

Marcos Adriano Barbosa de Novaes  
Daniela Glicea Oliveira da Silva  
Lúcia Helena de Brito  
[organizadores]



A CRÍTICA

DA

EDUCAÇÃO<sup>S</sup>

NA SOCIEDADE DO CAPITAL

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

### REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

### VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

### EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro   UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão   UFC
Eliane P. Zamith Brito   FGV	Maria Lirida Callou de Araújo e Mendonça   UNIFOR
Homero Santiago   USP	Pierre Salama   Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves   USP	Romeu Gomes   FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto   UFF	Túlio Batista Franco   UFF

Marcos Adriano Barbosa de Novaes  
Daniela Glicea Oliveira da Silva  
Lúcia Helena de Brito  
[organizadores]



A CRÍTICA

DA

EDUCAÇÃO<sup>S</sup>

NA SOCIEDADE DO CAPITAL

1ª Edição  
Fortaleza - CE  
2020

Ed  
UECE

# A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL

© 2020 *Copyright by* Daniela Glicea Oliveira da Silva, Lúcia Helena de Brito e  
Marcos Adriano Barbosa de Novaes

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893  
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



## Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

## Capa

Júlia Mafaldo

## Diagramação

Narcelio Lopes

## Imagem da Capa

“Sombra para a alma”, mural público, Artur Bombonato, 2016.  
(Imagem cedida pelo próprio autor).

## Revisão de Texto

Alana Kelly Rodrigues Lima

## Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

- 
- |      |  |
|------|--|
| C934 | A crítica da educação na sociedade do capital [recurso eletrônico] / Daniela Glicea Oliveira da Silva, Lúcia Helena de Brito, Marcos Adriano Barbosa de Novaes (Organizadores) . - Fortaleza: EdUECE, 2020.<br>Livro eletrônico.<br>ISBN: 978-65-86445-56-5 (E-book)<br>1. Educação. 2. Educação - Aspectos econômicos.<br>3. Educação e estado. 4. Educação - Filosofia. I. Silva, Dniela Glicea Oliveira da. II. Brito, Lúcia Helena de. III. Novaes, Marcos Adriano Barbosa de. IV. Título.<br>CDD: 370.1 |
|------|--|
-

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
John Mateus Barbosa	

<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>DOMÍNIO DAS CORPORAÇÕES: O NEXO FUNDAMENTAL DOS DILEMAS ATUAIS</b> .....	13
Fabio Maia Sobral	

## **CATEGORIAS DE ANÁLISE SOCIAL: TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL**

<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA</b> ....	21
Antonio Olavo Holanda Abreu	
Bárbara Cristhiny Gomes Zeferino	

<b>O PRELÚDIO DO DESENVOLVIMENTO DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA</b> .....	34
Marcos Adriano Barbosa de Novaes	

<b>UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS ECONÔMICAS MERCANTILISTA, CLÁSSICA, MARXISTA, NEOCLÁSSICA, KEYNESIANA E NOVO CLASSICISMO</b> .....	47
Alba Regina Andrade Mendes	
Mônica Costa Cordeiro	
Marcos Adriano Barbosa de Novaes	

<b>A EDUCAÇÃO EM MARX: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL</b> .....	62
Lailton de Souza Santos	
Layslândia de Souza Santos	

**A MERCADORIA DA INDÚSTRIA CULTURAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DA PERSPECTIVA MARXIANA ..... 76**

Jefferson Nogueira Lopes

Lúcia Helena de Brito

Luis Távora Furtado Ribeiro

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL**

**A DOCÊNCIA ENTRE A SUBMISSÃO E A RUPTURA: CAMINHOS ENTRE A FORMAÇÃO E A AÇÃO..... 90**

Michele Gomes de Queiroz

Antônio Felipe Aragão dos Santos

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE DO PROFESSOR NO BRASIL ..... 100**

Maria Arlete Silva dos Santos Farias

Antonio Marcos Rocha de Carvalho

Ailton Batista de Albuquerque Junior

**A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O REORDENAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ..... 115**

Leiliana Rebouças Freire

Raimunda Costa Cruz

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: IMPOSIÇÕES DO SISTEMA CAPITALISTA ..... 129**

Sirneto Vicente da Silva

Antônio Marques de Oliveira

Ailton Batista de Albuquerque Junior

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL .... 143**

Rafael Rabelo Cavalcanti

**UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E NEODESENVOLVIMENTISMO  
NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DE UM TRIPÉ INDISSO-  
CIÁVEL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA..... 158**

Pedro Jônatas da Silva Chaves

Ailton Batista de Albuquerque Júnior

Maria Marina Dias Cavalcante

**HISTÓRIA E POLÍTICA NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO  
CEARÁ: O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER ..... 172**

Lúcia Helena de Brito

Alan Robson da Silva

**UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ PRE-  
SENTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ..... 189**

Meirelene Linhares Lima

Luis Távora Furtado Ribeiro

Lúcia Helena de Brito

**A LEI Nº 13.415/17 E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO  
ENSINO MÉDIO: ENSINAR CIÊNCIAS PARA QUÊ?..... 205**

Maria Alves da Silva

Daniela Glicea Oliveira da Silva

Maria Das Dores Mendes Segundo

## PREFÁCIO

Uma consideração preliminar: prefaciador um romance policial, uma obra clássica ou um conjunto de textos acadêmicos será sempre uma tarefa indelevelmente paradoxal. Com a permissão do leitor, esclareço: todo prefácio, enquanto elemento pré-textual, por condensar a permissão de apresentar as virtudes e a contextualização de um ou mais textos, como é o caso, corre igualmente o risco ser traído no ofício. E a possibilidade do fracasso é como uma sina que consiste justamente no fato do prefaciador apresentar a “sua” leitura. Compreensível o fato de Frei Betto rejeitar prefácios. Conhecer alguém, mesmo que tenha sido apresentado por seu melhor amigo, não significa que a nova relação construída será feliz, honesta ou agradável.

Como se não bastasse, o prefaciador que ora vos fala também reúne uma característica inusitada, um ingrediente pitoresco à tarefa aqui posta e que agora vos confesso: pulava os prefácios dos livros que lia com a mesma maestria e destreza que um atleta olímpico saltando barreiras na corrida dos 110 metros! Por isso, advirto: se quiserem pular o prefácio, fiquem à vontade. Se não, o aviso foi dado.

Feita a advertência inicial, adianto que o esforço de analisar os meandros do campo da educação no Brasil não é algo simples. Ainda mais se levarmos às últimas consequências uma velha máxima leninista: “análise concreta da situação concreta”.

Aliados a isso, outros desafios estão colocados nesta iniciativa, tais como: o avanço da ofensiva neoliberal no campo da educação e recrudescimento de mecanismos coercitivos para silenciar o pensamento crítico; dificuldades de financiamento no âmbito da pesquisa científica, ainda mais no campo da educação; o grau de di-

namicidade com o qual esta área de pesquisa é eivada de múltiplas determinações; a distinção epistêmica, sempre difícil, do(a) pesquisador(a) que analisa “fatos” em relação aos seus “valores” e “crenças” que antecedem a pesquisa, dentre outros. Por isso, a existências de tais desafios acentuam ainda mais os méritos e a competência que atravessam a produção deste e-book.

Há de se registrar que o leitor tem em mãos um rico, heterogêneo, denso e propositivo material que nos fornece importantes pistas e contribuições para pensarmos como a educação vem sendo organizada (melhor seria dizer submetida) na sociedade capitalista e, quiçá, convencidos de concebê-la “para além do capital”. Essa brecha é escancarada quando os (as) autores (as) enfrentam o debate que coloca em evidência o núcleo duro das *determinações* da educação, isto é, seu fundamento, no bojo analítico da *economia política*.

Tal caminho teórico-metodológico nos é revelado quando encontramos no conjunto dos textos apresentados os requisitos básicos deste método de investigação, a saber: a) reconstrução da processualidade histórica do objeto em sua totalidade, particularidade e contradição; b) a caracterização dos interesses de classe e grupos sociais em jogo; c) as ideologias, seus significados e sua articulação com determinadas agendas sociais; d) o papel direto ou indireto dos diferentes sujeitos(as) históricos que participam das disputas sociais no seu *acontecendo*. Esses parâmetros atuam nas produções em voga como uma bússola que mantém firme o prumo metodológico da economia política marxiana tão bem traduzida por Antônio Gramsci ao buscar o real concreto no aparente diverso e o concreto diverso no aparente real.

Desta forma, a coletânea em tela estruturada em catorze (14) artigos, traz uma multiplicidade de questões e contribuições originais, relevantes, adensadas com rigor analítico e amparadas em um robusto arcabouço teórico *crítico-dialético*. São relatos científicos que subsidiam reflexões e práticas em diferentes escalas espaciais (municipal, estadual, nacional e internacional) e temporais

(históricas e contemporâneas). Dito isso, adianto que numa perspectiva geral o leitor terá acesso a um conteúdo discursivo que abre três (3) frentes de debate para a pesquisa em educação:

- a. Cinco (5) trabalhos<sup>1</sup> analisam os fundamentos onto-históricos que atravessam a relação entre *educação, capital e trabalho*. O foco destas produções está no debate conceitual em torno de determinadas teorias e categorias teóricas fundamentais, desde o campo da economia passando pela cultura, que possam “iluminar” as contradições entre o trabalho realizando na sociedade burguesa e a concepção de educação. A *superação por incorporação* no campo epistemológico da racionalidade burguesa e seus ideários educacionais como ideologias no sentido de “mistificações” parece ser o objetivo comum que unifica as teses colocadas;
- b. *As políticas de formação e valorização do trabalho docente* também são objetos de análises em cinco trabalhos<sup>2</sup> desse e-book. Destaque para a contemporaneidade dessa temática tendo em vista as atuais “intempéries” da nova morfologia do trabalho flexível e suas articulações com a agenda reformista-empresarial da educação. O paralelo entre formação e gestão do trabalho dos (as) professores (as) evidenciado nestes escritos nos fornece um panorama nada animador. Demonstra como a docência vem sendo o principal alvo das reengenharias e discursos reformistas propagadas pelos arautos do neoliberalismo que se apresentam sob a insígnia da modernização/inação. Desse processo assistimos à produção das mais diversas quinquilharias ideológicas do pensamento liberal a exemplo das

1 Santos e Santos, (2019); Lopes, Brito e Ribeiro (2019); Abreu e Zeferino (2019); Novaes (2019); Mendes, Cordeiro e Novaes (2019).

2 Freire e Cruz (2019); Silva, Oliveira e Albuquerque Júnior (2019); Farias, Carvalho e Albuquerque Júnior (2019); Cavalcanti (2019); Queiroz e Santos (2019).

noções de: *professor-empendedor*, *pedagogia das competências*, *professor reflexivo*, dentre outras;

- c. Por fim, o debate que articula a constituição do ensino superior no Brasil e as estratégias de acumulação no capitalismo periférico é o pano de fundo de quatro trabalhos<sup>3</sup>. A partir do método *histórico-dialético* utilizado demonstram as profundas relações entre o caráter da formação acadêmica nas universidades e as demandas produtivas do capitalismo brasileiro sem perder de vista as particularidades estaduais, a exemplo do Ceará. Os trabalhos revelam como as demandas de uma economia agrário-exportadora engessaram o currículo universitário no Brasil garantindo o monopólio do “status acadêmico” às ciências da natureza, abrindo portas às investidas do setor privado e interditando qualquer possibilidade de democratização da educação pública.

Por um longo tempo, não tão distante, a tradição científica materialista, histórica, dialética e crítica, responsável por aproximar as *ciências da educação* da crítica da economia política, esteve em descrédito (alguns até falam em desuso) em função de uma adesão frenética e acrítica aos modismos epistemológicos do estruturalismo francês – base de sustentação das teorias pós-modernas. A radicalidade da filosofia da práxis no campo educacional esteve nas prateleiras da memória histórica esperando o momento certo para *a crítica roedora dos ratos* – usando uma expressão de Marx e Engels n’*A Ideologia Alemã*, publicada em 1846. Parece-nos que o momento de esgotamento civilizatório da sociabilidade capitalista e de transformação, em todas as suas frentes, da educação em mercadoria, reativou as fibras e o vigor da crítica marxista. E o compilado de textos aqui reunidos é uma rigorosa evidência dessa retomada.

3 Chaves, Albuquerque Júnior e Cavalcante (2019); Brito e Silva (2019); Lima, Ribeiro e Brito (2019); Silva, Silva e Mendes Segundo (2019).

Não restam dúvidas que as contribuições aqui apresentadas e difundidas farão avançar a fronteira do conhecimento produzido, impulsionando novas pesquisas e debates em torno da relação entre educação e capital. Esse movimento é resultado da formação de novos quadros de intelectuais orgânicos a serviço de um projeto educacional nascido das mãos calejadas dos trabalhadores (as) e mediação teórico-prática à emancipação humana.

**Iguatu, abril de 2020**

**John Mateus Barbosa**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará - IFCE, *Campus* Iguatu-CE.

## INTRODUÇÃO

# DOMÍNIO DAS CORPORações: O NEXO FUNDAMENTAL DOS DILEMAS ATUAIS

Vivemos em uma fase bem específica do modo de produção capitalista. Há denominações diversas para ela. Michael Hudson chama de Super Imperialismo<sup>4</sup>. István Mészáros fala de uma “crise estrutural do capital”<sup>5</sup>. Ladislau Dowbor conceitua como “era do capital improdutivo”<sup>6</sup>. François Chesnais expõe a “mundialização do capital”<sup>7</sup>. François Morin denomina de a “hidra mundial”<sup>8</sup>. Stefania Vitali fala de “rede de controle corporativo global”<sup>9</sup>.

Há uma característica comum a todas as épocas do capitalismo: o dinheiro precisa ser transformado em capital. Ou seja, o dinheiro não pode ser apenas dinheiro: ele deve ser expandido, ser acrescido. O capital é a relação social que busca expandir o dinheiro inicial por meio de um investimento de modo que, ao final do processo, o dinheiro investido tenha sido ampliado.

Há três formas disto ser feito: a forma mercantil, em que se compra mercadoria barata com a finalidade de se vender mais caro. Aqui, trata-se pura e simplesmente de um movimento na esfera da circulação. O segundo modo, a forma produtiva, é caracterizado pela compra de máquinas e de matérias-primas e contratação da força de trabalho. Esta forma se diferencia da primeira em uma particularidade histórico-social: temos a força de traba-

---

4 “Super Imperialism: the Origin and Fundamentals of U.S World Dominance”.

5 “Para Além do Capital”.

6 “A Era do Capital Improdutivo: por que oito famílias têm (sic) mais riqueza do que a metade da população do mundo”.

7 “A Mundialização do Capital”.

8 “L’Hydre Mondiale: l’oligopole bancaire”.

9 “The Network of Global Corporate Control”.

lho (ela mesma uma mercadoria) modificando as matérias-primas por intermédio de máquinas ou ferramentas. Durante o processo produtivo, o trabalho humano eleva a riqueza do produto inicial. O trabalho humano, enquanto tempo de trabalho não pago aos trabalhadores, acrescenta aos objetos mais valor do que o contido no início do processo. Este mais valor é chamado por Karl Marx de mais-valia<sup>10</sup>. Ela é a fonte da expansão do capital. É a clássica forma da exploração. Por último, há a forma financeira: empresta-se dinheiro e se recebem juros que ampliem o capital.

Capital é, portanto, a relação social em que dinheiro se transforma em mais dinheiro. O capitalismo é o modo de produção em que esta regra se tornou dominante. As categorias investimento (dinheiro inicial), lucro e crescimento econômico (acumulação de capital) se tornam organizadoras da própria vida humana, decidindo as técnicas de produção, a distribuição da riqueza produzida, a forma de organização política, a relação com a Natureza e entre os seres humanos.

O crescimento econômico nacional (Produto Interno Bruto, PIB) torna-se a medição do sucesso e a estagnação ou queda da atividade econômica como fracasso das economias. No plano microeconômico (empresas ou segmentos produtivos), o sucesso é medido por lucros e o fracasso por prejuízo ou estagnação.

Para obter sucesso na expansão do dinheiro investido, empresas concorrem entre si e buscam superar umas às outras na disputa por mercados. Daí decorre uma concentração da produção e a acumulação de capital, além da concentração em bases gigantescas da logística da produção, como relatam Sandro Mezzadra e Brett Neilson<sup>11</sup>. Tal concentração acaba por produzir o surgimento, como dizem David Korten<sup>12</sup> e Ladislau Dowbor<sup>13</sup>, ou o ressurgimento, como diz Joel Bakan<sup>14</sup>, de gigantescas corporações.

10 "O Capital: crítica da economia política". Livro primeiro.

11 "The Politics of the Operations: excavating contemporary capitalism".

12 "Quando as Corporações Regem o Mundo".

13 Op. Cit.

14 "A Corporação: a busca patológica por lucro e poder".

As corporações são estruturas de investimento capitalista que passam a controlar grande parte do mercado e controlam a maioria das grandes empresas. Segundo Stefania Vitali, James Glattfelder e Stefano Battiston<sup>15</sup> as 147 maiores corporações controlam 83 mil gigantescas empresas e cerca de 40% do mercado mundial. As 737 maiores corporações controlam cerca de 80% do mercado mundial.

Esses dados nos permitem identificar o atual estágio do capitalismo: o domínio das corporações sobre o mundo. Isso altera a forma como devemos ler a realidade em que vivemos. Tal fato modifica o conjunto da forma de organização das sociedades atuais. Um desses fatos modificados é que os Estados de defensores da expansão do capital em limites nacionais e imperialistas passam a órgãos executores das deliberações das corporações. O espaço já diminuto de manobra do Estado frente ao capital desaparece em escala acelerada. Os Estados nacionais passam a ser manipulados por corporações internacionais, tornando-se estruturas auxiliares das corporações.

Temos que ressaltar que se deve proceder à distinção entre Estados e governos. Os governos podem ter contradições com as corporações em suas ações cotidianas, porém, as estruturas estatais vão se tornando independentes dos governos. Exemplo disso é a contínua e expansiva independência de bancos centrais dos governos saídos das urnas.

É fundamental perceber que, apesar das diferenças históricas das diversas fases do modo de produção capitalista, há uma unidade fundamental: as múltiplas determinações controladas pela homogeneidade da relação social dominante, o capital. O domínio do capital é hegemônico sobre o conjunto da sociedade, da força de trabalho.

Na verdade, o início do capitalismo é marcado por domínio de corporações. As corporações são expressões do início do capitalismo e do seu estágio atual. As monarquias absolutistas europeias foram sustentáculos das corporações que dominavam na aurora do

<sup>15</sup> Op. Cit.

capitalismo. Parte importante da luta revolucionária da pequena burguesia, seja na Inglaterra (Christopher Hill<sup>16</sup>), na França, e até na Revolução Americana de Independência (Joel Bakan<sup>17</sup>), foi contra estas corporações e não somente contra o domínio feudal.

As vitórias revolucionárias inglesa, francesa e estadunidense permitiram um interregno “liberal” nas metrópoles, ainda que o capital corporativo continuasse a dominar nas colônias, no caso francês e inglês. O liberalismo e a democracia liberal passaram a existir como fenômenos das sedes do capitalismo. As colônias continuaram a ser regidas da forma autocrática mais agressiva.

A existência democrática nas metrópoles inglesa, francesa e estadunidense fez parecer que o capitalismo seria essencialmente liberal e democrático nos quesitos referentes à cidadania e à concorrência entre empresas. Esta “aparente democracia” jogava para debaixo do tapete suas incongruências que, se levadas a sério, desmanchariam a ilusão de democracia. Se não, como explicar que tenha havido um domínio do voto censitário (impeditivo da participação das camadas trabalhadoras) e o não acesso do voto de mulheres na vida política eleitoral. Pequenos “detalhes” do esplendor democrático desta época.

A ilusão parlamentar democrática nos países centrais vem sendo desfeita aceleradamente nesse domínio do poder corporativo sobre os Estados. De fato, as formas políticas do domínio corporativo atual trazem em si mesmas a forma regular do estado de exceção permanente, a militarização, a vigilância total, espectro de dominância total (William F. Engdahl<sup>18</sup>) e a morte das “democracias”.

O retorno ou chegada desse domínio corporativo é essencialmente determinada pela vitória de grandes capitais (empresas) transnacionais no mercado mundial. Gentil Corazza expõe as fases do capitalismo em seu texto “Economia Nacional e Capitalismo”.

16 “O Século das Revoluções: 1603-1714”.

17 Op. Cit.

18 “Full Spectrum Dominance: Totalitarian Democracy in the New World Order”.

A acumulação de capital produziu o fenômeno do domínio de corporações sobre o mercado capitalista. Este, surge acompanhado por uma exploração mais intensa dos assalariados. Ocorreu uma elevação da proporção de capital constante (máquinas e matérias-primas) sobre o capital variável (a força de trabalho dos assalariados). Isso fez cair a taxa de lucro capitalista, uma vez que o número de trabalhadores por unidade de produção é menor. Ainda que haja um número menor de pessoas a explorar (e as não exploradas são consumidas pelo desemprego, sub-emprego, marginalidade - estão à margem da sociedade), esta exploração se dá de modo mais intenso sobre cada assalariado.

Para compensar a queda da taxa de lucro (Ascension Mejorado e Manuel Ramon<sup>19</sup>), (Guglielmo Carchedi e Michael Roberts<sup>20</sup>), o capital busca formas de repor os ganhos. Duas das medidas centrais para a recomposição das taxas de lucro são aumentar o grau de exploração da força de trabalho no mundo e a redução dos salários.

Para que essas duas condições sejam alcançadas é fundamental dominar as políticas de Estado e governamentais. É preciso esmagar formas de organização democráticas das camadas assalariadas, esmagar condições de aposentadoria, por isso as reformas previdenciárias, esmagar mecanismos de defesa das relações de trabalho, o que explica, reformas trabalhistas. Além disso, surgem as formas de gestão estatais e de políticas públicas sob o signo da austeridade que ficaram conhecidas como neoliberalismo.

As corporações implementam profundas políticas de austeridade social. Porém, não são políticas de redução dos gastos estatais. Pelo contrário, são políticas de intenso financiamento corporativo, seja financeiro, empresarial, militar, judicial e policial.

As políticas de austeridade social vão ser justificadas por uma concepção filosófica individualista. Surgem os conceitos de

19 "Profitability and the Great Recession: the role of accumulation trends in the financial crisis".

20 "World in Crisis: a Global Analysis of Marx's Law of Profitability".

meritocracia, de empreendedorismo, de desconexão com a realidade econômica e social ao redor, de sucesso pessoal, de capital humano.

São conceitos que permitem desumanizar a visão de nossos semelhantes. O individualismo e a rejeição a qualquer política de redução das desigualdades sociais, ou a justificativa plena do aprofundamento da desigualdade se tornam o comportamento socialmente aceito. Qualquer forma de redução das desigualdades sociais é colocada sob suspeita, no plano do senso comum, como ameaçadora da individualidade, e no plano dos princípios das corporações é suspeita por buscar reduzir ou conter os lucros corporativos.

Mesmo limitados organismos internacionais, que colocam minimamente a rejeição à “guerra de todos contra todos” (Thomas Hobbes<sup>21</sup>), ao individualismo metodológico extremo, passam a ser atacados. Isso explica os ataques às conferências climáticas, à Organização Mundial de Saúde, à Organização Internacional do Trabalho, dentre outras. Surgem acusações alucinatórias da existência de um “governo mundial”. Nesse ponto o delírio ideológico soma-se a fanatismos religiosos.

A extrema direita passa a assumir a defesa dos itens necessários à expansão da taxa de lucros das corporações. As pautas históricas de luta da direita contra a humanidade, ou contra as melhorias humanas, tornam-se úteis às corporações em sua busca de redução de direitos e ganhos sociais das camadas trabalhadoras. A luta da direita contra avanços sociais, democráticos, econômicos, raciais e educacionais passa a servir ao grande capital corporativo.

Esse ponto acaba por explicar o combate insistente a um suposto “governo mundial”. Sua luta, parafraseando personagem máximo do panteão da direita, o fatídico líder nazista, é para evitar o surgimento de sociedades mais igualitárias em suas múltiplas dimensões. Eles lutam contra a defesa da Natureza, da redistribuição de renda, de imigração, de convivência religiosa harmônica, de sa-

---

21 “Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil”.

lários melhores, da participação política das mulheres, das políticas para os grupos LGBTTT e, fundamental e escandalosamente, do ensino público de qualidade com políticas compensatórias.

A ideia de extrema direita de combate aos governos mundiais é, na verdade, subserviência aos propósitos extremamente práticos da busca incessante das corporações para ampliar seus lucros por meio do aumento do grau de exploração da humanidade e da aceleração da destruição da Natureza.

As direitas “nacionalistas” são expressões contraditórias do individualismo e do sentido de rebanho, ou a coletividade decadente. São nacionalistas em uma luta alucinatória contra o “governo mundial”, em defesa do fechamento de fronteiras e em promover ideais de retrocesso de ganhos humanos.

Qualquer forma discriminatória pode servir de instrumento da direita submissa às corporações. É a contradição de lutar contra um suposto “governo mundial” estando ao serviço do verdadeiro governo mundial das corporações em busca da elevação das suas taxas de lucro.

Precisamos entender o verdadeiro momento em que vivemos, o estágio capitalista do domínio das corporações sobre a vida humana e sobre o conjunto da Natureza. O capitalismo caminhou para um limite grave de desigualdades, discriminações, destruição de direitos e garantias arduamente conquistadas. Há uma conexão profunda em fatos aparentemente desconexos, a exemplo da inserção de grandes grupos empresariais nas Conferências Mundiais de Educação, ocorridas desde 1990, a formularem diretrizes educacionais para os países periféricos. Sobretudo a ânsia desmesurada de corporações e seus dirigentes em ampliar sua riqueza de forma descontrolada.

Tal fato nos coloca em um momento muito perigoso da história humana. Vivemos as ameaças e a realidade da fome, da violência estatal, das guerras, da imensa destruição da Natureza,

do aquecimento global, da desigualdade brutal e das pandemias, da superexploração (Ruy Mauro Marini<sup>22</sup>) das camadas trabalhadoras.

São desafios imensos. Estamos colocados diante de dilemas que precisam ser resolvidos. A superação do domínio do capital e do capital corporativo sobre os seres humanos é o principal deles.

### **Fabio Maia Sobral**

Professor da Universidade Federal do Ceará nos cursos de graduação em Economia Ecológica e Economia.

Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA-UFC.

---

22 “Dialética de la Dependencia”.

# TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA

Antonio Olavo Holanda Abreu<sup>23</sup>  
Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino<sup>24</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em uma análise da realidade compreendida como uma construção histórica, na qual existem inúmeras categorias a serem abordadas. Porém, a partir da perspectiva ontológica, compreendemos que é no trabalho que se encontra a primazia para entender como os indivíduos se constituem e desenvolvem.

Gostaríamos, nesse breve texto, de precisar o papel e a função social do trabalho concreto e da educação como um complexo fundado por meio do trabalho para, logo em seguida, demonstrar o caráter que a educação assume nos diferentes momentos históricos. Sabemos que o trabalho, no atual modo de produção, encontra-se alienado por uma relação de compra e venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista (TONET, 2012).

Diante disso, Mészáros (2011) constata que estamos em face de uma crise estrutural que atinge todos os complexos sociais. Portanto, estamos vivendo em uma crise nunca vista antes na história da humanidade, atingindo o conjunto da humanidade, colocando em xeque a sobrevivência da humanidade.

Portanto, o presente escopo teórico apresenta brevemente, a partir de um aporte teórico, questões conceituais para compreender a relação intrínseca entre trabalho e educação, como categorias que

23 Aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús - FAEC/UECE.

24 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

devem ser compreendidas para entendermos que no sistema capitalista esses dois complexos passam a assumir outra função social. A seguir, é contemplada a discussão sobre qual a função social que a educação passa a assumir no modo de produção capitalista, no qual está o reordenamento para escamotear o real sentido da educação e do trabalho. Por fim, são postas considerações finais provisórias sobre o assunto tratado.

## **TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL**

Para compreendermos o ser social, é necessário analisarmos a categoria trabalho que funda o ser social, mas não o esgota, pois existem outros complexos que se desenvolveram ao longo da história do ser humano, por exemplo: a linguagem, a educação, a filosofia, a política, as artes e etc. Porém, teremos que fazer, em breve linhas, uma distinção importante entre trabalho enquanto categoria fundante do ser social e trabalho abstrato.

Lessa (2012, p. 26) assegura que

[...] hoje, com a extensão das relações capitalistas até praticamente todas as formas de práxis social, com a incorporação, ao processo de valorização do capital, de atividades que anteriormente ou estavam dele excluídas ou apenas participavam de modo muito indireto, vivemos uma situação em que praticamente a totalidade dos atos de trabalho assume a forma abstrata advinda de sua subordinação ao capital [...]

Está aqui a chave para compreendermos que, no modo de produção capitalista, o trabalho assume uma forma abstrata derivada da submissão desse complexo ao capital. Marx (2008) afirma que, à medida que o trabalho é alienado, há a alienação do ser humano em relação à natureza e ao objeto do seu trabalho, do indivíduo consigo mesmo, fazendo que haja um abismo entre indivíduo e gênero humano.

Compreendemos que o trabalho abstrato na sociedade capitalista é a atividade assalariada que se encontra alienada pelo capital, pois é a submissão do ser humano ao mercado capitalista. Assim, é a “forma social que nos transforma a todos em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria” (LESSA, 2012, p. 26). Logo, asseveramos que o trabalho abstrato é a redução das potencialidades produtivas humana a mera reprodução e a uma mercadoria cujo preço está contido no salário.

Defronte a esta forma de alienação na sociedade capitalista observamos que trabalho abstrato e trabalho concreto (enquanto categoria ontológica), cumprem funções sociais distintas. Para melhor entendermos, faz-se necessário compreender o trabalho como fundamento do ser social.

Trabalho em sentido ontológico é (i) a atividade pela qual o homem transforma a natureza e (ii) se constrói enquanto indivíduo e ao mesmo tempo se constrói enquanto partícipe do gênero humano, (iii) consistindo, por fim, na elevação dos indivíduos a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade.

Lukács (2018, p. 10) analisa que “[...] o trabalho pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário como modelo do ser social [...]”. O filósofo húngaro constata que por meio do trabalho o ser humano consegue dar um salto sobre a esfera inorgânica e orgânica, no entanto essas são as bases do ser social, por isso não desaparecem.

