



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

**ANÁLISE DAS CATEGORIAS IDENTIDADE PROFISSIONAL, TRABALHO  
DOCENTE E IDEOLOGIA EM ARTICULAÇÃO COM A ÁREA DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

Gustavo de Oliveira Figueiredo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil  
E-mail: gfigueiredo.ufrj@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo conhecer as publicações da área de pesquisa em políticas públicas de educação analisando três categorias teóricas principais: Identidade Profissional; Trabalho Docente e Ideologia. Buscou-se identificar como essas categorias estão relacionadas no nível macro, com o contexto de desenvolvimento de políticas públicas para educação e também compreender como elas se articulam com o conjunto de transformações que estão ocorrendo no país e no mundo como reflexo dos processos de globalização e internacionalização do capital. Este ensaio trata-se de um esforço em articular as ideias-chave sobre as categorias identificadas na literatura com o desenvolvimento teórico da área de políticas educacionais no Brasil.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Professor. Trabalho Docente. Ideologia.

Diversos autores têm contribuído para a análise do desenvolvimento do campo de pesquisa sobre políticas educacionais relacionando as categorias trabalho docente e identidade profissional (DUARTE, 2010; LUDKE, BOING, 2007; SIME-POMA, 2013; SILVA, 2012).

Temos assistido atualmente um ressurgimento da categoria trabalho docente como objeto de pesquisa, sobretudo no que se refere aos temas relativos às condições de trabalho dos professores. Oliveira *et al.* (2010) afirmam que o ressurgimento da questão do trabalho docente como tema de estudos e investigação pode ser observado não só na proposição de temas para pesquisas nos programas de pós-graduação, como também nas iniciativas de criação de grupos e redes de pesquisadores organizados com este fim. Contudo, a maioria dos estudos sobre o tema na atualidade traz análises que tratam da representação do trabalho docente. De acordo com os autores, são estudos que, em geral, concentram suas análises a partir do que os professores relatam sobre seu trabalho. Esses estudos embora tragam grande contribuição à área de estudo, revelam um tratamento circunstanciado e delimitado do profissional que exerce o trabalho na escola, deixando de abordar, muitas vezes, as condições em que este trabalho ocorre (OLIVEIRA *et*

*al.*, 2010).

Fazendo uma reflexão sobre o campo da pesquisa em educação que tem como objeto a profissão docente, Monfredini (2008) afirma que muito já se produziu a respeito dessa temática considerando, por exemplo, a relação entre o trabalho e a condição de classe, de gênero e a identidade profissional constituída ao longo da trajetória de vida dos docentes. A autora entretanto justifica a relevância de pesquisas que procurem compreender a realização da profissão docente nas instituições escolares a partir da investigação das práticas sociais que nela se realizam e, ao mesmo tempo, reafirma a importância da perspectiva teórico-metodológica marxista para esta análise, especialmente porque nos remete à historicidade das práticas profissionais.

Nossa perspectiva das políticas educacionais não é diferente daqueles estudos e se fundamentam na abordagem proposta por Ball (1997, 2001, 2006) quando além dos contextos em que se articulam as políticas, define três arenas de negociação pelo significado dos discursos. A política proposta, ou seja, aquela que habita os discursos que revela as intenções e que estabelecem influências; a política de fato, neste caso, os textos legais e documentos oficiais que definem as orientações curriculares e a política em uso, que é aquela que se efetiva na realidade e que acontece como resultante do trabalho dos profissionais da educação com seus diferentes conceitos, métodos, modos e intenções.

Adotando também esta abordagem, Sousa e Silva (2013) demonstram como o trabalho docente e a gestão escolar passam por incessantes mudanças em diferentes contextos históricos. Os autores fazem uma reflexão crítica de como tais mudanças guardam correspondências, em maior ou menor escala, com as mutações que se processam em âmbito macrossocial vinculadas a três grandes eixos de sustentação do atual ciclo produtivo: a reconfiguração do papel do Estado, a agudização do processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva. É neste “caldo de cultura”, repleto de ideologias, que estão mergulhados os professores e os currículos e é este o contexto em que se ensina e se aprende. Daí a

importância de uma melhor compreensão do que vem a ser a categoria: *ideologia*.

Marx e Engels (1965) afirmam que ideologia surge quando há desvinculação da força produtiva de trabalho com o pensamento intelectual e é entendida como uma forma de controle e repressão da classe operária, num domínio silencioso garantido pela alienação da história como um fato social. Ainda para os autores, a noção progressista da história forja uma estabilidade inexistente no sistema de relações sociais; omite o poder dos que produzem a matéria, evocando entidades totalizadoras para reger o mundo, como um mecanismo de representação da classe dominante. Assim, as ideias construídas pelo homem sobre o mundo deixaram de ser meras interpretações para serem assumidas como verdades absolutas.

Nesse sentido as ideias precedem a praxe, autolegitimam-se, são externas, predominantes, uma força metafísica capaz de controlar e dirigir a ação dos homens, de determinar relações materiais e estagnar classes sociais. Ideologia é exatamente o sistema que faz com que os trabalhadores acreditem ser homens inferiores e menos providos que os intelectuais. Para Marx e Engels (1965), em *A ideologia alemã*, as ideias nascem da atividade material. Não significa, entretanto, que os homens representem nas ideias a realidade de suas condições materiais, mas, ao contrário, representam o modo pelo qual a realidade lhes aparece na experiência imediata.

