educação libertadora. Nesta direção, aponta Freire (1982),

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. [...] A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (p. 100).

As declarações das docentes revelam igualmente um comprometimento que advém do movimento da práxis e que, implicando o conhecimento da realidade, se funda enquanto compromisso profissional que se estende ao compromisso com a

humanização. Neste sentido, em conformidade com Freire (2014b), a forma como buscam a sua capacitação, como processam a sistematização das experiências educativas, como utilizam um patrimônio que é cultural e que é de todos, demonstra um compromisso que se concretiza no engajamento com a realidade de seus alunos, que se evidencia na postura corajosa e consciente, que se funda na assunção da responsabilidade com a mudança social.

Outra questão que podemos depreender a partir das falas das professoras diz respeito aos desafios que enfrentam de, diante de situações limitadoras, seja de sua autonomia, seja da autonomia dos seus alunos, vislumbrar possibilidades e colocar em curso práticas que objetivem a sua superação, as quais consideramos enquanto movimentos de produção de resistência, efetivados desde a sua ação pedagógica.

A estas possibilidades de resistência, colocadas em marcha no confronto de condições concretas desafiantes, Freire denomina de inéditos-viáveis:

A situação dada, como situação problemática, implica no que chamei, em *Pedagogia do Oprimido*, de “inédito viável”, isto é, a futuridade a ser construída. A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isto significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam. [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981, p. 108-109).

Em conformidade com as reflexões de Freire (1981), compreendemos que é pela práxis, movimento potencializador da elevação à uma consciência crítica, que vai sendo configurado um processo de resistência interna, materializado a partir da produção de alternativas concretas às determinações externas e descontextualizadas, limitadoras das possibilidades de emancipação dos sujeitos.

Dentre as alternativas captadas nas entrevistas concedidas pelas professoras, fruto de sua preocupação com a qualidade da educação e o consequente acesso de seus alunos à níveis de escolaridade mais avançados, figuram as alterações curriculares que operam na direção da garantia do acesso a um conhecimento que lhes permita uma formação emancipadora. Consideramos

que este é um ponto fundamental do desenvolvimento de um processo de resistência à educação para o capital, que se opõe concretamente à adequação do ensino desenvolvido na escola pública e à conformação dos indivíduos às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Neste sentido, Saviani (1983, 2017) e Saviani e Duarte (2012), consideram que é possível, a partir do trabalho desenvolvido na escola pública, operar um movimento de resistência ativa às ingerências privadas circunscritas aos interesses do mercado, combatendo as restrições ao direito da população à educação pública, gratuita e de qualidade. Este movimento de resistência se desenvolve pelo combate ao rebaixamento do ensino, a partir do engajamento na luta por garantir aos filhos da classe trabalhadora um ensino o mais qualificado possível, em contraposição ao aligeiramento de sua formação que interessa apenas aos dominadores, de forma que estes se apropriem e dominem cada vez mais os conhecimentos de que necessitam para um desenvolvimento mais pleno, na busca por sua emancipação.

Saviani e Duarte (2012) aduzem que, ainda que haja restrições à plena socialização do conhecimento na escola em uma sociedade burguesa, é possível que se proceda à luta para que ela se processe ao máximo, a partir do ensino e aprendizagem de conteúdos não apenas científicos mas, igualmente, artísticos e filosóficos, onde figura a formação de atitudes e valores distintos e opostos aqueles que subjazem o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos em uma sociedade capitalista. Neste horizonte, a fala de uma das docentes entrevistadas ilustra essa possibilidade de resistência à conformação da educação para o capital, debatida pelos autores, e o desejo de contribuir para a elevação da qualidade da educação dos alunos da escola pública, conforme o debate anteriormente realizado: *Trabalhar a solidariedade. Em uma sociedade egoísta e individualista é complicado, mas dá certo. [...] Eu busco força no meu ideal, com as próprias crianças. Quando eu os vejo avançando é o meu objetivo, é o meu remédio* (Docente 3).

Em *Pedagogia: diálogo e conflito*, Gadotti, Freire e Guimarães (1985) debatem acerca da importância desta ação dos educadores, revelada nos depoimentos das professoras, na direção da democratização do saber, pela garantia do acesso ao domínio do conhecimento por parte dos filhos da classe trabalhadora. Para os autores, a tarefa dos educadores, nessa direção, seria a de aprender as manhas de, diante de um programa verticalmente estabelecido, refazê-lo,

reassignificá-lo de forma a proceder a um salto de qualidade da formação de seus alunos. Isto implica que, em sua atuação, além da habilidade de captar e buscar atender aos interesses e necessidades concretas da população, de refazer programas, normas, grades curriculares e orientações metodológicas advindas dos órgãos superiores, sejam capazes de discutirem e analisarem de forma crítica os livros que adotam, de se contraporem aos materiais didáticos prontos, advindos de uma indústria do livro didático que atende aos interesses das classes dominantes. Estas questões se fizeram presentes nos depoimentos das professoras e, em relação aos materiais didáticos, foi mais especificamente abordada pela Docente 6:

Eu não uso os livros porque não estão de acordo com as crianças. Todos eles são horríveis: Português, Matemática, Geografia... O que eu faço? Eu pego as normas da BNCC, leio o que tem. [...] Vou adaptando, vou buscando o jeito que eu posso ensinar. [...] Tem outras ali fora do contexto. Então tem que adaptar. [...] Tu tens que estar sempre em busca, sempre em formação, sempre buscando um diferencial. E hoje o professor tem que buscar o diferencial. [...] Então, para mim é isso, então é o que eu digo: a formação vai até o fim, que fim não tem, porque nós somos eternos aprendizes, não tem fim para nós. Porque todos, todos os dias a gente está aprendendo, com criança, com colega de trabalho, todos os dias a gente tem um aprendizado. (DOCENTE 6)

A fala da docente remete igualmente para uma docência que está em um processo de constante formação, e que considera o saber dos alunos como fonte de aprendizado. Da mesma forma, aponta para a importância da abertura para aprender com seus pares. Sua fala é reveladora da busca por uma docência que se pauta no diálogo, que se pretende autônoma e emancipadora e que atua nessa direção.

Conforme Freire (2014c), *não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos* (p. 156), já que a democratização da escola *faz parte da democratização da sociedade* (p. 157), sendo ela própria fator de mudança. Nesta direção, o diálogo entre os professores e destes com seus alunos retrata a opção por uma posição democrática que encerra tanto a preocupação com os conteúdos a serem ensinados, como com os saberes prévios dos educandos.

Ressaltamos, uma vez mais, que consideramos que este processo só é possível por meio do desenvolvimento de uma práxis reflexiva, que vai abrindo caminho para a construção de uma docência autônoma, comprometida com a

qualidade da educação pública, com a construção coletiva de uma escola mais democrática, onde se inaugurem experiências que possam mobilizar a crença de que mudar é possível.

As reflexões das docentes apontam para a possibilidade da conformação de processos cotidianos de resistência, de contestação da tentativa de adequação do trabalho docente às determinações de políticas educacionais vinculadas aos interesses do capital, de driblar imposições, motivadas por uma consciência crítica e uma práxis reflexiva que geram comprometimento com a formação qualificada dos alunos, com o acesso ao conhecimento necessário para que estes possam avançar na direção da emancipação humana.

Neste horizonte de enfrentamento cotidiano de *situações limites* e de construção de possibilidades *inéditas viáveis* de resistência e emancipação, Scheibe e Durlí (2021) consideram que, diante de tantos desafios, a escola pública, democrática e de qualidade para todos, exige dos educadores a força e a luta de prosseguir estudando, de propor caminhos para uma qualidade que se referencie nas necessidades formativas de um processo de integração dos sujeitos numa sociedade justa.

Consideramos, desta forma, que as falas das docentes entrevistadas, seus relatos de práticas mobilizadas pela esperança, marcadas pelo comprometimento com uma formação mais qualificada para seus alunos, bem como com a busca de sua autonomia e da autonomia dos educandos, além de serem reveladores deste processo de resistência às determinações das políticas gerencialistas, revelam igualmente a busca pela construção de uma docência autônoma.

Mas, durante a investigação empírica, foi possível evidenciar igualmente que, para que esse processo de construção de autonomia e resistência seja possibilitado, é fundamental que se estabeleçam no interior da escola condições necessárias e favorecedoras para que esta se constitua enquanto espaço de desenvolvimento de relações interpessoais, de um trabalho docente e de uma educação mais dialógicos, democráticos e emancipatórios. Desta forma, na próxima seção desenvolvemos a análise das declarações das docentes acerca das possibilidades vislumbradas de conformação de uma docência autônoma e, conseqüentemente, de uma educação para a emancipação humana, em contraposição à educação para o capital.

### 4.3.2 As possibilidades vislumbradas de vivência de uma docência autônoma

A análise desenvolvida nesta seção se refere mais especificamente ao objetivo de *investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente diante das determinações das políticas educacionais*. Durante as entrevistas realizadas indagamos as professoras sobre quais fatores, diante e apesar das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de sua prática pedagógica, favorecem o desenvolvimento de uma docência autônoma.