[...] o trabalho [...] é o veículo para autocriação do ser humano como ser humano. Enquanto ser biológico, é ele o produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorealização, a qual, naturalmente, pode significar um afastamento da barreira natural, contudo jamais o seu desaparecimento, seu completo ultrapassar, ele adentra em um novo, autofundamento, ser: no social. (LUKÁCS, 2018, p. 45)

Segundo Marx (2008) é por meio do trabalho que o ser humano regula o intercâmbio com a natureza. Segundo o filósofo

alemão, “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]”. Continua o autor explicitando que, portanto, quando o ser humano se coloca em face a natureza, consegue colocar “em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos [...]” (MARX, 2010, p. 211) como meio de apropriação da natureza. Ademais é por meio dessa apropriação que o indivíduo impele sobre a natureza a produção do novo e ao mesmo tempo transforma-se, pois,

[...] Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho [...]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [...]. (MARX, 2010, p. 211)

Para o autor *D' Capital*, o que os animais fazem é somente adaptar-se ao ambiente em que estão inseridos. Já os seres humanos conseguem transformar a natureza para atender a suas necessidades por meio do trabalho, o modelo da práxis social. Nos seres humanos, o trabalho é a categoria ontológica porque é por meio dele que se realiza uma posição teleológica. Como constata Marx (2010, p. 214), “no processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação subordinada a um determinado fim [...]”.

Essa atividade, exclusivamente humana, inicia o processo histórico de humanização do homem, pois é a atividade por meio da qual ele se liberta das determinações biológicas e naturais e se autoconstrói enquanto indivíduo e parte da totalidade social. O trabalho é condição universal, necessária em qualquer forma de so-

ciabilidade (MARX, 1984). No entanto, essa atividade não esgota o ser, e sim exige outras mediações que visam responder a sua complexificação, que se expressa em novas necessidades que surgem a partir do trabalho.

Dentre essas dimensões que surgem a partir do trabalho, a educação, no seu conceito mais amplo<sup>25</sup>, tem um papel imperativo na reprodução social, pois é a atividade por meio da qual o indivíduo se apropria do patrimônio (material, espiritual e cultural) produzido por outras atividades pelo gênero humano ao longo do tempo, da mesma forma que ele contribui para a construção desse patrimônio acumulado. É por meio da educação que os indivíduos singulares se tornam parte do gênero humano. Como ressalta Tonet (2013, p. 3) sobre a educação:

[...]. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. [...].

A educação como uma das mediações que surgem a partir do trabalho também é um complexo histórico, que corresponde às formas sociais que a originam. Nesse sentido, Santos (2013, p. 41-42) nos aponta que “[...] cada forma de sociabilidade presente no terreno da história, condensada em determinados modos de produção, estrutura um determinado complexo educativo específico [...].”

Na sociedade capitalista, o trabalho é a atividade alienada que produz não só mercadorias, mas que também produz o trabalhador alienado (MARX, 2004). Constitui uma atividade por meio da qual o trabalhador se torna cada vez mais pobre quanto mais riqueza produz. Segundo Marx (2004, p.111), “com a valorização do

<sup>25</sup> [...] em sua dimensão mais ampla, concebe-se que a educação, entendida como aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem. Pode-se mesmo afirmar que é uma dimensão ineliminável, indissociável do ser, assim como o é a categoria trabalho, motor inicial do processo educativo. (SANTOS, 2013, pg.39-40)

mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”.

Nesse contexto, a educação que se configura como uma mediação que surge a partir do trabalho apresenta-se como uma atividade também alienada, uma mercadoria, pois tem como principal objetivo a legitimação e a reprodução da sociedade do capital, que se sustenta na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência como um modo de se perpetuar e se reproduzir (ORSO, 2013).

## **GÊNESE E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

Como vimos na seção anterior, ao objetivar o objeto desejado, o indivíduo transforma a natureza para produzir o novo. Ao produzir o novo, o homem também se transforma, pois adquire novos conhecimentos e habilidades, havendo de ser repassado para toda a humanidade. Está aqui a gênese da educação: ela surge como uma necessidade para dar resposta à sociabilidade humana.

Tentaremos aqui, de forma breve, explicitar o que a educação é, como ela surge e qual a sua função social. Porém, essa análise será feita em um sentido ontológico, tendo o trabalho na sua base. É preciso salientar que não estamos falando de educação escolar, pois se trata de uma forma particular assumida em um determinado momento histórico.

Lukács assevera que o trabalho é o modelo de toda práxis social, como vimos anteriormente. Maceno (2012) reafirma a assertiva marxiana de que a existência e a reprodução social dos indivíduos não são dadas biologicamente. Então, o ser humano deve produzi-los e transmiti-los, isso faz com que a educação seja, assim com outros complexos, puramente social. A educação, segundo o autor ancorado em Lukács, é posta pela consciência, assim está situada no campo em que o filósofo húngaro denominou de teleologia secundária. Destacamos

que a educação é uma mediação em que os homens põem, teleologicamente orientados, entes novos na realidade objetiva. Continua Maceno (2012, p. 24),

[...] Depois dele ser objetivado, são necessárias outras intervenções para conferir ao objeto novos momentos de teleologia. Fora do trabalho, fora da práxis social, não existe nada que seja teleologicamente orientado. Todos os entes postos, seja pelo mundo natural, seja pelo intercâmbio homem e natureza, estão submetidos à causalidade, ou seja, são governados por leis causais que independem de vontade ou de fim. [...].

Quando se coloca que, por meio do trabalho, o homem constrói a realidade social, afirma-se, também, que o indivíduo se constrói, enfatizando que defronte a essa práxis o homem não atua somente sobre o mundo externo, mas também sobre si mesmo. É nessa autoconstrução humana que verificamos o caráter das posições teleológicas secundárias. Em “que pese o elevado grau de autonomia conquistado pelos complexos sociais [...], essas atividades, tais como a arte, o conhecimento e a educação, surgiram, em sentindo ontológico, como meios para a realização do trabalho” (MACENO, 2012, p. 27).

Com isso, percebemos que, com o elevado grau de desenvolvimento da divisão social do trabalho, emerge uma série de atividades não produtivas, que não mantêm uma ligação íntima com a produção material da sociedade. Porém, destacamos que todas as esferas do ser social possuem uma dependência ontológica em relação ao trabalho.

Dessa forma, a educação compõe o conjunto das esferas sociais que Lukács denomina de teleologias secundárias e que efetuam a mediação entre homem e sociedade. Ela nasce enquanto posição teleológica secundária. A partir daí vai-se constituindo enquanto complexo particular relativamente autônomo, mas que tem sua gênese e determinação mais essencial no trabalho. Apesar de ter como fundamento o trabalho, a educação não se confunde com ele (MACENO, 2012, p. 28).

Posto isso, enfatizamos que a educação só existe no mundo dos homens e nele é conferido um processo educativo. Maceno (2012, p.29), na esteira de Lukács, expõe:

Ao contrário do que ocorre entre os animais, onde o conjunto de informações necessárias à sua interação com o meio, transmitido aos filhotes, “se reduz a fazê-los aprender de uma vez para sempre, ao nível da habilidade requerida pela espécie, determinados comportamentos que, pelas suas vidas, permanecerão constantemente indispensáveis.” (LUKÁCS, 1981b, p. xxii), no homem a educação não é mera extensão de suas capacidades geneticamente herdadas.

Para garantir o seu desenvolvimento, os indivíduos devem tornar aptas as gerações futuras, fazendo com que elas se apropriem do conhecimento histórico-cultural constituído pela humanidade. Leontiev (1978) destaca que quanto mais a humanidade evolui, mais rica essa prática de transmissão vai se tornando, por conseguinte mais complexa e específica a educação vai se tornando. O psicólogo russo destaca, portanto, que o complexo da educação pode ter formas diversas. Como explicita Leontiev (1978, p. 290),

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas de formação superior e até a formação autodidata.

Ponce (1996, p. 31) explicita que:

[...] no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios.

Temos que considerar, portanto, que a educação corresponde a cada momento histórico, possuindo particularidades em cada um deles.

Nas sociedades primitivas, não havia propriedade privada, portanto não havia separação entre classes sociais. Assim, a educação apresentava-se de forma espontânea fazendo com que as gerações mais novas se assemelhassem às mais velhas. É importante lembrar que essas comunidades primitivas possibilitavam aos indivíduos o acesso ao saber acumulado socialmente, mesmo que fosse de forma rudimentar, fenômeno mais possível quando surgiram as classes sociais, a partir exploração do trabalho.

Essa separação faz com que o saber fosse dividido conforme o papel que cada classe desempenhava. É nesse estágio de desenvolvimento que surge a educação formal, a escola, porém só poderia ter acesso a ela a classe que poderia desfrutar do “ócio”. Mas não se pode negar que a educação, mesmo no contexto da sociedade de classes, continua, sobretudo, para a transmissão de valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos e etc., mas tal transmissão corresponde e atende aos interesses da classe dominante.

## **A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

O sistema capitalista é marcado por uma série de crises, mas esta última crise possui caráter estrutural. Segundo o pensamento do filósofo húngaro István Mészáros, essa crise diferencia-se das demais porque atinge diretamente a estrutura do próprio sistema. Assim, a educação entra em processo de crise, ancorada no trabalho alienado, que é própria desta sociedade.

Segundo Mészáros, a educação formal nos últimos 150 anos serviu para prover “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Ainda segundo este autor, nesse sistema a educação é reeditada (tendo que haver uma falsificação da história) e é chamada para resolver os problemas sociais, centrando-a como o único com-

plexo capaz de pôr fim a toda a barbárie humana. É importante salientar que é nesta sociedade que os indivíduos têm tempo livre para desfrutar suas potencialidades e, contraditoriamente, devido à alienação do trabalho e à propriedade privada, tal condição é privilégio de uma classe apenas, que configura a minoria, a classe dominante.

Foi a partir da revolução industrial que a classe trabalhadora passou a ter acesso à educação formal. Mas este acesso não ocorreu porque os capitalistas tendem a ser bons ou algo deste gênero. Tal processo ocorre com o intuito de atender às necessidades do próprio capital, qualificando a mão de obra para o maquinário.

Por isso, a educação no contexto da sociedade capitalista está diretamente voltada para atender às necessidades do capital, negando o conhecimento à classe trabalhadora. Essa negação vem através de vários aspetos, tal como o conhecimento mínimo para a classe trabalhadora<sup>26</sup>.

Diante disto, a educação serve apenas para a reprodução dos interesses da classe dominante, priorizando o indivíduo para capacitar-se ao mercado de trabalho. Assim “não interessa uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008, p.7).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos que é a partir do aporte teórico de Marx, recuperado por Lukács, que realizamos nossa investigação teórica. De início explicitamos, conforme Marx, o trabalho concreto enquanto atividade eterna e universal, necessária em qualquer forma de sociabilidade. No entanto, este não esgota o indivíduo, pois exige

---

<sup>26</sup> Adam Smith já deixava claro que a classe trabalhadora teria que ter acesso ao conhecimento mínimo, expressando o interesse do mercado: ler, escrever e contar.

outros complexos que atuam com uma autonomia relativa ao seu funcionamento. Entre essas mediações que contribuem com o trabalho, encontra-se a educação. Esta é a atividade que permite não só a reprodução e apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, como é por meio dela que os indivíduos apreendem o modo de vida social.

Com isso destacamos a determinação histórica do trabalho na sociedade capitalista, o trabalho abstrato, que se apresenta como uma atividade que está alienada e não tem caráter emancipador. Se o fundamento se encontra alienado, os demais complexos que surgem e atuam a partir dele, também reproduzem o processo de alienação. Nesse sentido, é que apresentamos a educação na sociedade do capital, como um complexo que se encontra permeado por processos alienatórios.

Compreendemos assim que o trabalho é a protoforma da transformação orientada da natureza e que a educação tem por finalidade estabelecer a relação entre os indivíduos. Porém com a divisão de classes sociais distintas e antagônicas, o complexo da educação passa a cumprir outra função social.

A educação, em diferentes momentos históricos das sociedades de classes, serviu para atender as necessidades da classe dominante. Porém nessa sociedade a educação perde a sua função principal e serve apenas para a reprodução das relações sociais alienadas. Ainda é importante salientar que há um processo de mistificação do papel da educação diante do processo de reprodução social, levando assim a educação um complexo sustentado pela égide do capital. Por isso, a educação só proporcionará uma formação sólida com a transmissão do conhecimento historicamente acumulado quando superar a exploração do homem pelo homem, a propriedade privada, isso só ocorrerá em uma sociedade verdadeiramente emancipada.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **Atividade educativas emancipadoras**, 2013. Disponibilizado pelo site:www.ivotonetxpg.uol.com.br. Acesso em 07 de janeiro de2016.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico – Filosóficos**. [tradução Alex Martins]. São Paulo: Martin Claret,2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital – Crítica da economia política**. Livro Primeiro, Tomo II. São Paulo: Nova Cultural,1984.

FRERES, Helena de Araújo; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES

FRERES, Helena de Araújo; HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. Os novos pensadores da educação do novo milênio; uma análise à luz da crítica marxista. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 3, número 3 dezembro, 2011.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

LESSA, Sergio. **Mundo dos Homens**. 3a edição - revista e corrigida. Instituto Lukács. São Paulo, 2012

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 14. Traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade. – Maceió, Coletivo Veredas,2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. – 34° Ed. – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. IN: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião R. & MATOS, Valci M. (organizadores). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Ps. 49 a63.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana.

IN: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião R. & MATTOS, Valci M. (organizadores). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Ps. 39 a 48.

SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2015.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação humana**. Tese de doutorado em educação. UNESP, Marília, 2001.

# O PRELÚDIO DO DESENVOLVIMENTO DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA<sup>27</sup>

Marcos Adriano Barbosa de Novaes<sup>28</sup>

## INTRODUÇÃO

Os principais elementos constitutivos do sistema capitalista são o trabalho livre (trabalho assalariado); a estruturação de uma economia de mercado, em que toda a produção é necessariamente para troca; e, por último, a propriedade privada dos meios de produção, que é fundamental para que uma pequena parcela de indivíduos sobreviva do trabalho alheio.

No modo de produção capitalista, a força de trabalho permeada pelas habilidades físicas e mentais passa a ser considerada uma mercadoria necessária à manutenção do capitalismo. No entanto, tais características do trabalho humano precisam pertencer a indivíduos livres em relação às condições sociais e de qualquer meio de produção.

Dessa forma, no sistema capitalista, o processo de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção são apropriadas por classes antagônicas, uma que detém os meios de produção e outra que possuem apenas sua força de trabalho. Nes-

27 Este artigo é parte da dissertação de Mestrado que trata da temática sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) no Estado Ceará, evidenciando a sua relação com a transferência de recursos públicos para o setor privado. No entanto, neste estudo, discorreremos em linhas o processo de acumulação de capital, seja pela produção exacerbada de mercadorias ou pela expropriação da força de trabalho do proletariado através da mais-valia. O texto completo está disponível em: <[http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao\\_marcos\\_adriano\\_barbosa\\_de\\_novaes.pdf](http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_marcos_adriano_barbosa_de_novaes.pdf)>.

28 Professor do Curso de Pedagogia da FAFIFAM/UECE, Mestre em Educação e Ensino pelo MAIE/FAFIDAM/FECLESC E-mail: marcos.novaes@uece.br / marcos.educare@hotmail.com

te contexto, ocorre o acirramento da exploração do homem pelo homem, mediante a compra da força de trabalho pelo capitalista.

Nessa perspectiva, esse artigo pretende discutir o processo de acumulação do sistema capitalista, evidenciando o advento da Grande Depressão em 1929 e que tal processo é resultado seja da produção exacerbada de mercadorias ou da expropriação da força de trabalho do proletariado através da mais-valia. Assim, o desencadeamento da queda da bolsa de valores de Nova York é oriundo do próprio sistema do capital, necessário para a reprodução como sistema vigente. Cabe salientar ainda que esta crise se caracterizou devido ao desemprego em massa, à precarização do trabalho e à destruição da natureza, comprometendo a própria existência da humanidade.

Para isso, as ideias serão organizadas em dois tópicos: 1) Modo de produção capitalista: alguns apontamentos e 2) A revolução industrial e o desequilíbrio econômico de 1929.

## **MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: ALGUNS APONTAMENTOS**

Os primórdios de acumulação de riquezas nas mãos de poucos são agudizados no nascimento do sistema capitalista. Este processo é produto da relação histórica entre duas classes sociais antagônicas: uma que possui somente a sua força de trabalho para vender; e outra pequena parcela, livre do trabalho braçal, que aumenta a própria riqueza por meio da exploração do trabalho alheio.

Marx assevera que todo o processo de acumulação do capital traz consigo a categoria de mais-valor. Este, conseqüentemente, depende da produção capitalista que, para seu desenvolvimento, necessita das relações de desigualdades para a produção de capital nesse processo. Em outras palavras,

Num primeiro momento, dinheiro e mercadoria são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles precisam ser transformados em capital. Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias, que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho [...] (MARX, 2013, p.786).

Portanto, a relação de exploração do homem pelo homem se aprofunda no sistema capitalista porque neste modo de produção passou a existir a separação entre os trabalhadores e os meios de produção, condição fundamental para a realização do trabalho assalariado. Em sentido contrário, antes, no Feudalismo, o trabalhador detinha as ferramentas necessárias para a produção de seus produtos, ainda que tenham sido gradativamente desapropriados de todos os seus bens por meio de impostos abusivos, tomadas da propriedade privada, entre outros meios que o Estado usou para surrupiar o trabalhador camponês.

Marx (2013) afirma que a produção capitalista não só conserva essa separação, mas a reproduz e amplia em escala cada vez maiores. É, pois, este processo que distancia o trabalhador das reais condições de materialização do seu trabalho. No seio da hegemonia desse sistema, Marx destaca dois movimentos característicos do Capitalismo: “[...] por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores diretos em trabalhadores assalariados [...]” (MARX, 2013, p.786).

É neste processo de aumento da produção – troca e venda de produtos – que se dá origem a novas classes sociais: os artesãos e os comerciantes chamados também de burgueses, além disso, com

o advento do sistema capitalista a dominação também se dá pela retenção de todo o conhecimento descoberto e acumulado ao perceber que podia explorar o outro mediante ao domínio de técnicas.

Neste viés, no sistema capitalista, serão intensificadas as situações de desemprego, uma vez que a oferta de trabalho era maior que a capacidade de absorção pelo mercado diante da situação econômica. Com isso, essa nova ideologia econômica sofre, desde o seu início, “crises cíclicas”, conforme declarou Marx; e “estrutural”, conforme afirmou o filósofo Húngaro István Mészáros.

No Capitalismo, a concepção de classe passa a ser mais excludente. A luta da classe trabalhadora surge, portanto, sob uma nova nomenclatura: grupos ou segmentos. Dessa maneira, a nova forma de relação entre os homens, influenciada pela filosofia iluminista, será coisificada e o ser humano passa a ser visto como uma máquina ou mercadoria.

Outrossim, neste modo de produção, permanecem os grupos detentores de riquezas que, por sua vez, têm, além do capital, a propriedade dos meios de produção. Então, esse sistema produzirá e alimentará as desigualdades sociais que, num determinado momento histórico, surgiu a partir da propriedade privada e dos meios de produção.

Consoante a isso, desapropriado de todos os seus bens, o trabalhador se viu obrigado a vender ao capitalista o que lhe restara: sua força de trabalho como forma de sobrevivência. Todavia, uma vez vendida, esse poder de produção produzirá mercadorias cujo valor é superestimado. Esse lucro, conquanto, era dividido de forma desigual, ficando o trabalhador, obviamente, com uma parte muito inferior àquele que ele realmente deveria receber. Assim, a maior parte do lucro do produto produzido pelo trabalhador iria para o empregador.

Com o declínio da sociedade feudal e nascimento da sociedade capitalista as relações entre classes antagônicas se aprofun-

daram ainda mais. A relação de trabalho no novo modo de produção acontece na relação desigual entre o burguês e o proletariado. Sendo assim, explorador e explorado sempre estiveram em lados opostos nos diferentes modos de produção e organizados de forma hierárquica, um meio de organização social que é identificado na maior parte das civilizações europeias, visto que “[...] Na Roma antiga, temos patrícios, guerreiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, membros de corporações, artesãos e servos; além disso, em quase todas as classes, novas subdivisões [...]” (MARX; ENGELS 2008, p. 9).

Ressaltamos, não obstante, que a transição de um modo de produção para outro ocorre pela contradição produzida por ele mesmo, pois a capacidade produtiva aumenta de tal maneira que fica inconciliável a relação das forças produtivas com as relações sociais de produção. É neste momento que surgem elementos que possibilitam o surgimento de um novo modo de produção e sua expansão de exploração, o Capitalismo, que em sua fase inicial teve como base a expansão do comércio na Idade Média e a relação campo-cidade.

Dito de maneira mais detalhada, a transição do Feudalismo para o Capitalismo é marcada pela passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Dessa forma, com o ressurgimento urbano e comercial, a burguesia buscava o lucro através das atividades comerciais. Este modo de produção, por sua vez, se caracteriza principalmente pela busca do lucro e acúmulo de riquezas. O controle dos sistemas de produção e crescimento dos negócios marcou a primeira fase do capitalismo: o comercial; ao passo que, em seus primórdios, essa logística capitalista era proporcionada pela expansão e circulação de bens que foram comercializados nas diversas regiões.

O sistema capitalista traz em sua essência as relações de profundas desigualdades no processo de distribuição da riqueza produzida pelo trabalho do homem. Isso se intensificará ainda mais a partir do avanço tecnológico que desemborcou a Revolução In-

dustrial ocorrida na Inglaterra na região da Grã-Bretanha entre os séculos XVIII e XIX. Esse processo, segundo Hobsbawm (1981), marca o rompimento dos grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, possibilitando a capacidade do rápido, constante e ilimitado aumento dos homens, mercadorias e serviços. Por esse motivo, a Inglaterra<sup>29</sup> é considerada por muitos estudiosos como o único local propício para que acontecesse a transformação e avanços necessários para a firmação do sistema capitalista.

Este país tem acumulado capital desde o século XVII, através do comércio marítimo. A supremacia naval possibilitou a circulação de mercadorias e a conquista de novos mercados consumidores, o que consolidou a hegemonia inglesa. Algumas revoluções acontecidas na Inglaterra coadunaram também para o enriquecimento dos ingleses, a saber: a revolução gloriosa ocorrida em 1689, marca a queda da monarquia absolutista para a monarquia parlamentar.

Esse movimento resulta na ascensão da burguesia ao poder, sendo a maioria no parlamento. Esta classe passa a ditar os rumos políticos e econômicos da Inglaterra. O acúmulo de capital anterior à Revolução Industrial se solidifica com outro acontecimento importante: a Revolução Puritana<sup>30</sup> ocorrida durante o século XVI.

Outro elemento crucial para o avanço no modo de produção capitalista foi a fartura da mão-de-obra. Durante os séculos XVII e XVIII houve um processo histórico na Inglaterra conhecido como cercamento (Movimento dos Enclosures). Com isso, as terras que antes eram coletivas, tornaram-se propriedades privadas. Vale Ressaltar ainda que o movimento de cercamento já acontecia desde o século XIII, quando

29 A Inglaterra detentora de grande parte dos recursos naturais como carvão, algodão, lã e ferro principais base da revolução que estaria por vir com os avanços científicos tecnológicos que transformou a país na grande potência industrial do século XVIII e a substituição do modo de produção manufatureiro para maquinofatureiro.

30 A Revolução Puritana é caracterizada pelo conflito entre o rei Carlos I e o parlamento. O puritanismo foi um movimento que influenciou fortemente a Inglaterra e visava o acúmulo de riqueza foi fundamental para o início do processo de industrialização da Inglaterra.

[...] Um número relativamente pequeno de proprietários de terras imbuídos de espírito comercial já quase que monopolizava a terra, que era cultivada por rendeiros, os quais, por seu turno, empregavam trabalhadores sem terra ou pequenos agricultores. Existiam ainda muitas relíquias da antiga economia coletiva de aldeia, que seriam absorvidos pelas Leis dos Cercados (1760-1830) [...] (HOBSBAWM, 1981, p.41).

Já no século XVI, a rainha Elizabeth aumenta o cercamento<sup>31</sup>, formando pastos para a criação de ovelhas, que mais tarde serviriam para a produção de lã. Além disso, também houve incremento de mão-de-obra para as manufaturas. Esses foram dois pontos muito bem pensados pela Inglaterra, pois, com a passagem da manufatura para a maquinofatura, não haveria o risco de sofrer com a falta de matéria-prima na indústria têxtil<sup>32</sup> nem a com a falta de mão-de-obra, uma vez que

A agricultura estava preparada para desempenhar as suas três funções principais numa era de industrialização: aumentar a produção e a produtividade de forma a alimentar uma população não agrícola crescente; fornecer um excedente cada vez maior de pessoas para as cidades e para as indústrias; e oferecer um mecanismo para acumulação de capital a utilizar nos sectores mais modernos da economia [...] (HOBSBAWM, 1981, p.42).

Durante o período da Revolução Industrial, se acentua cada vez mais a desigualdades de classes sociais: de um lado a burguesia, donos da produção, das fábricas, da matéria-prima; e de outro, o proletariado, que dispõe apenas da sua força de trabalho e que é obrigado a vendê-la por um valor irrisório para sua sobrevivência. O salário pago a estes operários é a principal fonte de reprodução e sustentação do sistema capitalista por meio do exercício da mais-valia, que é o bojo da exploração, reprodução e acumulação.

31 Com os cercamentos, os trabalhadores do campo veem-se obrigados a migrarem para as cidades que já estavam dando início aos primeiros sinais de mecanização da produção e, concomitante a isso, houve o crescimento urbano.

32 Conforme Hobsbawm (1981), a indústria têxtil foi a principal indústria sólida no período da Revolução Industrial, pois já se encontrava grandes mercados abertos para este produto e os comerciantes já visavam a expansão de sua comercialização.

Neste cenário, o comércio é apenas mais dos elementos que compõe a teia de expansão e consolidação do Capitalismo. No Mercantilismo, a preocupação era em comprar barato e vender por um preço mais elevado. No sistema fabril, o foco era minimizar ao máximo possível os gastos e ofertar os produtos pelo menor preço possível, uma vez que o lucro advinha da exploração do trabalho assalariado.

## **A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E O DESIQUILÍBRIO ECONÔMICO DE 1929**

Com o advento do sistema capitalista, há o surgimento de novas técnicas de produção: a aceleração da produção em série em larga escala, em menos tempo e de qualidade superior ao produto artesanal apresenta uma nova forma de organização do trabalho, marcada pelo processo taylorista que possibilitou a mecanização os movimentos dos operários nas fábricas e indústrias e a automatização do trabalho.

Pinto (2007) afirma que a organização do trabalho culminou no acesso a determinado grau de conhecimento. Surge, dessa forma, a divisão social do trabalho. Segundo Lukács (2019), a divisão do trabalho tem seus indícios já no fim do comunismo primitivo, pois ela é tão antiga quanto o próprio trabalho. Para o autor, a partir do momento em que as ocupações singulares se autonomizaram em profissões, esse processo apresenta dupla face. Se por um lado se apresenta como evolução em aspectos econômicos e técnicos, esconde o caráter de dominação do homem pelo homem.

No que se pese a produção autônoma da sociedade feudal, houve possibilidade do acesso da comunidade campesina a produtos para a sobrevivência, sem que fosse necessário um sistema de produção em que um trabalhador fosse explorado em benefício de quem acumula bens ou serviços. No entanto, “[...] esta divisão do

trabalho surge relativamente cedo. Pense-se nos ofícios nas vilas orientais organizadas segundo o comunismo primitivo [...]”. (LUKÁCS, 1981, p. 5).

Conforme Pinto (2007), o empresariado reteve para si o conhecimento de todo o processo da confecção da mercadoria, pois este era a principal forma de controle social, econômico e político da classe trabalhadora, contribuindo para a manutenção do sistema de acumulação de capital. Nele, o trabalhador é inserido dentro das fábricas apenas para a execução de determinada parte do processo, é obrigado a se especializar apenas em uma das várias etapas do processo produtivo. Isso resultará em negar o reconhecimento e identificação do trabalhador com o produto final.

A Revolução Industrial foi um momento carregado por um conjunto de transformações no processo produtivo, tendo como marca principal a mecanização da produção que tinha o tempo marcado de acordo com a natureza. Agora, passa a ser guiado pelo tempo/relógio. Assim, gradativamente o Capitalismo Mercantil cede espaço ao Capitalismo Industrial ou também chamado de Liberalismo Econômico<sup>33</sup>.

Ressalta-se que o avanço tecnológico e científico da Revolução Industrial se constitui como força motriz da consolidação do Capitalismo e trouxe graves consequências à exploração do trabalho do operário<sup>34</sup>.

Destaca-se, portanto, que todo o processo de industrialização ocorrido na Grã-Bretanha foi o primeiro momento da Revolução Industrial, sucedida daquela de 1860-1900. Nesta nova fase, a Inglaterra não se detém o poder hegemônico. Outros países como França, Rússia e Itália iniciaram o processo de industrializa-

33 O liberalismo econômico julgava que as falhas eram dos agentes do mercado: intervenção do Estado e os sindicatos do mercado do trabalho.

34 O trabalho nas fábricas chegava à jornada de 18 horas. Houve inserção do trabalho infantil e das mulheres nas fábricas, mas não havia leis trabalhistas. No século XIX, os trabalhadores organizaram-se para lutar contra os excessivos abusos da burguesia. Num primeiro momento, esse enfrentamento entre classes aconteceu por dois movimentos conhecidos como ludismo e cartismo.

ção. Surgem inovações como a transformação aço em ferramentas e peças, do uso da energia elétrica e de combustíveis oriundos do petróleo, dentre outros inventos que nascem nesse período. Todos os avanços tecnológicos e científicos corroboraram para que o capitalismo se firmasse enquanto sistema hoje vigente.

Todavia, em 1929, o Capitalismo entra na sua primeira grande crise, como todos os modos de produção anteriormente apontados. Os Estados Unidos se consolidam como grande potência econômica e entram num estágio de produção demasiada. A década de 1920, por exemplo, foi marcada pelo aumento do comércio internacional, propiciado pelos avanços tecnológicos, o que facilitou a aproximação e integração das economias capitalistas.