Por esse motivo, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real, colocando como origem aquilo que é consequência e vice-versa. Somos postos então diante da “ideia” do fato, e não diante da realidade histórico-social do fato. A ideia passa a representar a própria realidade, autônoma e generalizadora, assumindo ideologicamente o papel da classe dominadora; ocultando a dominação real de uma classe sobre a outra e as possibilidades de luta. Ainda para Marx e Engels (1965), as verdadeiras condições da existência dos homens como sociedade não são percebidas como fruto de suas próprias relações interpessoais e com o universo concreto. As relações de trabalho não são, como deveriam ser, compreendidas como um modo de produção.

Quanto à concepção de realidade, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação e, também, uma das formas de luta. Segundo Chauí (1994) a luta de classes não é apenas o confronto armado, mas: está presente em todos os procedimentos institucionais, políticos, policiais, legais, ilegais de que a classe dominante lança mão para manter sua dominação, indo desde o modo de organizar o processo de trabalho e o modo de se apropriar dos produtos (pela exploração da mais-valia e pela exclusão dos trabalhadores do usufruto dos bens que produziram), até as normas do direito e o funcionamento do Estado. Ela está presente também em todas as ações dos trabalhadores para diminuir a dominação e a exploração, indo desde a luta pela diminuição da jornada de trabalho, o aumento de salário, greves, à criação de sindicatos livres e a formação de movimentos políticos.

Portanto, revendo Chauí (1994), podemos perceber que enquanto não houver um conhecimento da história real, enquanto a teoria não mostrar o significado da prática imediata dos homens, enquanto a experiência comum de vida for mantida sem crítica, sem pensamento, a ideologia se manterá.

Discutindo o fenômeno da ideologia e as disputas de poder na sociedade moderna, Nogueira (1999) assegura que a dimensão “classe social” não tende a desaparecer, mas sua efetivação como agente político provavelmente estará mesclada com fatores religiosos e culturais; e que a oposição específica proletariado versus burguesia será substituída por outra: exploradores e explorados, ricos e pobres. Sempre que houver um fator cultural ou ideológico unificador, a ação política será mais motivadora. O que se pode constatar é que a individualidade exacerbada pelo capitalismo moderno vem ocultando as relações de trabalho dividindo os homens não mais por suas classes, mas por seus interesses subjetivos: negros, gays, moradores de favelas, de condomínios ou evangélicos. Assim como Chauí (1994), acreditamos que as classes sociais não são coisas nem ideias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no trabalho, instauram formas determinadas da propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão e



aquelas formas por meio das instituições sociais e políticas, representam para si mesmos o significado dessas instituições por meio de sistemas determinados de idéias que exprimem e escondem o significado real de suas relações. E assim, ainda para a autora, as classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais.

Sob essa perspectiva, toda ideologia, segundo Rodrigues (1988), é uma verdade parcial, já que é a verdade de um grupo ou classe, mas que não é assumida como verdade parcial. Os grupos detentores de uma visão de mundo querem que ela seja necessária, isto é, que seja desejada e assumida como verdadeira, como universal por todos os outros grupos ou classes. Desse modo, aquilo que inicialmente se constitui como verdade de um grupo, tende uma vez tornado ideologia, a se converter em verdade de todos. No instante em que isso ocorre, e se assim pudesse ocorrer, haveria a garantia da manutenção de uma ordem social, ou predomínio de uma visão de mundo, da forma em que se encontra estruturada pelo grupo que detém o seu controle.

A distinção entre ideologia e mentira, realizada por Giroux (1986), é essencial porque sublinha o caráter inconsciente dos enunciados ideológicos: a passagem da concepção particular à concepção total (sistema unificado de pensamento de um grupo que está implícito no juízo de seus membros) de ideologia leva ao problema da falsa consciência. Já Ricoeur (1983) conceitua tal processo como inversão: trata-se de uma distorção, de uma formação do real operada pela consciência dos sujeitos. Assim, afirma o autor que a ideologia é um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social.

O conceito de ideologia não pode ser reduzido a um simples dualismo de ideias contrapostas à realidade material. Giroux (1986) afirma que por um lado a ideologia pode ser vista como um conjunto de representações produzidas e inscritas na consciência humana e no comportamento, no discurso e nas experiências vivenciadas. Por outro lado, a ideologia afeta, e se concretiza, nos vários “textos”, práticas e formas materiais.

Vemos assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas por vários canais, por meio dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade. De acordo com Gruppi (1978) os intelectuais são os “persuasores” da classe dominante, são eles quem elaboram as ideologias, são os “funcionários da hegemonia da classe dominante”. Os intelectuais não são um grupo social autônomo, mas cada grupo social, afirmando uma função específica na produção econômica, forma intelectuais que se tornam os técnicos da produção. Esses intelectuais não se limitam a ser apenas os técnicos da produção, mas também emprestam à classe economicamente dominante a consciência de si mesma e de sua própria função, tanto no campo social quanto no campo político.

Os canais de dominação fazem com que as classes sociais dominadas participem de uma concepção do mundo que lhes é imposta pelas classes dominantes. O fenômeno de manutenção das ideias dominantes, mesmo quando se está lutando contra as classes dominantes, é para Chauí (1994) o aspecto fundamental daquilo que Gramsci chama de hegemonia. O termo hegemonia deriva do termo *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; e também do verbo *eghemoneuo*, que significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Por *eghemonia*, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se portanto de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si (GRUPPI, 1978).

Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado, mas ela é hegemônica sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação. Williams (1992) afirma que a dominação essencial de uma determinada classe na sociedade não se mantém somente pelo poder pela propriedade, mas também, inevitavelmente, pela cultura do vivido. Considerada pelo autor aquela saturação do hábito, da





experiência, dos modos de ver, sendo continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos, de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e a sentir é, em larga medida, uma reprodução de uma ordem social profundamente arraigada, a que elas podem até achar que de algum modo se opõem, e a que, muitas vezes, se opõem de fato. Ainda segundo o autor, há um trabalho muito importante a ser feito em relação aos próprios processos de hegemonia cultural. As pessoas mudam, é verdade, por intermédio da luta e da ação. Algo tão arraigado quanto uma estrutura dominante de valores, sentimentos e atitudes, só muda por meio de novas experiências ativas. Para Bourdieu, apud Silva (1999), a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução cultural que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. Dessa forma, como afirma o autor: na medida em que a cultura dominante tem valor em termos sociais, na medida em que o indivíduo que a possui obtém vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural.

Para Ricoeur (1983) a definição do fenômeno ideológico é uma questão repleta de armadilhas e é preciso escapar ao fascínio exercido pelo problema da dominação para considerarmos um problema mais amplo, o da integração social, de que a dominação é uma dimensão, e não a condição única e essencial. Assim, o fenômeno ideológico está ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e de encenar. Avançando na discussão, Touraine (1997) afirma que o sujeito se coloca por oposição à lógica do sistema, e, portanto, a sociedade não pode mais ser definida como um conjunto de instituições ou como o efeito de uma vontade soberana: ela não é a criação da história, nem de um príncipe; ela é um campo de conflitos, de negociações e de mediações entre a racionalização e a subjetivação, que são as duas faces complementares e opostas da modernidade.

Nesse sentido, procuramos compreender a globalização atual como um processo reversível, já que é o resultado de uma ideologia restritiva estabelecida. De acordo com Santos (2000) todas as realizações atuais,



oriundas de ações hegemônicas, têm como base construções intelectuais fabricadas antes mesmo da fabricação das coisas e das decisões de agir. A *'intelectualização'* da vida social, segundo o autor, vem portanto acompanhada de uma forte ideologização que descarta outras ideias possíveis, não significando contudo que elas não existam. Ainda para Santos (2000), além das múltiplas formas com que, no período histórico atual, o discurso da globalização serve de alicerce às ações hegemônicas dos Estados, das empresas e das instituições internacionais. O autor afirma que o papel da ideologia na produção das coisas e o papel ideológico dos objetos que nos rodeiam contribuem, juntos, para agravar essa sensação de que agora não há outro futuro senão aquele que nos virá como um presente ampliado e não como outra coisa.

Se ressaltarmos algumas das principais características da época presente, constataremos: supremacia do poder financeiro; revolução tecnológica e informática; guerra; destruição/despovoamento e reconstrução/reordenamento; ataques aos Estados Nacionais; a consequente redefinição do poder e da política; o mercado como figura hegemônica que permeia todos os aspectos da vida humana em todas as partes; maior concentração de riqueza em poucas mãos; maior distribuição de pobreza; aumento da exploração e do desemprego; milhões de pessoas sem-teto; delinquentes que integram o governo e desintegração de territórios. Em resumo, uma "globalização fragmentada".

Portanto, num mundo onde a barbárie tornou-se cotidiano, é preciso reconhecer a responsabilidade dos intelectuais que resistem. Depende da ação deles saber se o protesto se esgotará em denúncia sem perspectiva, ou ao contrário, levará à formação de novos atores sociais e, indiretamente, a novas políticas econômicas e sociais. Discutindo também o papel do intelectual na sociedade moderna, Touraine (1997) afirma que esse papel deveria ser o de ajudar na emergência do sujeito, aumentando a vontade e a capacidade dos indivíduos de serem atores de sua própria vida. O sujeito se choca com a lógica dominante do sistema que o reduz ao papel de consumidor e de defensor de seus interesses em um ambiente mutável; ele está igualmente





ameaçado pela fuga para fora do campo social e de sua diversidade, para a homogeneidade fictícia de uma tradição comunitária ou para uma fé religiosa.

Os intelectuais têm por tarefa principal construir a aliança entre o sujeito e a razão, entre a liberdade e a justiça: Como não falariam eles em nome da razão sendo que ela é a sua única força frente ao dinheiro, ao poder e à intolerância? e também: como não defenderiam eles o sujeito, movimento de reflexão do indivíduo sobre si mesmo, contra as ordens impostas, as proibições transmitidas e todas as formas de conformismo?

A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual liga-se, pois, à posse e monopólio do saber, na qualidade de forma de apropriação da ciência pelo capital. A separação entre o trabalho manual e o intelectual está condicionada diretamente à relação entre o trabalho intelectual e a reprodução das relações ideológicas próprias do capitalismo. Na mesma perspectiva, Demo (1996) afirma que ideologia mais inteligente é a que se traveste de ciência, por isso, seu arquiteto típico é o intelectual, figura importante na justificação do poder.

Ricoeur (1983) destaca a importância da crítica à ideologia no processo de emancipação. Mas é importante ressaltar que a questão não é substituir uma ideologia por outra. Segundo Chauí (1994) cometemos um engano quando imaginamos ser possível substituir uma ideologia “falsa” por uma ideologia “verdadeira”, primeiro porque uma ideologia que dissesse tudo já não seria ideologia, e também porque falar de ideologia dos dominados é um contrassenso, visto que a ideologia é um instrumento de dominação. Podemos contrapor ideologia e crítica da ideologia, e podemos contrapor ideologia ao saber real que muitos dominados têm acerca da realidade da exploração, da dominação, da divisão social em classes e da repressão a que esse saber está submetido pelas forças repressivas dos dominantes.