Dentre os aspectos apontados pelas docentes como fundamentais e impulsionadores de experiências de autonomia e, igualmente, de resistência às políticas educacionais gerencialistas, se encontra a presença de uma equipe diretiva alinhada com a perspectiva da gestão democrática:

A gente conversou com o diretor que eu poderia dar uma preparação para o ENEM, para o PAVE, numa dessas disciplinas dos itinerários, porque estaria dentro da proposta de recuperar aqueles alunos, os conteúdos defasados. Então me deu outro gás no último trimestre, porque eu fui para a minha área. [...] O diretor diz: olha, é assim, o que vocês acham? Não vou decidir sozinho. [...] A gente participa, isso é bem interessante! Tem essa conversa, não é ele que decidiu e deu. Tanto é que, dentro dessa aprovação de índice, a gente podia reprovar quem a gente quisesse, e ele podia chegar lá e dizer não, pode aprovar porque a direção tá mandando aprovar. E ele não fez isso. [...] O “Resistência” tem uma baita equipe na questão de gestão. [...] Bom, primeiramente não me sinto desrespeitada. (DOCENTE 1)

A equipe diretiva. Porque eu vejo assim: outras escolas, outros professores falam: “não, lá na minha escola isso não pode fazer, isso não é possível, a direção não deixa”. Eu fico pensando: como assim, gente? Que horror! Como assim, não pode? A escola não é da direção, eu sempre tive essa visão, mas por quê? Eu aprendi no “Resistência”. [...] Aqui no “Resistência” nunca teve nenhuma direção com esse perfil limitante. [...] Então isso aí eu acho que é uma coisa que acaba possibilitando (autonomia). Se tu precisares, por exemplo: “ah, eu quero fazer uma atividade diferente na escola”. A direção está aberta a esse tipo de coisa, porque são abertos a trabalhar com projetos, com atividades diferenciadas, com trazer outras concepções, outras coisas, então isso aí é muito legal! [...] A visão de gestão democrática, de reunir, discutir o problema e decidir com os professores, com os funcionários, com os alunos. (DOCENTE 2)

A direção nos dá liberdade pra trabalhar, nos dá toda a liberdade para o trabalho, para projeto, não fica com aquela coisa da SEDUC. Deixa a gente livre, a gente adapta as coisas da SEDUC. A gente coloca a nossa metodologia, não vou deixar de ser quem eu sou em função da SEDUC. [...] A gente tem um clima bom para trabalhar, é um trabalho em equipe. Aí não tem essa coisa da competição e nem da divergência de pensamento e prática. Porque onde diverge o pensamento e a prática complica. Essa é a parte boa da gestão, que eles têm essa cabeça aberta. A gente trabalha com alegria, de forma leve. Aí eu te digo assim: a questão difícil que vem de fora, aqui dentro a gente tem que transformar numa coisa boa. Nós já somos tão malvistos, tão massacrados a partir de fora. A gente tem que ter

um espaço bom, espaço de equilíbrio, de compreensão, de respeito. (DOCENTE 3)

Tem abertura da direção e eu consigo fazer esse mexe de utilizar bastante os espaços, mas porque tem a liberdade para usar. (DOCENTE 4)

Com certeza a equipe diretiva, sem dúvida nenhuma aqui nessa escola. Eu já trabalhei em outras escolas e aqui nessa escola é uma equipe que pega junto, que assume as responsabilidades junto, que é organizada, que tem planejamento, que se antecipa às coisas, então eu acho que isso faz muita diferença. Tem diálogo total. E com os colegas também, não só com a equipe diretiva, a equipe toda assim de professores é muito boa. Assim, tem companheirismo, responsabilidade, tudo nessa escola é bem bom. Muito! Inclusive é uma gestão que não tira a tua autoridade como professor como tem várias outras que fazem isso. Então, para mim, isso faz muita diferença. Ele deixa a gente ter autonomia e liberdade. (DOCENTE 5)

A direção da escola participa muito, nos apoia muito em tudo que a gente pede. Não temos problema com o material, porque nos é dado, é nos possibilitado. Na prática, assim, sempre a preocupação, o carinho conosco. [...] Sabe um lugar que todos participam, todos falam e todos são ouvidos? E a todos é dada a melhor opinião, a todos. Mesmo que não goste, mas vai dar um jeito de conciliar. Ele faz com que todos se sintam bem. E nisso ele me ganha porque é o que a gente precisa, a gente trabalha tranquilo na escola. Se eu sair daqui agora e for lá chamar ele: será que tu podes ir lá me ajudar? Tranquilo. (DOCENTE 6)

Depreendemos, a partir das falas das professoras entrevistadas, que a presença de uma equipe gestora democrática é um fator fundamental para a constituição de um ambiente favorecedor de sua autonomia, marcado pelo respeito à profissionalidade docente e pelo desenvolvimento de relações pautadas na horizontalidade. Ressaltamos que, por esta razão, a presença de uma equipe diretiva de perfil democrático constitui-se enquanto uma das justificativas para a escolha da escola como lócus da investigação empírica.

De acordo com Freire (2001b), os desafios da construção de uma democracia real, no âmbito da escola, passam pela democratização do poder, pelo reconhecimento do direito de voz dos alunos e dos professores e, igualmente, pela diminuição do poder dos diretores. Para que ocorra a participação efetiva dos sujeitos da escola, é fundamental que estruturas autoritárias, inibidoras de uma presença participativa, deem lugar à construção de estruturas democratizantes.

Freitas (2018) considera que, diante da promoção da destruição do sistema educacional público, pela inserção das leis do mercado no ambiente educacional, do decorrente controle do processo educativo e dos profissionais da educação, uma das formas de resistência às políticas reformistas empresariais da educação, bem como à assimilação de sua lógica, se conforma pela valorização e pelo

aprofundamento da gestão democrática, a qual representa um caminho para o desenvolvimento de laços de apoio. Este processo se dá pela abertura para uma outra concepção de educação, calcada na horizontalidade e na participação de estudantes, professores, funcionários, pais e gestores, na perspectiva de uma escola pública de gestão pública, voltada para o propiciar a igualdade de condições para todos.

As declarações das docentes expõem um movimento de construção e aprofundamento de uma gestão que abarca a participação dos sujeitos, acolhendo e respeitando a sua diversidade, construindo um ambiente de vivência e aprendizagem coletiva da democracia; de uma gestão que, dentro das possibilidades que estão ao seu alcance, se compromete, juntamente com os docentes, com a qualificação do ensino ofertado aos alunos oriundos da periferia. Externam, igualmente, a presença de uma gestão que, sendo democrática, respeita a profissionalidade docente, estimulando e abrindo espaço para o desenvolvimento de uma docência autônoma.

Paro (2008) discute acerca da importância de uma gestão escolar que esteja a serviço da instauração de um processo que favoreça o esforço coletivo da construção de uma educação de qualidade, construtora de seres humano-históricos e formadora de cidadãos autônomos. Neste sentido, a educação enquanto processo de emancipação humana demanda o reconhecimento da condição de sujeito, tanto dos educandos quanto dos educadores. Para tanto, é preciso que ela seja conduzida por uma gestão democrática.

De acordo com Paro (2000), além da função de atualização histórico cultural, a partir da apropriação do saber historicamente produzido, a educação escolar envolve igualmente uma dimensão social que se vincula à formação de um cidadão que atue na construção de uma ordem social compatível com o bem viver de todos. Neste sentido, ela abrange a assimilação de valores, hábitos e posturas a partir da prática social nela desenvolvida. Desta forma, uma educação pública de qualidade requer uma organização político pedagógica e uma estrutura administrativa que se constituam em conformidade com princípios e procedimentos democráticos, que levem em conta as mediações necessárias para a concretização dos fins sociais da escola, procedendo, para tanto, à aproximação das políticas educacionais da concretude da escola pública real, a partir da investigação da conformação das

práticas pedagógicas e das relações sociais cotidianas, do reconhecimento das opiniões de todos os sujeitos da escola, de seus interesses e de suas expectativas.

As reflexões das docentes entrevistadas, de Freire (2001b), Freitas (2018) e Paro (2000, 2008) indicam a importância de uma gestão escolar que estimule a participação de todos os sujeitos da comunidade, descentralizando o poder e os processos de organização, propiciando o compartilhamento de decisões, de forma a favorecer o exercício da autonomia e um processo de construção coletiva de uma escola mais democrática e de uma educação voltada para a humanização.

A construção de um coletivo, a partir de trocas significativas, com base na dialogicidade e no acolhimento de suas necessidades e expectativas, também foi apresentada pelas professoras como um dos fatores fundamentais para o fortalecimento da autonomia docente e a conformação de um processo de resistência às determinações externamente impostas. As docentes levantam aspectos que enaltecem a importância deste coletivo, pela forma como se sentem apoiadas e respaldadas para assumir e defender seus pontos de vista e suas escolhas:

Temos momentos de troca e discussão na escola. [...] A primeira coisa que eu percebi é que eu não estava sozinha nessa loucura toda de: eu estou perdida, o que eu faço? É a primeira coisa. Quando tu entras ali, a primeira coisa que tu dizes é: “Gente, pelo amor de Deus, me ajuda que eu não sei o que eu faço!” É direto assim. Entrou um membro novo, é esse grito de socorro. Aí o pessoal começa: olha só, eu estou fazendo esse projeto, e aí o pessoal começa a botar um monte de material. Principalmente nessas disciplinas que eu não sabia muito o que trabalhar. Vamos nos ajudando, isso é bem interessante assim, no “Resistência”. Isso tem de bom assim, tu chegas e lanças, ou pedes ajuda e o pessoal abraça. (DOCENTE 1)