Historicamente, é sabido que os EUA não participaram de maneira direta da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), mas a subsidiou com a exportação de elevadas quantidades de produtos industrializados e dinheiro (capital) sob a condição de empréstimos aos países europeus.

Posterior à primeira grande guerra, os EUA se tornaram o grande produtor industrial e o maior possuidor de capital do mundo. Esse ritmo desordenado da produção de produtos incentivou a população estadunidense a consumir estes produtos, acreditando que viver bem era sinônimo de possuir muitos bens materiais, tantos quanto o poder de compra de cada um permitisse, idealizando o “American way of life” (modo de vida americano).

Contudo, a contradição do sistema capitalista é marcada pela relação desequilibrada entre a oferta e a procura, a exemplo do estilo de vida consumista estadunidense. Dito de outra maneira, houve uma produção elevada de produtos para o pouco poder aquisitivo da população, o que era sinal de alerta para os primeiros indícios da crise de superprodução que se espalha para o resto do mundo.

Com a produção excessiva de mercadorias, os comerciantes

estadunidenses foram obrigados a reduzir o valor de venda. É importante lembrar que essa superprodução não se restringia apenas ao setor industrial, uma vez que o setor da agricultura também foi afetado. Contudo, mesmo com a diminuição no valor do produto, os comerciantes não encontravam consumidores, uma vez que os trabalhadores recebiam salários miseráveis. Pensando nisso, foi diminuído o fluxo da produção, o que conseqüentemente resultou na demissão em massa de milhões de trabalhadores.

Então, em 1932, Franklin Delano Roosevelt é eleito presidente dos Estados Unidos e implanta um conjunto de estratégias socioeconômicas denominado New Deal (Novo Acordo), estratégia política idealizada pelo economista inglês John Keynes, para a superação da crise.

O Keynesianismo ficou conhecido pela ação emergencial de tirar o EUA da bancarrota. Neste plano, era defendida a intervenção do Estado na economia e, assim, este assumia funções que não eram de sua alçada. Nesse viés, como o Liberalismo Econômico perde espaço para o Capitalismo Monopolista de Estado, o Estado teria que atuar nos diversos setores da economia para reerguer a falida economia capitalista, surgindo o Estado de Bem-Estar Social (Welfare State).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, em linhas gerais, apresentar o processo de desenvolvimento do sistema capitalista. Neste modo de produção, o valor de uso das mercadorias é subsumido pelo valor de troca, passando a ser negociado e comercializado a partir do valor na sua utilidade e demanda. Neste contexto, são aprofundadas as relações sociais de opressão, exploração e desigualdades que permanecem até hoje.

Além disso, as contradições causadas pelo Capitalismo são a base para que este permaneça em constantes crises, a exemplo do

que ocorreu em 1929, resultando na queda da demanda efetiva, das expectativas de lucro, dos investimentos e a redução de renda. Esse período de desequilíbrio econômico resultou da crise de 1929 devido à superprodução de mercadorias e acumulação de riquezas – principais motivos da bancarrota do Estado – desde o primeiro momento da Revolução Industrial, o que tem resultado em mais momentos de crise do que prosperidade econômica.

Diante desse contexto, as relações do setor produtivo e as de trabalho são modificadas. Apesar de o capitalismo romper com o modelo de servidão praticado no feudalismo, esta permanece, mas com uma nova roupagem: surge uma servidão exercida pelas classes que dispõem apenas da força de trabalho. Essa força é usurpada àqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção e realizam a extração da mais-valia, sendo a maneira mais eficaz para a apropriação do trabalho excedente.

Portanto, é possível afirmar que o trabalho assalariado é elemento fundamental para a manutenção e reprodução do capitalismo. Dito de outro modo, o sistema de capital é baseado na teoria da mais-valia, por meio da qual se faz possível a exploração da classe trabalhadora e o processo de acumulação do capital contido na relação: mercadoria-dinheiro-mercadoria e dinheiro-mercadoria-dinheiro.

## REFERÊNCIAS

HOBSBAWM, Eric J. **A ERA DOS EXTREMOS**. O breve século XX: 1914-1991. 2ª ed. Traduzido por Marcos Santarrita, revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia de Letras, 1995. EDITORA SCHWARCZ LTDA.

LESSA, Sérgio. **Capital de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

LUCKÁCS, George. **Ontologia do ser social**. Acesso em: 14 ago. Dis-

ponível em: < <http://afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>>

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia política. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

# UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS ECONÔMICAS MERCANTILISTA, CLÁSSICA, MARXISTA, NEOCLÁSSICA, KEYNESIANA E NOVO CLASSICISMO

Alba Regina Andrade Mendes<sup>35</sup>

Mônica Costa Cordeiro<sup>36</sup>

Marcos Adriano Barbosa de Novaes<sup>37</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde as comunidades primitivas, o homem se relaciona com a natureza, transformando-a através do trabalho e produzindo valores de uso (LESSA, TONET, 2011; MARX, 1974). No entanto, com o advento do capitalismo, as relações entre os homens passaram a se estabelecer através da compra e venda das mercadorias produzidas pelo trabalho, com a mediação do dinheiro (MARX, 1974).

É justamente com o surgimento do capitalismo que nasce a Economia, como “ciência que estuda como otimizar os recursos escassos frente as necessidades crescentes” ou “ciência que estuda como os homens se organizam para produzir e distribuir a riqueza” (MARQUES et al, 2018, p. 11). Adam Smith é considerado o pai da economia enquanto ciência, uma vez que foi o pioneiro nos estudos econômicos, ao delinear o mercantilismo e propor uma nova visão para as atividades econômicas em sua obra *A riqueza das nações*.

35 Graduada em Zootecnia pela UFERSA, graduanda em Pedagogia pela FAFIDAM/UECE. E-mail: alba.mendes@aluno.uece.br.

36 Graduada em Pedagogia pela FAFIDAM/UECE. E-mail: monica.cordeiro@aluno.uece.br.

37 Professor do Curso de Pedagogia da FAFIFAM/UECE, Mestre em Educação e Ensino pelo MAIE/FAFIDAM/FECLESC E-mail: marcos.novaes@uece.br / marcos.educare@hotmail.com

Com o advento da Economia como ciência, surgem diversas formas de interpretar e conduzir as atividades micro e macroeconômicas, as chamadas escolas econômicas.

Este trabalho apresenta uma análise de algumas destas escolas, a saber: escolas Mercantilista, Clássica, Marxista, Neoclássica, Keynesiana e Novo Classicismo. Objetivou-se sintetizar as principais ideias de cada uma dessas escolas e tecer uma crítica ao capitalismo, crítica esta em consonância com o pensamento marxista. Para tanto, o presente trabalho configurou-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Tivemos como suporte teórico Brue (2005), Marx (1974) e Gennari e Oliveira (2009) e outros.

## AS ESCOLAS DO PENSAMENTO ECONÔMICO: ORIGENS E CONCEPÇÕES

No decorrer da Idade Média a sociedade se organizou no que convencionou-se chamar feudalismo (séc. V - XV). Com o passar do tempo e o aumento da produção dos feudos, a comunidade feudal foi se tornando autossuficiente, o que permitiu o surgimento de um novo sistema econômico, de base comercial (BRUE, 2005; LESSA, TONET, 2011). Este contexto de mudanças econômicas, unido à descoberta do ouro no ocidente possibilitou o aumento do comércio e a valorização dos metais preciosos. Foi nesse contexto que as comunidades lentamente transitaram do feudalismo para o mercantilismo.

O mercantilismo teve início no século XV, com o comércio marítimo. É Adam Smith quem sistematiza as ideias do mercantilismo em sua obra *A riqueza das nações*, livro IV, a fim de, uma vez delineadas suas características, combatê-lo (MATTOS, 2007). As principais características desse sistema são “a identificação de riqueza com riqueza metálica, por isso os mercantilistas são considerados metalistas, e a ideia de que para deter metais era preciso manter a Balança Comercial superavitária” (MATTOS, 2007, p.

112). Para alavancar a economia, aumentando a quantidade de ouro e prata do país, os mercantilistas propunham a intervenção do Estado no comércio, mantendo a balança comercial favorável, ou seja, com mais exportações e menos importações.

Para alcançar uma balança comercial favorável, defendiam que o Estado incentivasse a exportação, principalmente de manufaturados, com mais valor agregado, e restringisse a importação através de tarifas, controles e proibições. Como com a exportação, o país recebe ouro e prata ao vender seus produtos, e com a importação, os perde ao comprar produtos estrangeiros, os mercantilistas defendiam que restringindo a importação e favorecendo a exportação, o Estado acumularia ouro e prata, mantendo a balança comercial favorável.

Com o objetivo de delinear o Mercantilismo foi que Adam Smith, em 1776, publicou a obra *A Riqueza das Nações*, considerada o nascimento da Economia. Essa economia nascente é chamada de Escola Clássica.

Esta mudança de paradigma econômico teve influência significativa das revoluções científica e industrial: esta fez surgir a máquina à vapor e a mão de obra livre com baixos salários; aquela, a ideia de que a natureza é guiada por leis naturais, que regulariam as pessoas e as atividades econômicas, fundamentadas na lei natural da liberdade de seguir os próprios interesses (BRUE, 2005).

Foi nesse contexto de mudanças que Adam Smith teceu, em seu livro, uma análise sobre a origem da riqueza das nações. Para Smith, essa riqueza vem do aumento da produtividade proporcionada pela divisão do trabalho e especialização do mercado e defende não só a divisão de funções dentro de uma mesma atividade, mas a diversidade de atividades econômicas de um país determina a riqueza dele. Desta forma, a divisão do trabalho em diversas especialidades e funções permitiu o incremento na produção de mercadorias. Isso deveu-se a três circunstâncias:

(...) primeiro, ao aumento da aptidão de cada trabalhador em particular; segundo, à economia do tempo que comumente se perde ao se passar de um tipo de ocupação para outro; e, finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, e permitem que um homem realize a tarefa de muitos (ibidem, p. 12).

Este último aspecto merece atenção: foi a divisão do trabalho que possibilitou o nascimento de uma classe de homens dedicada exclusivamente à “filosofia ou especulação intelectual” (ibidem, p. 15) dedicando-se a tarefa de observar a realidade e criar máquinas, permitindo o aumento da produção.

Para Smith, a riqueza e o tamanho do mercado seriam diretamente proporcionais: quanto maior o mercado de um país, maior sua riqueza. Logo, Smith critica a medida mercantilista de restrição do mercado, com tarifas de importação. Acrescenta que a riqueza de um país se deve mais pelas suas mercadorias do que pelo acúmulo de ouro e prata, como os mercantilistas acreditavam. Para Smith, esse valor atrelado à mercadoria corresponde ao número de horas trabalhadas para a sua produção.

Ainda de acordo com Smith, a economia funciona com base no egoísmo e individualismo do homem; não são a bondade e boa vontade dos homens que suprem as necessidades dos outros, mas sim o seu interesse econômico, guiado pela mão invisível do mercado, que regula e equilibra as atividades econômicas. É, portanto, o individualismo, com a busca da satisfação de interesses pessoais, e a não intervenção do Estado, que proporcionam o bem-estar econômico.

Porém, este contexto de mudanças científicas e industriais suscitou também o nascimento do pensamento Marxista. A obra *O Capital*, de Karl Marx, foi lançada em Hamburgo no ano de 1867, e representou o marco do pensamento econômico marxista, em oposição ao pensamento clássico liberal. Marx utiliza em sua obra três

grandes blocos de discussão: a Economia Política do século XVIII, princípio do século XIX; a Filosofia Crítica clássica germânica e a Tradição Socialista Utópica, a fim de transformá-la num plano socialista científico. O grande objetivo de Marx é entender como funciona o modo de produção capitalista. Para isto, Marx se vale da dialética como método. As relações entre os elementos do modo de produção capitalista, portanto, não são de causa, mas de movimento. Todos os elementos estão concatenados e é o movimento, seja do capital, da mercadoria ou das relações, que faz o sistema capitalista continuar.

O Capítulo 1 do Livro 1 de *O capital* é dedicado ao entendimento da Mercadoria, uma vez que “a riqueza das sociedades em que rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’” (MARX, 1974, p. 41). Entender a mercadoria, portanto, se faz requisito para a compreensão da sociedade capitalista. Para Marx, a mercadoria é algo que satisfaz o ser humano, em suas procuras ou necessidades, sejam elas de qualquer natureza, “do estômago ou da fantasia” (MARX, 1974, p. 41).

É essa utilidade que confere à mercadoria um “valor de uso” e implica em sua troca, a fim de suprir essas necessidades. Essas trocas requerem que, primeiro, exista algo de comum entre as mercadorias, do contrário, não poderiam ser trocadas entre si; e segundo, que o valor de troca expressa algo distinguível da própria mercadoria. Logo, o valor de troca de uma mercadoria, ou simplesmente, o valor, não é intrínseco a ela, como uma propriedade natural sua. As propriedades físicas das mercadorias só conferem a elas valores de uso. O que confere valor à mercadoria é algo agregado a ela quando posta em movimento. Esse algo é o trabalho humano.

Todas as mercadorias têm o trabalho humano como origem. Porém, não o trabalho propriamente dito para produzi-las, mas um tipo de trabalho abstrato, comum a todas elas, que tornariam as mercadorias trocáveis entre si. Do contrário,

Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho gasto durante sua produção, poderia parecer que quanto mais preguiçoso ou inábil um ser humano, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois ele precisa de mais tempo para acabá-la. Todavia, o trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho. Toda a força de trabalho da sociedade, - que se revela nos valores do mundo das mercadorias, - vale, aqui, por força de trabalho única, embora se constitua de inúmeras forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças individuais de trabalho se equipara às demais, na medida em que possua o caráter de uma força média de trabalho social, e atue como essa força média, precisando, portanto, apenas do tempo de trabalho em média necessário para a produção de uma mercadoria. Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais, existentes, e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (Ibidem, p. 45-46).

O valor de uma mercadoria, portanto, representa o trabalho humano por trás dela, mas de forma abstrata. Esse trabalho abstrato, que confere valor à mercadoria, é o tempo de trabalho socialmente necessário. E esse valor não é fixo. O valor muda com a produtividade (Ibidem), sendo extremamente sensível aos avanços tecnológicos e às consequentes mudanças na produtividade.

O valor depende não apenas das variáveis apontadas, está intimamente ligado ao valor de uso. Uma mercadoria só é mercadoria se seu valor de uso for reconhecido socialmente, criando assim uma necessidade. Um produto pode ter valor de uso sem ter um valor - como o alimento plantado pelo agricultor para sua subsistência - não se configurando assim numa mercadoria. Para configurar-se como mercadoria, o valor de uso precisa ser social. Se uma mercadoria não possui valor de uso social, não tem valor. Logo, o valor é dependente do valor de uso.

Marx defende que o capitalismo é, essencialmente, explorador da mão de obra proletária, e que o explorador é o capitalista burguês, que lucra com o excedente de capital produzido pelo trabalho do proletário, a mais-valia. O capitalismo é “um modo de produção cujos meios estão nas mãos dos capitalistas, que constituem uma classe distinta da sociedade” (CATANI, 1984, p. 19). Assim, em sua essência está a luta de classes, entre proletários e detentores dos meios de produção. Para Marx constituem características essenciais da sociedade capitalista “a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca” (Ibidem, p. 20).

No capitalismo, o trabalhador individual não é capaz de competir de igual para igual com a indústria e se vê obrigado a vender a sua mão de obra para o capitalista como único meio de sobrevivência. Porém, o capitalismo é instável, com crises, desemprego e concentração de renda. Para Marx, a única saída emancipatória seria a transição para a sociedade comunista, em que haveria a socialização dos meios de produção. Após a Revolução Industrial, a pobreza disseminava-se, apesar do aumento da produtividade. Neste contexto em que a promessa da liberdade individual como método de prosperidade falhou, surgiu um conjunto de pensadores, conhecidos como neoclássicos, com uma nova forma de classicismo (BRUE, 2005).

O Neoclassicismo é uma corrente econômica surgida nos anos 70 do século XIX como uma continuação da Escola Clássica e sistematizada por Alfred Marshall, no final desse mesmo século, na obra *Princípios de Economia*.

O Neoclassicismo propõe mudanças significativas na forma de entender e analisar a economia, até então marcada pelas ideias clássicas. Houve o abandono da teoria do valor do trabalho, defendida por Adam Smith, e a adoção do valor utilidade; o foco sai, portanto, da produção, e passa a residir no consumo das mercadorias. A principal mudança consiste no abandono da análise com base nas classes sociais e a adoção da ideia dos agentes econômicos: o trabalhador, que vende sua força de trabalho, e o empresário,

que a compra. Assim, a análise deixa de ser social e passa a ser individual e racional. São os agentes econômicos que decidem as condições de compra e venda das mercadorias, inclusive a força de trabalho, sem intervenção do Estado.

Ao invés do egoísmo, tal como Smith propunha, seriam características importantes do homem capitalista moderno a independência para escolher, a confiança em si mesmo “e um hábito de projetar o futuro e modelar cada um o seu programa tendo em vista objetivos distantes” (MARSHALL, 1982, p. 4, *apud* MATTOS, 2011, p. 640).

Baseada na escola neoclássica surgiu, em 1936, o Keynesianismo, com a publicação de *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, de John Maynard Keynes. O Keynesianismo é uma corrente de pensamento econômica surgida a partir dos anos 30, por ocasião da crise econômica mundial, conhecida como A Grande Depressão, ou Crise de 1929. Essa corrente econômica é um contraponto à teoria neoclássica, vigente na época, que determinava que o Estado não intervisse na economia. Seu papel seria apenas manter as contas públicas equilibradas. Keynes tece uma crítica às teorias econômicas clássicas, afirmando que elas ferem a realidade, pois na verdade, não funcionam: buscar os interesses individuais não leva ao bem-estar social:

(...) o liberalismo (...) fere a realidade e o senso prático. Quer dizer, é tão medieval como os princípios feudais contra os quais os liberais haviam se rebelado no passado: que diferença há entre a “mão invisível” smithiana (...) com a divindade religiosa ou força exógena política (como o rei absolutista), últimos recursos para garantir uma ética que compatibilizasse atos individuais e sociais? A crença em um mercado “que não erra” não passa de uma metafísica como todas as outras. Por isso, liberdade natural não existe (...), não há força externa ou “do alto” (nem “mão invisível” nem força divina) que garanta a coincidência entre somatório dos ótimos individuais e ótimo social (...). Em outras palavras: o individualismo liberal funda-se num mito (FONSECA, 2010, p. 430-431).

No entanto, sua crítica não se estende ao capitalismo. Para Keynes “o capitalismo provavelmente pode se tornar mais eficiente para atingir objetivos econômicos do que qualquer sistema econômico conhecido, mas (...), em si, ele é de muitas maneiras sujeito a inúmeras objeções” (KEYNES, 1978, p. 126, *apud* FONSECA, 2010, p. 431).

Então, Keynes propôs que uma vez que o capitalismo não era capaz de manter o pleno emprego e uma distribuição igualitária da renda (FONSECA, 2010), principalmente em épocas de crise, como a de 1929, o Estado deveria atuar reduzindo impostos, ampliando o crédito e, principalmente, aumentando o gasto público, proporcionando a circulação de dinheiro. Quando a economia alcançasse um nível estável, o Estado diminuiria a dívida pública, contraída na recessão.

Contrapondo as ideias de Keynes, o Novo-Clássico surgiu na década de 1960, com as primeiras publicações na área, e se desenvolveu nas décadas seguintes, com Robert Lucas sendo seu principal defensor. “A nova escola nasce sob o signo das grandes mudanças, propondo novas frentes de pesquisa em um corpo teórico, que, com o tempo, se tornou mais e mais coeso” (AMORIM, 2002, p. 38).

Para o Novo-Clássico, a intervenção do Estado na economia, defendida pelo Keynesianismo, não daria resultados, uma vez que os agentes econômicos seriam capazes de prever, a partir de dados numéricos, as consequências das intervenções governamentais na Economia, antecipando-se a elas. Assim, o aumento do gasto público para estimular a economia teria efeitos nulos:

(...) os agentes formariam suas expectativas utilizando eficientemente as limitadas informações disponíveis e as distribuições de probabilidade sobre os eventos possíveis, interpretando (...) de modo idêntico a teoria econômica relevante (...). Assim, as expectativas formadas pelos agentes tenderiam, na média, a coincidir com os valores efetivos (AMORIM, 2002, p. 39).

Para desenvolver e defender suas ideias, os economistas dessa corrente de pensamento lançam mão de modelos matemáticos e econométricos, altamente sofisticados. No entanto, são criticados, pois se baseiam em eventos restritos e desconsideram grandes alterações econômicas. Ainda assim, esta é a escola dominante nos dias atuais, exercendo influência mundial na gestão econômica.

## **ANÁLISE CRÍTICA DAS ESCOLAS ECONÔMICAS: POLÍTICAS E INTERESSES**

O mercantilismo tinha em sua essência a acumulação de metais preciosos e não haviam propostas concretas para o desenvolvimento da economia. Segundo Gennari e Oliveira (2009), era uma visão em que o Estado tinha ligação direta com a riqueza do reino. Essa ligação econômica com a representação do Estado não começou a fazer sentido para mais nova classe social, do qual estava em plena ascensão, a burguesia. Essa nova classe pretendia ganhar forças e a representação do Estado absolutista era algo do qual combatiam constantemente, em uma luta pelo poder.

No momento que a burguesia conseguiu se estabelecer como uma classe dominante na sociedade houve mudanças culturais significativas, como o uso da impessoalidade científica (GENNARI E OLIVEIRA, 2009). O uso da ciência tornou-se amplo, tornando-se conveniente para explicar e justificar fenômenos tanto da natureza quanto da própria sociedade.

A visão liberal de Smith se opunha a interferência do Estado dentro da economia defendida pelo Mercantilismo. Smith defendia que o egoísmo e a competição do homem trariam efeitos positivos ao mercado, uma ordem que não era baseada na benevolência, que apenas se expandia por existir uma força poderosa conduzindo as ações dos homens egoístas para o bem-estar da sociedade, um “mecanismo” do qual foi batizado como a “mão invisível” de Deus. (GENNARI e OLIVEIRA, 2009; PRADO, 2006).

Ao afirmar que o mercado se autorregulava através de uma mão invisível, que dependia da competição e do egoísmo humanos, levando ao bem-estar da sociedade, era defender o modelo burguês de sociedade e o justificando com a ciência.

Era muito conveniente afirmar que a exploração que os trabalhadores sofriam era necessária para o bem-estar da sociedade. De acordo com Ponce (2001), assim que a burguesia conseguiu triunfar, as ideias de humanidade e razão que pregavam para todos nada mais era que a humanidade e razão burguesa, excluindo a participação da grande maioria da população.

A consequência desse modelo econômico clássico foi o aumento da desigualdade social e a piora das condições humanas de sobrevivência, à medida que ele se consolidava. Segundo Gennari e Oliveira (2009), as condições desumanas de trabalho geraram várias revoltas pelos trabalhadores, das quais foram suprimidas pelos donos das fábricas. Chegou até mesmo a ser denunciada e comprovada tais condições, e então foram feitas leis para que houvessem melhoras, entretanto, elas eram frequentemente desobedecidas, o que resultava em nenhuma mudança significativa.

Karl Marx percebeu que o sistema vigente era contraditório. Os seus estudos foram de caráter histórico-crítico e dialético, nascendo dele as ideias sobre a contradição da luta de classes. Para Marx existia duas condições humanas, a do explorador e do explorado, e que toda a história da humanidade foi basicamente uma luta de classes, em que o opressor explora o oprimido. De acordo com Marx (1974), a classe dominada pelo capitalismo não era mais a dos escravos ou a dos servos como dos períodos históricos anteriores, mas sim dos trabalhadores “livres” que continuavam dependentes, só que agora do capital, já que os trabalhadores foram expropriados do processo de produção e das ferramentas necessárias para o trabalho. Isso tornou o trabalho alienante, pois a classe operária não tinha mais as condições necessárias para reproduzir uma mercadoria por si mesmo.

Ao mostrar tais contradições, dentre elas a forma do qual o mercado se comportava para o benefício dos exploradores, uma nova teoria econômica e conceitos foram feitos para tentar contrapor-las. Assim nasceu a nova escola econômica Neoclássica. Essa escola econômica mudou as nomenclaturas já conhecidas pela escola Clássica, provavelmente devido aos estudos de Karl Marx ser baseados nesses conceitos da escola Clássica e assim tentar estabelecer teoricamente as ideias liberais.

Outra característica dessa escola econômica foi que se acreditava que interferências feitas pelo o Estado e por reivindicações dos trabalhadores iriam interferir na “Mão Invisível” que rege o mercado, buscando o mínimo de interferência do Estado e assim atingindo o pleno emprego, chegando ao ponto de afirmar que o desemprego era causado pelo próprio trabalhador ao reivindicar seus direitos e não aceitar o salário proposto pelo mercado (GENNARI e OLIVEIRA, 2009). Evidentemente, são argumentos defendendo os interesses da classe dominante disfarçados de ciência, condenando as lutas sociais ao afirmar que reivindicar seus direitos iria atrapalhar a dinâmica do mercado. Em outras palavras, a culpa pela falta de emprego recai aos trabalhadores insurgentes, que lutam por melhorias salariais e condições de trabalho, isentando os verdadeiros culpados.

Esse sistema econômico foi insustentável. A crise de 1929 provou que a economia não se comportava como os estudiosos liberais pensavam, colocando em xeque a teoria Neoclássica e sua “Mão Invisível” do mercado. Então surgiu a proposta de John Maynard Keynes (1883-1946) em resposta a crise econômica, defendendo os gastos públicos para injetar dinheiro dentro do mercado e assim fazendo aumentar o consumo pessoal.

Apesar do forte apelo para as causas sociais, serviços públicos e de construção civil, a escola econômica Keynesiana tem como verdadeira proposta manter o *status quo* da sociedade, já que o sistema de exploração capitalista apenas sobrevive com movimen-

tação constante de troca de mercadorias e com a crise econômica a população tende a cessar o consumo (HARVEY, 2013).

A escola de pensamento econômico Novo-Clássico surgiu quando o sistema capitalista ficou estável e não vendo mais a necessidade da interferência do Estado dentro do mercado, voltou novamente com ideias liberais. O argumento desse pensamento é a previsibilidade do Estado e que os agentes econômicos sempre iriam antecipar suas ações dentro do mercado. Atualmente esse é o pensamento econômico dominante, até o momento que outra grave crise surja.

Então, nota-se uma variação em que o liberalismo é dominante e quando este não consegue mais se sustentar sozinho, os proprietários do capital apelam para que o Estado tome medidas das quais irão se beneficiar. Assim, o capitalismo se mantém e as desigualdades socioeconômicas se perpetuam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que surgiu uma ciência para explicar filosoficamente o comportamento do sistema de trocas de mercadorias no mundo, o homem burguês a utilizou para justificar sua forma de obter poder sob o restante da população. A burguesia entrou em ascensão à custa da mais-valia do trabalhador, que por sua vez vive em uma situação de dependência e miserável até a atualidade.

A desigualdade social aumentou e o pleno emprego previsto pelo pensamento liberal da economia não se concretizou. Marx lançou suas teorias, que logo foi questionada ao lançarem uma nova escola econômica.

Quando o modelo liberal de economia entrou em crise, uma nova escola foi proposta para manter o sistema de exploração capitalista com interferência direta do Estado. Entretanto, foi posto de lado por outra escola econômica liberal décadas depois.

Há um padrão nas escolas econômicas, no qual quando o sistema capitalista fica defasado recorre ao Estado e quando se estabiliza volta a um modelo econômico liberal. Em outras palavras, o capitalismo se mantém em um ciclo que apenas pode ser quebrado quando a população explorada se reconhecer na luta de classes, possibilitando a mobilização de movimentos sociais conscientes e por fim em uma verdadeira revolução da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **Alfred Marshall, o capitalismo e sua utopia social.** Economia e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 3 (43), p. 637-659, dez. 2011.

AMORIM, R. L. C. **Macroeconomia neoclássica contemporânea: novos-keynesianos e novos-clássicos.** Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 29-56, 2002.

BRUE, S. L. **História do pensamento econômico.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

CATANI, A. M. **O que é Capitalismo?** São Paulo: Abril Cultural e Brasiliense: 1984.

FONSECA, P. C. D. **Keynes: o liberalismo econômico como mito.** Economia e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 3 (40), p. 425-447, dez. 2010.

GENNARI, A. M.; OLIVEIRA, R. **História do pensamento econômico.** São Paulo: Saraiva, 2009.

HARVEY, D. **Para entender O Capital: livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013. 260 p. Tradução de Rubens Enderle.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARQUES, R. M., et al. **Economia: que bicho é este?** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política: Livro 1: o processo de produção do capital.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MATTOS, L. V. de. **As razões do laissez-faire: uma análise do ataque ao mercantilismo e da defesa da liberdade econômica na Riqueza das Nações.** Revista de Economia Política, vol. 27, nº 1 (105), pp. 108-129, janeiro-março/2007.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 18. Ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, E. F. S. Uma Formalização da Mão Invisível. **Est. econ.**, São Paulo, 36(1): 47-65, jan-mar 2006.

SMITH, A. **A mão invisível.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

# A EDUCAÇÃO EM MARX: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Lailton de Souza Santos<sup>38</sup>  
Layslândia de Souza Santos<sup>39</sup>

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de analisar a possibilidade de uma educação omnilateral em articulação com a emancipação humana, essa pesquisa apresentará suas principais características, em uma perspectiva ontológica. Assim, partindo da perspectiva acima abordada, percebe-se nesse momento de nossa história que a educação vem servindo aos interesses do capital como uma mercadoria para satisfazer as suas necessidades, em contrassenso às necessidades genuinamente humanas. O surgimento da educação, segundo Jimenez e Lima (2013), está atrelado à necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico, apropriação das objetivações da sociabilidade, as características fundamentais do próprio homem. Todavia, destacamos que a educação é um complexo social, fundado pelo trabalho e, por isso, estabelece uma relação de dependência ontológica, possuindo, no entanto, uma autonomia relativa em relação a ele, bem como uma determinação recíproca. O trabalho, nas palavras de Lessa e Tonet (2011, p.21), é;

[...] o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É, sempre, a objetivação

38 Mestre em Educação e Ensino, pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE/FAFIDAM/ FECLESC (2019).

39 Mestranda Educação e Ensino, pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE/FAFIDAM/FECLESC.

de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Da prévia-ideação à sua objetivação: isto é o trabalho. Vale enfatizar que, para Marx, nem toda atividade humana é trabalho, mas apenas a transformação da natureza.