Entretanto, é mesmo Chauí (1994) que alerta para o fato de que a teoria não está encarregada de “conscientizar” os indivíduos, não está encarregada de criar a consciência verdadeira para fazer oposição à consciência falsa e com isso mudar o mundo. Para a autora, cabe à teoria desvendar os processos reais e históricos como resultados e como condições da prática humana em



situações determinadas, prática que dá origem à existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros. Entretanto, não é a teoria, mas a práxis humana fundamentada na teorização crítica que será responsável pelo processo de emancipação. Nesse sentido, torna-se relevante reconhecer que a práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade.

A crítica à ideologia e a experiência da práxis levam à necessidade de se construírem utopias. Entretanto, vários são os significados de utopia. Segundo Japiassu e Marcondes (1990) utopia é um termo criado por Tomas More no ano de 1516, em sua obra *Utopia*, significando literalmente “lugar nenhum”, para designar uma ilha perfeita onde existiria uma sociedade imaginária na qual todos os cidadãos seriam iguais e viveriam em harmonia. A alegoria de Tomas Morus serviu de contraponto através do qual se criticou a sociedade de sua época, formulando um ideal político-social inspirado nos princípios do humanismo renascentista. Ainda para os autores, em um sentido mais amplo: utopia designa todo projeto de uma sociedade ideal, perfeita. O termo adquire um sentido pejorativo ao se considerar esse ideal como irrealizável e portanto, fantasioso. Por outro lado, possui um sentido positivo quando se defende que esse ideal contém o germe do progresso social e da transformação da sociedade. Esse sentido de ideal de transformação é essencial para Mannheim (1982), quando afirma que: a utopia aspira por outra realidade, ainda inexistente, tem portanto uma dimensão crítica – ou de negação da ordem social existente, ou de orientação para sua ruptura – apresentando função subversiva e, em alguns casos, função revolucionária.

A concepção de utopia por nós utilizada procura levar em conta o caráter dinâmico da realidade, na medida em que não assume como ponto de partida “uma realidade em si”, mas antes, uma realidade concreta, histórica e socialmente determinada, que se acha em um constante processo de mudança. Assim como Mannheim (1982), iremos considerar utópicas somente aquelas orientações que, transcendendo a realidade, tendem, caso se transformem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem de coisas que prevaleça no momento. Mannheim (1982) afirma que cada época



permite surgir (em grupos sociais diversamente localizados) as ideias e valores em que se acham contidas, de forma condensada, as tendências não-realizadas que representam as necessidades de tal época. Estes elementos intelectuais se transformam, então, no material explosivo dos limites da ordem existente, deixando-a livre para evoluir em direção à ordem de existência seguinte. Vendo utopia como propõe Mannheim, um ideal orientado para a transformação da realidade presente, é que consideramos o conceito como parte necessária, e indispensável a uma proposta de mudança, uma vez que aponta os rumos da transformação a partir do real.

A educação formal, no papel da escola e dos professores, transmite os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade. Mas é importante ressaltar que existem mediações e ações no nível das instituições de ensino e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social, assim como o currículo, não são feitos apenas de dominação e controle, há espaço para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. O currículo é em suma, um território político. É imprescindível que fique explícito portanto a existência de dois currículos: o primeiro é o currículo formal, aquele que é protocolado, está escrito em algum papel, é lei, seus objetivos ficam, ao menos teoricamente, explícitos. O outro currículo é oculto, e este de acordo com Giroux (1986), é composto por normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos mediante de normas subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais no espaço da escola e na vida da sala de aula.

Ainda na discussão sobre o currículo, é importante ressaltar que todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes constituem de acordo com Silva (1999) o currículo oculto. Nesta perspectiva, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem um ajuste dos indivíduos às estruturas hegemônicas. Ensina, em geral, o conformismo, a obediência e o individualismo, por meio de rituais, regras, regulamentos e normas implícitas. Os professores são modelos, e da mesma forma, o seu discurso, que influencia

na formação da identidade pessoal e particularmente, de forma mais acentuada, na identidade profissional de seus alunos, por meio de mecanismos de identificação positiva ou negativa, transferindo valores e visões de mundo, repletos de ideologias. Torna-se relevante resgatar aqui o conceito de **Habitus**:

São sistemas de disposições duráveis, estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptado a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p.15).

Nesta perspectiva, a escola pode ser pensada como uma mera transmissora de saberes neutros, isto é, de valores incontestáveis, sem referência a seus contextos de produção ou de aplicação. Saberes cristalizados, anteriores à experiência, acima e à parte das relações sociais. Sob esta ótica, a escola não é vista como campo de construção e reelaboração crítica do conhecimento, mas como um local de consumo dos mesmos, produzidos fora dela, e sobre os quais ela não tem responsabilidades éticas ou morais.

Todavia, Severino (1986) chama atenção para o fato de que o resultado da educação brasileira não foi apenas a manutenção, sustentação e reprodução das condições econômico-sociais adversas da sociedade classista brasileira e da ideologia dos segmentos dominantes. No interior de seu próprio processo, dirigido no sentido da elaboração de um discurso ideológico com vistas à reprodução das condições sociais, provoca resultados não diretamente esperados, e pode desenvolver também um discurso contra-ideológico.