A outra coisa é o grupo de colegas. Tem vários outros colegas aqui que posso fazer parcerias com eles e tal. [...] O grupo de professores colabora, então isso aí é legal. [...] A abertura para conversar, a abertura para fazer a crítica, a pergunta: “Ah, o que tu achas de tal coisa?” Então tu és ouvida, tu és consultada. [...] Se eu me sentir coagida, eu posso até ficar calada, eu consigo ficar calada se eu estiver com medo. Se eu me sinto, digamos assim, respaldada, por exemplo: a supervisora da CRE veio aqui na escola falar com o grupo de professores. Estando os meus colegas, os meus pares ali, eu ia ficar quieta? Claro que não! [...] Depois que ela fez toda uma pressão, todo um falatório, todo um blá, blá, blá, ela arriou porque ela viu que não tinha argumento para aquilo que ela falava. E porque teve um grupo ali para apoiar. Eu não estava sozinha. Tinha outros professores ali. Porque eu te confesso: acho que se eu estivesse sozinha ali, eu acho que eu não teria falado tanto quanto. [...] A gente sente, quando tu vês que tem os colegas te apoiando, que tu vais falar e que tu não vais ficar sozinha, sendo o único foco, isso aí te dá força. (DOCENTE 2)

Nós temos aqui um grupo que conversa bastante, que troca bastante informações. [...] Porque tem um grupo alinhado. Se tu pegas um grupo que já não está alinhado, tu não consegues fazer isso, mas aqui nós temos e conseguimos fazer essas trocas grandes. [...] Até no final do ano, a gente teve a Coordenadoria vindo com aquela função de aprovação em massa. E bom, aí o diretor disse que não, que esse assunto não ia ficar só com ele, que iam ali, que os professores estavam na sala. E aí a pessoa veio discutir com a gente. E aí todo mundo abraçou a causa e brigou junto. Então isso a gente tem do grupo. Ela não iria pra a sala dos professores, a pressão seria com a direção. E aí todo mundo teve o diálogo alinhado. Então, de certa forma, deu um respaldo pra direção. [...] Aí tu percebes que vêm imposições que às vezes não chegam até os professores, elas ficam em termos de gestão. E se o gestor não fizer esse diálogo com os professores, nunca vai chegar. (DOCENTE 4)

A gente se reúne. É bem tranquilo assim, a gente é ouvido, existe um diálogo. É bem tranquilo o diálogo, é bem bom mesmo. [...] Tanto é que eu tinha duas escolas e, como eu fui nomeada agora no concurso, eu podia escolher para qual escola eu iria, e as duas precisavam, e eu nem pensei duas vezes e vim para cá, porque eu sabia da diferença. É muito, muito mais fácil tu trabalhar e desenvolver um trabalho legal numa escola em que tu és ouvida, em que tu tens espaço, em que tu és incentivada, do que numa outra que só te cortam ou te julgam. (DOCENTE 5)

A gente que trabalha no currículo, a gente é muito unido, a gente é muito parceiro. [...] A gente vai dando a base uma para a outra, a gente vai se apoiando, é que nem uma cadeia, vai botando ali, uma dá o apoio para a outra. Então é isso que eu estou dizendo, isso é o que faz a diferença! E eu acho que uma equipe diretiva, ela tem que ser unida com os professores, tem que ser a base para os professores. Os professores, quando tiverem qualquer coisa, eles estão ali para te segurar, te levantar, te motivar, e isso é que faz a diferença. [...] Então isso te faz vir trabalhar tranquila, tu não trabalhas com peso. (DOCENTE 6)

O relato a seguir aponta a forma como este coletivo foi sendo construído ao longo do tempo e sobre como, nesta caminhada, a gestão democrática foi tanto resultante como propulsora de uma mobilização onde todos os segmentos da escola tiveram voz e participação ativa, se constituindo enquanto sujeitos desta construção, conformando uma identidade comum, uma cultura escolar própria desta comunidade.

O trabalho coletivo, essa construção que não é construção de parede e nem construção de pintura, e nem construção de coisa. Essa que é muito mais difícil, que é construir o diálogo e a participação, fomentar a participação. Já tínhamos essa caminhada, inclusive com mais de um diretor. Sempre tinham esse perfil. Quando tinha uma coisa para decidir na escola, a gente chamava os alunos. A gente fazia uma atividade para incluir o aluno nas decisões da escola. Porque a nossa ideia, inclusive nós tínhamos um projeto que era um projeto de escola, era um projeto pedagógico de escola que foi organizado no grupo de professores, que era um projeto de cidadania e identidade, era esse nosso objetivo. Identidade: o quê? Identidade de formar uma equipe, uma cultura escolar do “Resistência”. Porque a gente sempre teve essa coisa de não ter uma comunidade,

porque é uma coisa muito pipocada de vários lugares diferentes. [...] Uma coisa que está nos manuais, que está nos documentos, está nas leis, que é o quê? Envolver os alunos na gestão democrática. Que não é envolver só a escola nas decisões, não é só a direção, professores, é pais e alunos. (DOCENTE 2)

Esse processo de construção coletiva apontado pela professora se evidencia igualmente no Projeto Político Pedagógico da escola, abordado no capítulo da metodologia deste trabalho, e cujo trecho retomamos a seguir:

Nossa experiência no dia a dia tem mostrado como é importante todos os segmentos da escola (gestores, professores, alunos, funcionários, pais...) caminharem juntos, procurando resolver os problemas que aparecem e criando novas alternativas para a melhoria da educação oferecida à comunidade. [...] Nesse contexto, a escola precisa preocupar-se em atender às necessidades específicas do meio no qual está inserida, planejando seu trabalho a médio e a longo prazo, com a finalidade de construir sua “identidade própria”. [...] Sabemos que nenhum projeto político pedagógico pode ser dado como pronto e acabado e que não pode deixar de acompanhar os movimentos da história. Portanto, nossa reflexão continua baseada principalmente na prática pedagógica cotidiana e na discussão dos referenciais teóricos que nos encaminhem para uma “práxis” responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade (PPP, 2018, p. 7).

O trecho em destaque vai ao encontro de aspectos muito significativos levantados a partir das falas das docentes ao longo deste capítulo. Assim como as declarações das docentes, o PPP deixa transparecer não somente a importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo, que agrega os diferentes atores da comunidade, como também o objetivo que norteia esse trabalho: a construção de uma educação de qualidade. Da mesma forma, evidencia a crença na potencialidade da unidade dos segmentos da escola como desencadeadora da produção de alternativas que apontem para este objetivo, referenciadas tanto nas necessidades e características da comunidade, quanto em um movimento de reflexão sobre uma prática que é teoricamente referenciada, na direção do compromisso com a qualificação da educação ofertada pela escola pública.

Compreendemos que as declarações das docentes e o excerto destacado do PPP da escola são reveladores da constituição de processos de construção de alternativas inéditas e estratégicas de resistência à políticas de desmonte da qualidade da educação pública, a partir de uma práxis que se origina de um movimento de colaboração entre os sujeitos da comunidade escolar, na direção da construção cotidiana e progressiva de uma escola, de um trabalho docente e de uma educação pautados pela busca da autonomia e da humanização.

Compreendemos, igualmente, que este movimento na direção de experiências coletivas de construção de uma escola democrática é revelador de um caminhar na direção oposta à lógica do capital, exacerbadora do individualismo e da competição. Neste sentido, sendo um processo de exaltação da solidariedade, conforma também a resistência à internalização e à naturalização dos valores de um sistema que se assenta sobre a exploração, que é produtor de desigualdade, onde são sequestradas a potencialidade e a possibilidade dos sujeitos para serem mais, para serem livres e construtores de sua história.

Os registros elencados a partir das declarações das docentes e do PPP da escola, bem como as reflexões produzidas a partir de sua análise, vão ao encontro das contribuições de Freire (2014a) sobre a importância da colaboração entre os sujeitos na construção de um trabalho coletivo que caminhe na direção do fortalecimento da autonomia e da emancipação humana. Esta colaboração, que se constrói cotidianamente, envolve, em conformidade com os aspectos apontados pelas professoras, e destacados no documento analisado, o diálogo respeitoso e a união diante das *situações-limite*, na busca pela superação dos obstáculos que se colocam à humanização dos homens.

As reflexões construídas a partir da análise das falas das professoras, sobre a importância do trabalho coletivo como fator favorecedor de um trabalho docente autônomo e de uma educação emancipadora, nos remetem também às teorizações de Marx e Engels (2001) sobre a importância da coletividade na transformação das relações de dominação estabelecidas sob o trabalho no capitalismo, das condições de subjugação dos indivíduos nos planos material e da consciência, e na superação do sequestro de sua liberdade. Para os autores, isto só é realizável a partir da organização de uma comunidade real, pois é apenas no encontro com o outro, na associação entre os indivíduos, que se propiciam as condições para o desenvolvimento das suas potencialidades em todos os sentidos e que, da mesma forma, estes podem alcançar sua liberdade pessoal. É pela reunião revolucionária e voluntária, pelo movimento unificado dos indivíduos em uma organização de classe, que luta contra sua subsunção à classe dominante, que se estabelecem as condições de seu livre desenvolvimento.

Ainda, se para Marx e Engels (2001), *a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e*

*compreendida racionalmente como práxis revolucionária* (p. 100), é possível considerarmos que o caminho para o estabelecimento desta práxis e, logo, para a emancipação humana, é a organização coletiva.