Nas argumentações dos referidos autores, os homens não somente constroem materialmente a sociedade pelo trabalho, mas também como indivíduos. Com isso, todo ato de trabalho dá origem a novas situações, tanto objetivas, quanto subjetivas. Assim, o homem estará sempre construindo o novo. Isto posto, a relação entre o trabalho e a educação que este artigo pretende expor refere-se às argumentações de Tonet (2005), em que o trabalho é a relação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é a relação entre o homem e o indivíduo. Indiretamente, o trabalho também medeia à relação sociedade e indivíduo. O mesmo ocorre com a educação em relação ao trabalho, e a partir do trabalho surgem outras relações da atividade humana como: arte, religião, filosofia, política, etc.

Ou seja, o trabalho é o ato fundante do ser social, porém os homens não se limitam ou se esgotam com ele; existem outros complexos, que também são fundados pelo trabalho, que complementam a formação do ser social, porém, possuindo, em relação a ele, uma autonomia relativa, uma dependência antológica e uma determinação recíproca, como a linguagem, educação, a ciência, por exemplo.

Para isso, nos guiamos pelo materialismo histórico – dialético, que tem por base a realidade concreta. Nas palavras de Paulo Netto (2011), o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. De cunho teórico – bibliográfico, qualitativo. Com o suporte de Marx (2011a; 2011b), Lukács (2013), Manacorda (2007), Lessa (2011; 2016a; 2016b), Tonet (2005; 2011) etc.

## O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: BREVE SÍNTESE

É na natureza que se fundamenta a realização da atividade produtiva, em que se torna realidade, e ainda, o homem, além de viver da natureza, é parte dela. Destacamos que, esse homem natural (em seu corpo orgânico e inorgânico), a partir da transformação da natureza por meio da atividade produtiva, se humaniza por meio do trabalho, torna-se social. É por meio do trabalho que o ser humano (também natural) afasta-se de sua condição animal, tornando-se cada vez mais humano, mais social (ANTUNES, 2012). Como afirmava Marx (2011b) nos Manuscritos, o homem vive da natureza.

Lessa (2016, p.29) afirma que o trabalho é a “atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social”. É a categoria fundante do ser social “do mundo dos homens”, também é responsável pela efetivação do salto ontológico que retira a existência humana das meras necessidades biológicas. Conclui Lessa (2016) que não pode haver existência social sem o trabalho. Marx, em *O Capital*, afirma que o trabalho é um processo em que o homem e a natureza participam;

(...) processo em que o ser humano com a sua ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2011a, p. 211).

A título de exemplo, em *O Capital*, Marx descreve o trabalho como responsável pela humanidade do homem, o que o diferencia dos demais animais, como expresso em seu clássico exemplo sobre a distinção do trabalho humano, guiado por uma finalidade,

planejamento prévio de suas ações que transforma a natureza ao passo que também é modificado por ela, e o trabalho animal puramente instintivo, natural. Em suas palavras,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. No entanto, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça [teleologia], antes de construí-lo em cera (MARX, 2011a, p. 211-12).

A partir dessa concepção ontológica, Lukács (2013) designa o trabalho levando em consideração um por teleológico, no plano material o surgimento de uma nova realidade, o trabalho seria uma práxis social. É somente pelo trabalho, guiado por um fim teleológico e seus meios, que a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente e executa as modificações e transformações da natureza. Ou seja, o trabalho constitui a forma originária da práxis social, é o motor decisivo de humanização do homem. Em suma, ratificando as ideias aqui exposta, reafirmamos;

[...] o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento (LUKÁCS, 2013, p. 61).

Sintetizando, é pelo trabalho que o homem se serve da natureza (causalidade dada) – base material indispensável ao mundo dos homens – para transformá-la em prol de uma nova objetividade (causalidade posta). Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E isso permite, de acordo com Lessa e Tonet (2011), a constante construção de novas situações históricas e novas relações sociais, conhecimentos e ha-

bilidades, em constante articulação e previamente idealizadas, em ato teleológico, consciente, construindo assim, novas possibilidades e uma nova objetividade. Nesse raciocínio, Lukács estabelece o trabalho como sendo o modelo do ser social, o fenômeno originário, é a protoforma do agir humano. E que estão contidas todas as determinações e essência desse novo ser social. É através do trabalho que o homem rompe com a barreira natural para o mundo social. É a verdadeira práxis transformadora da sociedade.

Vejam agora a questão da educação e sua relação ontológica com o trabalho, destacando que: a prática educativa é a relação entre um sujeito e um objeto, sendo que este objeto também deve ser um sujeito, em ação de consciência tentando induzi-lo a agir de determinada maneira, como resume bem Tonet (2005).

Iniciaremos esse debate sobre o complexo da educação, com os apontamentos de Santos (2017), que estabelece a educação como um fenômeno social imanente aos homens, origina das relações humanas e contradições vividas na sociabilidade. É responsável por transmitir aos seres humanos a generalidade do ser social, a cultura historicamente acumulada pelo conjunto da humanidade.

Como sabemos, a educação é um complexo social, fundado pelo trabalho e, por isso, estabelece uma relação de dependência ontológica, possuindo, no entanto, uma autonomia relativa em relação a ele, bem como uma determinação recíproca. De acordo com Lima e Jimenez (2011), o surgimento do complexo da educação no ser social está atrelado à necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico, apropriação das objetivações da sociabilidade, as características fundamentais do próprio homem. E, nesse atual momento da história, a educação serve como uma mercadoria para satisfazer as necessidades do capital em contrassenso às necessidades genuinamente humanas.

Primeiramente, antes de prosseguirmos com a demanda específica deste caput, precisamos definir que tipo de educação nossa

análise terá como foco, ou seja, clarear as distinções entre educação *lato sensu* e *stricto sensu*, esta última, que também sofre um processo de dicotomia, um ensino propedêutico para aqueles que conseguem usufruir das benesses do capital e um ensino profissional, voltado para a formação de trabalhadores para mão de obra especializada, mostrando assim, um falso caráter de universalização da chamada “educação para todos”.

A primeira delas é com o surgimento do ócio e a complexificação dos meios de produção e transformações no modo de sociabilidade. Nesse momento quando passa a ter a defesa do *status quo* social, aflora o dilema entre classes. Com isso, surge diferenças na especificação das finalidades, métodos e fins da atividade produtiva e social. Com o surgimento das classes quem detém o ócio, decide ter um processo educacional diferente, restrito. Assim, surge a educação em sentido *stricto*, para atender uma demanda específica da sociedade, sistematizada, orientada e organizada sobre determinadas demandas sociais. Serve para atender as necessidades de determinada classe social (SANTOS, 2017).

Ou seja, nesse processo, ocorre a primeira dicotomia educativa. A educação que antes era somente cotidiana, ganha a dualidade em *Lato* ou *Stricto*. A primeira, nesse processo, era destinada aos trabalhadores e seus filhos, se realizando de forma assistemática, no processo de produção e de existência, no próprio convívio do cotidiano. Já a segunda, era destinada a quem possuía o ócio, em local específico para tal finalidade, orientada a resolver problemas de interesse de determinadas classes, em detrimento da outra, e sistematizava conhecimentos. Essa dicotomia proporcionou aos filhos dos proprietários dos meios de produção um modelo educativo afastado do cotidiano (Ibidem).

Em Lukács (2013, p. 131), percebemos que a essência da educação consiste em “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intenciona-

do”. Já o trabalho é a relação homem-natureza, guiado por um pôr teleológico, uma finalidade, visando a transformação da natureza para suprir necessidades humanas. Nesse processo o homem também sofre transformações e acaba gerando novas necessidades. É uma criação constante do novo, por isso, é social. Apesar de fundar a dimensão social do ser, o trabalho não o esgota, surgindo inúmeras outras dimensões, a exemplo: educação, política, ciência etc. Nas palavras de Tonet (2005, p.88) “não há homem sem trabalho”.

Em síntese, na relação trabalho/educação, esclarece Tonet (Idem), que enquanto o primeiro é desprovido de subjetividade, o segundo tem nesse elemento um de seus principais momentos. A ação educativa se desenvolve entre indivíduos conscientes e livres e não sob a matéria-prima, no caso do trabalho.

Com isso, Lukács (2013) reconhece o papel fundamental da educação no desenvolvimento da reprodução social. Nesse sentido, comungamos com o pensamento de Mészáros (2008, p.9), em que a educação não é um negócio, ela é uma criação. Não deve qualificar para o mercado, mas para vida, para formação humana. Para o referido autor, educar é – referenciando Gramsci – “colocar fim à separação entre *Homo faber* e *homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias”. Em suma, a função da educação, em uma perspectiva mais radical, revolucionária, seria compreender a existência social para transformá-la. Enfim, depois de compreender a relação ontológica entre o trabalho e a educação, em que o primeiro é o fundante do ser social, mas não o esgota, por isso a necessidades de outros complexos, como a educação, para tornar-se cada vez mais social, garantir a sobrevivência da espécie, enquanto ser genérico. Iremos agora analisar o que caracteriza a educação omnilateral.

## A EDUCAÇÃO OMNILATERAL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

O que pretendia Marx, segundo Manacorda (2007), com a proposta de uma educação omnilateral, era uma formação completa do homem em que o vínculo entre o trabalho produtivo e o ensino seria um dos meios mais potentes de transformação da sociedade. A união entre o trabalho e o ensino mostra-se como parte de um processo de recuperação da integralidade do homem que foi corrompida ou comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas o próprio desenvolvimento das forças produtivas que são forças materiais e intelectuais produzidas pelo homem e que demonstra o domínio dele sobre a natureza permitindo e exigindo a sua restituição, acabando assim, com a alienação do homem no processo de produção.

É nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* que Marx (2011b) utiliza o termo omnilateralidade pela primeira vez quando se refere que o homem deve se apropriar de todos os meios de produção, que ele seja capaz de se apropriar de sua essência – que é omnilateral – de uma maneira verdadeiramente omnilateral, sendo assim, como um homem total. Em suas palavras;

Cada uma das relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, // VII/ são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*), (...) (MARX, 2011b, p. 108, grifos do autor).

Ainda, é na superação da propriedade privada, que segundo Marx (2011b), a emancipação completa da classe trabalhadora se efetivará. Ocorrerá a união de todas as qualidades e sentidos humanos.

“A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais” (MARX, 2011b, p.108). É dessa condição histórica do trabalho alienado e da propriedade privada no qual a atividade humana é rebaixada de fim a meio que surge a necessidade de uma nova forma de enxergar a educação, levando em conta o trabalho como princípio educativo, uma educação que articule essas formas de trabalho (manual (voltado a produção) e atividade intelectual). Nesse sentido, Marx expôs uma proposta pedagógica baseada em três pontos principais; segundo Manacorda (2007, p.44), “1- ensino intelectual; 2- educação física e em 3- formação tecnológica”. Levando em conta a proposta de educação integral do homem que possibilite a plenitude de sua formação em um ambiente industrial e que seja possível a emancipação humana.

Segundo Marx, em *Instruções aos Delegados* (1968), a combinação entre o trabalho produtivo com a educação intelectual, os exercícios físicos/ corporais e a formação politécnica promoverá a classe operária acima de todas as outras classes. Nesse sentido, a educação será capaz de libertar os jovens e crianças do caráter unilateral imposto por esse atual modelo de sociabilidade e ainda possibilitará aos indivíduos a possibilidade de se desenvolverem tanto os seus sentidos quanto aptidões. Com isso, educação e trabalho andarão lado a lado no processo de desenvolvimento desse novo ser social.

Assim sendo, o verdadeiro sentido da omnilateralidade em Marx, aponta Manacorda que, enquanto nas revoluções precedentes os homens haviam se apropriado de forças produtivas limitadas, na revolução proletária eles se apropriarão de uma totalidade de forças produtivas desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada. Ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos completos. Trata-se, em suma, do “desenvolvimento livre e original dos homens na sociedade comunista” (MARX e ENGELS, 2007, p. 73-74). A omnilateralidade é, portanto, “o ser humano que rompe os limites que o limitam numa

experiência limitada e cria novas formas de domínio da natureza que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas, eis o tipo de homem que Marx tem em mente” (MANACORDA, 2007, p.90).

Em Lukács, segundo Santos (2017), a perspectiva omnilateral é representada como a possibilidade de um desenvolvimento total da individualidade humana, o desdobramento de todas as suas capacidades com as possíveis relações sociais com a vida. Ou seja, é um ideal dentro de uma possibilidade. Mantém-se, para o pensador húngaro, como uma aspiração do ser humano em um patamar superior da convivência humana. Para Lukács, a omnilateralidade significa;

É sempre uma aspiração, um esforço, um intento de aproximar-se à infinidade extensiva e intensiva que está contida em si – ou, por melhor dizer, se desenvolve objetivamente – nessa omnilateralidade; e precisamente essa proporção entre o esforço e a tarefa impõe como necessidade tanto uma pluralidade de caminhos como um caráter somente aproximado às consecuições possíveis (LUKÁCS, 1967, v.4, p. 116 apud SANTOS, 2017, p. 80/81).

Já para o autor de *Marx e a Pedagogia Moderna* (2007), a educação omnilateral é o processo que restabelece o vínculo afetivo da atividade intelectual, os trabalhadores são considerados igualmente em sua totalidade em relação ao seu processo de produção, construindo sua autoconsciência e finalidades propostas, conseguindo exercer a práxis em sua ação com a natureza.

A escola, nesse processo de formação voltada para omnilateralidade, teria a função, para Marx, de formar a vida de uma comunidade em que ciência e trabalho convivam em plena harmonia e pertençam a todos os indivíduos, caracterizando assim uma ruptura com o modo como é concebida a educação e o trabalho nesta sociedade capitalista, dando fim na divisão, fragmentação do trabalho e da educação. Manacorda (2007) diz que o processo de educação descrito por Marx em que se articule o trabalho manual e intelectual, teoria e prática, possibilitando ao trabalhador buscar a

sua emancipação, seria a função de uma educação verdadeiramente omnilateral e um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade.

Lembrando que essa nova perspectiva de educação só é possível com a superação do atual modelo social, uma ruptura ampla e radical do modo de se pensar a econômica, a política e socialmente. Essa proposta não é uma simples teoria pedagógica ou um sistema de educação em que, de imediato, reintegre as várias esferas divididas da sociedade ou do trabalho, ela pressupõe uma práxis educativa. Isso, em constante articulação com a realidade da sociedade e que não permita a separação do homem/ mulher em esferas alheias, distintas, estranhas umas com as outras e contrastantes entre si. Ou seja, uma práxis educativa na qual se una sobre um modo que seja o mais possível associativo e unitário e que leve em consideração a sociedade real que o circunda. Em síntese, é uma maneira de reintegração de um princípio único, unitário para o comportamento do homem. Enfim, a educação omnilateral visa o desenvolvimento do homem plenamente rico e profundo enquanto sua permanente efetividade (MARX, 2011a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enxergando na educação uma possibilidade de transformação e mudança – lembrando, ela por si só não é responsável por transformar a sociedade, quem é capaz de tal feito são os trabalhadores, a classe operária, mas ela é um importante instrumento nesse processo – apostamos na omnilateralidade como esse novo modelo da possibilidade de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora. Em suma, ela seria a unificação do trabalho manual com a atividade intelectual, uma formação humana plena em relação a atividade produtiva do homem com a sociedade e com a natureza em seus mais variados aspectos.

Pode-se concluir, de acordo com Marx (2011b), que nesse quadro de uma humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo dos bens materiais e intelectuais e a outra tem privilégios exclusivos em nome do dinheiro, resta então à classe desprovida de acesso às benesses do capital ver-se como aquela que poderá se libertar. Como afirma Marx (2010), na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral. E, ainda, “Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem” (MARX, 2010, p.55). Só assim ocorreria a superação do homem unilateral que é fruto da divisão do trabalho, para a formação do homem omnilateral, efetivamente pleno.

Para além disso, acredita-se que uma educação que se pretende à emancipação da classe trabalhadora não é viável nesse modelo de sociabilidade, por isso, surge a necessidade de um processo revolucionário em busca do comunismo ou de outro modelo de sociedade superior a este. Entre ambas, situa-se o período da transformação revolucionária de uma com a outra, que também corresponde a um período político de transição. Por isso, é importante uma nova proposta de educação que vincule a união entre o trabalho e o ensino, tendo em vista que a omnilateralidade é uma possibilidade e potencialidade de desenvolvimento total do homem e das relações estabelecidas entre ele com a sociedade, ciência e a natureza.

Pois, a união entre esses elementos (trabalho-ensino) mostra-se como parte de um processo de recuperação da integralidade do homem que foi corrompida ou comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade. Mas o próprio desenvolvimento das forças produtivas que são forças materiais e intelectuais produzidas pelo homem e que demonstra o domínio dele sobre a natureza permite e exige a sua restituição, acabando assim, com a alienação do homem no processo de produção. Ou seja, a omnilateralidade é a possibilidade de desenvolvimento total do homem, o desdobramento e o desenvolvimento de todas as suas capacidades, de todas possíveis relações sociais com a vida.

A guisa de conclusão, é no âmbito do Estado, nessa atual sociedade, que a classe trabalhadora atua por sua libertação. Inicialmente, nos meios disponibilizados pelo próprio Estado, consciente de que o resultado necessário de seu esforço será uma união entre determinadas classes, sua emancipação política, destacando que seu objetivo deve ser sua emancipação humana. Pela humanidade, a teoria de Marx nos ensina que precisamos mais que nunca lutar contra o capitalismo. “É o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (Marx, 2012, p. 46).

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha** /seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões.** Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 01. Junho. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. - [4. reimpr.]. - São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos Homens: Trabalho na Ontologia de Lukács.** 3ª. ed. - Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**, livro I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. - 28ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica** / apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e ensino.** Tradução da Editora Moraes LTDA, 2ª ed. São Paulo, 1992.

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: Trabalho, Alienação e Emancipação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo-

-Editora Expressão Popular - 2ª edição. 2011.

LIMA, Martiana Ferreira de, JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.73-94, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. - São Paulo : Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneide e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István.. **A Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. – São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

# A MERCADORIA DA INDÚSTRIA CULTURAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DA PERSPECTIVA MARXIANA

Jefferson Nogueira Lopes<sup>40</sup>  
 Lúcia Helena de Brito<sup>41</sup>  
 Luis Távora Furtado Ribeiro<sup>42</sup>

## INTRODUÇÃO

Em seu método dialético, Marx ao escrever a obra *O Capital* no intuito de compreender o funcionamento e a estrutura da sociedade capitalista, parte de categorias simples às mais complexas. A primeira categoria de análise de Marx apresentada no livro um da obra supracitada aparece no capítulo um intitulado de *Mercadoria*.

A partir do conceito de mercadoria apontado por Marx, este trabalho tem por objetivo elaborar uma análise com base em categorias marxianas em torno das produções oriundas do que os autores frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer cunharam de Indústria Cultural na obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947. Para tal faceta, fundamentamo-nos em conceitos como valor de uso, valor de troca e fetichismo da mercadoria,

40 Mestrando pelo Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Bolsista CAPES. E-mail: jefferson\_nog23@outlook.com

41 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará, Campi FAFIDAM/UECE. Professora do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: lhelena.brito@uece.br

42 Doutor em sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Brasil. Docente na graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) nas linhas: Educação, Currículo e Ensino e História e Memória da Educação. Professor colaborador do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: luistavora@uol.com.br

este último presente tanto em Marx na obra *O capital*, como em Adorno especificamente no ensaio publicado no ano de 1938 intitulado de *O fetichismo na música e a regressão da audição* e na obra supracitada *Dialética do Esclarecimento*.

O presente artigo está dividido da seguinte maneira: a primeira parte, nomeada de “A mercadoria em Marx”, tratará de explicar sobre o conceito de mercadoria e esmiuçar as principais categorias e características da mercadoria – valor de uso e valor de troca. A segunda parte, cunhada como “O caráter fetichista da mercadoria”, busca apresentar o que é o aspecto misterioso da mercadoria e como esse se relaciona com o trabalho humano. A terceira parte, intitulada de “A mercadoria da Indústria cultural”, visa apresentar o conceito frankfurtiano de Indústria Cultural, apresentado as principais características analisadas por Adorno e Horkheimer em torno da mercadoria cultural.

## A MERCADORIA EM MARX

A mercadoria é anunciada por Marx (2013) no primeiro capítulo do tomo um da obra *O Capital*. Nesse capítulo, o autor supracitado inicia sua discussão apresentando que a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como “[...] uma enorme coleção de mercadorias” (p. 113). A partir daí, o autor inicia sua análise mais aprofundada em torno da mercadoria. Esta satisfaz as necessidades humanas de qualquer tipo, seja como meio de subsistência, objeto de fruição ou meio de produção. Para Marx (2013, p. 113) “[...] descobrir esses diversos aspectos e, portanto, as múltiplas formas de uso das coisas é um ato histórico”.

Neste sentido Marx (2013) aponta que a utilidade de uma coisa faz dela o seu valor de uso, deste modo a essência material, físico-química de uma mercadoria (ex: cobre, ferro, trigo) constitui-se num valor de uso ou de bem. Este valor se efetiva no uso ou

no consumo de determinada mercadoria. Marx (2013) afirma que os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na sociedade capitalista, eles também constituem os suportes materiais do valor de troca.

O valor de troca é uma relação inicialmente quantitativa (quanto vale determinada mercadoria) em que valores de uso são trocados por outros valores de uso de outro tipo, ou seja, a troca estabelecida entre as coisas se dá na troca de uma quantidade de um produto pela quantidade de outro, nas mais variadas proporções. Como exemplifica Marx (2013), 1 *quarter* de trigo, pode ser trocado por uma quantidade  $x$  de pares de sapatos ou por  $y$  de seda ou  $z$  de ouro. Adaptando esse exemplo para nossa era moderna, podemos exemplificar essa relação por meio de artefatos constantemente utilizados contemporaneamente: celulares e roupas. Um celular, por exemplo, pode ser trocado por uma determinada quantidade de roupas, o que permeia essa relação de troca é a equivalência de valores entre cada mercadoria.

Outra característica apontada por Marx (2013) em relação à mercadoria é que na troca estabelecida entre um produto e outro, independentemente dos seus valores de usos, sempre há algo em comum de mesma grandeza, e na medida em que é valor de troca tem de ser redutível a uma terceira mercadoria. Retomando sua análise em torno do valor de uso, Marx (2013) explica que, como valores de uso, as mercadorias antes de tudo são de diferentes qualidades, já que o valor de uso está intimamente relacionado com as propriedades geométricas, físicas, químicas ou qualquer outra propriedade natural das mercadorias. Cada mercadoria vai ser particularmente composta por propriedades (como as citadas acima) diferentes.

Porém, quando se trata do valor de troca, as mercadorias podem ser apenas de quantidades diferentes sem conter, portanto, relação da propriedade do valor de uso. Afilando suas ideias em torno da mercadoria, Marx (2013) menciona que a esta, indepen-

dente das propriedades que compõem seu valor de uso, resta-lhe uma única propriedade, que é comum a todas as mercadorias: serem produtos advindos do trabalho humano. Sendo a mercadoria produto do trabalho, o seu valor de uso se abstrai, assim como seus componentes que fazem dela valor de uso. Da mesma forma que esta mercadoria não é mais produto do trabalho de Maria, José ou de João, pois o caráter útil do trabalho e as diferentes formas concretas deste trabalho se distinguem um dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato. A partir daí Marx (2013) vem discutir que sendo fruto do trabalho, a mercadoria durante sua produção acumula trabalho humano, e esse acúmulo é valor = valor de mercadoria.

Quando uma mercadoria é trocada por outra mercadoria, seu valor de troca aparece independentemente do seu valor de uso. O que aparece em comum na troca de mercadorias é, portanto, seu valor. Desta forma, o valor de uso só possui valor porque nele está materializado trabalho humano abstrato. Depois de realizada toda essa discussão, Marx (2013) levanta a seguinte questão: Como medir a grandeza de valor de uma mercadoria? Logo em seguida o autor responde: “Por meio da quantidade de substância formadora de valor” (MARX, 2013, p. 116) isto é, da quantidade de trabalho abstrato nela contida. Esta quantidade de trabalho é medida de forma padronizada e fracionada por seu tempo de produção em horas e dias, etc.

Por conseguinte, Marx (2013) alerta que o valor da mercadoria que é determinado pela quantidade de trabalho despendido em sua produção não pode ser confundido com a quantidade de tempo que um trabalhador vai empregar na produção de um artefato, pois o que constitui a substância dos valores é o trabalho humano igual, dispendido da mesma força de trabalho humano, embora consista de numeráveis forças de trabalho individuais. A força de trabalho em conjunto se vale como uma única força de trabalho humano. Este trabalho conjunto possui o caráter de uma

força social média e atua como tal força de trabalho social média. Portanto, para a produção de uma mercadoria, ela precisa de um tempo de trabalho socialmente necessário.

Marx (2013) conceitua tempo de trabalho socialmente necessário como: “[...] aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade de trabalho” (MARX, 2013, p. 117). Após definir o que é o tempo de trabalho socialmente necessário, Marx (2013) conclui afirmando que é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessária para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor.

A grandeza desse valor da mercadoria permanece constante se o tempo de trabalho requerido para sua produção se mantiver constante. Mas esta grandeza muda de acordo com os desdobramentos na força produtiva de trabalho. Esta força produtiva é determinada por diversas circunstâncias: o grau de destreza dos trabalhadores, a organização social do processo de produção e as condições naturais. Dessa forma, levando em consideração estas circunstâncias, Marx (2013) aponta que quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de uma mercadoria; menor a massa de trabalho nele despendida menor é o seu valor. Antagonicamente, quanto menor a força produtiva de trabalho maior o tempo de trabalho necessário para a produção de uma mercadoria e maior o seu valor.

Marx (2013) conclui afirmando que a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho. Em seguida, o autor reflete: uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor. Isto acontece quando a sua utilidade para o homem não é mediada pelo trabalho. Uma coisa pode ser útil e fruto do trabalho humano sem ser mercadoria. Em outras palavras, o homem pode produzir um artefato em função do seu valor de uso, seja pela subsistência ou pela fruição, mas não mercadorias como

as produzidas na sociedade capitalista, operadas com o intuito de obtenção do lucro. Na produção de uma mercadoria ocorre a inversão do valor de uso, pois o valor deixa de ser um valor de uso para si para ser um valor de uso para o outro, o que Marx (2013) vem definir como valor de uso social.

## O CARÁTER FETICHISTA DA MERCADORIA

Em um dos tópicos que compõem o capítulo referente à mercadoria, Marx (2013) apresenta que a mercadoria possui um caráter místico e fetichista e afirma: “Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos” (MARX, 2013, p. 146).

Porém, esse caráter misterioso não se manifesta quando se trata do valor de uso da mercadoria, pois o homem no processo de trabalho altera as matérias naturais da forma que lhe é útil (MARX, 2013). O caráter místico não resulta, portanto, do seu valor de uso. Este aspecto misterioso que a mercadoria possui consiste no fato de que a mesma esconde o trabalho humano abstrato despendido no processo de produção e as condições de exploração na qual o indivíduo perpassa na condição de vendedor de sua força de trabalho ao capitalista. Desse modo Marx (2013, p. 147) aponta:

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas, e por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores.

Essa relação ultrapassa o campo dos sentidos, pois ao observarmos um determinado artefato exposto em uma prateleira

com o destino final de venda, não nos ficará visível as condições de exploração da força de trabalho de um indivíduo para que aquela mercadoria fosse fabricada. Nesse sentido, Marx (2013) aponta que se trata apenas de uma relação física (sujeito observador) entre outras coisas físicas (mercadoria exposta para a venda). De maneira contrária a forma-mercadoria e a relação dos valores do produto do trabalho em que ela se apresenta não tem ligação com a sua natureza física e com as relações materiais dela resultante, portanto, significa que essa é apenas uma relação entre os próprios homens e que aqui assume uma relação entre coisas (MARX, 2013).

O indivíduo aliena-se ao achar que na ação de obtenção de um determinado produto está trocando as coisas pelo valor que elas valem (valor de uso), porém o que existe é uma relação de fetiche em que não se percebe os trabalhos sociais que são embutidos na produção de cada mercadoria. Esse trabalho despendido pelos trabalhadores (trabalho abstrato) é o que origina o sistema de valor-valor de troca. O valor da mercadoria é oriundo da objetividade do trabalho humano (valor de troca) e não da subjetividade do valor de uso.

## A MERCADORIA DA INDÚSTRIA CULTURAL

O termo Indústria Cultural aparece pela primeira na obra intitulada *Dialética do Esclarecimento*, publicada no ano de 1947, pelos autores frankfurtianos Theodor w. Adorno e Max Horkheimer especificamente no capítulo nomeado de “A indústria cultural. O esclarecimento como mistificação das massas”. Os autores integraram o Instituto de Pesquisa Social situado na Alemanha também conhecido como “Escola de Frankfurt”. Esse núcleo de pesquisa era composto por outros pensadores empenhados em desenvolver uma análise crítica da sociedade em seus mais variados campos (arte, cultura, economia, psicologia, etc.), baseados, sobretudo, na teoria e no método marxista, além da teoria de outros filó-

sofos e sociológicos entre eles teóricos como Hegel, Kant e Freud. Esse conjunto de estudiosos também conhecidos como Teoria Crítica, teve como expoentes, autores como Theodor Wiesengrund-Adorno (1906-1969), Max Horkheimer (1895-1973) além de Erich Fromm (1900-1980), Hebert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamim (1892-1940), Jürgen Habermas (1920).

Com a tomada do poder pelos nazistas no ano de 1933, as instalações do Instituto são invadidas e confiscadas, por conseguinte o espaço foi fechado sob a alegação de formação coletiva de cunho comunista. Em detrimento desse fato, o Instituto transfere sua sede para Genebra, porém grande parte dos seus membros, oriundos de famílias judaicas, alega que a Europa não seria um local seguro para se habitar enquanto o nazismo ocupasse o poder.