Partindo do princípio que o currículo é um campo social onde se trava uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, é fácil compreender o que aponta Giroux (1986) quando afirma que subjacente à lógica do currículo está um silêncio estruturado a respeito da relação entre



classe social e cultura. Embora as escolas sejam espaços culturais marcados por relações complexas de dominação e resistência, o discurso oficial da escola despolitiza a noção de cultura e descarta a resistência, ou pelo menos a significação política da resistência.

Ainda para Giroux (1986) uma das formas de crítica à ideologia é atuar sobre os currículos, explícito e oculto, colocando as noções de crítica e conflito no centro dos modelos pedagógicos. Nesta proposta a crítica deve se tornar um instrumento pedagógico vital, não apenas porque rompe com as mistificações e distorções que 'silenciosamente' operam por trás dos rótulos e rotinas da prática em saúde, mas também porque ela propicia uma forma de resistência e de pedagogia de oposição. Para isso é necessário proporcionar com o currículo um ambiente menos asséptico e mais complexo e, desta forma, poder proporcionar ao aluno diferentes visões de mundo para que ele possa optar - a partir de uma vivência concreta no contexto histórico da sociedade, e, se percebendo como um ator social – pela maneira como ele irá atuar na construção cotidiana da realidade.

De acordo com Santos (2000) o mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número de possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também, o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. Segundo o autor tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização. Por isso, situações como a que agora nos defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas. É somente a partir dessa constatação, fundada na história real do nosso tempo, que se torna possível retomar, de maneira concreta e pertinente, a ideia de utopia como projeto.

Analisando o modo como as discussões sobre o desenvolvimento do currículo escolar têm nos remetido à questão da autonomia docente, Marcondes e Moraes (2013) afirmam que a abordagem crítica nos estudos curriculares nos mostrou que o currículo representa uma seleção de conteúdos



que reflete as relações de poder na sociedade. A organização curricular é resultado de práticas sociais que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social corroborando para a construção de identidades sociais e culturais.

Lopes e Macedo (2012) afirmam que o currículo é uma produção cultural discursiva marcado pela contingência social. Ou seja, o ensino é também determinado pelo contrato territorial local e pela época histórica em que é organizado. Sabemos que existem diversas perspectivas e discursos disputando pela hegemonia de significados, caracterizando o que Silva (1993) denomina de produção dinâmica da cultura.

Para compreender esta dinâmica, além das diretrizes oficiais, também é necessário entender como os saberes são postos em prática, como ações com sentido, em que muito tem contribuído a perspectiva etnográfica de Rockwell e Mercado (1990, 1999) que nos adverte para a necessidade de compreender as práticas cotidianas dos professores tais quais elas se desenvolvem nas escolas. Assim, os currículos, em ato, também são elaborados no cotidiano escolar, a partir da reconstrução e ressignificação pelas quais passam os conhecimentos no âmbito local, surgindo da interação entre alunos e professores também entre si. Deste modo, ainda que seja necessário estabelecer diretrizes gerais, o currículo em ato é aquele desenvolvido na realidade dos sistemas de ensino, onde as condições materiais das escolas influenciam a aprendizagem assim como o nível de formação dos professores e a construção de sua identidade profissional.

A identidade profissional consiste em um aspecto bastante definido no conjunto da individualidade e será responsável por escolhas e atividades no contexto do convívio social. A profissão de uma pessoa, hoje, possui tamanha importância na vida pessoal e de relacionamento interpessoal, que quando nos apresentamos a alguém, nos referimos em seguida ao nosso próprio nome, nossa profissão ou ocupação. A identidade profissional, no entanto, não se restringe a uma definição de área de atuação, ou tampouco à aprendizagem de técnicas e procedimentos de uma dada ocupação profissional, mas é, antes de tudo, um conjunto de conhecimentos tecidos de modo peculiar junto a elementos





de percepção, entendimento, concordância, crítica e ética, que envolve determinada forma de organização de informações e sua utilização sistemática na abordagem do mundo real. Ao longo de sua trajetória biográfica, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização, que refletirá na sua capacidade de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural. Para Dubar (1997), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Hall (2001, p.7) defende que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” e introduz a noção de crise de identidade como um processo de mudança, deslocando estrutura e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência de estabilidade do mundo social.

É preciso compreender, como proposto por Dubar (1997), que as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode, às vezes, a forma de “crise de identidade”, neste sentido apresenta quatro configurações identitárias baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80. Para o autor, as formas identitárias resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva, caracterizam estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e visada no âmbito subjetivo, e estados de reconhecimento e não-reconhecimento social no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si.

Adotando esta perspectiva, consideramos que os processos identitários típicos anteriormente demonstrados apresentam as seguintes características: 1) são enraizados na esfera socioprofissional, mas não se reduzem a identidades no trabalho; 2) definem trajetórias diferentes, mas não reduzidas a *habitus* de classe; 3) envolvem categorias oficiais, posições nos espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias sociais; 4)



são intensamente vividas pelos indivíduos tanto em termos de definição de si com de rotulagens feitas por outros (DUBAR, 1997).

Aprofundando este nível subjetivo de análise, Lemos (2009) discute a constituição da identidade profissional docente em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, entre abandonos e permanência. Os depoimentos dos professores foram analisados com a intenção de se conhecer as razões que os levaram a abandonar a docência e, como tal abandono, associado a sensações de desencanto e frustração, age no processo de constituição da identidade profissional. A análise dos depoimentos possibilitou identificar a existência de um processo que foi denominado táticas de abandono, compreendendo táticas na perspectiva apontada por Michel de Certeau. Tais táticas, utilizadas por muitos professores como uma maneira de permanecer na profissão, convertem-se em formas eufemizadas de abandono, um abandono em serviço, que gradativamente evolui para um abandono definitivo. Compreendemos que a trajetória profissional docente não é linear, mas marcada por rupturas e continuidades que dão origem a meandros, elemento decisivo no intrincado e complexo processo de construção da identidade profissional, em que desencanto e frustração convivem com uma visão idealizada da profissão, gerando um conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado, favorecendo, assim, a formulação por parte do professor de juízos variados acerca da escola, do aluno e do próprio trabalho.