Um último aspecto apontado pelas docentes como possibilitador de autonomia e favorecedor da construção de uma docência autônoma é a integração da escola com a universidade pública:

Eu acho bem importante a gente ter a ligação com a universidade. Primeiro, porque eu acho que a universidade também tem que estar dentro das escolas, principalmente se a gente está falando de licenciaturas. Então eu também acho que elas têm que estar aqui. Bom, de que forma elas estão neste momento? Com esses programas: Programa do PIBID, Programa da Residência Pedagógica, que é mais novo. Então, desde que eu entrei, eu já sabia do PIBID, e logo nas primeiras seleções eu já fui participar. É a forma que a gente tem de ter uma energia diferente dentro da escola, de ter um gás. A gente, estando nesses programas, de uma certa forma está sempre se atualizando. [...] Então a gente fez vários cursos, utilizou tecnologias diferentes. Então eles me ensinaram muitas coisas de Tecnologia que eu também não sabia. Então eu acho que a gente sempre aprende estando com os alunos da faculdade, assim como com os nossos. [...] Então assim a gente consegue fazer várias trocas, consegue utilizar o espaço. [...] E como a gente pode melhorar também às vezes com eles! Então acho que é uma troca tanto nossa, que a gente continua sempre na ativa. Acho que é isso, porque eu também penso em fazer um doutorado depois, então eu acho que a gente se manter ativa é importante. [...] Eu acho que isso nos torna um pouco mais dinâmicos, e a gente consegue ir em busca de outras alternativas. (DOCENTE 4).

Eu aprendi muito no PIBID. O PIBID faz toda a diferença, toda a diferença para quem quer realmente estar numa sala de aula. As oficinas que a gente fez e aplicou, tudo isso eu trago sempre para a sala de aula, essas experiências. E adapto. Por isso que eu sempre ressalto que eu participei e que ele fez diferença. Faz muita diferença! Que bom se todos pudessem ter o acesso! (DOCENTE 5)

As falas das professoras destacam o desencadeamento de experiências de aprendizagens coletivas, de trocas fundamentais para o aprofundamento de sua formação, de sua autonomia e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

A presença desta relação estreita da escola com a Universidade Federal de Pelotas, apontada pelas professoras, é destacada no capítulo da metodologia de pesquisa deste trabalho como uma das justificativas para a realização da pesquisa empírica nesta escola. Retomamos o trecho do Projeto Político Pedagógico onde esta característica se evidencia:

não se poderia deixar de mencionar como uma das características institucionais o vínculo deste estabelecimento com outros, especialmente com a Universidade Federal de Pelotas. Pois, além de receber grande número de estagiários, devidamente autorizados pela nossa mantenedora e abrir espaços para o desenvolvimento de projetos de extensão, a Escola também participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa é bastante atuante nesta instituição desde 2010, contando com a participação de coordenadores (professores da UFPel), supervisores (professores da Escola) e estudantes universitários dos diversos cursos de licenciatura (PPP, 2018, p. 6).

Compreendemos que os aspectos destacados a partir das declarações das professoras e do PPP da escola salientam um processo fundamental de interação da escola com a universidade pública, a partir do qual podem ser produzidas experiências coletivas de fortalecimento da autonomia discente, docente e escolar, pelo desencadeamento de trocas e pela inauguração de alternativas produzidas desde a realidade da comunidade e desde as necessidades formativas de alunos, professores e acadêmicos. Desta forma, consideramos que esta integração pode promover um movimento de união e de fortalecimento destas instituições, bem como de luta pela valorização, pela qualificação e defesa da educação pública, tanto no nível do ensino básico, quanto no nível do ensino superior.

Compreendemos, igualmente, que a unidade das instituições públicas de educação básica e superior também pode se constituir como um processo de resistência às investidas do capital sobre a educação, uma vez que pode promover o estabelecimento de uma formação docente, de uma docência e, do mesmo modo, da formulação de políticas educacionais, assentadas em parâmetros opostos aos estabelecidos a partir de um ordenamento legal e de reformas de cunho neoliberal.

A análise dos dados oriundos das falas das professoras, acerca dos fatores que possibilitam a autonomia docente, revelam a importância da gestão democrática, do trabalho coletivo e da integração da escola com a universidade. Consideramos que estes aspectos, revelados pelas docentes como propulsores de sua autonomia, se unem e se inter-relacionam, potencializando igualmente um movimento de construção de alternativas inéditas na direção de uma docência autônoma e de uma educação transformadora, com vistas à emancipação humana.

Em um texto intitulado *O trabalho coletivo como princípio pedagógico*, Gadotti (2013) apresenta aspectos relevantes do pensamento de Paulo Freire que vão na direção não apenas das possibilidades de autonomia apontadas pelas docentes da

escola investigada, mas, também, das possibilidades de resistência à educação para o capital e de construção de uma docência autônoma, debatidas ao longo deste trabalho e conectadas com o objetivo central e com a tese sustentada neste estudo.

Os princípios freireanos apontados por Gadotti (2013) se relacionam à politicidade da educação defendida por Freire e debatida neste trabalho. Dentre eles destacamos: a teorização da prática com vistas à sua transformação (práxis); a construção de uma educação legitimadora do saber e das necessidades populares, que parta de sua realidade; a defesa de uma educação pública de qualidade que atenda aos interesses das classes populares; o trabalho coletivo como princípio pedagógico.

Consideramos, como Gadotti (2013), desde a perspectiva freireana, que o trabalho coletivo como princípio pedagógico abrange tanto as questões ligadas ao currículo quanto à gestão democrática da educação. É a partir do estabelecimento de uma construção coletiva, participativa, solidária de escola e de ciência que será possível proceder a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade. É pelo trabalho coletivo que será possível criar e fortalecer experiências de gestão democrática e a autonomia dos sujeitos da escola e da própria escola. É pela dimensão coletiva que será possível a organização de um currículo e a sistematização do conhecimento, de projetos, de práticas alinhadas com as necessidades dos alunos, que visem a transformação do educador, do educando e da sociedade. É a partir da coletividade que podem ser construídas propostas alinhadas com a mudança, com o compromisso com um conhecimento que seja emancipatório, que desemboque na capacidade de autonomia do pensamento e de ação.

Desta forma, compreendemos que a construção cotidiana de possibilidades de vivência da autonomia docente, na direção da conformação de uma docência autônoma, que atue em favor de uma educação emancipatória, prescinde das vivências coletivas de participação, de trocas entre os pares e entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, do diálogo horizontal, da gestão democrática, da aproximação e da integração entre as instituições públicas de educação dos diferentes níveis de ensino, a partir de um compromisso igualmente coletivo com a contraposição à educação para o capital, aos valores e às relações de dominação

próprios da sociedade capitalista, e com a construção de uma educação e de uma sociedade verdadeiramente democráticas.

## Considerações finais

Este estudo, construído a partir da realização de uma investigação concomitantemente bibliográfica e empírica, bem como da análise produzida no encontro dos referenciais teóricos com os registros apreendidos a partir das falas das professoras que participaram da pesquisa, teve como objetivo central *compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais atravessadas pela perspectiva hegemônica sobre o trabalho dos professores e a autonomia docente, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma.*

Nesta direção, buscamos responder à questão que orientou a construção deste trabalho: *como as políticas educacionais e o cenário sócio-político-econômico da globalização neoliberal impactam o trabalho dos professores, e como sua reflexão e atuação, diante deste contexto, podem contribuir para o fortalecimento e para a construção da autonomia docente?*

Durante o estudo teórico desenvolvido a partir de referenciais que consideramos relevantes na direção do alcance dos objetivos e da questão que nortearam este trabalho, analisamos inicialmente o contexto da globalização neoliberal, suas principais conceituações e seus desdobramentos. A partir deste estudo foi possível compreender como as reformas implementadas para a reestruturação do Estado se configuravam enquanto estratégias sócio-político-econômicas para garantir a manutenção e o fortalecimento da lógica e do poder do capital, e que, para tanto, era necessário remodelar o aparato administrativo e adequá-lo aos preceitos capitalistas, bem como atuar na produção de um consenso sobre a necessidade da interferência de entes privados, tanto na definição de políticas, quanto na governação da reforma estatal.

Em seguida, construímos um debate explorando as estratégias do capital para o sequestro e privatização do âmbito da educação, de forma a convertê-la tanto em via de inculcação e legitimação de seus valores e princípios, quanto de formação de mão de obra adequada às suas necessidades. Assim, na busca pela compreensão dos efeitos do neoliberalismo para a educação, e objetivando, mais especificamente, *analisar as políticas de educação que incidem diretamente sobre o trabalho e a autonomia docente*, debatemos o processo de conformação de um ordenamento legal com vistas à sua adequação à lógica do capital. Nesta análise,

debatermos acerca da categoria prévia *políticas educacionais*, abordando conceituações importantes para a compreensão do processo de sua implementação. O debate produzido ao redor desta categoria apontou para a conformação de políticas educacionais de cunho gerencialista e para a efetivação de reformas educacionais orientadas e determinadas por organismos internacionais, vinculados ao setor financeiro, a partir de uma governança corporativa da educação. Durante esta análise, foi igualmente fundamental apresentar o processo de instauração das políticas educativas de cunho neoliberal no Brasil, mais especificamente a partir dos anos 1990 até a segunda década do século XXI, a fim de compreender como os interesses do capital sobre a educação se materializaram no contexto nacional, regional e local, e debater suas consequências para os sistemas educativos, o trabalho e a autonomia dos professores.