Diante desse cenário, Duarte (2010) relata que Horkheimer na companhia de alguns parceiros, exila-se em 1934 para os Estados Unidos, onde recebe o apoio da Columbia University, de Nova Iorque, a partir daí começa a funcionar o “Institute for Social Research”. Em 1937, Horkheimer publica na *Revista para a Pesquisa Social* o texto “Teoria Tradicional x Teoria Crítica”.

O estado de Nova Iorque foi o lugar de selamento da parceria teórica de Max Horkheimer com Theodor Adorno, este que acabava de obter o doutoramento e sua livre-docência em filosofia sob a supervisão do mesmo professor de Horkheimer – Franz Cornelius. Adorno e Horkheimer possuíam afinidades teóricas e compartilhavam ideias referentes à filosofia clássica alemã e à teoria psicanalista (DUARTE, 2010).

Nesse período, os Estados Unidos passavam por uma grande transformação econômica: a produção monopolista estava para dar um grande salto no mercado, sobretudo em nível continental. A indústria fonográfica e o cinema estavam em ascensão, principalmente no que tange à reprodução de discos de vinis e dos estúdios cinematográficos hollywoodianos, proporcionando a potencializa-

ção do mercado para a cultura de massa. Adorno e Horkheimer vivenciaram todo esse avanço capitalista, atentando-se para o fato de que o fenômeno em questão vai além do mercado para suprir as massas nos momentos de lazer.

Os autores referenciados escrevem em parceria nesse período, e publicam, especificamente no ano de 1947, a obra intitulada de *Dialética do Esclarecimento*. Nesse livro, os autores cunharam o termo Indústria Cultural. Segundo esses autores, Indústria Cultural é a produção maquinal em larga escala de mercadorias aptas a serem consumidas por um contingente populacional massificado, como forma de entretenimento. Em função dessa produção capitalista, criaram o termo Indústria Cultural distinguindo-o de Cultura Popular “[...] enquanto a cultura popular teria um caráter mais espontâneo e nasceria internamente, numa dada comunidade, a indústria cultural constitui uma manifestação maquinal produzida exteriormente” (COSTA, 2013, p. 135).

Barbara Freitag (1989) vem contribuir com a discussão afirmando que a revolução tecnológica faz com que qualquer conteúdo artístico ou cultural entre na lógica da produção para um mercado, passando a se tornar mercadoria. Tal produção em larga escala é ilustrada por Adorno e Horkheimer na seguinte afirmação:

[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos os são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Adorno e Horkheimer (1985) deixam em evidência uma das características nas quais eles examinaram em torno da mercadoria da Indústria Cultural: o caráter padronizado da forma-conteúdo. Esse aspecto levantado pelos autores não diz respeito à quantidade, mas sim à qualidade apresentada pelos produtos disseminados pela indústria do entretenimento. Com base nos autores

frankfurtianos, Duarte (2010, p. 47) aponta que “A mais superficial das considerações desse aspecto qualitativo dos produtos da indústria cultural constata o seu baixíssimo nível formal e de conteúdo”.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), essa padronização da mercadoria cultural manifesta-se em detrimento das necessidades dos próprios consumidores que aceitam os produtos sem manifestar resistência, estando esses indivíduos em uma situação de dominação onde o controle é exercido na sociedade pelos economicamente mais fortes através da técnica. “De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Outro aspecto da mercadoria cultural apontado por Adorno e Horkheimer (1985) é a usurpação do esquematismo. Apoiando-se no termo escrito pelo filósofo alemão Immanuel Kant na Crítica da razão pura, os autores frankfurtianos mostram em que medida a Indústria Cultural usurpa a capacidade sensitiva dos seus receptores e apontam:

O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores dos dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital do modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências. Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Para elucidar como esse esquematismo proporcionado pela Indústria Cultural se manifesta no receptor, Adorno e Horkheimer (1985) exemplificam os produtos musicais e cinematográficos. Essa

esquemática resulta da manipulação retroativa da padronização forma-conteúdo da mercadoria cultural. Ao assistir uma produção cinematográfica ou escutar determinada música, o indivíduo adquire um processo de assimilação imediata em função da previsibilidade da obra. Desde o começo do filme já se sabe como termina e “[...] o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118).

Esse caráter esquematizador e padronizador apontado pelos autores frankfurtianos, também é analisado exclusivamente por Adorno em outro texto, intitulado de *O fetichismo na música e a regressão da audição*, ensaio publicado no ano de 1938, período esse em que o autor reside entre a Inglaterra e os Estados Unidos, onde foi convidado por Paul Lazarsfeld para trabalhar em um projeto sobre a radiodifusão musical norte-americana, já que Adorno tinha o cabedal necessário para assumir tal proposta, pois era músico erudito de formação além de ter tido experiência como crítico musical na Europa.

No ensaio suprarreferido, Adorno analisa as produções musicais difundidas nos meios de comunicação em massa, especificamente o rádio. Nesse sentido, o autor aponta que a música na indústria cultural se bifurca em duas categorias: a música ligeira (música destinada às massas) e a música séria (música das elites culturais), já que até mesmo a música clássica teria assumido a forma mercadoria. Os próprios ouvintes adequam-se à lógica do mercado e assim a indústria do entretenimento estrategicamente elaborada vai formando e padronizando valores de uso (subjetivos) para os seus ouvintes.

Outro ponto importante desse ensaio encontra-se na análise elucidada por Adorno em torno do fetichismo contido na mercadoria cultural. Tal observação apoia-se no que Marx (2013) expõe em *O capital* como o caráter fetichista da mercadoria. Com base

em Adorno, Silva (2010) salienta que o autor frankfurtiano traz uma novidade em relação ao fetichismo. No âmbito da mercadoria cultural, o fetichismo envolveria dois aspectos: um caráter subjetivo e outro objetivo. O âmbito objetivo seria referente ao fetichismo da música ou sua produção e o âmbito subjetivo refeririam à regressão auditiva ou seu consumo.

Esse fetichismo da mercadoria cultural se expressa na absorção do valor de uso pelo valor de troca, ou seja, “[...] no fetichismo da mercadoria cultural é a suposta ausência de valor de uso que o transforma em valor de troca, tirando assim sua condição essencialmente rebelde diante da mercantilização do produto” (SILVA, 2010, p. 378). Essa relação de troca culmina na não realização da experiência com a obra:

Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148).

A arte e sua dinâmica regida pela lógica de mercado, transformada em mercadoria pela indústria do entretenimento – indústria cultural – carece de um valor de uso o que estabelece um valor de troca superior “[...] acabando por corromper a sutil dialética entre o todo e a parte, típica dos objetos estéticos, restando apenas o valor de troca” (VIEIRA, 2018, p. 63). Adorno e Horkheimer (1985) referem-se a esses produtos como propiciadores da fragmentação do espírito humano, redutores das capacidades sensitivas humanas o que culmina na semiformação<sup>43</sup>. Vieira (2018) ainda aponta que o consumo desses produtos é definido pelos autores como *reprodução simples do espírito* contrariando o que deveria ser

43 O termo semiformação ou “semicultura” aparece pela primeira vez em alguns trechos da obra *Dialética do Esclarecimento* (1947). Posteriormente como aponta Pucci (2009), Adorno chega a

uma *reprodução ampliada*, esta que decorreria da experiência de acesso com a “arte avançada”.

Este esfacelamento da obra de arte resulta da dinâmica da sociedade capitalista, que se apropria do bem cultural destinando a uma produção mercadológica. Nesse processo, o próprio artista se sujeita à alienação, já que ele não se reconhece plenamente em seu produto, pois tudo o que ele cria está externo a ele, torna-se estranho e alheio, em decorrência da sua produção ser destinada às necessidades do mercado, “[...] submetendo aos gostos, preferências e concepções estéticas dos que influenciam decisivamente o mercado” (VÁSQUEZ, 1978, p. 93).

O autor ainda menciona que na mercadoria pura e simples, a utilidade dela é forçosa já que está destinada a satisfazer necessidades materiais, apenas no seu marco em que o indivíduo se reconhece, objetiva-se e afirma-se. Porém, na mercadoria artística o venço da utilidade material nega a essência da obra de arte que tem como necessidade a expressão e afirmação objetiva do mundo, diferentemente da mercadoria simples que tem por finalidade essencial a satisfação de determinada necessidade humana (VÁSQUEZ, 1978).

Vásquez (1978) aponta que a superação dessa realidade é proposta por Marx ao afirmar que, para a mudança ocorra, necessita-se de uma transformação nas relações sociais fazendo com que o trabalho do homem faça valer seu verdadeiro sentido humano e que a arte seja uma forma de satisfazer uma necessidade espiritual e não um simples meio de subsistência material e física, superando as amarras da produção capitalista e propiciando condições concretas e materiais capazes de formar um indivíduo que desfrute de suas

---

publicar no final dos anos 50 o ensaio intitulado “Teoria da Semiformação”. Baseado em Adorno, Wolfgang Leo Maar (2003) apresenta que a semiformação é uma determinada forma social subjetiva na qual é socialmente imposta por um modo de produção, para que os indivíduos se adequem às formas existentes da reprodução social, seja na produção, como fora desta. Desse modo, a semiformação “É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital” (LEO MAAR, 2003, p. 467).

potencialidades humanas – omnilateralidade (MARX, 1993) – sobrepondo a unilateralidade provocada pelo trabalho alienado e a divisão social do trabalho.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

ADORNO, T.W. **O fetichismo na música e a regressão da audição.** In: Textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural (coleção os pensadores), 1983.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COSTA, J.H. **A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/Ago, 2013.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria Cultural:** uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica:** Ontem e Hoje. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

LEO MAAR, Wolfgang. **Adorno, semiformação e educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos.** Textos filosóficos: Edições 70, 1993.

PUCCI, B. **A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias.** In: PUCCI, B. (Org.); ALMEIDA, Jorge de (Org.); LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). Experiência formativa & emancipação. 1ª. ed. São Paulo: Nankin, 2009, p. 69- 80.

SILVA F.C.D. **O conceito de fetichismo da mercadoria cultural de T. W. Adorno e M. Horkheimer:** uma ampliação do fetichismo marxiano, Kínesis, Vol. II, n° 03, p. 375 – 384, abril, 2010.

# A DOCÊNCIA ENTRE A SUBMISSÃO E A RUPTURA: CAMINHOS ENTRE A FORMAÇÃO E A AÇÃO

Michele Gomes de Queiroz<sup>44</sup>  
Antônio Felipe Aragão dos Santos<sup>45</sup>

## INTRODUÇÃO

Os professores são profissionais que possuem em sua prática grande poder de transformação social. Para Freire (1996, p. 98), “o ato de ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Partindo desta concepção, podemos afirmar que o professor, como mediador do processo educativo, é capaz constituir-se intervindo na sociedade em um processo dialético. Ensinar para aprender é um dos exemplos mais expressivo da prática do professor enquanto sujeito e objeto da própria ação.

Ora, esta proposta de uma educação que forme o homem como agente e construtor de sua própria história, ou seja, que caminhe em direção ao horizonte da omnilateralidade, ultrapassando o ensino acrítico e pragmático, parece não ser em consoante aos anseios do capital, sobretudo em tempos de crise, pois, sabendo que a educação do capital é completamente antagônica à valorização humana, como esperar que uma educação vendida, sob uma lógica reprodutivista, seja capaz de tornar os indivíduos seres questionadores?

44 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE. E-mail: michelequeiroz@hotmail.com

45 Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – (UFC) Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN). E-mail: felipearagao@uern.br

Assim, ante o “perigo” da educação libertária e a urgente sustentabilidade do capital, manipular o complexo formativo dos professores é muito necessário à manutenção do *status quo*. A educação do capital versa sobre uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. Assim, oferecer uma educação mercantilizada, esvaziada teoricamente, pragmática e aligeirada aos docentes, no atual contexto histórico é, pois, intencional e urgente.

É neste alinhamento que este estudo se propõe, inicialmente, discutir sobre a formação docente como um negócio comerciável a partir da privatização do ensino superior. A mercantilização da formação docente, ao passo que a distancia a educação (no sentido mais lato do conceito) de sua essência humanística e emancipatória oferece aos docentes uma formação precarizada, esvaziada teoricamente e, sobretudo, acrítica. É, portanto, uma educação ofertada em “doses homeopáticas de conhecimentos” como no discurso de Adam Smith (MARX, 1996, p. 476), um conhecimento estritamente necessário para o mercado, para o desenvolvimento de uma atividade técnica (pragmática), mas incapaz de promulgar qualquer ação revolucionária.

Neste entrelace, muitas inquietações surgem: Seria possível pensar em caminhos rupturantes para a formação docente neste contexto do capital? Haverá perspectiva de uma superação contra-hegemônica?

Este estudo procura contribuir para uma análise crítico-reflexiva sobre a educação e a resistência à mesquinhez do capital, trazendo como apontamento rupturante a própria reflexão-ação-reflexão do professor. Parte-se do princípio de que, mesmo ante a manobra mercantilizadora em torno da formação docente, transformando-a num produto, a docência ainda possui grande poder de transformação social, mas é necessário que os docentes se reconheçam como agentes “orquestradores” de suas práxis educativas, dimensionado o educando a uma percepção crítica-autônoma. Alinhando-se, assim, aos frisados de Beherns (2013, p.83), “o

professor torna-se uma figura significativa quando percebe que é orquestrador educativo e precisa propiciar um ambiente que instrumentalize o aluno para uma emancipação social”.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NA TEIA DA CRISE CAPITALISTA E DO NEOLIBERALISMO**

Conforme Mészáros (2015, p.14), o capitalismo estaria vivendo uma profunda crise em sua estrutura (universal, global, contínua e gradual, por isso estrutural), uma crise gerada no seu próprio processo de valorização. Afirmo o filósofo que a crise pela qual o capitalismo atravessa é a “séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos”. Diante deste contexto, o capital se utiliza de desenfreadas manobras de sustentação e, obviamente, a educação não fica imune neste processo.

Para se efetivar no contexto de seu próprio desequilíbrio, a principal estratégia ideológica é colocar a educação como panaceia para todos os males. Para Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 124), “muitas reformas foram necessárias para se colocar a educação nos desafios globais gerados pela crise, entre esses, o financiamento do sistema público, aligeirando, privatizando, empresariando e neopragmatizando o ensino”. Essa estratégia do capital em crise consiste em extrair do Estado suas responsabilidades sociais, tomando para si o controle social. Ao passo que o Estado diminui sua intervenção social, as forças econômicas atendem às exigências expansionistas do capital em crise<sup>46</sup>. Nesse sentido, para Machado:

A ideia balizadora do neoliberalismo é a de que o Estado, como setor público, tem responsabilidade pela crise estrutural do capital, uma vez que alimenta um sistema de privi-

---

46 Recentemente, temos visto uma série de propostas do Governo Federal em privatizar todo o ensino superior no país. Com a suposta proposta de dar “maior liberdade” às Instituições de Ensino Superior- IES, o atual ministro da educação, Abraham Weintraub, lança o “Future-se”. Trata-se de uma clara estratégia para fazer com que as universidades operem em modelos privados de negócios para captar seus próprios recursos.

légios e ineficiência. O mercado privado é entendido como sinônimo de eficiência e qualidade na produção de bens e na prestação de serviços (MACHADO, 2004, p. 143)

Para Nóvoa (2017, p.1110),

estas tendências interligam-se com processos poderosos de privatização da educação. Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas. O projeto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da “salvação” da dimensão pública da educação.

Neste contexto, as instituições privadas ganham ainda mais espaço e a formação docente se entrelaça ao processo destrutivo do capital, pois privatizar o ensino superior de docentes é uma ação manobrada do capitalismo em desequilíbrio e, intencionalmente, objetiva oferecer uma formação esvaziada teoricamente.

Este entrelace culmina no aprofundamento de uma sociedade subordinada, pois, se não há espaço para o questionamento e a crítica, não há proposta que rompa com os domínios do capital.

Reconhecendo a educação como espaço de formação e construção social, ousa-nos admiti-la também como espaço de resistência para resgate de sua essência. Desta forma, mesmo no emaranhado da educação mercantilizada, é na resignificação da formação docente e na práxis educativa deste que vislumbra uma intervenção social de cunho emancipatória. E isto será possível quando os próprios educadores conhecerem a educação sob uma perspectiva de revolução social (educar para formar) e não apenas sob a perspectiva pedagógica (educar para informar).

## **A REFLEXÃO DOCENTE NO BOJO DA RUPTURA**

Mesmo que os interesses hegemônicos perpassem pelo complexo formativo dos professores, sob forma de venda enquanto qualificação profissional, há outra dimensão impossível de domínio burguês dominar, trata-se da formação subjetiva do docente. Para

PIMENTA (1997, p. 74-75) a identidade, “é a construção do sujeito historicamente situado, e a profissão de professor emerge pelo contexto e momento histórico da demanda social”. Desta forma, haverá possibilidade de uma reestruturação formativa aos docentes quando estes dimensionarem a ação educativa às necessidades de transformações sociais, ressignificando sua própria formação e elevando-se a agente ativo na sociedade. É, sobretudo, através da reflexão-ação-reflexão que o docente se reestrutura socialmente ao passo que, no bojo das relações humanizadoras, impacta na construção autônoma e crítica de seus educandos.

Para mesma autora (1997, p.84), “refletir na ação e sobre a ação, compreende uma proposta necessária à identidade do professor”. Ao encontro deste pensamento, afirma Martins (2011, p. 12) que “a reflexão se apresenta como o mais importante atributo a caracterizar o professor, pois se tem nela o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação”. Assim, podemos compreender que a práxis docente orientada pela reflexão compreende também um professor crítico.

O que está sendo discutido é que, muito embora a formação docente mercantilizada esteja na teia do capital, sendo sustentada por ele, há caminhos rupturantes na sua própria práxis educativa, pois quando o professor ressignifica sua prática, através da reflexão-crítica de sua ação, contribui para construção autônoma intelectual do aluno, inserindo-o, e inserindo-se, em seu processo emancipatório.

Demo (1996), no conjunto de suas obras em defesa da educação emancipatória, partindo do princípio educativo da pesquisa, defende com veemência a importância do professor na formação autônoma e crítica do educando através do questionamento construtivo que o qualifica a inovar e a intervir na sociedade.

Neste alinhamento, a ação docente não se desenvolve de forma fragmentada e espontânea, pois o professor é construído a partir de um conjunto de conhecimentos e práticas que o caracte-

rizam, desde os conhecimentos científico-filosóficos, integrando-se à formulação e ressignificação dos saberes (formação) e complementa-se na prática pedagógica através da ação didática do ensino.

No mesmo alinhamento, Schmitt (2011, p.60) adverte que:

Cabe ao professor em seu processo de reflexão construir estratégias para garantir e incentivar trocas com seus pares e entre os seus pares, assim como com os estudantes e entre os estudantes. Ao cumprir o seu papel, o professor, prático-reflexivo, incentiva e possibilita a transformação, não somente de si e do seu fazer, como também do seu contexto, fortalecendo os processos de ação-reflexão-ação no espaço educativo de que faz parte.

Portanto, no movimento de completa construção, o professor tem o suntuoso papel de assumir-se frente à realidade social e assim faz quando não se limita ao pragmatismo estruturalmente engessado e aos fundamentos teóricos superficiais da formação ofertada pelo capital, mas se supera na reflexão de sua práxis o que, consequentemente, culmina na ressignificação de sua formação e transforma a educação como instrumento de renovação, construção e apropriação dos conhecimentos ora roubados. Segundo Franco e Gilberto (2011, p. 220), a atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência e aponta, entre outras condições, “a intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”.

Para Tonet (2005, p.479), os requisitos para uma prática educativa emancipadora se pautam na sua compreensão para além de uma dimensão política (cidadã):

Se entendemos que a nossa atividade educativa deve ser articulada (falamos em termos de fins e não de meios) com a emancipação humana e não com a emancipação política (cidadania), então a pergunta que naturalmente pode nos ocorrer é esta: em que consiste uma atividade educativa emancipadora? De que modo este objetivo último pode influenciar a realização da atividade educativa? (TONET, 2005, p. 479)

Neste diapasão, compreendemos que a educação, muito mais que currículo, didática e conteúdo é uma atividade que vislumbra a construção humana, pois a sua função social deve ser formar para autonomia e ir muito além do que só informar para a cidadania. Em concordância com SAVIANI (1994, p. 152), podemos dizer que a educação, “atividade fundada pelo trabalho, tem função social de transmitir os conhecimentos, os valores e as habilidades construídos historicamente pelo homem”. À luz do filósofo, podemos afirmar que não é humanizadora e nem justa uma educação que nos rouba os conhecimentos, o questionamento, a curiosidade, a crítica, tal como se desdobra a educação do capital.

A docência, portanto, se situa como mediação entre o conhecimento e o aluno e não pode estar sujeita à manipulação hegemônica. Para propiciar uma educação em vista à emancipação e à valorização humana, para além do pragmatismo acrítico, é necessário que o professor se oponha à racionalidade técnica da docência e a vislumbre por uma perspectiva construtiva humanizadora.

Nóvoa (2017, p.1111), um dos maiores especialistas no campo da educação, versando sobre a formação docente, já discorria sobre o “desmantelo do sistema universitário de formação de professores”, entre este discurso sobre o “*desmantelo*” frisou a tendência privatizadora da formação docente e apontou ser necessário buscar forças de transformação:

Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111)

Ainda que a formação docente mercantilizada esteja sob à lógica destrutiva do capital, é necessário pensarmos como bem propôs Freire (1996, p. 30) que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Para o educador,

É preciso que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, 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 em face das ofensas que nos destroem o ser.

É, portanto, preciso que nos compreendamos como sujeitos que intervêm ativamente na sociedade e que é a partir da nossa própria reflexão-ação-reflexão que nos ousa sustentar uma proposta rupturante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da subordinação humana, obviamente, não compreende somente o complexo educacional, mas o próprio modo de produção capitalista, inseridos nele todas as mazelas advindas da desumanização do homem, representado pelo seu estranhamento com uma vida plena de sentido. O capital, ante seu desequilíbrio, encontra na educação um vasto campo de manipulação social. Daí a necessária articulação manobrada sobre a formação de professores.

Neste entrelace destrutivo do capital, a formação humana, que nos é própria e subjetiva, tem se desestruturado e perdido seu “norte”. Contudo, quando reconhecermos a função social da docência de formar indivíduos críticos-reflexivos, sendo pré-requisito a autorreflexão docente, compreenderemos o papel emancipatório da educação na sociedade. Uma educação que caminhe em direção ao horizonte da omnilateralidade e que forme o homem como agente e construtor de sua história.

O compromisso com a transformação social é o que tornará possível a efetivação de uma educação de cunho socialista. Sob esta ótica, isso só será possível se a docência, em seu complexo formativo e prático, for compreendida pela perspectiva da revolução social e não apenas sob a perspectiva pedagógica.

É possível pensarmos em uma proposta contra-hegemônica, mesmo sob a performance de formação do capital, se o professor se identificar como agente do processo libertário-humanístico da educação, no movimento contínuo da sua reflexão-ação-reflexão, reafirmando-se na necessidade de situar a ação educativa como espaço importante de formação do indivíduo em vista à autonomia humana.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEMO, P. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos**. Revista Teias v. 12 • n. 25 • 212-224 • maio/ago. 2011 – Ética, Saberes & Escola. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24177>. Acesso em 21 de jun. de 2019.

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

JIMENEZ, Susana; RABELO, Jaqueline (org.) **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. 139-160.

MÉSZÁROS, István **A crise estrutural do Capital**. In: Revista Outubro. N°4. Disponível em: <[outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-4--Artigo-02.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-4--Artigo-02.pdf)> . Acesso em 26 de abril de 2019.

MARX, Karl. **O capital** (v. 1, t. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias de marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jaqueline (org.) **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical,

2004. 139-160.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do Professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em 21 de jun. de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores- Saberes da Docência e Identidade do Professor.** In: Nuances. Vol. III. Disponível em: ([https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf)). Acesso em: 27 de jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis: Vozes, 1994

SCHIMITT, Miguel Ângelo. **Ação-Reflexão-Ação:** A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. Revista eletrônica do núcleo de estudos e pesquisas do Protestantismo da Faculdades EST-EST. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>. Acesso em 27 de jul.2019.

TONET, Ivo. **Educar para cidadania ou para liberdade?** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 07 de jun. 2019.

# A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE DO PROFESSOR NO BRASIL

Maria Arlete Silva dos Santos Farias<sup>47</sup>  
Antonio Marcos Rocha de Carvalho<sup>48</sup>  
Ailton Batista de Albuquerque Junior<sup>49</sup>

## INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a precarização do trabalho e da formação docente é uma realidade vivenciada diariamente por muitos professores no Brasil. O debate sobre as questões que envolvem o processo de precarização da formação e do trabalho do professor encontra-se embutido na compreensão sobre projeto dominante que busca justificar a sociabilidade capitalista. A pergunta que move este artigo está relacionada aos desafios do professor mediante à precarização tanto do trabalho como da sua formação. Neste sentido, o problema que ora visualizamos é o seguinte: quais os desafios e imposições que o professor no Brasil enfrenta diante de sua formação e de seu trabalho no contexto das relações capitalistas de produção?

---

47 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNLS). Pós-Graduada em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Minas – FACUMINAS. E-mail: arletesantosp3@hotmail.com

48 Mestre pelo programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Membro dos Grupos de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE) e Obra Histórica e Filosófica de Dermeval Saviani. E-mail: marcosrochahc182@gmail.com

49 Graduado em Pedagogia e Letras Português-Inglês-Espanhol. Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas (Mapp-UFC). Especialista em Gestão Pública, Psicopedagogia e Educação Especial. E-mail: ailton.junior@ifce.edu

Neste artigo, procura-se refletir sobre os desafios e imposições que o professor no Brasil enfrenta, mediante à desvalorização e precarização tanto do seu trabalho como da sua formação no contexto das relações capitalistas de produção. O estudo apoia-se em uma análise crítica a partir de autores como Arroyo (1991), Freire (1983), Libâneo (1994), Antunes (2009) dentre outros e de uma análise documental e bibliográfica. Este trabalho é parte de um estudo monográfico, na qual percebemos que a precarização tanto do trabalho docente como da formação é um projeto que parte da burguesia dominante para legitimar seu discurso e seus interesses.

Atualmente, no Brasil, são mais de 2,5 milhões de professores da educação básica, responsáveis pela formação e instrução das nossas futuras gerações, segundo o censo educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dados referentes a 2017, sendo o ofício da docência a profissão mais numerosa do país, nesse quatro, a crise que atravessa a educação brasileira é vista como culpa dos professores para parte da sociedade amparada pelos discursos ideológicos de muitos dos governantes.

O Estado, amparado pelo princípio da *accountability*, impõe aos professores um modelo de formação empresarial voltado para a racionalidade técnica e industrial, na qual a formação se torna um equipamento pragmático e proativo para conseguir respostas imediatas para as avaliações standardizadas (SILVA, 2018).

Disso resulta um acelerado processo de desvalorização e precarização do professor, diante das inúmeras atividades exigidas pela função e o excesso de tarefas ligadas a políticas de resultados, o que gera um desgaste físico, mental e intelectual. Acreditamos que esse é o resultado de um sistema de precarização do trabalho docente por parte do Estado, de um ensino baseado em políticas de responsabilização e gestão por resultados, ou seja, um sistema de execução funcional bem definido, pautado por um regulamento fixo, determinado por uma rotina e hierarquias com linhas de autoridade e responsabilidade bem demarcadas que, na maioria das

vezes, é indiferente a real necessidade dos sujeitos sociais. Esse é o sistema adotado em nosso país. Nesse sentido, precisamos tomar conhecimento sobre as reais causas dessa problemática.

Os desafios atribuídos à profissão do professor estão diante da sociedade de classes, destinada a uma formação para o mercado de trabalho, ou melhor, para o capital. Nessa lógica, o trabalho docente é eminentemente precarizado para atender às necessidades do capital.

## **A FORMAÇÃO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO BRASIL**

Ser professor no Brasil é extremamente desafiador pelas dificuldades existentes atualmente. Podemos salientar algumas questões, entre elas estão: a formação inicial e formação permanente, as condições de trabalho e, ainda, o ponto de vista salarial, existindo assim, três grandes desafios a serem superados.

No que diz respeito à formação docente, acreditamos que alguns cursos de licenciatura acabaram dando maior atenção às teorias não críticas, e a prática como práxis, foi sendo colocada de lado. Diante da predominância das teorias não críticas, a práxis, que é a ação prática sobre a realidade foi sendo relativizada e o sentido da formação humana sendo reduzido pela predominância de critérios de mercado (BRITO; SILVA, 2019).

Acompanhado das condições de trabalho no país, um grande desafio que podemos fazer alusão, está relacionado à infraestrutura das escolas; o sucateamento desses espaços físicos junto com os baixos salários dos professores, vem acelerando o processo de desvalorização e precarização do ser professor.

Atualmente, o quadro de professores no Brasil tem aumentado significativamente, apontando o nicho de mercado de trabalho, e devido ao aumento do desemprego estrutural que diversas profissões enfrentam como de advocacia, engenharia, as áreas da

saúde, muitos desses profissionais acabam migrando para as licenciaturas e para o magistério, visto as oportunidades de ocupar um lugar no mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2011). Conforme a LDB (9.394/96), a formação de professores em nível superior como em Pedagogia e o curso de Magistério de nível médio, são aceitos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, para preencher seus quadros de educadores, diversas Secretarias de Educação aceitam inscrições nos concursos públicos e seleções para temporários daqueles que têm a formação em Pedagogia ou no Magistério.

Para compreendermos melhor, a Constituição Federal de 1988 determina que o País tem a obrigação de planejar o futuro do seu ensino, objetivando uma educação de qualidade para toda a população brasileira, afirmando também, ser dever dos municípios, estados e Distrito Federal aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>50</sup>.

Uma das metas do PNE (2014), mais especificamente a de número 15 (quinze), garante uma parceria entre a União, os Estados e Municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso de nível superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam.

Nesse contexto, tem-se visto uma busca crescente pela qualificação desses profissionais fazendo com que no Brasil o número de instituições de ensino superior aumentasse, significativamente, nos últimos anos, das quais, 2,1 mil são de iniciativa privada e 298 são públicas. Os dados do último Censo da Educação Superior (2017)<sup>51</sup> revelam, ainda, que das vagas ofertadas os três maiores

50 Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei vigente no país desde 25 de junho de 2014.