Tomando o caso brasileiro como referência, Scocuglia (2010) analisa alguns impactos da globalização hegemônica no mundo do trabalho e da identidade docentes. O estudo busca compreender o cenário da precarização do trabalho, as identidades dilaceradas dos trabalhadores, as possíveis alternativas destes processos e os novos protagonistas da sociedade civil. O artigo discute os caminhos complexos da construção/reconstrução da identidade docente, utilizando a conceituação sobre a ação dialógica, a consciência crítica, sobre a história como possibilidade de atuação do/a educador/a enquanto trabalhador e intelectual.

Em importante trabalho intitulado “*O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho*”, Souza (2013) apresenta um conjunto de leituras

a partir de dados de bases secundárias com o intuito de analisar o perfil dos trabalhadores docentes na educação básica brasileira, sua identidade e suas relações com o trabalho. Utilizando informações do Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 e do Questionário do Professor aplicado pela Prova Brasil 2011, ambas bases produzidas pelo INEP/MEC, o estudo produz um mapeamento das principais características dos profissionais docentes e coteja tal leitura com demais trabalhos que o campo de investigação vem produzindo. O texto conclui evidenciando características da população docente, bem como mostrando aspectos das condições de trabalho e do perfil cultural, sendo que, nesse último item, evidencia um nível cultural fragilizado entre os docentes.

Com o objetivo de analisar como a categoria prática pedagógica é utilizada como sustentáculo da ideologia da profissionalização e, também, a consequente mercadorização e precarização do trabalho pedagógico, Bezerra e Silva (2006) evidenciam as contradições e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. Ao problematizar tais categorias, o artigo questiona por que se massificou o termo prática pedagógica em detrimento da categoria trabalho pedagógico, enfatiza os interesses econômicos, ideológicos e políticos que se fazem presentes, implicitamente, nos discursos que anunciam a laboralidade pedagógica como prática pedagógica. Ao refletir sobre o referencial que fundamenta a formação da docência baseada profissionalização e na prática pedagógica o artigo se pergunta em que medida fundamentos comprometem os compromissos históricos com a formação de intelectuais e pensadores da educação.

Em estudo que analisa a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Curitiba sobre as suas as condições de trabalho, Oliveira (2013) discute a percepção de docentes sobre as condições de trabalho e exemplifica a precariedade encontrada nas condições de trabalho dos professores, tais como, número significativo de docentes com contrato temporário, intensificação do trabalho na escola e sobrecarga fora da escola, falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, dentre outras questões.

Utilizando o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposto por Roger Dale, Evangelista e Shiroma (2007) discutem a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil articulada às recomendações dos organismos internacionais para a Educação no início do século XXI. O conceito permite pensar sobre tais reformas, apreendendo-as na dinâmica estabelecida entre países centrais e países periféricos no interior da divisão internacional do trabalho. A análise das autoras incide sobre três grandes projetos para a Educação na América Latina e Caribe: o *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC*, patrocinado pela UNESCO; o *Plan de Cooperación, resultante das Cumbre Iberoamericana de Educación*, patrocinada pela OEI; e os *Proyectos hemisféricos en educación*, patrocinados pela OEA. Os autores demonstram o modo pelo qual essas organizações procuram construir um discurso ideológico do professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente. A centralidade atribuída ao professor tem em vista ampliar o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado. Os autores corroboram a tese de que a reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da Educação pública.

Também com um olhar sobre o contexto latinoamericano, Campos e Korner (2005) apresentam os resultados de um estudo exploratório sobre condições de trabalho e saúde do professor na Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru e Uruguay e se constitui em uma relevante contribuição para ampliar a compreensão sobre a situação do professorado na América latina e dos principais fatores que incidem em seu trabalho.

Em um estudo crítico sobre o perfil do professor contido nas Políticas Públicas Educacionais, Franzini (2010) busca entender o significado de ser professor na sociedade contemporânea e sobre as demandas vinculadas à atividade docente. Para isso analisam algumas políticas públicas educacionais como o ProInfantil, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, o Proinfo Integrado, o e-Proinfo e o Pró-



Letramento. São políticas legitimadas na última década, correspondentes às medidas adotadas na prática da política neoliberal no Brasil baseada em instituições mundiais como UNESCO, ONU, Banco Mundial, OMC. Os autores discutem ainda a relação entre Políticas Públicas e Educação, o público e o privado e analisam como as empresas privadas têm influenciado na determinação da identidade profissional e do perfil docente.

Adotando esta mesma perspectiva, Thiesen (2014) analisa dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública, ambos com implicação direta na vida das escolas, particularmente nos processos de trabalho dos educadores e nas dinâmicas de gestão. Com enfoque na perspectiva crítica o texto aponta um conjunto de contradições reveladas nas interfaces entre o prescrito nos textos da política curricular e a ação do próprio Estado quando avalia os resultados do processo educacional pela via da standardização mantendo o discurso da gestão democrática na escola.