O estudo das políticas educacionais implementadas nos permitiu captar como estas se orientaram por uma governança corporativa da educação, a fim de atender a interesses privatistas, com a consequente inserção da lógica mercantilista nos sistemas educativos em todos os níveis, na busca pela adequação da formação e do trabalho dos professores para o alinhamento do ensino às demandas do sistema produtivo. Neste processo, desenvolvem-se estrategicamente mecanismos de controle e avaliação dos docentes, bem como de sua responsabilização pela propalada má qualidade da educação pública, a fim de justificar a reformulação das diretrizes e currículos da formação docente e a interferência sobre seu trabalho. O estudo desenvolvido apontou para a ingerência dos organismos financeiros e de reformadores empresariais na educação, a partir da presença e atuação destes últimos junto ao Ministério da Educação e, da mesma forma, às Secretarias de Educação, na definição de políticas e na formulação de ações pautadas na performatividade e na pedagogia das competências, atingindo diretamente o trabalho e a autonomia docente, produzindo processos de comprometimento da profissionalidade dos professores, de estranhamento em relação ao seu trabalho e de subtração de sua autonomia.

Objetivando compreender os aspectos que interferem na constituição da *autonomia docente*, no contexto de uma educação cooptada pelo capital, e, da mesma forma, as possibilidades de seu fortalecimento e construção, consideramos fundamental um estudo mais aprofundado acerca desta categoria que é central

neste trabalho, a fim de desvelar a forma como a mesma se constitui no contexto do capitalismo neoliberal e, igualmente, como se inter-relaciona com a conformação e as (im)possibilidades da autonomia na sociedade capitalista.

Nesta direção realizamos, no segundo capítulo deste trabalho, o resgate do processo histórico da formação do conceito de autonomia subjacente à sociedade ocidental contemporânea, recorrendo, para tanto, às elaborações de teóricos do liberalismo moderno. A partir do estudo de Locke (1998), Rousseau (1999) e Kant (1999, 2008), foi possível vislumbrar a forma como a autonomia dos indivíduos se constituía por meio de contratos sociais estabelecidos entre os indivíduos e aos quais estes se submetiam. No Estado burguês moderno, os princípios jurídicos referendavam o direito à participação política para aqueles que possuíssem propriedades, salvaguardavam o direito à propriedade privada e convertiam liberdade e igualdade em conceitos formais, sacramentando a desigualdade social. Neste contexto, a autonomia se converte em heteronomia, posto que os despossuídos devem submeter-se às leis que são determinadas por e a favor de uma burguesia capitalista.

A partir da análise da consolidação do conceito liberal burguês de autonomia, podemos compreender como, na sociedade contemporânea, se estabelecem relações mascaradas de autonomia, onde os sujeitos devem submeter-se a leis externamente determinadas e que, via de regra, favorecem a uma elite econômica.

O resgate e a compreensão de uma autonomia de viés liberal corroboraram do mesmo modo com os debates sobre os efeitos das políticas neoliberais para a educação, onde pudemos captar os limites impostos por um ordenamento legal atrelado a entes financeiros internacionais e locais, para o exercício da autonomia docente. Neste cenário, a autonomia se configura como heteronomia, e o trabalho dos professores é cooptado para atender a interesses mercadológicos, sendo-lhes subtraída a possibilidade de definir e controlar o seu trabalho.

Na busca por contestar o sequestro da autonomia docente, procedido diante de políticas e determinações neoliberais, bem como de perscrutar possibilidades de seu fortalecimento e de construção de uma docência realmente autônoma, recorreremos às contribuições de Karl Marx (2004, 2013, 2010), seja pela análise que estas nos possibilitam sobre as relações de heteronomia, de trabalho estranhado e alienação estabelecidas sob o sistema capitalista, seja pelo conceito de

emancipação humana, fornecendo chaves de leitura que consideramos fundamentais para responder à questão que nos move, alcançar os objetivos a que nos propomos, e fundamentar a tese que sustentamos.

A análise desenvolvida à luz dos conceitos de perspectiva marxista apontou para a ocorrência de processos de estranhamento e de alienação que se desenvolvem na relação dos professores com sua prática pedagógica, provocadas pela perda da definição e do controle sobre seu trabalho, que afetam profundamente sua profissionalidade, sua subjetividade e a possibilidade de se auto realizar e vivenciar sua autonomia, colocando-os em uma condição de heteronomia que lhes impede de construir uma docência autônoma, na direção de sua emancipação.

Mas, como destacamos anteriormente, o referencial marxista também nos permite refletir sobre as possibilidades de enfrentamento da desumanização processada nas relações de heteronomia sob o capitalismo, e de construção de processos de resistência e de autonomia docente.

Ao explorarmos a categoria da emancipação, pudemos aprofundar a compreensão sobre como, para que esta seja alcançada, é preciso que se proceda a um movimento de práxis, que se configura enquanto um guia de transformação do mundo (VÁZQUEZ, 1968; MARX; ENGELS, 2001) e que, consideramos, é possibilitador da construção de uma docência autônoma.

O desenvolvimento dos estudos dos referenciais teóricos, principalmente a partir de Marx e Freire, nos permitiram avançar na direção da constituição do conceito de docência autônoma e, também, de sua caracterização.

A docência autônoma, como a compreendemos, é vir a ser, é futuridade a ser construída a partir da superação das situações limitantes, das determinações restritivas de autonomia, pela construção de processos de resistência à educação para o capital e de uma prática pedagógica que, se buscando autônoma, se coloque igualmente a serviço da humanização dos sujeitos. Nestes termos, a construção de uma docência autônoma pressupõe: o comprometimento do educador com uma educação emancipatória; o questionamento sobre a serviço de que e de quem ele está exercendo sua docência; a capacidade de analisar criticamente a realidade em que está inserido e, da mesma forma, as políticas educacionais de cunho neoliberal que buscam cooptar o seu trabalho para a conformação dos sujeitos à lógica e aos interesses do mercado; a promoção de práticas educativas emancipatórias.

Assim, consideramos que o desencadeamento da construção de uma docência autônoma se estabelece a partir de uma permanente busca por autonomia, por meio de processos de resistência, decorrentes, por sua vez, de um movimento de práxis, de reflexão teoricamente referenciada sobre a prática pedagógica, e que mobiliza a conscientização que igualmente pressupõe. Consideramos, ainda, que a constituição de uma docência autônoma só é possível como conquista coletiva e dialógica, e que é movida pela intencionalidade de se desenvolver uma educação a favor da emancipação humana.

A investigação empírica desenvolvida e a análise proveniente do encontro da realidade concreta, expressa a partir das entrevistas com as professoras da escola investigada, com o referencial teórico apreendido a partir das perspectivas teóricas crítico-transformadoras, as quais nos vinculamos, objetivou igualmente buscar *compreender os efeitos do contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e das políticas educacionais de cunho neoliberal sobre o trabalho e a autonomia dos professores, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma*, e, da mesma forma: *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação; investigar possibilidades de resistência e de afirmação da autonomia docente diante das determinações das políticas educacionais; contribuir para a mobilização de reflexões, em diálogo com professores, que possam favorecer a assunção de novas posturas frente às políticas gerencialistas de controle e restrição da autonomia, e que possam levar os docentes à aproximação e à construção de experiências de docência autônoma*.

Da conjugação do estudo teórico sobre as categorias prévias com os dados coletados na investigação empírica apreenderam-se as categorias de análise do empírico: *efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente; limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores; possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma*.

A análise dos dados acerca da categoria *efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho docente* se vincula ao objetivo de *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação*. O debate acerca

desta categoria revelou como, em um contexto neoliberal, em que o ordenamento político e legal está alinhado aos preceitos privatistas, são desenvolvidas estratégias de imposição da adequação da prática docente a políticas de resultados, e a repercussão sobre sua profissionalidade e sua relação com seu trabalho. Diante deste contexto, as professoras revelaram sentimentos de frustração e insuficiência, que são decorrentes também da culpabilização que sofrem diante das dificuldades de seus alunos em atingir índices e metas externamente determinados.

Outro aspecto apreendido a partir das falas das docentes é o da intensificação do volume de trabalho, de uma sobrecarga de aulas decorrente das reformas educacionais implementadas, com a alteração da grade curricular sem que fossem ofertadas condições de atender às demandas desta mudança: a devida formação, o devido tempo e o espaço necessário para o desenvolvimento de um trabalho que julgassem satisfatório. Nesse sentido, seus relatos denunciam as péssimas condições de trabalho a que se veem expostas, com o aumento não somente do volume de trabalho, mas também do número de alunos e de alunos com deficiências, sem o devido amparo que lhes assegure desenvolver atividades e projetos que consideram significativos. Compreendemos que estes aspectos indicam a ocorrência de um processo de precarização do trabalho das professoras.

Ao denunciar as dificuldades vivenciadas, as professoras expressam indignação diante da desvalorização que sofrem e, igualmente, preocupação com o desenvolvimento de um trabalho pautado no comprometimento com a aprendizagem dos alunos e na responsabilidade com a qualidade da educação pública.

A análise desenvolvida sobre os *efeitos das políticas educacionais sobre o trabalho docente* nos permite vislumbrar a ocorrência de processos de estranhamento e de alienação (MARX, 2004) em relação à sua prática pedagógica, com sérios prejuízos para sua profissionalidade, para seu bem-estar e para o desenvolvimento de sua autonomia.

No debate a respeito da categoria *limites impostos pelo contexto das políticas educacionais para a autonomia dos professores*, igualmente vinculada ao objetivo de *analisar os desafios e os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho e a autonomia dos professores pelo contexto neoliberal e pelas políticas de educação*, foram analisados elementos assinalados pelas docentes que denunciam situações

de imposição, de controle e de vigilância, proveniente da mantenedora, sobre seu trabalho e a escola como um todo, ferindo sua autonomia e a autonomia escolar.