51 Censo da Educação Superior - realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto

cursos em número de matrículas são Administração, Direito e Pedagogia e, apontam um crescimento de aproximadamente 4% em comparação com o ano anterior, dos cursos educação à distância (EaD) e dos cursos semipresenciais. Os principais motivos que explicam a alta no índice de inscrições nessa modalidade são a flexibilidade das aulas e o menor custo nos valores dos cursos, o que condicionam uma formação de nível baixíssima, devido ao reducionismo do currículo e da carga horária do curso, visto que essas empresas privadas de educação visam somente o lucro e não a formação profissional dos sujeitos.

A presidente do Inep, Maria Inês Fini (2017)<sup>52</sup>, faz uma crítica sobre a educação à distância (EaD) e a semipresencial. De acordo com ela “[...] há uma dificuldade na fiscalização e na regulação do setor, as autoridades de educação estão trabalhando para apurar os instrumentos de avaliação do ensino a distância”. O que é pertinente, pois quanto maior a fiscalização, mais elevada será a qualificação ofertada por esses meios de ensino, fazendo com que essas empresas privadas de educação não visem apenas o lucro.

É importante salientar que algumas instituições privadas de ensino superior estão levando, ultimamente, os estágios supervisionados para o final do curso e ainda acontece que muitas vezes não se tem evidências sobre o que acontece de fato dentro das escolas onde são realizados os estágios, por que a maior parte dos estágios envolve somente as observações de aula (GATTI, 2010). Esse modelo de estágio supervisionado que deveria ser revisto, pois na caminhada pela formação inicial é de suma importância que os futuros professores conheçam a realidade que os espera em tempo hábil para refletir melhor suas estratégias de aprendizado.

Dentro das relações capitalistas de produção, verifica-se um intenso reducionismo na formação de nível superior pelas ins-

---

Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

52 CORREIO BRASILIENSE – ENSINO SUPERIOR. Disponível em: <[https://www.correio-brasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2017/08/31/ensino\\_ensinosuperior\\_interna.622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml](https://www.correio-brasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/ensino_ensinosuperior_interna.622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml)>. Acesso em 13 de julho de 2019

tuições privadas. Enquanto instituições de interesses econômicos, essas entidades empresariais qualificam os profissionais para o trabalho e, como trabalham sobre os princípios de mercado, não importa a formação, mas o quanto de diplomas eles podem vender. Essas questões nos trazem as seguintes reflexões: que tipo de formação está sendo ofertada por esses cursos? E qual formação seria mais adequada a esse profissional que se caracteriza como agente transformador para a formação humana?

Para responder a essas questões é preciso voltar o olhar para a formação que temos hoje. Por exemplo, para atuar na educação básica, consoante a LDB (9394/96), o profissional precisa ser licenciado e o curso deverá oferecer, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino, porém esse requisito não se aplica a alguns professores de ensino superior principalmente no que se refere às instituições de ensino privado, ou seja, aqueles que lecionam nas universidades, na maioria, não tiveram uma formação didático-pedagógica.

Alguns desses profissionais contratados para lecionar no ensino superior não são formados na área em que ministram suas disciplinas, principalmente no que se refere ao curso de licenciatura em pedagogia, muito embora, no que se refere à formação do professor para exercer a função no magistério superior, o artigo 66 da LDB define que esta dar-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, Silva e Arantes (2014, p. 3 apud VASCONCELOS *et al.*, p. 17), afirma que na Lei 9394/96 “[...] não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior”.

Todavia, isso é preocupante porque estamos falando daqueles que são responsáveis por formar os formadores. Diante desse contexto, caberia uma reflexão inicial sobre a maneira como os futuros educadores estão sendo formados, logo não é possível construir uma carreira profissional sem a colaboração de outros profissionais da mesma área, da mesma maneira, ninguém se forma

médico sem a colaboração de outros médicos, ninguém se forma professor sem a colaboração de outros professores.

Os atuais programas de formação inicial estão insuflados de vários pareceres teóricos, refletindo uma prática que ainda tem como base o domínio do conteúdo específico desarticulado da realidade. A dissociação entre teoria e prática acarreta, nitidamente, em um grave problema existente na educação, uma vez que a teoria é o caminho e a prática a ação, essa separação impossibilita o professor de consumir o que previamente planejou. Para Libâneo, (2002, p. 28): “Os profissionais da educação precisam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa”.

Percebe-se, portanto, dentro dessa linha de raciocínio, que a didática contribui maciçamente para a efetivação da prática educativa de maneira adequada e bem sucedida. Ela fornece aos profissionais da educação subsídios metodológicos e estratégias para a conclusão das metas programadas ao longo do processo educativo, “De modo que a didática opera na capacidade crítica e desenvolvimentista dos docentes para que eles analisem, explicitamente, a realidade do ensino, refletindo-o ‘como’ ensinar, para que ensinar, o que ensinar etc.” (BASTOS, 2017, p. 3 apud LIBÂNEO, 1990).

Ao refletir sobre teoria e prática, faz-se necessário que o professor compreenda as afirmações de Christov (2003 *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2007, p. 32), quando diz que:

[...] é importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, ressalta a autora, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades.

Analisar e compreender os aspectos entre diferenças e similaridades da teoria versus prática docente, buscando manifestar essa coerência entre ambas, aplicando em toda a estrutura que envolve a educação, não ficando restrito somente na gestão de sala de aula, claro que é nela em que se reflete a preparação ou não do educador, porém é preciso manifestá-la desde os momentos de planejamento, nos corredores do pátio durante o recreio, refletindo principalmente em sala de aula, como bem referendou Castro (2016, p. 19):

Na gestão da sala de aula, em processos de ensino e aprendizagem, tanto existem docentes bem preparados ou aqueles que demonstram pouco domínio na gestão da sala de aula, e este último aspecto, quando percebido pelos alunos, lhes causa certa “insegurança”.

Cabe também aos graduandos, conscientizarem-se que a formação inicial sozinha não dá conta de compreender todos os processos educacionais, o próprio nome já diz, é inicial e, às vezes, a expectativa que o formando tem é que a licenciatura será o suficiente para formá-los como ótimos professores e não é isso, na verdade é apenas o começo de uma longa jornada, os alunos dos cursos de licenciatura precisam entender que a formação é contínua.

Precisamos ter o entendimento de que o professor continua aprendendo sempre. Seja através da formação continuada em serviço, como nos encontros pedagógicos promovidos pelas Secretárias de Educação, ou aqueles que acontecem dentro do espaço onde o professor atua, seja na escola ou faculdade, ou ainda, buscar através de especializações por meios de cursos de pós-graduação.

No entanto, os desafios do trabalho docente são grandes, como por exemplo, o de conciliar a formação continuada com o emprego, ou com as condições materiais. Devido ao tempo que se exige e pelo fato de que muitos dos professores não podem assegurar seus salários, ou até mesmo seus empregos, quando os mesmos buscam uma nova formação pela carga intensiva de trabalho, tudo isso reflete em obstáculos para a precarização do ofício do professor, assunto do tópico a seguir.

## A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Abordaremos agora sobre a precarização do trabalho, a qual os professores são submetidos nas redes públicas de ensino, diariamente. Antes de qualquer coisa, torna-se necessário compreendermos o que é precarização. Conforme Ricardo Antunes (2006), é o processo que torna algo precário, diminuindo sua qualidade e eficiência, ação de tornar precário, ineficiente, desqualificado.

As atuais condições de trabalho docente oferecem um grande desafio ao professor de educação inicial no Brasil. O seu dia a dia é cercado por um arsenal de burocracias, como diários, planos de aula, fichas avaliativas, formulários entre outros, incluindo ainda a imensa quantidade de trabalho que o professor leva para casa, tais como, plano de aula, elaboração de atividades, provas, trabalhos, correções, testes, projetos.

Alia-se a isso a infraestrutura das escolas, a indisciplina dos alunos, o uso indevido das tecnologias, a falta de acompanhamento da família, a cobrança dos gestores, e os baixos salários que, na maioria das vezes, não cobrem a defasagem salarial e não suprem todo o trabalho realizado fora da escola, nos finais de semana e feriados. Vale lembrar que alguns professores dão aula em mais de uma escola e, muitas vezes, ainda fazem trabalhos extras para conseguirem prover a sua subsistência.

São repassadas ao professor de educação básica todas as responsabilidades de quem deve viver apenas de amor e servidão à profissão. Talvez pelo fato da maioria ser mulher, mãe e esposa, outras tantas chefes de família, e também a pessoa com maior rendimento familiar. Não basta “amar o que faz”. Ser professor não é um sacerdócio e precisa de políticas públicas alinhadas a essa realidade, como bem descreve Arroyo (1991, p. 48): “Está sendo ressuscitado um *neo-sacerdócio* e a imagem o professor virtuoso, dedicado à nobre missão de tirar o povo das trevas da ignorância, imagem que não corresponde às reais condições de trabalho”.

Consideramos a citação como uma maneira de ironizar a forma como o professor está sendo colocado para a sociedade capitalista, como aquele a quem se deve responsabilizar por tudo. Cabe também citar Arroyo (1991, p. 43) ao afirmar que “O professor sempre foi responsabilizado pelo fracasso da escola e de sua baixa produtividade”. O que se argumenta é que basta qualificar o professor para resolver todas as mazelas que envolvem a educação e a sociedade.

Convém pôr em relevo, nessa circunstância alguns pontos, dentre eles os baixos salários pagos nas redes públicas. Em 2011, o então governador do estado do Ceará, Cid Gomes, falou que, “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”<sup>53</sup>.

Talvez o ex-governador desconheça, financeiramente falando, como funcionam as questões salariais dos professores das redes particulares neste país. Na verdade, na maioria das vezes, são semelhantes ou até menores do que os salários oferecidos pela rede pública. Os empresários das redes particulares visam apenas o lucro. Muitas vezes não pagam de acordo sequer, com o piso salarial.

E por mais inacreditável que pareça, passar quatro anos numa cadeira de faculdade, batalhando por uma formação de Licenciatura em Pedagogia, um professor possa se submeter a trabalhar 40 horas semanais por menos do piso salarial nacional, que custa em torno de R\$ 2.557,74 (MEC, 2019). É bem verdade que muitas vezes os pedagogos se submetem, seja por necessidade financeira, seja por amor à profissão, ou por não se enxergar em outro espaço, em outra ocupação. Pois, primeiro é necessário termos nossas condições materiais supridas diariamente, que só são adquiridas pelo trabalho; acontece que dentro da sociabilidade capitalista, o trabalho assume a forma de trabalho explorado (MARX; EN-

---

53 A declaração foi atribuída a Cid Ferreira Gomes e veiculada por vários sites de notícias, dentre eles - <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor-deve-trabalhar-por-amor-nao-por-dinheiro-diz-cid/n1597184673225.html>

GELS, 2007). É dentro deste contexto que se encontra o professor no Brasil, que apesar dos baixos salários, da desvalorização e precarização tanto de seu trabalho como de sua formação, antes de tudo ele precisa sobreviver.

A verdade é que o professor no Brasil se tornou mão de obra barata, trabalhando cada vez mais, por menos. Isso porque se você não quiser aceitar as condições, há milhares de professores se formando todos os dias no país. Na rede pública, apesar da exigência de concursos públicos, ainda se admite professores através de contratos temporários, esses, às vezes, modificando apenas a nomenclatura da função no contracheque, ora são monitores, ora são assistentes de sala, chegando a ganhar até menos que um salário mínimo por 40 horas semanais.

Acrescentando ao que foi citado acima, o professor ainda se submete aos vários tipos de violências ocorridas dentro ou fora de sala de aula, dentre as principais estão: violência verbal ou assédio e violência moral direcionada a eles pelos próprios alunos e pais de alunos.

Além das pressões exercidas por parte da coordenação por melhorias de notas, há também perseguições, fiscalização semelhante à vigilância nas salas. Enfim, esses são alguns dos motivos que levam o professor a entrar em tal condição de insatisfação e desestímulo, sendo que muitos acabam adoecendo por depressão ou sofrem de doenças ligadas ao estresse. Assim, esse conjunto de situações apresentadas exerce grande influência na qualidade de vida e no trabalho do docente.

Em resumo, a deficiência do professor existe, porém é preciso verificar o que provoca suas limitações profissionais. Reconhecendo, valorizando e profissionalizando o professor. Os docentes almejam muito mais que aumento salarial, desejam uma formação continuada de qualidade, compartilhada com seus pares; participar da formulação de políticas educacionais; desejam a restauração da autoridade e do respeito frente aos pais, alunos, companheiros docentes e sociedade de modo geral.

Em relação às Secretarias de Ensino, além de salário, reconhecimento e envolvimento nas decisões, os professores também estão insatisfeitos com os critérios para progressão na carreira, aposentadoria e, principalmente, apoio à saúde. Os professores desestimulados não recomendam nem mesmo a sucessão da profissão para seus filhos e amigos, entre os principais motivos estão a não existência de valorização na profissão, seguida de pouco reconhecimento.

Vale salientar outro fato lamentável que se submete à profissão: na época de eleição o professor que decide seguir a oposição termina perseguido durante todo o mandato, sendo injustiçado, transferido e removido de função. Assim coloca Miguel Arroyo (1991, p. 45):

No cotidiano de sua experiência profissional, aprende uma triste lição: no sistema público de ensino popular tudo vale para o ganho e a barganha política: diretor compadre é preferido, professor eficiente é removido ou despedido, merenda escolar, desviada, escola é construída onde não precisa, dinheiro dos programas de educação gasto em manter burocracias [...].

É significativa a maneira como Arroyo (1991) coloca a situação do sistema público e como a falta de uma boa gestão interfere negativamente na educação. É forçoso constatar que, dessa forma, não há como um profissional da educação se manter motivado durante muito tempo.

Precisamos reconhecer “[...] que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão” (FREIRE, 1983, p. 10). Portanto, se a sociedade como um todo pensasse a educação como um caminho para emancipação humana, não viveríamos no mundo em que vivemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho constatou-se que havia a necessidade de compreender melhor as relações que configuram o papel do professor, e por isso a importância de estudar sobre o assunto e trazer uma reflexão sobre a formação e o trabalho docente na educação básica e os desafios do professor no Brasil dentro das relações capitalistas de produção.

Diante disso, analisamos a precarização e os desafios que envolvem a profissão docente, as condições a que se submetem os professores, podendo resultar na pouca atratividade pela profissão. Percebemos assim, que os desafios impostos pela precarização na formação docente, muitas vezes, estão associados à formação do profissional e às questões estruturais como baixos salários, acúmulo de trabalho, violência, ataques pelo Estado, entre outros.

Já os desafios da formação docente surgem por vários motivos, dentre eles podemos citar a falta de acompanhamento, principalmente no que se refere às entidades privadas na formação dos professores dos anos escolares iniciais é necessário um maior compromisso, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, do Estado e da sociedade.

As possibilidades que uma boa formação aliada ao estágio supervisionado de formação docente, didática de ensino e todas as outras disciplinas teóricas oferecem ao licenciando a reflexão da teoria mediante à prática, para isso é necessário um esforço intelectual do pensamento crítico sobre a ação. Assim, começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores, como sugere Freire (1983), nesse sentido, o ser professor mostra-se como um sujeito ímpar para a formação humana dos seres que fazem parte de uma sociedade contraditória.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo. Boitempo, 2009.

ARROYO, M. G. **Da escola precária à escola possível**. (6ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1991.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Importância da Didática na Formação Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14. pp. 64-70 Janeiro de 2017. ISSN: 2448-0959.

BRITO, L. H; SILVA, A. R. **A crise do capital e projeto neoliberal na base das diretrizes para educação a partir da década de 1990**. Livro, Educação, Estado e Políticas Públicas. João Pessoa: Ideia, 2019.

CASTRO, Solange Maria Santos. **Currículo de formação do professor de anos iniciais do ensino fundamental de uma universidade pública do Estado do Ceará**. [recurso eletrônico] 2016. Disponível em: < [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_SOLANGE-MARIA-SANTOS-CASTRO.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_SOLANGE-MARIA-SANTOS-CASTRO.pdf)>.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Apud. GUIMARÃES, Cecília Hanna Mate, *et al.* **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 32-34.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Coleção Educação e Mudança vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.- Prática educativa, pedagogia e didática. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Fredrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SILVA, Laurineia Borges Sousa / ARANTES, Ana Paula Pereira - A Necessária Formação Docente para o Professor do Ensino Superior - apud.

VASCONCELOS, M. L. M. C. A formação do professor do ensino superior. 2. ed. Pioneira. São Paulo, 2000. P.17 - Revista Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v.9, n.1, jan./jun. 2014.

SILVA, Sirneto Vicente da **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educadores do Ciclo de Alfabetização do Município de Russas-Ceará. 2018. 202f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE.

# A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O REORDENAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Leiliana Rebouças Freire<sup>54</sup>  
Raimunda Costa Cruz<sup>55</sup>

## INTRODUÇÃO

Iniciam-se nas décadas de 80 e 90 as operações de reestruturação capitalista, tendo os organismos internacionais como entidade financeira. Sobrepondo-se ao poder político dos países periféricos, essas entidades apresentam como pressuposto teórico e operativo a sustentabilidade. Nesse sentido, as subjetividades humanas devem ser trabalhadas ideologicamente mediante imposição de estratégias assistencialistas aos países pobres.

Em virtude dessa última informação, as estratégias lançadas partiram das ideias sistematizadas pelo economista John Williamson, numa reunião nos EUA – Washington, em 1989, em cujo momento reuniu representantes dos diversos países preocupados com a reestruturação das economias. Essa reunião ficou conhecida como Consenso de Washington, configurando-se num espaço de “discussão” e imposições sobre as reformas necessárias para a América Latina, no qual o Fundo Monetário Internacional - FMI Banco Interamericano

54 Mestra em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.  
E-mail: llilianafreire@hotmail.com

55 Mestra em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.  
E-mail: raimunda.costa@ifce.edu.br

de Desenvolvimento - BIRD, para Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2010), foram os organismos que comandaram a coordenação da política econômica mundial dos EUA, sobretudo para cuidar das economias dos países pobres. Tal argumento foi utilizado pela maior economia do mundo com vistas a equacionar as bases de futuros financiamentos para o desenvolvimento dos países da América Latina que então vivenciavam a “desestabilização” em suas economias.

Elaborado e aprovado o documento consensual de Washington, sobressaem-se algumas medidas para a superação da crise estrutural do capital (Meszáros, 2011). Dentre elas podemos destacar: a eliminação do déficit fiscal; limites dos gastos públicos estabelecidos; perseguir superávit primário; controle da inflação; abertura política e comercial; abertura econômica com liberação das importações, em especial para bens intermediários; reforma tributária; reforma educacional; entrada de recursos externos; eliminação de barreiras legais para entrada de capital externo; privatizações; valorização de empresas privadas como símbolo de eficiência e boa gestão; e, finalmente, a desregulamentação e a diminuição do controle estatal sobre a economia e a ampliação das bases jurídicas da livre economia de mercado.

A estabilidade econômica é o objetivo fundamental para a contenção da crise do capitalismo. Para isso, propõem-se medidas políticas e econômicas de “ajustamento” e reformas institucionais aos países periféricos, uma vez que a substituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO na coordenação de projetos sociais, sobretudo na educação, imprimiu sua política de ajuste, revelada na redução dos custos educacionais e na priorização do ensino elementar como uma política de “alívio da pobreza” nos países periféricos.

O foco principal enfatizado foi o problema da desigualdade social, cujos problemas seriam resolvidos pela educação, situando-a em um âmbito independente da sociedade, passando a mesma a sobressair-se entre as prioridades do Banco Mundial (JIMENEZ, RABELO & MENDES SEGUNDO, 2010). Rodriguez e Cabral

Neto (2007), discorrendo a respeito desse assunto, confirmam as reflexões feitas por autores já citados neste artigo, informam-nos que o Projeto Principal de Educação-PPE, o qual traça metas a serem alcançadas, surge após uma avaliação da educação. Nesse sentido, na década de 70, foi elaborada, segundo os autores, a declaração do México, qualificando os problemas, identificados como graves carências educacionais, que, segundo o documento, estão em simbiose com a extrema pobreza dos referidos países. Entre essas carências estão os baixos indicadores de qualidade educacional e a existência de mais de milhões de analfabetos.

Em relação a esse último argumento, para viabilizar a mudança de tal situação, foi aprovado, segundo Rodriguez e Cabral Neto (2007), na 21ª reunião geral da UNESCO, a resolução n. I, que trata da questão educacional. Surgem, assim, diversas orientações e reuniões a partir do PPE. Uma dessas reuniões aconteceu em Jomtien, na década de 90, na qual se fixaram as diretrizes do conhecido projeto de Educação para Todos-EPT, que tem como temática principal a qualidade da educação e, em particular, a qualidade da gestão e dos sistemas educativos.

Nesse sentido, para Rodriguez e Cabral Neto (2007), as políticas educacionais engendradas nas últimas décadas do século XX devem ser percebidas e analisadas observando as transformações citadas, ocorridas nas últimas décadas. Dessa forma, as reformas educativas implantadas na América Latina, segundo os estudiosos citados, são resultados de um processo de mudanças na estrutura pelo qual o sistema de produzir a vida material vem sofrendo, sobretudo a partir da implantação das políticas neoliberais, que orientam a minimização do estado frente à sociedade civil.

Ainda segundo os estudiosos anteriormente citados, as políticas de cunho neoliberal ganham espaço internacional. Assegura que inicialmente, quatro iniciativas internacionais referentes à educação para a América Latina e o Caribe são tomadas, a saber: Projeto Principal de Educação-PPE; Programa Educação para

Todos-EPT; Plano de Ação Hemisférico sobre Educação-PAHE; e Conferências Ibero Americanas de Educação - CIE. Todos os planos, centrados em modelos de políticas educacionais de países desenvolvidos, realizando adequações para satisfazer as necessidades de cada região.

Nesse sentido, as exigências quanto à formação docente não podem ser vistas idealisticamente, pois, de acordo com as cobranças das agências internacionais, elas têm início e fim para que o processo possibilite o sucesso das reformas. Compreende-se a necessidade de o professor atualizar-se, no sentido de ministrar um ensino que corresponda à formação do cidadão em consonância com tais paradigmas.

Nesse contexto, as reformas educacionais, sobretudo as políticas de profissionalização docente, ganham destaque na América Latina, pois o professor passa a ser visto como elemento de centralidade para encontrar caminhos que atendam as necessidades de aprendizagens atuais. Políticas de profissionalização devem ser pensadas e executadas a médio e longo prazo. A concepção que orienta a referida formação está, segundo a mesma, embasada nos documentos que norteiam a educação, no desmonte da educação que atende a formação humana unilateral, sendo este fato notório em relação à construção de saberes e teorias sobre a prática docente, esquecendo o conhecimento outrora sistematizado pela humanidade.

## **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA**

Feitas as primeiras considerações sobre o contexto que fez surgir novos paradigmas educacionais, é oportuno dizer que os problemas diagnosticados em relação à formação docente na América Latina e Caribe, à existência de lacunas qualitativas e quantitativas na formação docente, destacam-se alguns problemas. Dentre os

quais podemos citar: as trajetórias educativas que não asseguram uma boa formação prévia; modelo de carreira inadequado; pouca eficácia dos programas de formação docente, engendrando um processo de pressão pela qualidade na educação (UNESCO, 1995).

Nesse sentido, segundo informações da agência citada anteriormente, as experiências de formação continuada na América Latina e Caribe demonstravam diversas fragilidades. Emergem, nesse momento, novas diretrizes sobre políticas de formação docente, intensificadas na década de 90, nas quais diversas modalidades de capacitação massiva são desenvolvidas para os docentes em exercício para compensação de déficits, institucionalizando o direito à profissionalização docente, bem como, à formação inicial de novos docentes.

As políticas de formação docente na América Latina se desenvolvem dentro de um novo horizonte. As responsabilidades e os tipos de oferta de cursos de aperfeiçoamento ganham um terreno profícuo. No quadro abaixo, podemos perceber essa relação, que objetiva atender as demandas diagnosticadas e discutidas nas cúpulas sobre educação.

**Quadro 1** – Oferta de cursos para a formação docente

PAÍS	DEPENDÊNCIA RESPONSÁVEL	TIPOS DE OFERTA
ARGENTINA	Instituto Nacional de Formação Docente	Cursos, jornadas e seminários.
BRASIL	Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	Cursos presenciais, semipresenciais, a distância (Plataforma Freire), licenciaturas, <i>postgrados</i> .
CHILE	Ministério da Educação; Centro de Aperfeiçoamento.	Cursos presenciais, semipresenciais, distância, <i>talleres</i> , <i>postgrados</i> etc.
COLOMBIA	Ministério da Educação, secretarias de educação.	Programas de formação com modalidades presencial, virtual e mista.

Fonte: UNESCO (1995).

Dessa forma, as políticas de formação docente devem colaborar com as novas tendências, bem como com os problemas adicionais para o desenvolvimento das políticas de formação docente. Nesse sentido, devem levar em consideração o desenvolvimento profissional contínuo, as mudanças no foco da formação docente, articulando políticas de formação e carreira docente, aproveitando as tecnologias da informação e comunicação associadas a um plano de melhoria profissional.

A formação inicial, os saberes que o docente deve adquirir nas formações contínuo-compensatórias, as condições de trabalho dos docentes devem ser constituintes das novas bases paradigmáticas da formação docente de professores. Esse novo desafio que se propõe para a mudança de postura do professor no discurso dos organismos internacionais “sugere” desafios para o fortalecimento da profissão docente. A tabela a seguir sintetiza as principais iniciativas.

**Tabela 1** – principais programas de formação de professores nos países da América Latina.

	<b>PRINCIPAIS PROGRAMAS</b>
ARGENTINA	Ciclo de desempenho profissional diretivos, Ciclo de desempenho profissional em alfabetização inicial, visita de estudo ao exterior para formadores, tecnologias de informação e comunicação na formação docente, projetos de desempenho jurisdicionais etc.
BRASIL	Pró-letramento: fascículos para a formação contínua (Escrita e Matemática inicial). Pró-infantil: programa a distância, duração de 2 anos, professores em serviço. Pró-licenciatura: <i>Postgrado</i> de formação para docentes sem a classificação mínima requerida, a distância; Gestar II - dirigido aos professores do 2º ciclo; formação continuada: programas presenciais, semipresenciais e a distância; Especializações: presenciais e a distância.
CHILE	Rede de mestres, programa de formação de docentes para a educação Média profissional; Cursos de apropriação curricular através de universidades creditadas.

PRINCIPAIS PROGRAMAS	
COLOMBIA	Programa de Formação Permanente de Docentes-PFPD, portfólio de programas de desenvolvimento profissional docente, planos territoriais de formação docente.

Fonte: UNESCO (1995).

Entendemos, assim, observados os cursos destinados, que a formação de professores aparece numa posição de destaque em se tratando das políticas públicas educacionais. Isso se evidencia nas reformas implementadas na política de formação docente, nas publicações e nos debates acerca da formação inicial e continuada.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo e continuou com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesses termos, a regulação e a intervenção na educação e o “progressivismo” colocado pela nova mudança paradigmática pós-moderna implementam políticas e ações que reorganizam a escola pública em toas as suas diretrizes, que reordenaram as novas práticas exigidas.

Iniciaram-se dessa forma, na versão brasileira, com o governo de Fernando Collor (1991-1992), as políticas neoliberais: defendendo a limitação da participação do Estado na atividade econômica, “minimizando” a participação do Estado. Essa ofensiva vem promovendo a liquidação dos direitos sociais, a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos e a sistemática implementação de uma política macroeconômica impiedosa com a massa populacional. Essas ações foram orientadas no consenso que “defendia” os países pobres da instabilidade do mercado.

Observe-se, ainda, que já nos anos de 1990, toda a política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Momento em que as agências de abrangência mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina-CEPAL, o Banco Mundial-BM e o Fundo Monetário Internacional-FMI colocam-se como regentes do sistema educacional mundial, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, dentre as quais se evidencia a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

O atendimento das “proposições” das reformas leva o estado brasileiro a reformar o sistema educacional, seguindo, assim, as determinações para a educação do século XXI. Consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são apresentados, no que esse refere à formação docente, critérios que devem ser observados para a formação do educador e através do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2000, são instituídas pela Presidência da República e da Casa Civil. Assim, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinamento da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs no fomento a programas de formação inicial e continuada são postos. Indicam, ainda, as orientações principais a serem atingidas, dentre elas podemos destacar: o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que preconiza “Oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica”.

A finalidade do plano de formação é, dentre outros aspectos, organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação

básica. O argumento é o da demanda existente no país por uma educação que promova o desenvolvimento, obedecendo fielmente as orientações consensuadas em Washington e atendidas posteriormente pelo ordenamento jurídico legal. Cumprindo, dessa forma, seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e da construção dos Planos Estratégicos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

Nesse sentido, desenvolve-se um processo formativo onde o professor adquire os conhecimentos que permitem a reflexão, a discussão e desenvolvem experiências a partir da prática vislumbrada. Possibilitando, dessa forma, uma maior profissionalização, adquirindo maior experiência didática, podendo contribuir para a inserção da população na democracia defendida pela perspectiva neoliberal. Para concretizar essa reforma, o chão da sala de aula é o espaço onde o professor deve seguir um modelo de educação, centrado em saberes e competências, como afirma Kuenzer (2005).

Como defende Tonet (2005), é importante que o professor constantemente se desenvolva, inclusive as competências necessárias para atualização da profissão. Contudo, a ideia de competência aparece, em posição privilegiada, onde os limites do repasse do conhecimento acumulado pela humanidade se restringem. Cumpre, nesse momento histórico, ao professor desenvolver competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados, objetivando o desenvolvimento das referidas competências, em que a aplicação de instrumentos para efetuar diagnóstico é mais importante do que o desenvolvimento da aprendizagem pautada primariamente nos conhecimentos que a humanidade já produziu de melhor.

A reflexão anterior nos leva, inevitavelmente, à reforma dos currículos da formação atual brasileira. Nesse sentido, percebemos

a influência de alguns teóricos, dentre os quais podemos destacar Perrenoud (2000) em sua obra as dez competências, que tem sido referência nos programas educacionais brasileiros, sobretudo de formação de professores, cujo enfoque é no desenvolvimento de competências e habilidades, como forma de transformação da prática docente, cuja meta é fazer aprender a aprender, secundarizando, na visão de Duarte (2003), a tarefa de ensinar.