Após um breve balanço da situação que diz respeito à valorização e formação dos professores destinados à educação básica no Brasil, Scheibe (2010), analisa encaminhamentos mais gerais já propostos pelas conferências nacionais – CONEB (2008) e CONAE (2010) – e, ainda, pelo documento do CNE para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), relativo ao período de 2011 a 2020. Conclui-se que cabe ao novo PNE estabelecer prioridades para que continue o trabalho que hoje amplia a valorização e a formação desejada, corrigindo percursos, introduzindo novas ações e formulações legislativas e abrindo, cada vez mais, as possibilidades de participação do coletivo educacional para a formulação dos encaminhamentos necessários.

Também Donato e Teodora (2011) investigam o trabalho docente no contexto das políticas educacionais sob o domínio da globalização e da consolidação do ideário neoliberal no cenário brasileiro nas últimas décadas. Os resultados da pesquisa mostram a representação do professor formador no



embate cotidiano do trabalho docente frente aos desafios encontrados, como a defasagem cultural; a imaturidade cronológica e intelectual dos alunos ingressantes; os cursos de licenciaturas aligeirados; os modelos de estágios insuficientes; e o pouco interesse de um estado “mínimo” em promover uma educação básica de qualidade preocupada com metas a serem alcançadas sem formação de qualidade e condições de trabalho ao professor.

Por outro lado, diversos autores alertam para o fato de que o Brasil não está isolado no mundo e que a política educacional no país se relaciona ao panorama de reformas e mudanças no âmbito internacional, principalmente com relação às políticas desenhadas para a América Latina, orientadas pelo modelo neoliberal que tenta instituir o mercado como agente regulador do desenvolvimento econômico e social. É importante compreender que as reformas educacionais não se reduzem somente a determinantes econômicos, elas penetram na vida das escolas e de seus professores de forma intensa, contínua e quase imperceptível. A América Latina, a partir dos anos 1990, passou a viver um processo de reformas educacionais que estão inseridas em um contexto de reformas mais amplas ao nível do Estado sendo necessário investigar com maior profundidade as consequências que a nova regulação educativa tem tido sobre o trabalho docente, sobretudo, as que se referem às relações de trabalho ou profissionalização e às relativas à identidade docente. (CARBONELL, 1996; GENTILLI, SILVA, 1995; OLIVEIRA 2005; OLIVEIRA, 2006).

O atual modelo de gestão, baseado nos princípios da eficácia empresarial e de avaliações heterônomas tendem a provocar individualismo e competitividade nas relações de trabalho. Heloani, Pinto e Piolli (2012) propõem que se faça uma reflexão crítica sobre a relação entre as metas de qualidade e as condições objetivas de trabalho dos trabalhadores da educação nos distintos sistemas e instituições de ensino, de modo a considerar seus efeitos não somente nas relações de trabalho, mas também na saúde e na qualidade de vida dos trabalhadores.

Em trabalho recente, Wonzik (2013) investiga políticas para o trabalho docente no Brasil. O objeto de estudo refere-se às condições do trabalho





docente decorrentes de políticas públicas elaboradas a partir de 1990. Origina-se na observação de que, por um lado, com base nas determinações legais, existe um discurso de valorização docente, por outro, o encaminhamento desse trabalho à crescente precarização. O artigo analisa as implicações das políticas de valorização trazidas para as condições de trabalho docente. Constata que, nos encaminhamentos da política educativa internacional e brasileira, a suposta valorização do trabalho docente foi acompanhada pela construção de um novo perfil desse profissional, adequado às novas formas precarizadas de condições de trabalho, manifestadas por meio da flexibilização, pelo desmantelamento de direitos, pelo enfraquecimento das suas representações, dentre outras. Também, apreende-se o discurso de valorização como meio de assegurar mudanças vivenciadas nas suas condições de trabalho.

Em uma análise das implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas na Paraíba, Neves e Santos (2013) revelam que os programas educacionais são vistos pelos professores como medidas imediatas e paliativas, que não resolvem efetivamente os problemas da educação e da qualidade do ensino. De acordo com os autores, as professoras relatam que esses programas, ao invés de favorecer seu trabalho, têm gerado sobrecarga, dificultando a realização de sua atividade, e, inclusive, acarretando implicações na sua saúde. Por outro lado, destacam que apesar das dificuldades encontradas pelas professoras nas situações de trabalho, elas realizam, por intermédio de sua mobilização criativa, diversos modos de regulação da atividade, dando novas formas ao trabalho e desenvolvendo diferentes maneiras de articular-se em relação a ele.

Assumindo também uma perspectiva de análise que incorpora a importância da ação de resistência crítica dos professores nas escolas, Ramos e Albuquerque (2006) afirmam que, apesar da Regulação Educacional do Trabalho Docente interferir na construção da autonomia da escola e aumentar a precarização das condições do trabalho docente, existem, entretanto, algumas escolas que se constituem como exemplos de resistência, pois têm conseguido pensar sobre si mesmas em sua relação com a comunidade, ousando construir um projeto de escola que reflete as (novas) utopias.

A dominação não elimina a ação humana nem a resistência, uma vez que o sujeito constituinte simplesmente não pode ser reduzido aos ditames do modo de produção da vida material, à lógica da dominação ou às agências de reprodução social. Segundo Giroux (1997) o processo educativo é dialético e contraditório, e exatamente por este motivo abre espaço para discursos distintos, antagônicos, ideológico-mantenedores do status quo, ou um esforço contra a inércia, com um discurso contra a ideologia predominante.

As escolas são espaços tanto de dominação como de contestação e embora não haja dúvida de que as escolas são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo, elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias. Esta perspectiva não é divergente da teoria de Foucault (1997) quando afirma que o poder deve ser visto como uma força que opera tanto sobre as pessoas como por meio delas. Portanto, o poder não é um fenômeno estático, é um processo que está sempre atuando através do discurso e das práticas dos sujeitos.