As falas das docentes, acerca dos limites das políticas para sua autonomia, exprimem o entendimento de que estas estão a serviço de interesses políticos e econômicos, e de que há um sequestro de seu trabalho e do processo de ensino-aprendizagem para atendê-los. Expõem, também, condições de fragilização e desânimo diante do controle e das interferências externas a que são expostas, e de insatisfação diante de formações descontextualizadas das necessidades e da realidade de professores, alunos e comunidade.

A denúncia do cerceamento do trabalho docente e, da mesma forma, de uma formação desligada dos interesses da comunidade escolar, é reveladora de medidas que visam a submissão do processo educativo aos ditames gerencialistas, de forma a desconsiderar a capacidade dos docentes de conduzirem o seu trabalho, desqualificando seu papel e minando a sua autonomia.

Os relatos das docentes refletem igualmente impactos e alterações de seu trabalho decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Dentre as consequências da implementação destas políticas figuram: a imposição de um currículo desconectado da sua formação; a ausência de infraestrutura e suporte para o desenvolvimento dos programas dos itinerários formativos; a imposição de uma grade curricular que limita a possibilidade de atuar na formação sólida de seus alunos; a responsabilização dos docentes, da escola e dos próprios alunos por seu fracasso.

O conjunto de elementos apontados pelas professoras são reveladores de um processo de implementação de políticas e medidas impostas externamente que levam à limitação da autonomia docente e da sua possibilidade de contribuir para uma formação que instrumentalize os educandos a, da mesma forma, conquistarem sua autonomia. Estes elementos revelam igualmente a forma como a educação e o trabalho dos professores têm sido cooptados e direcionados de forma estratégica para que contribuam como a adequação dos sujeitos aos parâmetros desejados pelo capital.

Compreendemos que, neste contexto, os desafios da construção da autonomia docente se revestem de uma dimensão de resistência à educação para o

capital, e coincidem com a busca pela construção de uma docência autônoma, a serviço da emancipação humana.

Consideramos que a dimensão da denúncia, presente nas falas das professoras, é reveladora de uma postura não apenas de insatisfação, mas de uma atitude de contestação e indignação capazes de impulsionar a resistência às determinações que lhes são impostas e que minam sua autonomia. Da mesma forma, compreendemos que suas declarações apontam para a tese que sustentamos neste trabalho, pois comunicam a presença de um movimento reflexivo crítico sobre o contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica capitalista, bem como das implicações para o seu trabalho e a sua autonomia.

A análise a seguir, acerca da categoria *possibilidades de resistência, de afirmação da autonomia docente e de construção de uma docência autônoma*, é reveladora não somente deste movimento reflexivo, mas também da construção de estratégias e de mecanismos de resistência, na direção do fortalecimento da autonomia docente, caminhando igualmente na direção da nossa tese.

As falas das docentes nos trazem a dimensão da imprescindível reflexão sobre si e sobre o contexto em que atuam, da importância da consciência sobre esta atuação e a práxis educativa que a retroalimenta. Evidenciamos como estes aspectos se convertem em propulsores da busca pela construção de uma docência que se pretende não somente autônoma, mas transformadora.

Seus relatos abordam a dimensão da dialogicidade como meio de superação das adversidades, da valorização dos alunos como sujeitos capazes de, igualmente, atuar na mudança do mundo, da consideração de sua realidade como ponto de partida para estabelecer relações mais humanas, mais solidárias, aspectos fundamentais de um professor que se abre para o estabelecimento de trocas que desencadeiam um aprendizado e um crescimento conjuntos, um constante refazer-se, imprescindíveis para a construção de uma docência autônoma.

Da mesma forma, suas declarações explicitam a consciência da politicidade da educação e da intencionalidade e interesses subjacentes às políticas e determinações implementadas no contexto de uma educação mercadológica.

Outros aspectos levantados pelas professoras, e que demonstram a presença e a importância de seu movimento reflexivo crítico, pelos processos de resistência e

de construção de autonomia que ele é capaz de desencadear, são a percepção de seu papel e da possibilidade de, em uma sociedade capitalista, geradora de desigualdades, contrapor-se aos valores e interesses do capital que buscam conformar o trabalho docente aos seus preceitos, e o comprometimento com a formação dos alunos da escola pública e com uma educação crítica e ética, que alavanque a sua emancipação.

A dimensão da esperança, a qual consideramos fundamental enquanto mobilizadora de processos de resistência, também figura entre os fatores abordados pelas docentes e que manifestam, além de uma prática engajada e consciente na luta pela humanização, um mover-se na direção da construção de uma docência autônoma e emancipatória.

Nosso entendimento é de que o teor das falas das professoras entrevistadas são reveladores de características de uma docência que, reflexiva, consciente de seu papel, consciente da politicidade subjacente às políticas educacionais em curso, e da potencialidade humana para ser mais, se move na direção da contraposição às determinações de uma educação para o capital, da construção de alternativas contra hegemônicas. Compreendemos que esta consciência e este movimento também são aspectos de um processo de fortalecimento e construção da autonomia, na direção de uma docência autônoma.

Na caminhada em direção à uma docência autônoma e promotora de humanização, há elementos que são apresentados pelas docentes como potencializadores desta busca e desta construção. Seus relatos destacam a importância, neste processo: da gestão democrática; da presença de um coletivo que pensa, que trabalha e que junto resiste; da interação entre escola pública e universidade pública.

Assim como as docentes, acreditamos na força de uma gestão democrática enquanto impulsionadora de um movimento dialógico e da construção de um espaço marcado pelas trocas, pelo acolhimento das manifestações e interesses dos professores e da comunidade como um todo, favorecendo a constituição de experiências e processos de autonomia docente, de experiências coletivas de vivência democrática. Neste sentido, a gestão democrática também abre caminho para a construção e a afirmação de um coletivo que possibilita o aprofundamento da busca de uma autonomia individual e compartilhada.

Compreendemos que a presença de um coletivo, assim como compreendido pelas docentes, vai concomitantemente sendo fundado por e fundando trocas calcadas na dialogicidade, no respeito mútuo, na união, no apoio diante de situações desafiadoras e no compartilhamento de reflexões e de alternativas que caminhem na direção do fortalecimento da autonomia docente, da construção de uma docência autônoma e de uma educação pública para o público de qualidade.

Mas a dimensão e a importância fundamental do trabalho coletivo não se restringem, nas declarações das professoras, às paredes da escola pública. Ela reside igualmente nas interações e nas trocas extremamente significativas com a universidade pública, abrindo espaço para o aprendizado conjunto, para uma formação continuada conectada com um movimento de práxis, na instituição de um movimento reflexivo pela conjugação dos saberes acadêmicos com os saberes articulados na prática educativa. Consideramos que a unidade dos sujeitos atuantes nestes diferentes níveis de educação é capaz, não somente de alavancar experiências autônomas para os diferentes sujeitos envolvidos, mas, também, pode alicerçar e constituir a produção de um movimento importantíssimo de defesa e fortalecimento da educação pública, redimensionando a luta coletiva por uma educação democrática, qualificada, e inaugurando possibilidades de resistência e construção igualmente coletivas de autonomia, que tenham como horizonte a emancipação humana.

Os debates realizados a partir do encontro entre os referenciais teóricos com os dados advindos do empírico nos permitem considerar que, ainda que muitos fatores, debatidos ao longo deste trabalho e expressos pelas docentes, obstaculizem a vivência de uma docência autônoma, como a compreendemos, é preciso considerar as experiências vivenciadas, individual e coletivamente, de busca de fortalecimento e construção de autonomia, alavancadas por aspectos levantados pelas docentes e que, segundo seus relatos, favorecem as condições para que os professores tenham espaço para construir cotidiana e progressivamente práticas autônomas e fazer escolhas conectadas com sua visão de educação.

Ao fim deste trabalho concluímos que, ao mesmo tempo em que as falas das professoras emitem marcas de uma docência que se busca autônoma, dentro dos limites de uma autonomia formal, vinculada ao atendimento de políticas educacionais neoliberais, externa e verticalmente formuladas e estabelecidas, que

cerceiam a possibilidade da construção de uma autonomia real, seus relatos evidenciam a construção de processos de resistência à subjugação às determinações gerencialistas que ameaçam não somente sua autonomia mas, também, a possibilidade de emancipação dos alunos.

Ao terminar este trabalho, gostaríamos de destacar que, sendo conscientes dos impeditivos de uma emancipação plena no contexto de um sistema capitalista neoliberal, compreendendo que a educação institucionalizada se constitui, neste cenário, para assegurar a manutenção e a reprodução deste sistema, e que não é possível considerar que a escola tudo pode e que os professores têm um poder de, em sua atuação junto ao sistema educacional, transformar esta realidade criada por um modelo e um projeto sócio-político e econômico baseado na exploração dos indivíduos, gerador de profundas desigualdades, ainda assim, acreditamos que é possível proceder a construção de processos de resistência pelo desenvolvimento de práticas docentes alinhadas à parâmetros e valores opostos à sociedade do capital, para o quê é imprescindível o fortalecimento de sua autonomia e a busca por uma docência autônoma, que atue na direção de uma educação para além do capital.