Certamente, a revolução copernicana de Rousseau não significa o abandono do repasse do conhecimento outrora acumulado pela humanidade. Uma vez que via na espontaneidade uma forma adequada de ensinar, mas, como reforçava Rousseau (1995), um ensino que leve em consideração o aluno, não dispensa o professor. Esse último reforça uma educação que considere seu contexto próprio.

Entendemos que o ideário do aprender a aprender (FACCI, 2005) resgata essa ideia Roussouriana, levando em consideração apenas a espontaneidade. A autora acrescenta, ainda, que Perrenoud<sup>56</sup> (1995) esclarece que é necessário haver rupturas com os ideais tradicionais e a adequação de uma nova didática dando ênfase ao aluno. É necessário, em face da nova realidade, que ele se torne sujeito da sua própria pedagogia, devendo, dessa forma, dirigir a sua própria aprendizagem. Facci (2005) informa-nos que tal pensamento encontra base nas ideias piagetianas, uma vez que defende que é inseparável da formação a mobilização de conhecimentos, por meio de esquemas.

Dessa forma substitui-se o repasse de conhecimentos teóricos pelo desenvolvimento de competências, sendo, para isso, exigidos conhecimentos espontâneos, experiências, em que o objetivo é desenvolver a capacidade de interpretar, calcular e ler, dentro de limites outrora estabelecidos.

As propostas das diretrizes para a formação de professores

<sup>56</sup> Competência para perrenoud é uma capacidade de agir eficazmente em um delimitado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

em todo os níveis de escolaridade atribuem grande importância a formação de competências como estratégia para a melhoria da formação do professor. Nesse sentido, Facci (2005, p. 41) diz que:

As competências defendidas para os cursos de formação referem-se ao comportamento, aos valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática, a concepção da finalidade social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua sustentação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento de processos de investigação que possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica, e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Ganham espaço no ideário educacional brasileiro diversas teorias. Como exemplo, temos: a teoria do professor reflexivo, defendida por Donald Schon, como Declara Pimenta e Lima (2008) o professor, nessa perspectiva é formado com o objetivo de introduzir práticas pedagógicas cujo norteamento prático se centra apenas nas experiências, bem como as crenças e os valores que a educação atribui aos conteúdos em que os alunos estão inseridos, não elevando a base real-oculta no empirismo pragmático. Essas são algumas das ideias que permeiam a formação do professor após a reforma curricular do movimento de Educação para Todos-EPT.

Sem nos estendermos às tantas correntes epistemológicas atuais destacadas por Facci (2005), a saber: o cognitivismo (Schulman), teorias defendidas por John Dewey, Fernando Nóvoa, Hernandez, Bernardo Toro, dentre outros. Acreditamos que, como afirmam Maragnos e Lima, em reflexões acessadas em (2020), elas imprimem na educação um caráter totalmente rendido às novas tendências educacionais.

Podemos, assim, perceber a situação da formação do professor, observando o descompasso entre a formação e o cotidiano da escola. Esse cenário é resultado da postergação que as políticas compensatórias causaram ao sistema educacional. Esses são alguns

dos caminhos trilhados que aprofundaram as desigualdades na formação do professor que persistem há décadas no Brasil.

Atualmente, a reformulação da capacitação profissional ou formação continuada, para Perrenoud (2000), propõe criar um profissional facilitador da aprendizagem, prático e reflexivo, envolvendo, nesse processo educativo, não só o seu conhecimento, mas também as novas necessidades dos alunos e as ansiedades dos familiares, atingindo metas pessoais, profissionais, institucionais e sociais. O professor, nessa perspectiva, organiza-se e auxilia na organização educativa, sendo as transformações da escola e, por conseguinte, da própria sociedade o impulso que direciona a tendência educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo singular, para que a educação consiga atingir seus objetivos, é necessário dar ênfase ao papel dos professores como agentes de mudança e que os mesmos tenham consciência de seu papel e do saber que é a figura fundamental para o desenvolvimento do aluno. Para Tonet (2005), o professor deve ter clara a função social que a escola tem.

Defendemos a necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, na qual a articulação da formação inicial, continuada e suas condições de trabalho, salários e carreira, são indispensáveis, tendo como pressuposto a concepção sóciohistórica de educador, pressuposto essencial na construção de um caminho para efetivação de algumas transformações sociais (FREITAS, 2007).

Entendemos que o mercado de trabalho e as metamorfoses do capital têm engendrado uma lógica na qual a formação docente tem sido redefinida, o barateamento e o rebaixamento nas exigências teóricas vêm ganhando espaços significativos, sendo uma das

causas da precarização. Uma vez que é passada como uma política compensatória, bem como os programas de aperfeiçoamento que se desenvolvem nos muitos municípios brasileiros pautando-se apenas na didática no seu aspecto técnico, importantes para a formação, mas carentes quanto a sua perspectiva de mudança.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP. Autores associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2005. (Coleção formação de professores).

FREITAS, Helena Costa. **A nova política de formação de professores: A prioridade postergada.** Educação & sociedade. V.28 n.100. Campinas out. 2007.

JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideospolíticos.** Fortaleza: EDUECE, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. **Os Novos Pensadores da Educação.** [http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/modulos/1\\_introdutorio/pdf/nova\\_escola\\_pensadoreseducacao.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/nova_escola_pensadoreseducacao.pdf). Acesso em 24/02/2020.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudanças estruturais.** Fortaleza, 16 de jun. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar;** trad. Patrícia Chittoni. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência? Diferentes concepções.** Ed cortez. SP 2008

RODRIGUEZ, Jorge; CABRAL NETO, Antônio. **Reformas educacionais na América latina:** cenário, proposições e resultados. Ed. Liberlivros, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

UNESCO. Informações sobre os projetos de formação de professores no Brasil apoiados pela UNESCO. 2006.

UNESCO/ BIRD/BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. (El desarrollo em la pratica) Washington D: Bird/Banco Mundial, 1995.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: IMPOSIÇÕES DO SISTEMA CAPITALISTA

Sirneto Vicente da Silva<sup>57</sup>  
 Antônio Marques de Oliveira<sup>58</sup>  
 Ailton Batista de Albuquerque Junior<sup>59</sup>

## INTRODUÇÃO

A partir de 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, a educação brasileira passa a ser alvo estratégico para o desenvolvimento social e econômico, na lógica e atuação dos organismos multilaterais organizadores dessa reunião, a saber: Banco Mundial (BM), Programas das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Responderam ao chamado representantes de 155 países, além de organizações não-governamentais, associação de profissionais e personalidades na área da educação reconhecidas em nível mundial.

As diretrizes dessa Conferência foram determinantes no

---

57 Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Educação Básica redes estadual e municipal. E-mail: sirnetodh@gmail.com.

58 Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Educação Básica rede municipal. E-mail: marques2018maie@gmail.com.

59 Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas (Mapp/UFC). Especialista em Gestão Pública, Psicopedagogia e Educação Especial. Graduado em Pedagogia e Letras Português- Inglês-Espanhol. E-mail: ailton.junior@ifce.edu.br.

Brasil para a implementação da Reforma Educacional, a qual é parte da Reforma do Aparelho do Estado, ocorrida na primeira década de 1990. Logo, a formação de professores, uma das diretrizes da Conferência, passou a ser prioridade para o Estado brasileiro, como um dos elementos importantes da Reforma Educacional, conforme pode-se constatar através dos documentos oficiais posteriormente lançados, como o Plano Nacional de Educação para Todos, por exemplo. Nesse período, percebeu-se um maior investimento dos organismos internacionais no setor educacional, especialmente na educação básica, com o intuito de “promover o crescimento econômico e a redução da pobreza” (TOMMASI, 2003, p. 195).

Conforme Soares (2003, p. 35), a participação da educação nos empréstimos do Banco Mundial para o Brasil teve um enorme salto, visto que no período de 1987 a 1990 do investimento financeiro realizado pelo BM apenas 2% foi destinado à educação, enquanto de 1991 a 1994, o investimento cresceu para 29%. Esse é um dos fatos que confirma os interesses dos organismos multilaterais pela educação.

Este artigo tem como objetivo discutir a respeito da formação de professores no Brasil a partir da década de 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, marco das orientações dos organismos multilaterais no contexto da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro e da Reforma da Educação, buscando compreender as implicações da Reforma Educacional no processo de ensino e aprendizagem e o papel desempenhado pelos docentes nesse cenário.

Para tanto, está organizado em duas partes principais. A primeira contextualiza a exigência de formação inicial e continuada dos professores, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e apresenta os principais programas ofertados pelo Estado para a formação em nível superior dos professores leigos e os cursos de formação continuada para os docentes em exercício, com vistas a uma formação voltada para a materialização do

modelo gerencial na educação. A segunda parte analisa as bases da formação docente, buscando compreender os elementos que constituem o modelo de ensino resultante da implementação da gestão por resultados e o papel que cabe ao professor no processo que passou a compreender a sala de aula como espaço apenas para o ensino.

O estudo apoia-se no materialismo histórico-dialético, por compreender que o objeto de estudo – a formação dos professores – precisa ser analisado em sua totalidade, isto é, levando em consideração o contexto histórico, político, social, as mediações e contradições, suas múltiplas determinações (MARX, 2016). Para tal, foi realizado um estudo bibliográfico, o qual, segundo Gil (1991, p. 51) “[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]” e uma pesquisa documental, uma vez que “[...] algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios” (GIL, 1991, p. 53). A fundamentação teórica ancorou-se nas pesquisas de Saviani (2013), Coraggio (2003), Shiroma *et al* (2011) e Duarte (2010), dentre outros, enquanto a análise documental realizou-se a partir do que versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) sobre a exigência da formação de professores em nível superior.

## **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES**

No Brasil, a reforma do Estado avança em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual, no tocante à educação apresentava respostas ao acordo firmado no documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Com

isso, já em 1996, os documentos e diretrizes orientadores para a educação brasileira começaram a ser editados ou reeditados, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997); do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006); e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001).

Nesse contexto, começa-se a exigir qualificação dos professores em nível superior para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Em contrapartida, o governo passa a oferecer cursos de formação inicial, bem como cursos de formação continuada, conforme exige a LDB 9394/96, visto que, por um lado, a exigência era que os profissionais da educação apresentassem formação em nível superior, e por outro, que esses professores pudessem, em serviço, continuar a sua formação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2017, p. 42).

Assim, ampliaram-se as oportunidades de formação inicial através, principalmente, da formação oferecida na modalidade a distância, EaD, a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB<sup>60</sup>), com polos em muitos municípios brasileiros, bem como surgiram, a partir de iniciativas do governo Federal, cursos de formação continuada para os professores, especialmente para os que atuam na educação básica.

No Estado do Ceará, como exemplo, podem ser citados os programas a saber: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), instituído pelo MEC em 1999, cujo objetivo era formar o professor leigo que estava atuando no ensino fundamental anos iniciais; Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009, como o objetivo de oferecer aos docentes formação em nível superior; Programa de Formação de Professores em Nível Superior (MAGISTER-CEARÁ) instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), lançado em 2000 com o intuito de formar os professores da educação básica em nível superior, que no período 2001, em conformidade com Naspolini (2001, p. 183), esse programa estava “[...] habilitando 4.202 professores da escola pública cearense, sendo 1.935 da rede estadual e 2.267 das redes municipais”. E explica:

Voltado para os profissionais que já detêm o nível médio (magistério ou outra formação), este programa prevê a oferta de três tipos de licenciaturas: a) Linguagens e Códigos; b) Ciências Naturais e Matemática e c) Ciências Humanas, a fim de habilitar professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e do médio. O profissional passa por uma formação em uma das áreas e aprofunda o conhecimento em uma ou duas disciplinas afins (NASPOLINI, 2001, p. 183).

---

60 Criada em 2005 pelo MEC, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, com o objetivo de expandir o ensino superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>>. Acesso em: 09.09.2016.

No tocante aos cursos de formação continuada, podem ser citados o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do governo Federal, criado com o intuito de formar os professores que atuavam nas classes de alfabetização e 1ª série do ensino fundamental; PRÓ-LETRAMENTO, também do governo Federal, cujo objetivo era a melhoria da qualidade da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; Programa Alfabetização na Idade Certa<sup>61</sup> (PAIC), do Estado do Ceará; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>62</sup> (PNAIC), criado em 2012 com o propósito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>63</sup>, instituído em 2013, com o objetivo de elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro.

Partindo de uma análise mais aprofundada das políticas que instituem os cursos supracitados, observa-se que surgem com o objetivo de concretizar diretrizes postas nos documentos oficiais sobre educação, e que estes estão diretamente ligados às exigências do Banco Mundial e demais agências financiadoras (CORAGGIO, 2003). Por isso, seu alvo principal de formação é a educação básica, especialmente, os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a acepção do termo “básica”, de educação básica, refere-se tanto aos conhecimentos básicos: leitura, escrita, matemática e solução de problemas, como à sua identificação com os primeiros anos da educação, os quais não exigem definição de orientações mais específicas (CORAGGIO, 2003).

---

61 Em 2011 o PAIC passa a ser denominado de Programa Aprendizagem na Idade Certa por ter passado a incluir os alunos de 3º ao 5º ano. Em 2016, passa a atender os alunos até o 9º ano.

62 O PNAIC foi criado pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

63 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi criado pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

## O PRAGMATISMO E O NEOTECNICISMO COMO BASES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ancorados nos Pilares da Educação postos no Relatório Educação: um tesouro a descobrir, o qual argumenta que os alunos devem aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998), tanto os currículos como a formação do professor passaram a ser moldados seguindo essas diretrizes.

Nessa esteira, a ênfase das formações continuadas volta-se para a prática, isto é, o processo de formação dos professores tem como princípio o ensino dos conteúdos que, por sua vez, fazem parte de um conjunto de conteúdos postos em diretrizes nacionais como PCN e, atualmente, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), “[...] radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável, útil” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 82), visando formar o cidadão produtivo.

Logo, a formação docente é estruturada com base em conteúdos práticos, cotidianos, e exige dos docentes uma postura reflexiva, a qual é compreendida como elemento indispensável para que as metodologias utilizadas sejam revistas e garantam que os alunos aprendam. Consequentemente, o que está em jogo é o fato de o professor se responsabilizar em encontrar maneiras de ensinar aos alunos, mesmo que sua prática seja meramente técnica, ou melhor, que não leve em consideração a fundamentação teórica (FACCI, 2004).

Corroborando as discussões, Duarte (2010), assevera que

[...] a teoria do professor reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação de professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade

profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores (DUARTE, 2010, p. 41-42).

Nesse contexto, o que se percebe, é que nos cursos de formação continuada os professores aprendem como devem desenvolver determinadas atividades para serem aplicadas em sala com seus alunos, sob o argumento de que é desse modo que os alunos aprendem e poderão se sair bem nas avaliações padronizadas, atestando, portanto, que o Estado está trabalhando pela aprendizagem dos indivíduos.

No entanto, há uma distância entre o modo de compreender o processo de ensino e aprendizagem pela concepção pragmática de prática social e a prática como transformação revolucionária proposta por Marx (DUARTE, 2010), pois “[...] o pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, [...] a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana” (Ibidem, p. 47), enquanto a segunda compreende que as possibilidades reais criadas pela sociedade serão concretizadas pela superação da lógica produtiva do capital.

Esse modelo de formação que prioriza, portanto, a prática, alegando que dessa forma se está relacionando teoria e prática, na verdade, configura um esvaziamento na práxis do professor, bem como poda sua autonomia e criatividade, uma vez que o esse modelo tem como principal função reproduzir com os estudantes as atividades – de Língua Portuguesa e Matemática –, muitas vezes, experiências ditas exitosas, com o fim de preparar seus alunos para os testes padronizados. Sobre o papel que vem sendo exigido do docente no processo de ensino e aprendizagem demandado pelo modelo empresarial, Silva Junior (2012) argumenta que

O professor tem que ser autor do seu trabalho, ele tem que pensar o trabalho que faz, ele tem que decidir com os colegas o que todos farão em conjunto. As pessoas têm que se juntar para fazer junto, mas têm que fazer junto a partir da sua própria produção, da sua proposição, da sua formulação, da sua convicção. Quando o professor não tem como se expressar, a rigor ele não tem como ser professor. Porque se ele é submetido, se ele é submerso, a um conjunto de determinações que vêm de fora para dentro, de cima para baixo, ele se anula como profissional e se anula como pessoa (SILVA JUNIOR, 2012, p. 67).

Para o autor, o professor deixa de ser professor quando suas funções lhes são tomadas. Assim, formações pautadas no repasse de atividades prontas transforma a ação pedagógica do professor em um procedimento mecanizado a ser aplicado em sala de aula; anula, portanto, a sua práxis, pois o coloca no papel de executor de determinações externas, hierarquizadas.

Esse quadro nada mais é do que a materialização do modelo gerencial na educação, introduzido com a Reforma de Estado e a Reforma Educacional, pautando-se esta no neotecnicismo, como atesta Saviani (2013, p. 439): “Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado [...]”.

Endossando a discussão, Freitas (2012) acrescenta que o tecnicismo se apresenta atualmente através da racionalidade técnica que fundamenta as aprendizagens que são medidas pelos sistemas de avaliações estandardizadas. Para ele,

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola

(controle pelo processo, bônus, punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383, *itálicos do original*).

O autor ressalta que o conceito acima descrito caracteriza o neotecnicismo, o qual apresenta uma estrutura que se apoia nas categorias responsabilização, meritocracia e privatização. As duas primeiras categorias estão intrinsecamente ligadas ao modelo de gestão da sala de aula, como é denominado o processo de ensino e aprendizagem atualmente, através dos testes padronizados para os estudantes, a divulgação dos resultados do desempenho da escola e, por fim, a aplicação de recompensas e sanções, através de programa de prêmios como o Premio Escola Nota 10<sup>64</sup>, vinculado ao PAIC, e o Prêmio Aprender para Valer<sup>65</sup>, ambos do Estado do Ceará.

Por fim, torna-se relevante destacar que as pedagogias hodiernas, denominadas pedagogias do aprender a aprender, como atesta Saviani (2013, p. 431) deslocam “[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...]”, argumentando, mesmo de

64 De acordo com Silva (2018, p. 114), o Prêmio Escola Nota 10 foi criado pela Lei N° 14.371 de 19 de junho de 2009, com o objetivo de premiar as escolas públicas com os melhores resultados de desempenho nas avaliações padronizadas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no Índice de Desenvolvimento da Alfabetização (IDE-Alfa). Em 2011, foram incluídas as escolas com melhores resultados no 5º ano (IDE-5) e em 2015, as escolas de 9º ano (IDE-9), através das Leis 15.052, de 06 de dezembro de 2011 e 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Para Silva (2018, p. 115), “[...] o Prêmio Escola Nota 10, configurando uma política de accountability, além de responsabilizar os trabalhadores da educação pelos resultados que as escolas devem alcançar nas avaliações standardizadas aplicadas pelo SPAECE, ampliam essa responsabilização às escolas com melhores desempenhos, através da obrigatoriedade de cooperação técnico-pedagógica às escolas com menores desempenhos [...]”.

65 O Prêmio Aprender pra Valer foi instituído pela Lei 14.484, de 25 de setembro de 2008, o qual tem como objetivo a premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Também são premiados com computadores os alunos que obtiverem uma pontuação mínima de 325 em Língua Portuguesa e 350 em Matemática. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2010/11/30/escolas-recebem-premio-aprender-pra-valer/>>. Acesso em: 17.07.2018.

forma implícita, que no processo de ensino e aprendizagem aprender a aprender é mais importante que o ensinar e o aprender algo. Logo, o papel do professor é o de auxiliar o aluno em sua aprendizagem, ficando esse professor relegado ao segundo plano – orientador de atividades e treinador para as avaliações padronizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo propomos uma discussão acerca da formação docente no Brasil, evidenciando as políticas de formação implementadas no Brasil a partir de 1990, como orientações dos organismos internacionais, as quais reverberaram em documentos instituidores das “pedagogias do aprender a aprender”.

Para tanto, as formações estão levando em consideração um currículo que prioriza apenas o ensino de língua portuguesa e matemática, pois é essa aprendizagem que está sendo exigida pelos testes padronizados, as quais “atestam a aprendizagem” dos alunos. Essa é uma maneira encontrada para responsabilizar o professor e ao mesmo tempo, regular a sua ação pedagógica.

Nesse cenário, pode ser observado que uma postura profissional requerida por essas políticas de formação continuada é a de que o professor seja reflexivo, tendo em vista que ele precisa pensar sobre sua ação e, sempre que necessário, refazê-la para que possa auxiliar os alunos em sua aprendizagem. Não se exige nesse contexto que o professor adquira fundamentação teórica, a reflexão de sua prática é suficiente para que sua ação em sala de aula gere aprendizagem.

Torna-se importante observar que as políticas de formação continuada desaparecem da mesma forma que aparecem, ou seja, são cursos que se desenvolvem em um curto espaço de tempo, sem continuidade. Isto porque são como pacotes didáticos: diretrizes, metas a serem alcançadas, material estruturado, ações a serem reali-

zadas e pronto! A avaliação de sua eficiência se dará pelos “números indicadores de aprendizagem” que, supostamente, são entendidos como sendo positivos.

Diante do exposto, identifica-se que foi a partir da introdução do lema “aprender a aprender”, proposto no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” – documento síntese do acordo estabelecido pelos países subdesenvolvidos, participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 –, que foram difundidos os pilares da educação, os quais exigem uma educação fundamentada nos métodos da solução de problemas, pedagogia de projetos, construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e escolanovismo, modismos atuais datados do final do século XX ou dos primeiros anos do século XXI, apresentados como inovações.

Assim sendo, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, denotam, portanto, a incorporação de políticas de formação que buscam concretizar o acordo realizado em Jomtien, o qual entende a educação como redentora, sendo possível através dela elevar a economia e acabar com a miséria.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed., SP: Cortez, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco no Brasil, 1998.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das ideias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010. p. 33-49.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 5ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4 ed.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 61-74.

SILVA, S. V. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do Ciclo de Alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed., SP: Cortez, 2003.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed., SP: Cortez, 2003.

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Rafael Rabelo Cavalcanti<sup>66</sup>

## INTRODUÇÃO

O enredo que serve como linha condutora desta análise, mesmo com toda a sua ambiguidade e complexidade de definição, é o Trabalhador Docente como executor da Política Pública de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. No presente artigo, procuraremos fazer uma relação, dentro das suas características e contradições, deste trabalhador específico com a formação da política educacional ora proposta, determinada pelo seu contexto histórico.

A política de Educação Profissional Integrada do Ceará será apresentada na esteira da composição da Política Pública Nacional do Programa Brasil Profissionalizado, mas mediada pela forte presença de elementos da iniciativa privada na delimitação do seu modelo de gestão e da experiência do exemplo pernambucano.

Nosso foco será o trabalho dos e das professoras na política do Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará. Em grande medida, podemos afirmar que este trabalho nas Escolas Estaduais de Edu-

---

66 Professor da educação básica e mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE. E-mail: rabelorafael@oi.com.br

cação Profissional do Ceará é precarizado — não em relação às condições físicas das escolas, dado o crescente investimento público em infraestrutura, mas porque a maioria absoluta daqueles que executam esta política são regidos por uma relação de trabalho que não garante qualquer possibilidade de ascensão na carreira, direitos trabalhistas, seguridade social ou estabilidade funcional.

Segundo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate<sup>67</sup>, proposto para a formulação de contribuições ao debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 tem um “caráter minimalista e ambíguo” (2012, p. 12) no que se refere à Educação Profissional, principalmente na relação desta com o Ensino Médio. Destaca ainda a polêmica existente acerca das concepções de educação profissional entre “[...] os que a advogam como pública, gratuita, laica e de qualidade”, referenciada socialmente, e os “[...] defensores da submissão dos direitos sociais à lógica da prestação de serviços” e, conseqüentemente, às leis de mercado.

Moura (2014, p. 14) nos apresenta mais uma perspectiva de análise desta disputa quando fala da contradição entre a Educação Profissional — que reflete a dualidade constituída pela sociabilidade capitalista entre o trabalho intelectual e manual, uma “escola dual ou dualista” — e o que seria, de acordo com Gramsci (2002, p. 65), uma “Escola Unitária”, em que esta contradição e as desigualdades conseqüentes a ela seriam superadas. Ainda de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3), as desigualdades de uma “educação dual” se expressam em “[...] uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores”.

67 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6695-dcn\\_paraeducacao-profissional-debate&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn_paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 jan. 2017.

## TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Seguindo a esteira nacional, em consonância com o que foi proposto pelo Programa Brasil Profissionalizado (PBP), o Ceará lança o seu modelo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em 2008, a partir do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (CEARÁ, 2008). Percebe-se que o fato de a Educação Profissional no Estado ser “Integrada” ao Ensino Médio regular coloca, pelo menos aparentemente, o Ceará em um dos lados na disputa de projetos educacionais demonstrada anteriormente, mas o plano acima referido, pelo contrário, nos apresenta uma série de contradições.

No que tange à “Contextualização” e “Marco Conceitual” da Educação Profissional no Ceará, o plano apresenta, por um lado, a mesma perspectiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do Programa Brasil Profissionalizado e de documentos anteriores, citando inclusive o “princípio educativo do trabalho” (CEARÁ, 2008, p. 22-23). Por outro lado, coloca a educação como suporte para a “profissionalização” e “motor do desenvolvimento econômico” no tocante à formação de mão de obra qualificada no Estado (Ibidem, p. 06-11), o que é uma contradição, visto que estas concepções de trabalho propostas são distintas e conflitantes.

A proposta de gestão e acompanhamento do referido Plano Integrado, sem escaramuças, apresenta o conhecido ciclo de PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), advindo do mundo corporativo, um “modelo gerencial”, como exemplo para acompanhar, gerenciar e avaliar o modelo de Educação Profissional no Ceará (Idem, p. 18). Desta forma, o plano em geral parece feito de recortes entre as duas perspectivas apresentadas anteriormente, sendo que a predileção por um modelo de gestão da política pública advindo da iniciativa privada reforça uma delas, o que repercutirá, como será demonstrado a seguir, no trabalho daqueles que a executam.

Desta forma, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará, de acordo com Silvério e Albuquerque (2012)

e Melo (2015), apresenta um modelo de gestão escolar conhecido como TESE<sup>68</sup>, desenvolvido na esteira da experiência pernambucana do PROCENTRO<sup>69</sup>. A contradição se insere no fato de que a experiência de Pernambuco se deu a partir de uma ideia de gestão empresarial proposta por um executivo de multinacional<sup>70</sup> e se baseou em um modelo de negócios de uma grande empreiteira brasileira — este seria o TEO<sup>71</sup>, e a empresa, Odebrecht. Tal modelo se funda no princípio “Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada” — o qual, segundo Sabino (2015, p. 89), não se diferencia do já citado ciclo de PDCA (planejar, executar, avaliar e refazer as ações), o que cria uma ideia de “metas individualizadas para a contribuição com o processo educativo”.

Podemos aferir então que a Educação Profissional do Ceará tem como base um modelo de gestão pensado e planejado pela iniciativa privada e um documento base norteador, o Plano Integrado, no mínimo confuso em relação ao que se propõe.

Outra contradição posta é o trabalho docente, foco do nosso objeto de estudo. Trazendo novamente a discussão em relação às debilidades da Política Pública de EMI no Brasil, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio<sup>72</sup> de 2007 destaca duas fragilidades a serem superadas em relação ao trabalho docente nesta modalidade de ensino.

A primeira seria no que

[...] diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re) constituir esses quadros efetivos,

68 Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

69 Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental.

70 Marcos Magalhães, ex-executivo da Philips e egresso do antigo Ginásio Pernambucano.

71 Tecnologia Empresarial Odebrecht.

72 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

**uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente** (BRASIL, 2007, p. 33, grifo nosso).

A segunda seria na formação continuada desses profissionais para a sua adequação à nova perspectiva educacional para a Educação Profissional.

Ou seja, o trabalho precário e temporário de professores é um impeditivo para a execução da política pública de formação do trabalhador como ser humano integral, em suas relações sociais e com a natureza, bem como na sua contribuição para a superação do modelo de desenvolvimento excludente, ora hegemônico em nossa sociedade. Esta proposição mais uma vez destaca que o papel da política de Educação Profissional não se restringe apenas a ser um suporte ao crescimento econômico e à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo a contratação de professores efetivos — com vínculo profissional estável e a sua posterior formação continuada — uma etapa importante para a efetivação da mesma.

Seguindo a mesma linha, o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará nos traz como ações propostas a adoção de “[...] medidas que beneficiem a estruturação de carreiras e a valorização dos profissionais de EPT na rede estadual”, bem como “expandir o quadro de profissionais da EPT nas instituições públicas **por meio de concurso público**” (CEARÁ, 2008, p. 13, grifo nosso).

A política pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará data do ano de 2008. Procuramos fazer uma análise da quantidade de professores com contrato temporário, logo precário, na referida modalidade de ensino no estado a partir da sua implementação. Mas, infelizmente, a principal fonte de pesquisa para a obtenção destes dados, qual seja, a Sinopse Estatística da Educação Básica, só começou a apresentar o resultado da proporção entre professores contratados de forma estável e os contratos precários, a partir de 2011. Devido a esta limitação, iniciaremos nossa análise apenas desta data em diante.