Os alunos e professores não se conformam simplesmente com as características opressivas da escolarização, em alguns casos, os dois grupos resistem. Neste sentido Giroux (1989, 1997) destaca a importância da crítica à ideologia pois mobilizam os sujeitos humanos e criam o terreno sobre o qual os homens se movimentam e adquirem consciência de sua posição. Assim, a ideologia enquanto crítica pode ser utilizada não apenas para entender como a cultura dominante exerce o seu poder, mas também, pode ser usada para desenvolver um modo de conhecimento que permita aos professores e alunos entender e criticar a sua prática e o mundo dos significados que relega as escolas a uma determinada relação com a sociedade dominante.

Concluimos com Bertoldo, Moreira e Jimenez (2012) quando afirmam que a forma como cada sociedade se organiza para converter a natureza em meios de produção e de subsistência (as formações sociais, os modos de produção) funda as possibilidades e as necessidades peculiares a cada momento da história. De acordo com os autores, o modo pelo qual se realiza o intercâmbio material com a natureza é o momento predominante na síntese, em tendências



históricas universais, das objetivações singulares, levadas a cabo pelos indivíduos concretos (historicamente determinados). Assim, todas as objetivações singulares de todo e qualquer indivíduo produz novas necessidades e possibilidades objetivas e subjetivas (pelos momentos da objetivação e da exteriorização). Portanto, todos os atos humanos transformam o mundo em que vivem ao desencadearem novos nexos causais tanto na sociedade quanto nas individualidades e, ao fazerem, produzem novas necessidades e possibilidades objetivas e subjetivas.

As categorias trabalho docente, identidade profissional e ideologia constituem-se portanto como importantes dimensões a serem consideradas pelos estudos e pesquisas na área de políticas públicas de educação já que aportam sentidos imprescindíveis à análise da realidade contemporânea e podem se constituir em importantes instrumentos de crítica frente ao crescente processo de alienação que a conjuntura internacional determina para o desenvolvimento das políticas educacionais.

### Referências

- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. Educação e Revolução. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. **Trabalho, Educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- BEZERRA, C.; SILVA, S.R. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. **Anais do VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente, EIXO TEMÁTICO I - Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente 06 e 07 de novembro de 2006**, UERJ, Rio de Janeiro-RJ, 2006.



BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, Papyrus Editora, 1994.

CAMPOS, M.R.; KORNER, A. Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay. **Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. UNESCO. Serie Otras dimensiones del desempeño Profesional. Santiago de Chile, 2005.

CARBONELL, J. “Las reformas educativas”. In: CARBONELL, J. **La escuela**: entre la utopía y la realidad. Barcelona: Eumo-Octaedro, 1996.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

CUNHA, R.; FERNANDES, C.; MOTA, E.; NOGUEIRA, E. Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2007.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DONATO, S.P.; TEODORA, E.R. Trabalho docente no contexto das políticas educacionais brasileiras em tempos neoliberais: um diálogo com professores formadores. **Anais do I Seminário Internacional de Representações Sociais**, Subjetividade e Educação, PUC-PR, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, 2007.

FRANZINI, T.M. O perfil docente nas políticas públicas educacionais. **Anais Do Sciencult**, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, n. 2, v. 5, 2010.

GENTILI, P.A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

GIROUX, H. **Schooling for democracy**: critical pedagogy in the modern age. London: Routledge, 1989.



- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GRUPPI, L. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, edições Graal, 1978.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HELOANI, J.R., PINTO E SILVA, E; PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 370-383, 2012.
- HYPOLITO, A.M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 1-18, 2011.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- LEMO, J.C. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LUDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, 2007.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MANNHEIM, K. Ideologia e Utopia. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARCONDES, M. I.; MORAES, C. L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 191-211, 2008.
- MOREIRA, F.A.; SILVA, M. V. Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 10, p. 1-22, 2011.





NEVES, M.Y.; SANTOS, F, A. Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 2, p. 241-257, 2013.

NOGUEIRA, P. B. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular, 1999.

OLIVEIRA, A. Condições de trabalho: percepção de docentes do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, D.A.; GONÇALVES, G.B.; MELO, S.; *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. UFMG. Rede Estrado, 2010.

OLIVEIRA, D. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, D. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

RAMOS, J.; ALBUQUERQUE, M. G. Organização Mundial e Educação: reformas e políticas mineralizando as escolas e seus reflexos no trabalho docente. **Anais do VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente**. EIXO TEMÁTICO IV - Condição docente: profissionalismo e sindicalismo 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ, p.1-14, 2006.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Fontes Alves, 1983.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **Dialogar y descubrir**: la experiencia de ser instructor. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo: DIE-CINVESTAV-IPN, 1990.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **La escuela, lugar del trabajo docente**. 3. ed. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1999.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.





**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

SCOCUGLIA, A. C. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 175-190, 2010.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.

SILVA, M. V. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 277-303, 2012.

SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

SIME-POMA, L. El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación de excelencia en Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, n.11, v. IV, p. 26-44, 2013.

SOUSA, S.C.; SILVA, M.V. O trabalho docente e a gestão na escola pública: precarização e intensificação laboral. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia v. 7, n. 1, p. 1-24, 2013.

SOUZA, A.R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, 2013.

THIESEN, J.S. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, 2014.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WONZIK, E.C. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. 2013. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de pós-graduação em educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2013.