Acreditamos que os aspectos levantados pelas professoras entrevistadas e as reflexões produzidas no encontro entre teoria e prática, acerca dos efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia docente, bem como das possibilidades de resistência, afirmação da autonomia e construção de uma docência autônoma, permitem referendar a tese sustentada nesta investigação de que *o movimento reflexivo crítico acerca do contexto político-social-econômico, das políticas educacionais desenvolvidas sob a lógica do capital, bem como de suas implicações para o trabalho e a autonomia docente, favorece a construção de estratégias e de mecanismos de resistência e fortalecimento da atuação autônoma dos professores.*

Por fim, gostaríamos de ressaltar que esta tese não tem a pretensão de dar conta de toda a complexidade da dimensão da construção de processos de resistência e de uma docência autônoma, mas sim, em conformidade com nossos objetivos, colaborar com a produção de subsídios a partir de referenciais crítico-transformadores, que possam servir de embasamento para a construção de uma docência autônoma, a serviço da emancipação humana, e contribuir para a

mobilização de reflexões, em diálogo com professores e à luz de suas experiências, que possam favorecer a assunção de novas posturas frente às políticas gerencialistas de controle e restrição da autonomia, e que possam levar os docentes à aproximação e à construção de experiências de docência autônoma.

## Referências

AGUIAR, Márcia A. da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

\_\_\_\_\_. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas do MEC e do CNE. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclución em la Educación y el Trabajo**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/36738440/Ricardo\\_Antunes\\_Os\\_sentidos\\_do\\_trabalho\\_Ensaio\\_sobre\\_a\\_afirma%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_a\\_nega%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_trabalho\\_2ed](https://www.academia.edu/36738440/Ricardo_Antunes_Os_sentidos_do_trabalho_Ensaio_sobre_a_afirma%C3%A7%C3%A3o_e_a_nega%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_2ed) Acesso em: 15/05/2024.

\_\_\_\_\_. O vilipêndio da COVID-19 e o imperativo de reinventar o mundo. In: **O Social em Questão - Ano XXIV - nº 49 - Jan a Abr/2021(a)** p. 111-122.

\_\_\_\_\_. **Dois anos de desgoverno – a política da caverna**. In: A Terra é Redonda. 20/02/2021(b). Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-a-politica-da-caverna/> Acesso em: 18/05/2024.

ARAÚJO, Maria do S. S; CARVALHO, Alba M. P. de. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 146-156, jan./abr. 2021.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; MONTE, Pablo Del; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen, OLMEDO, Antonio. A constituição da

subjetividade docente no Brasil: um contexto global. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 69 – 102.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, edições 70, 1977. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod\\_resource/content/1/BARDIN\\_\\_L\\_1977.\\_Analise\\_de\\_conteudo.\\_Lisboa\\_edicoes\\_70\\_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L_1977._Analise_de_conteudo._Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf). Acesso em: 27/04/2024.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23/06/2023.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. (orgs) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 115-124.

BIROLI, Flávia. **A crise, a deposição de Dilma Rousseff e a fragilidade da democracia**. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/15/a-crise-a-deposicao-de-dilma-Rousseff-e-a-fragilidade-da-democracia/> Acesso em 10/05/2023.

BITTENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Políticas públicas de Governo e de Estado – uma distinção pouco complexa: necessidade de diferenciação entre modelos decisórios, arranjos institucionais e objetivos de políticas públicas de Governo e Estado. In: **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 631-667, set./dez., 2021.

BORÓN, Atilio A. Filosofia política e crítica da sociedade burguesa: o legado teórico de Karl Marx. In: BORÓN, Atilio A. (org.). **Filosofia política moderna: de Hobbes à Marx**. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Departamento de Ciência Política/USP, 2006. p. 287-330.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 10/06/2024.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional da Educação Básica - Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 07/06/2024

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 05/11/2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm) Acesso em: 18/05/2024.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm) Acesso em: 18/05/2024.

BRITO, Álvaro de A. Alves. Breves reflexões sobre a História Geral da Cidadania. In: **Revista Âmbito Jurídico**, n. 95, ano XIV, out. 2011.

BRITO; Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de Formação Docente no Brasil a partir dos anos 1990. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan/abr 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018(a)

\_\_\_\_\_. O protagonismo do setor privado na reforma do Ensino Médio no Brasil – O Instituto Unibanco e suas relações. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação** / Organizadoras: PERONI, Vera M. V. Peroni, LIMA, Paula V., KADER, Carolina R. São Leopoldo: Oikos, 2018b, p. 147-158

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARSPECKEN, Phil F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. Gestão pública no Século XXI: as reformas pendentes. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 – prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 1. Pp. 135-194. ISBN 978-85-8110-015-9.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n.3, p.494-512, set./dez. 2014, ISSN 1676-2592.

CAVALCANTE, Pedro. **Convergências entre a Governança e o Pós-Nova Gestão Pública**. Boletim de Análise Político-Institucional. N. 19, p. 17-23, dez.2018.

CHAUI, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 123- 134.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/> Acesso em: 09 de junho de 2023.

CIAVATTA, M. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13415/2017 – Adaptação ou resistência? In: **Holos**, Ano 34, Vol 04, 2018, p. 207 – 222. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/7152/pdf/19825>. Acesso em: 03/11/2024.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 05/08/2024.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, out/dez. 2015.

\_\_\_\_\_. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

COSTA, Fernando N. da. **Cidadania Romana**. 2014. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/01/23/cidadania-romana/> Acesso em 22/07/2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria R. de A. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas: Junqueira&Marin Editores, Livro 1, p. 39-51, 2012.

FILHO, Fausto dos S. A.; OLIVEIRA, Neiva A.; PROTÁSIO, Alexandre R. Aristóteles e Paulo Freire: entre rupturas e continuidades. In: **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, nº Esp. 02, p. 1-18, 2021.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. 1967. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FIORI, José Luís. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. In: **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 7(2): p. 129-147, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI**. In: SADER, Emir (org.) 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 31 – 51.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.  
Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf). Acesso em: 31/08/2024

\_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. Disponível em:  
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/cdc73ab8-c5e5-4caa-9cd7-577f1688dfd2/content>. Acesso em: 11/09/2024

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf). Acesso em 30/08/2024.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, v.33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez.2014.

\_\_\_\_\_. **Uma nova onda neoliberal**. 2016. Disponível em:  
<<https://avaliacaoeducacional.com/2016/03/26/uma-nova-onda-neoliberal/>>. Acesso em: 05/12/2016.

\_\_\_\_\_. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. 2017. Disponível em:  
<<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 17/08/2017.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em:  
<https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso 18/05/2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p.235-273, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. In: **Movimento: revista de educação**. Ano 3, nº 5, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In: **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/?p=37724>. Acesso em 1º mai. 2023.

\_\_\_\_\_. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Claudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa. (Orgs.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018, p. 5-13.

\_\_\_\_\_. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. In: **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul./dez. 2021.

GADOTTI, Moacir. O trabalho coletivo como princípio Pedagógico. In: **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, n. 24, 2013, p. 155-159.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. Políticas docentes no nível federal: a perspectiva de um sistema nacional de educação. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI; Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253 – 263.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://escoladequadrosmes.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/oenigmadocapital-eascrisesdaocapitalismo.pdf> Acesso em: 14/05/2024

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HUPFFER, Haide Maria. O princípio da autonomia na ética kantiana e sua recepção na obra direito e democracia de Jürgen Habermas. In: **Revista Anima**: Curitiba, v. V, p. 142-163, 2011.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Fernando Silva de; SOARES, Vanderlan. **A BNCC: o empreendedorismo na racionalidade neoliberal**. 2022. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV174\\_MD1\\_ID8297\\_TB2649\\_23112022141253.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID8297_TB2649_23112022141253.pdf) Acesso em: 04/06/2023.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoría y praxis**. 1999. Editado por elaleph.com. Disponível em [https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/TEORIA%20\(1\).pdf](https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/TEORIA%20(1).pdf) Acesso em 04/08/2023.

KATO, Fabíola B. G.; CORDEIRO, Tarcísio da S.; COSTA, Carolina C. A governança corporativa como modelo de gestão das empresas educacionais financeirizadas: o caso do Grupo Ser Educacional S.A. In: **Revista Cocar**. Edição Especial n.20/2023, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7539/3185>. Acesso em: 05/07/2024

KOPSTEIN, Marcos A.; ZANELLA, Diego C. Elementos históricos da construção da liberdade. In: **Interfaces Científicas Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 2, p. 227 – 238, Ago. - Out. 2019.

LEHER, Roberto. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline (orgs). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (org.) **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. I SIFEDOC. Pelotas: Editora UFPel, 2014, p. 159 – 178.

\_\_\_\_\_. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LIBÂNIO, José C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e**

**Práticas de Ensino** – UNICAMP. Campinas: Junqueira&Marin Editores, Livro 3, p. 185-198, 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. (orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017, p. 5 à 9. Disponível em: <https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/05/LIVROFormacaodeProfessoresnoBrasilset2017.pdf>. Acesso em: 31/10/2024.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12130/1/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20e%20Democracia%20Radical.pdf> Acesso em: 30/08/2024.

\_\_\_\_\_. Privatização Lato Sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÖWY, Michael. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/> Acesso em: 20/05/2023.

MARTINS, André. S. A educação básica no século XXI. O projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. Edição eletrônica. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 02/09/2023.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. Ebook. Rocket Edition. 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com>. Acesso em: 25/06/2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em Doceru.com/doc/n8xse55. Acesso em: 05/10/2023

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo, Editora Senac: 2001.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002. 156p.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. In: **Argumentum**, Vitória (ES), v. 4, n. 1, p. 202 -222, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 15/08/2023.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NODARI, Paulo Cesar. A ética Aristotélica. In: **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 24, n. 78, 1997.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-200, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29/07/2024.

OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F.; AUGUSTO, Maria H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 529-548, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/06/2024.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020a.

\_\_\_\_\_. Estado e direito no capitalismo, um debate entre o liberalismo e o marxismo. In: **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 213-222, maio/ago. 2020b.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2000, vol. 13, n. 1, pp. 23-38. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 31/08/2024.

\_\_\_\_\_. Política Educacional e Prática da Gestão Escolar. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2., FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 5., 2008, Torres, Anais eletrônicos. Torres: Ulbra, 2008. Disponível em: <[http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias\\_texto/PARO.pdf](http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf)>. Acesso em: 07/10/2024.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

PEREIRA, Jennifer N.; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. In: **Movimento – Revista de Educação**. Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 05/07/2024.

PEREIRA, Rodrigo da S. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro** [on-line], v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 15/05/2024.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. In: **Pro-posições**, Campinas, v.23, n.2 (68), p.19-31, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. In: **Inter-Ação**; Goiânia; v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

\_\_\_\_\_. A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In: **XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone-Sul**: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponível em: <[www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf](http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf)>. Acesso em: 18/02/2023

\_\_\_\_\_. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. In: **Educação e Sociedade**; Campinas; v. 41, e241697, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. In: **Práxis Educativa**; Ponta Grossa; v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20/05/2023.

\_\_\_\_\_. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofacista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. In: **Revista Educere Et Educare**, v. 18, n. 47, p. 34-52, Dossiê AnpedSul 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica brasileira. In: **27ª Reunião Anual da Anped**, GT 05 – Estado e Política Educacional, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t0521.pdf>. Acesso em 02/05/2023.

PINTO, Maria Verônica Roldán. **Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE/UFPel, Pelotas, 2017.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**. V. 1. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. Volume 2, 2. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 101-118, 2013.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social: princípios do direito político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

\_\_\_\_\_. (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013

SALATINI, Rafael. Kant, a democracia e o liberalismo. In: **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, n. 7, p. 185-202, jan./jun. 2010.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. In: **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n.2 [76], p.291-304), abr./jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Set./Dez. de 2017, p. 653-662.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil – A herança histórica. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia em questão: de volta para o passado? In: **Formação em Movimento**, v. 3, i. 1, n. 5, p. 29-49, jan./jun. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. In: **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 34, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez 2015, p. 314 a 341. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297> . Acesso em 1º/11/2024.

SHIROMA; Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba M. Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017, p. 17 à 58. Disponível em: <https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/05/LIVROFormacaodeProfessoresnoBrasilset2017.pdf>. Acesso em: 31/10/2024.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo, jun. 2022. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em 08/07/2024.

SILVA, Márcio Luiz. O conceito de liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: implicações sobre ética, política e ontologia. In: **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v.6, n.2, Mai. - Ago., 2019, p. 141-160.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07/11/2024.

SILVA, Roberta T. F. da. et al. Políticas sociais no Brasil: Do neoliberalismo ao governo Temer. In: **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. UFMA, São Luis, 2017.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. In: **Novos Estudos**, n. 85, p. 83-103, São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/gLqzRSkjs3C8gFgwCQDNWjK/>. Acesso em: 28/01/2022.

\_\_\_\_\_. A segunda alma do partido dos trabalhadores. In: **Novos Estudos**, n. 88, p. 89-111, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/4zLHLSfPBwnh58f5K3Cr86w/>. Acesso em 08/07/2024.

SIQUEIRA, Romilson M. S.; DOURADO, Luiz F.; AGUIAR, Márcia A. da S. Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set.;dez. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/3001/2855>. Acesso em: 04/08/2024.

SOUZA, José Vieira de. Método materialista-histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TONELLO, Iuri. **A crise do capital e seus efeitos: a nova dinâmica do capitalismo pós-2008**. 2019. 351p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de

Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637775>. Acesso em: 19/05/2024.

TREVISAN, Diego Kosbiau. Volonté Générale e a autonomia da vontade. A presença de Rousseau na origem político-jurídica da filosofia moral de Kant. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 22, n. 3, out. 2017, p. 129-142.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, Erika Cordeiro R. B.; PERUZZO, Juliane Feix. A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capital. In: **Temporalis**. Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017, p. 101-126.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico dialético**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política Educacional e LDB: algumas considerações. In: **Revista da Aduel-Sindiprol**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 41-48. 1997. Disponível em: <https://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 24/07/2024.

## **Apêndices**

## Apêndice A

### Termo de solicitação de participação na pesquisa



Universidade Federal de Pelotas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado  
Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente

Prezados/as,

Venho, por intermédio deste, solicitar a sua colaboração para participar da pesquisa intitulada “Políticas educacionais neoliberais, práxis e autonomia docente: efeitos e possibilidades de resistência”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cóssio.

Os dados coletados serão utilizados para a produção científica, que resultará na minha tese de doutorado em educação, na referida universidade, bem como em artigos e trabalhos científicos que dela derivam.

Ressalto que não serão divulgados os nomes dos participantes da pesquisa.

Reitero que sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância para a obtenção de dados que auxiliarão na produção de conhecimentos na área da educação, através dos objetivos propostos.

Agradecemos a sua disponibilidade,

Pelotas, outubro de 2023.

---

Maria Verônica Roldán Pinto  
Doutoranda UFPel/FAE/PPGE  
veroldanpinto@hotmail.com

---

Maria de Fátima Cóssio  
Professora UFPel/FAE/PPGE

## Apêndice B

### Questionário para coleta inicial de dados (online)

#### POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, PRÁXIS E AUTONOMIA DOCENTE: EFEITOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Esta pesquisa tem por temática central a autonomia docente e busca problematizar e compreender em que medida e de que forma o contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo e as políticas educacionais de cunho neoliberal incidem sobre o trabalho dos professores e interferem na constituição da autonomia docente, bem como as possibilidades de resistência e de construção de uma docência autônoma de perspectiva crítico-transformadora

#### QUESTIONÁRIO

##### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo concluiu a graduação? \_\_\_\_\_

Possui pós-graduação? \_\_\_\_\_ Nível \_\_\_\_\_

Série/ano em que atua: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

##### II – AUTONOMIA DOCENTE:

A) O que compreendes por autonomia docente?

B) Quais políticas educacionais repercutem sobre o trabalho docente?

C) Na atualidade, quais são os limites impostos pelas políticas educacionais para a autonomia docente?

D) Diante do contexto atual e das determinações das políticas educacionais, quais são as possibilidades de construção de uma docência autônoma?

## Apêndice C

### Questionário para coleta inicial de dados (físico)

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Políticas educacionais neoliberais, práxis e autonomia docente: efeitos e possibilidades de resistência”, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Sua colaboração é muito importante, caso concorde em participar, basta preencher com os dados solicitados abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Desde já agradeço!

Maria Verônica Roldán Pinto  
Doutoranda PPGE/UFPel  
veroldanpinto@hotmail.com  
Telefone: (53) 981276266

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação (Curso/Instituição/Ano) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Possui pós-graduação? Nível/Instituição/Ano \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

Turmas/anos em que atua: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tempo de trabalho com docente: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

Atua em outra(s) escolas? Quantas? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal de trabalho: \_\_\_\_\_

## Apêndice D

### Roteiro da entrevista semiestruturada\*

#### COMENTÁRIO INICIAL

Fala da pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, suas motivações.

#### CONVERSA INICIAL

- Me conta um pouco sobre os caminhos que te fizeram escolher a docência.

#### QUESTÕES PARA CONDUZIR A ENTREVISTA

As questões abaixo serão apresentadas no e de acordo com o decorrer da entrevista.

- 1) Ao longo desses anos de docência, imagino que tenhas encontrado inúmeros desafios para desempenhar o teu trabalho. Me conta sobre os desafios atuais que enfrentas.
- 2) Em que medida essas determinações interferem no teu trabalho e na escola e, mais especificamente, no dia a dia da tua prática? Como repercutem no trabalho pedagógico: limitam o planejamento, a possibilidade de criar outras formas de ensinar, outras alternativas pedagógicas, ou em nada interferem? Desenvolves atividades diferentes das que desenvolvias antes? Deixas de desenvolver atividades que consideras importantes?
- 3) Como te sentes em relação às aprendizagens e formação geral dos alunos?
- 4) Nesse contexto, consideras que existe alguma brecha, algum espaço para ensinares do teu jeito? Como isso acontece?
- 5) Diante das condições internas e externas (condições objetivas da escola para o desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem adequado; políticas educacionais mais amplas; políticas do Estado para a educação; formas de gerir a escola), como analisas o teu trabalho do ponto de vista das dificuldades e/ou possibilidades? O que tem colaborado para que consigas desenvolver o teu trabalho da forma que desejas ou o mais próximo dela?
- 6) Como avalias as tuas condições de trabalho? Tu te sentes valorizado (a)? Te sentes sobrecarregado (a)? O que colabora para isso?

7) Existem momentos de troca/discussão sobre essas questões na escola? Tens acesso a grupos de discussão fora dela? Como isso tem auxiliado, influenciado, colaborado, respaldado teu trabalho?

\* A entrevista semiestruturada propiciará o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e professores do grupo definitivo da investigação, a partir das questões acima apresentadas, com o objetivo de realizar novo levantamento de dados acerca dos aspectos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Ainda, cabe ressaltar que as questões acima poderão ser modificadas ou acrescentadas outras questões, a fim de investigar e aprofundar aspectos sobre os quais se compreenda que haja permanecido lacunas em relação às informações anteriormente coletadas.