**Tabela 1** – Quadro comparativo entre professores efetivos e temporários – 2011 a 2014<sup>73</sup>

	ENSINO MÉDIO COMO UM TODO					ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
	TOTAL	EFE-TIVOS	TEM-PORÁ-RIOS	% EFE-TIVO <sup>74</sup>	% TEM-PORÁ-RIOS	TO-TAL	EFE-TI-VOS	TEM-PORÁ-RIOS	% EFE-TIVOS	% TEMPO-RÁRIOS
2011	14.261	5.847	8.222	40%	58%	1.740	388	1.153	22%	76%
2012	15.082	5.629	9.033	37%	59%	2.097	442	1.252	22%	59%
2013	16.515	5.293	10.830	32%	65%	2.614	400	1.824	15%	69%
2014	17.036	4.816	11.704	28%	68%	2.556	316	1.704	12%	67%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Analisando os dados acima, temos que, no período apresentado, houve um aumento significativo do total de professores, 2775 novos profissionais entre 2011 e 2014, representando um incremento de 19% no quadro docente do Estado. Na Educação Profissional, esse número foi bem mais expressivo, 816, um incremento de cerca de 40% no mesmo período. Estes números são compatíveis com a expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional levada a cabo pelo Governo do Estado no período, quando houve um salto de 77 escolas em 57 municípios em 2011, para 106 escolas em 82 municípios em 2014, um incremento de aproximadamente 37% no número de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)<sup>75</sup>. Apesar disso, a proporção de professores com contratos de trabalho precário permaneceu quase inalterada. No período acima, em média 30% dos professores eram efetivos e cerca de 60% temporários. Na Educação Profissional, o número de profissionais regidos pelo Estatuto do Servidor Público do Ceará é visivelmente menor, em média 20%, enquanto o de professores temporários chega a 70%. Aparece, ainda, a figura do professor regido pela CLT, ou considerado “terceirizado”, em média 10% do total. Atribuímos a presença desses profissionais na

<sup>73</sup> Produção própria, 2019.

<sup>74</sup> Todas as porcentagens são em números aproximados

<sup>75</sup> Disponível em: <[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Educação Profissional do Ceará ao fato de os professores da base técnica das Escolas Estaduais de Educação Profissional serem selecionados por uma Organização Social<sup>76</sup> (OS), o CETREDE<sup>77</sup>, e firmarem relação de trabalho com ela via CLT.

Em 2013, foi realizado um concurso público para provimento de cargos efetivos de professores da Rede Pública Estadual de Ensino<sup>78</sup>, com 3.000 vagas ofertadas, mas não foi possível aferir o impacto do certame na expansão do número de professores, muito menos na proporção entre professores efetivos e temporários, pois o edital de convocação e o efetivo exercício dos novos concursados só ocorreu após o fechamento do Censo Escolar daquele ano, que ocorre em maio. O impacto só poderia ser medido a partir dos dados referentes ao ano de 2015.

**Tabela 2** – Quadro comparativo entre professores efetivos e temporários – 2015 a 2018

	ENSINO MÉDIO COMO UM TODO					ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
	TOTAL	EFE-TIVOS	TEMPO-RÁRIOS	% EFETI-VOS	% TEMPO-RÁRIOS	TOTAL	EFE-TIVOS	TEMPO-RÁRIOS	% EFE-TIVOS	% TEMPO-RÁRIOS
2015	20.424	7.581	11.129	37%	54%	3.041	640	1.569	21%	51%
2016	18.570	7.443	9.377	41%	51%	2.871	627	1.508	21%	52%
2017	15.734	6.346	8.565	40%	54%	3.315	824	1.759	24%	53%
2018	15.880	6.339	9.280	39%	58%	3.828	1.371	2.190	35%	57%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Aprofundando a análise dos dados anteriores, e já podendo aferir o impacto do concurso público de 2013, verificamos que, de início, entre 2014 e 2015, houve um visível incremento no número de docentes na rede — saltamos para 3.388 professores a mais, ou 19% do total, mas a partir daí o movimento de ampliação do quadro docente entrou em um ciclo inverso, com decréscimo constante. A Educação Profissional seguiu a mesma tendência, isto é,

76 É um tipo de associação privada, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que recebe subvenção do Estado para prestar serviços de relevante interesse público.

77 Centro de Treinamento e Desenvolvimento.

78 Edital 007/2013, de 6 de junho de 2013.

aumentou o seu quadro de professores em aproximadamente 19% após o concurso público de 2013, mas na sequência continuou apresentando o número de docentes expandido, fato justificado pela contínua ampliação da rede de EEEPs.

Tem-se que, entre 2015 e 2016, houve uma redução de 1.854 professores, ou aproximadamente 9%, no quadro docente do Estado. Em 2015, no geral, aproximadamente 55% dos profissionais do magistério no Ceará tinham vínculo empregatício temporário e, na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio mais especificamente, apenas 21% dos docentes eram regidos pelo Estatuto do Magistério estadual. De acordo com os dados de 2016, houve uma pequena redução de aproximadamente 4,5%, já que 51% dos profissionais eram regidos por contratos temporários como um todo, mas, apesar desse quadro, a proporção de professores efetivos na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio permaneceu praticamente a mesma, aproximadamente 20%.

Entre 2016 e 2017 o quadro geral de docentes se reduziu ainda mais, com 2.836 professores a menos na rede, ou 15,5% do total — embora, mais uma vez, a proporção entre professores efetivos e temporários tenha mudado pouco, com aproximadamente 40% de professores efetivos e 54% de temporários. Também não houve mudança significativa na Educação Profissional, com 53% de professores temporários e apenas 25% de docentes regidos pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Ceará. O ano de 2018 trouxe uma realidade um pouco diferente. A nova portaria de lotação<sup>79</sup> da Secretaria de Educação trouxe pela primeira vez a possibilidade de que o professor efetivo tivesse preferência no processo de seleção para o trabalho nas EEEPs, o que está de acordo com o Estatuto do Magistério Oficial do Ceará. Até então, a ordem de lotação dependia de um processo avaliativo, que levava em consideração a colocação do professor, em detrimento do regime de trabalho. Essa nova portaria tornou possível, apesar da tendência geral de decréscimo

79 Portaria n° 1451/2017 – GAB.

do quadro docente, o aumento da proporção de professores efetivos no EMI do Ceará de, em média, 20% a 25% para 35% naquele ano.

Percebe-se, entre 2011 e 2014, um aumento gradativo do número de professores (4,75% ao ano); uma proporção acima dessa média entre 2014 e 2015 (19% em apenas um ano), mas uma redução sistemática do quadro de docentes do estado entre 2015 e 2018 (5,5% ao ano). Este fato, por si só, demandaria uma pesquisa que investigasse suas causas e impactos na política pública educacional, mas este não é nosso foco no momento. Então, voltando ao nosso objeto, podemos perceber que na análise dos oito anos apresentados em sequência, a proporção de docentes com contrato de trabalho precário, sem estabilidade funcional ou plano de carreiras na rede pública estadual e, mais especificamente, na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Ceará, nos parece um número consolidado.

Em relação ao nosso objeto específico, destacamos que a contratação de professores nas escolas profissionalizantes de tempo integral é realizada a partir de uma seleção baseada no artigo 3º da Lei 14.273, de 2008, e alterada pela Lei 15.928, de 2015, se sobrepondo à Lei 10.884, de 1984 — ou Estatuto do Magistério Oficial do Estado — no que tange a ingresso e lotação de docentes na Rede Pública de Ensino. Esta seleção é feita por edital público específico, sob responsabilidade do Núcleo Gestor de cada escola, determinado por portaria de lotação da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) a cada ano. Da mesma forma, o contrato temporário de professores no estado é regido pela Lei Complementar 22, do ano 2000.

O contrato temporário, segundo a referida lei, deve ter por fim suprir carências como licenças de saúde, licença gestante, para capacitação profissional ou para a “implementação de projetos educacionais” (CEARÁ, 2000).

Ainda de acordo com os artigos 5º, 6º e 7º da Lei Complementar 22,

Art.5º [...]

§1º - A contratação far-se-á preferencialmente com professor aprovado em concurso público de provas e títulos na área da carência a ser atendida, obedecida a ordem de classificação, não gerando direito a nomeação **por tratar-se de situação emergencial e transitória.** [...].

Art.6º - O contrato firmado de acordo com esta Lei Complementar extinguir-se-á, **sem direito a indenização, no término do prazo contratual.**

Art.7º - O contrato de que trata esta Lei Complementar **poderá ser rescindido, sem direito a indenizações:**

[...] b) em virtude de avaliação do corpo discente, Núcleo Gestor e Conselho Escolar, declarada em reunião, **considerando inconveniente a permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado** (grifos nossos).

Pode-se apreender, pois, que grande parte dos docentes na Rede Pública Estadual e a maioria nas Escolas Estaduais de Educação Profissional não tem qualquer tipo de estabilidade funcional ou seguridade social, segundo a legislação que rege seu vínculo de trabalho com o Estado, estando sujeitos à “conveniência” do Núcleo Gestor em relação ao seu trabalho e sendo absolutamente relativo e não específico dentro da legislação existente o que seria ou não conveniente à sua permanência na unidade escolar e, consequentemente, à manutenção do seu emprego, ou seja, sua condição de sobrevivência material.

Furtado (2006), analisando a situação dos professores ditos temporários nas escolas estaduais de Pernambuco, nos apresenta o conceito de “desprofissionalização”, o qual consideramos adequado para tratar da temática proposta à luz das categorias já debatidas. Nas palavras da autora:

Sabemos que o recrutamento e a seleção atualmente implementados, aliados às condições de trabalho a que são submetidos os professores, além de contribuir para a exacerbação do nível de precarização do trabalho dos

professores, compromete sobremaneira sua inserção social como profissionais, levando a um movimento que tende se não à desprofissionalização, pelo menos à perda de conquistas profissionais obtidas no processo histórico de profissionalização da categoria (FURTADO, 2006, p. 02).

Desta forma, a questão dos professores temporários na educação pública já se mostrava uma temática preocupante na metade da década passada, em se tratando das categorias trabalhadas nesta pesquisa. A autora identifica que a precariedade dos contratos, a falta de estabilidade funcional, a “[...] ausência de associações de classe” e o isolamento destes professores em relação aos demais (FURTADO, 2006, p. 09) são elementos que vão de encontro ao movimento histórico de profissionalização dos docentes e, apesar de o termo não estar presente na sua análise, compreendemos que potencializam a proletarização docente. No Ceará, a realidade demonstrada a partir desta pesquisa não é diferente.

O que procuramos demonstrar no presente artigo, através da análise do histórico de formação da política pública educacional do é que a Lei Complementar 22, de 2000, que rege o contrato temporário de professores no estado do Ceará, não é um acaso ou descuido da administração pública, já que atinge um número considerável de trabalhadores de forma quase inconstante ao longo dos anos, mas faz parte do processo maior de racionalização do Estado e, conseqüentemente, da educação, que determina em grande parte o processo de formação histórica da Política Pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as abordagens gerenciais nas políticas públicas educacionais, Scaff (2011) nos mostra que elas podem se apresentar a partir da ideia de privatização. No senso comum, privatização é entendido como a “[...] transferência da propriedade do público ou

do Estado para o interesse privado” (SCAFF, 2011, p. 147), mas não existe apenas esta forma. Ela pode se dar pela transmissão da responsabilidade do bem público a um especialista privado, através da governança ou controle, “[...] quando indivíduos ou entidades privadas adquirem maior poder de decisão sobre os serviços públicos” (Ibidem), pelo apoio e regência de entidades privadas a tais serviços e ainda por meio de ações em que “[...] os serviços permanecem fora do controle privado em termos de propriedade, governança, prestação, financiamento e de acesso, mas a produção ou a prestação de tais serviços é modelada em um paradigma particular de estilo empresarial” (Ibidem)

Este tipo de privatização, segundo a autora, pode ser entendido como “endógena”, que é o que “envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público cada vez mais comercial” (Ibidem, p. 149).

Esta forma específica se apresenta, segundo a nossa análise, como a mais difícil de ser identificada, já que não há o processo clássico de privatização. Da mesma forma, apesar disso, não significa que não haja elementos de racionalização do Estado e da Educação através dele, pelo contrário. A privatização endógena da Educação é o modelo de controle do Estado e da iniciativa privada que de forma mais eficiente “racionaliza”, em termos capitalistas, os processos educacionais e as relações de trabalho docente, pois é de certa forma invisível e faz parte o *mainstream* da ideologia hegemônica na sociedade. Assim sofre menos resistência dos trabalhadores.

Este foi o modelo de privatização escolhido pelo estado do Ceará para a execução da política pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Tal processo atinge as relações de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, sua profissionalização, os levando a precarização e proletarianização do trabalho, categorias que procuramos demonstrar no presente artigo.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015. <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA Maria, RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06/01/2017

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.154/2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 06/01/2017

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei no. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06/01/2017

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. 2008.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 06/01/2017

CEARÁ. **Lei Complementar n. 22, de 24 de julho de 2000**. Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.apec.org.br/extra/legislacao/lei%20compl%2022-24.07.2000.pdf>>. Acesso em: 06/01/2017

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume II. 2º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Manual Operacional**. Disponível em: <[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/sed\\_ucprof/download/Manual\\_ModeloGestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/sed_ucprof/download/Manual_ModeloGestao.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará**. 2015. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da

Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. v. 3 Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção Formação Pedagógica.

SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará: O projeto Ensino Médio integrado sob a crítica marxista**. 2015. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. **Educação Unisinos**, v. 2, n. 2, p. 146-154, maio/agosto 2017.

# UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E NEODESENVOLVIMENTISMO NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DE UM TRIPÉ INDISSOCIÁVEL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Pedro Jônatas da Silva Chaves<sup>80</sup>  
Ailton Batista de Albuquerque Júnior<sup>81</sup>  
Maria Marina Dias Cavalcante<sup>82</sup>

## INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que no início do século XXI, consolida-se no Brasil uma perspectiva econômica denominada neodesenvolvimentismo, caracterizada pelo crescimento econômico, distribuição de renda e erradicação da miséria. Nesta acepção, o neodesenvolvimentismo seria a continuação do desenvolvimentismo iniciado em 1930 no governo de Getúlio Vargas (SANTOS, PAULO, 2014). Entretanto, de acordo com

80 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), na Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, no núcleo Didática, Saberes Docentes e Prática Pedagógica. Membro do GDESB - Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (PPGE-UECE). E-mail: pedrojonatas\_sc@hotmail.com

81 Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), com graduação em Pedagogia (UECE); Serviço Social (Anhanguera) e Letras - Português/Espanhol (FGD). Especialização em Gestão e Coordenação Escolar; Gênero e Diversidade na escola; Educação a Distância; Gestão Pública; Psicopedagogia Clínica e Institucional; e Educação Inclusiva. Professor de educação básica e educação superior. E-mail: ailton.junior@ifce.edu.br

82 Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC). Professora associada nível O da Universidade Estadual do Ceará e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Líder do GDESB - Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (PPGE-UECE). E-mail: maria.marina@uece.br

Boito Jr (2012), menos ambicioso, possuindo como características fundantes o tripé “industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo” (GONÇALVES, 2011, p.6), engendrando-se num neodesenvolvimentismo à brasileira.

Foi justamente a partir do século XX, contexto do projeto capitalista de eliminar as barreiras comerciais entre os países, visando proporcionar um mercado universal através do livre trânsito de mercadorias e serviços, que começou uma cruzada por parte dos países menos desenvolvidos para alcançarem a competitividade nesse mercado globalizado. Neste cenário, para o Brasil, seria imprescindível uma proposta desenvolvimentista, o que de fato ocorreu no século XX tendo a sua continuação no século XXI através do neodesenvolvimentismo.

As políticas econômicas, visando cumprir as promessas do desenvolvimentismo e, com isso, inserir o país no mercado mundial, afetaram as políticas educacionais de forma indelével, principalmente por meio de instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que interferem, veementemente, nos sistemas educacionais dos países menos desenvolvidos visando condicionar a educação às mudanças econômicas orientadas pelos marcos econômicos internacionais.

A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, *ranking*, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2009, p. 94-95).

Diante dessa mudança de cenário, as universidades públicas entram em profundo período de crise com o levantamento de discussões sobre o seu alto custo, baixa relevância socioeconômica e proposta de privatização como verdadeiros ataques que buscam a sua erosão.

Conforme Gadotti (2012), de forma inédita no ano de 2003 houve a criação da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), que consiste basicamente em criar espaços educacionais diferentes do hegemônico modelo elitista, oportunizando à grande massa da população a possibilidade de participação na construção dos saberes. A UPMS ganhou espaço nas mesas de discussões em diversas partes do mundo e, conseqüentemente, veio a receber apoio de inúmeras entidades educacionais, principalmente da América Latina.

A designação de universidade popular foi usada não tanto para evocar as universidades operárias que proliferaram na Europa e na América Latina no início do século XX, mas antes para transmitir a ideia de que, depois de um século de educação superior elitista, uma universidade popular é necessariamente uma contra universidade (SANTOS, 2005, p 136).

A UPMS é um espaço de formação intercultural com o objetivo de promover um diálogo e conhecimento mútuo entre os movimentos sociais, visando acabar com o distanciamento desses grupos, redundando com o fim dos preconceitos existentes entre os movimentos e a união na busca por seus direitos. Os saberes e práticas desenvolvidas por cada movimento também são valorizados, logo tradução intercultural e ecologia de saberes são as duas propostas metodológicas da UPMS.

A tradução intercultural e interpolítica: reconhece a existência de muitos conhecimentos possíveis que precisam ser visualizados de modo a contribuir para formas híbridas de conhecimento emancipatório. A proposta do trabalho de tradução é condicionar a dinâmica intercultural e política para tornar visíveis não só as múltiplas formas de resistências à opressão e dominação como também as aspirações que as animam, contribuindo para fazê-las dialogar entre si. [...] A ecologia de saberes: consiste em um processo de revalorização da diversidade de saberes e práticas existentes no mundo que são invisibilizados ou tornados ausentes pelo conhecimento monocultural moderno ocidental. (UPMS, 2015, p. 3).

As contribuições da UPMS giram em torno de ações que buscam conscientizar grupos sociais a lutarem por outro mundo sem atos de injustiças, opressões e dominações, uma vez que nos dias atuais “a educação convencional (escolar), em todos os níveis, experimenta uma crise profunda” (MONJANE, 2018, p.164), reproduzindo o *status quo*, assim falhando no seu papel de proporcionar conhecimento “desalienante” que descortina as contradições da sociedade inserida nos antagonismos do capitalismo na medida em que Lenin defende que “[...] a escola, à margem da vida e à margem da política, é falsidade e hipocrisia” (LENIN, 1978, p. 398).

## **CRISES E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS UNIVERSIDADES**

Há três grandes crises que assolam as universidades de modo geral no século XXI: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional (SANTOS, 2013). A crise de hegemonia leva a sociedade a procurar outras formas alternativas para suprir as carências deixadas pelas universidades. Estas, nos moldes elitistas, não conseguiram responder às exigências sociais, principalmente a partir dos anos seguintes ao pós-guerra, posto que no meio social instaurou-se uma grande decepção com o tão prometido e sonhado progresso, promessa essa que partia, primordialmente, de intelectuais da Modernidade, consistindo basicamente em afirmações que a ciência moderna seria capaz de sanar todos os problemas que assolavam a humanidade até então, denominando-se mito do progresso, que é definido por Tournier (2002, p.42) como “o mito de que o homem surge por acaso da matéria inerte e progride lentamente, por seus próprios meios, em direção à perfeição”. O resultado de tudo isso é que a modernidade prometeu, mas não entregou o tão sonhado progresso.

As elites, que antes eram vistas com os responsáveis por encaminhar o mundo rumo ao progresso, começaram a ser ques-

tionadas e, conseqüentemente, acabavam perdendo seu monopólio. Começa então uma emergência das culturas de massas. E já que as universidades mais prestigiadas continuavam a manter uma educação elitista caracterizado pela alta cultura, surgiram outras universidades objetivando alcançar o resto da população. De acordo com Santos (2013), essas universidades das massas, por tentarem reproduzir o modelo elitista, fracassaram em duplicidade: primeiro por reduzirem a qualidade e segundo por não alcançarem seu objetivo que seria a cultura de massas. Além disso, a universidade tentou dar uma resposta à dicotomia educação-trabalho, numa tentativa de unificar a educação humanística e a formação profissional, resultando na criação de cursos profissionais para atender as mudanças socioeconômicas, porém, sem grande êxito.

A universidade sempre foi sinônimo de conhecimento científico, posto que a investigação é sua palavra chave mesmo reconhecendo que o conhecimento produzido nas universidades era útil, iniciou-se uma crítica ao seu isolamento do meio social e um apelo para que tivessem uma investigação aplicada. Somente para exemplificar o distanciamento da universidade em relação à sociedade, Santos (2013) identificou que o conhecimento produzido pelas universidades passou a ser primordialmente sujeito às indústrias por conta do custo benefícios resultantes de ajudas de iniciativas governamentais e privadas. Isso porque a indústria possui um grande interesse em financiar investigações acadêmicas que ajudem no aumento do seu capital, entretanto, os investigadores não terão um compromisso com a investigação autônoma, embora tenham com a empresa financiadora, evidenciando que a universidade pecou em não pôr sua criticidade a favor dos grupos sociais dominados e marginalizados. Foram os movimentos estudantis, com destaque para o Movimento de Córdoba, que cobraram das universidades um envolvimento social. Contudo, este envolvimento social existe apenas como um ideal a ser alcançado por inúmeras universidades e, por sua vez, fazendo continuar ou aumentar sua crise de hegemonia.

Logo em seguida, surgiu à crise de legitimidade a partir do fracasso em cumprir os seus objetivos assumidos. A universidade nos moldes da modernidade visava construir uma educação elitista, caracterizada pela alta cultura, para uma minoria que já era elitista desde o berço, tornando-os ainda mais isolados da sociedade popular. A educação superior vai passando lentamente a ser uma aspiração da juventude emergente dos grupos sociais. Quando estes vão ganhando os espaços no cenário universitário, percebem que a divisão entre classe elitista e classe popular continua no campus.

Essa divisão consiste em saber que passou a existir as universidades elitistas e universidades de massas. A diferença consiste em que as universidades conceituadas mantêm seus alunos da classe dominante, já as universidades de massas possibilitam o ingresso de alunos tanto elitistas como dos movimentos sociais. Não obstante, o acesso pelas vias de seleção interna faz com que os cursos de grande prestígio continuem nas mãos da classe elitista e os cursos desvalorizados são disputados pelo restante da massa de estudantes oriundos dos movimentos sociais, ou seja, o que resta são os cursos que não despertam interesse dos privilegiados economicamente.

O resultado é que para a grande maioria da população o sonho de ingressar em um curso superior e conseguir uma vida mais digna continua distante. O que resta para muitos é ingressar no mercado de trabalho ganhando salários incompatíveis com as funções executadas ou ingressar em algum curso técnico particular de curta duração almejando uma melhoria salarial. Mesmo assim o resultado é o mesmo, pois todos serão classe trabalhadora formados para obter êxito na missão de acelerar o desenvolvimento econômico da classe dominante.

Foi no período da Ditadura Militar (1964 a 1985) que instituições de ensino superior privadas começaram a desenvolver-se no Brasil, tendo um crescimento rápido nos governos republicanos seguintes. Entretanto, o investimento em universidades públicas,

contendo ensino, pesquisa e extensão, são mínimos, eclodindo a crise institucional que surge quando outras instituições recebem os incentivos políticos e financeiros no lugar das universidades. O Estado deixa de ser o fornecedor dos serviços sociais e, com isso, faz a população recorrer ao mercado para que esta satisfaça suas necessidades. Nesse ínterim, as universidades públicas têm sofrido constantes cortes orçamentário, como o mais recente de 30% em mais da metade das universidades federais (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). Ao mesmo tempo, o Estado financia de forma pesada as universidades privadas através das privatizações e mercantilização do ensino, utilizando-se de programas como FIES e PROUNI em detrimento de investimentos nas universidades públicas (MAN-CEBO, VALE E MARTINS 2015). Esses financiamentos vão desde a isenção tributária até o financiamento estudantil, privilegiando grandes grupos empresariais do ramo educacional tanto nacionais como internacionais. Todo esse investimento no ensino privado poderia ser utilizado na expansão do ensino público, mas o investimento no ensino privado interessa organizações como o Banco Mundial e o FMI, pois estes consideram o ensino privado mais eficaz na formação da mão de obra qualificada para ajudar nos seus projetos econômicos.

## **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA**

Diante das crises identificadas, Santos (2013) assevera que a unidade na diversidade do saber universitário foi substituída na Modernidade pela hegemonia do saber puramente das ciências da natureza. Este é o paradigma da ciência moderna, e consequentemente, das universidades. Contudo, para o autor, o conceito que designa o mundo atual a partir do final do século XX é Pós-Modernidade, logo o paradigma das universidades está em processo de

transição da Modernidade para a Pós-Modernidade e resistirá no consubstancialmente da condição epistemológica.

Nesse sentido, as ciências humanas e sociais devem estabelecer a prioridade na produção dos saberes universitários, produzindo conhecimentos contra hegemônicos sem desmerecer a relevância e magnitude das ciências da natureza, mas colocando-as lado a lado com o diálogo e a transversalidade nas disciplinas, visto que, hodiernamente, as ciências modernas através de sua univocidade, recusam outras formas de saberes, negligenciando por décadas outras formas de conhecimento, embora, em muitos casos, ainda seja possível revalorizar. Já uma universidade pautada pelas ciências pós-modernas deve privilegiar o encontro entre os diversos saberes existentes.

A universidade também precisa incorporar uma práxis pedagógica na extensão<sup>83</sup> para que esta não seja mais percebida como prática externa, haja vista que, consoante o inciso VII do artigo 43 da LDB 9.394/96, a universidade deve proporcionar “a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996), da forma que essas ações sejam percebidas como serviços à comunidade, pois, segundo Gomes, Corto e Rosso (2018, p.3) “compreender o contexto histórico da extensão na educação superior é uma das maneiras de definir o desenvolvimento do compromisso social das Instituições de Educação Superior e a indissociabilidade do ensino e da pesquisa”.

Além disso, assim como as comunidades são abertas a receberem contribuições das universidades, estas devem estar com suas portas abertas para, constantemente, receberem as comunidades. Até mesmo tratando-se do aspecto físico, visto que as instalações

83 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 colocaram a extensão como prerrogativa universitária além do ensino e da pesquisa. Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), regido pela lei n. 13.005/2014, propôs a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação.

das universidades tais como salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, área de esporte, sala de música, auditório e área recreativa, podem estar à disposição de todos. A relação com a comunidade facilitará que a universidade identifique e desenvolva serviços diversos visando apenas o bem comum. Além de uma atuação perante a comunidade de modo geral ou específica, pode-se atuar em associações, cooperativas, igrejas, escolas, presídios e hospitais. Essa relação dialógica entre universidade e as muitas comunidades serão oportunidades de amadurecimentos para ambos, pois será capaz de desenvolver a percepção e recebimento de outros saberes.

Através da busca pelo respeito à diversidade, pretende-se superar o desencontro entre teoria e prática, propondo um encontro produtivo entre os que se dedicam à prática da transformação social e os que se dedicam à produção teórica, objetivando desenvolver uma abertura e consciência de que cada pessoa deve vislumbrar o conhecimento como uma possibilidade e multiplicidade de ângulo em que esse é construído (MORIN, 2011). O respeito e o reconhecimento da importância da diversidade abrem a possibilidade de descrição, análise e reflexão da realidade vivida por cada indivíduo ao estar em constante relacionamento interpessoal, tornando-se um verdadeiro conhecimento pluriversitário. Nesta acepção, a LDB 9.394/96 em seu artigo 43 corrobora ao tipificar duas finalidades da educação superior:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996).

De acordo com a alusão retrocitada a universidade possui a incumbência de despertar o pensamento reflexivo, dessa forma os educandos devem transcender essa abordagem ancorada em conhecimentos bancários<sup>84</sup> socializados de forma linear, acrítica e

84 Paulo Freire realiza contunde crítica a esse processo de ensino-aprendizagem fundado no pres-

alienante para compreender os componentes curriculares como ferramenta para inserção nas lutas sociais, visto que o currículo visa fomentar a autonomia dos sujeitos, assegurando uma formação que contemple a dimensão holística do ser humano (FREIRE, 2010). Nessa relação, o currículo deve ser abordado de forma ampla e transdisciplinar, rompendo e desconstruindo a formação unívoca arquitetado sob a proposta cartesiana, reducionista e mecânica que separava de forma departamentalizada o conhecimento, posto que o ser humano, a vida e a sociedade urgem ser percebidos em sua complexidade (MORIN, 2011).

Os questionamentos que a universidade se propõe a responder não devem ser obsoletos ou estanques, visto que o desenvolvimento de novas gerações de tecnologias não pode ser pensadas e criadas de forma discrepante das práticas sociais, sendo necessário que a característica inovadora da universidade seja colocada a serviço também da sociedade civil, devido a conexão compulsória que deve coadunar entre os sujeitos que formam, indissociavelmente, a comunidade acadêmica, constatando-se que a proposta de uma teoria geral de interpretação não faz sentido em um mundo pluralizado porque nenhum método científico tem o poder de dominar e controlar o conhecimento numa perspectiva totalizante. Linhas de pensamento de análises totalizantes que eliminam outros métodos ou a liberdade de consciência individual agem como se fossem as únicas, individualmente, dignas de credibilidade. Essa postura intelectual ensinou durante muito tempo a dividir as coisas, em contrapartida, surge o desafio da caminhada na contramão com o objetivo de valorizar a multiplicidade de formas de conhecer um objeto, ou seja, enquanto teorias totalizantes vão propondo análises unívocas que geram divergências, a universidade vem na divergência com uma abordagem pluralizante (MORIN, 2011).

Hodiernamente, urge o reconhecimento do papel da uni-

---

suposto do educando desprovido de qualquer conhecimento e o professor é detentor do todo o conhecimento (FREIRE, 2010).

versidade na formação cultural, intelectual, profissional, técnica e ética dos educandos nas dimensões teórico- metodológicas, técnico-operacionais e ético-políticas, posto que muitas visões deturpadas tendem a colocar esse espaço como de “balbúrdia”, sendo reduzido o repasse de 30% nas verbas da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal Fluminense (UFF) como penalidade do Ministro da educação pelas manifestações dos discentes dessas instituições através de mobilizações e passeatas nas ruas contra os desmontes nas políticas públicas (CORREIO BRAZILIENSE, 2019). O que se percebe é um retrocesso nos financiamentos da educação superior pública, inclusive, contrariando a 12ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>85</sup> que propunha: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as universidades públicas contam com um leque de provocações, sejam elas na dimensão curricular para formação dos sujeitos ou acerca dos investimentos que visam possibilitar o usufruto de uma educação de qualidade, conforme orientações e finalidades prescritas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, constatando-se que os currículos atuais necessitam de reformulações que proporcionem a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidades de disciplinas e conteúdos como forma de equalizar os saberes conceituais, atitudinais e procedimentais em pé de igualdade nas Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Ciências Humanas, posto que todas investigam o mundo, o homem, a sociedade e seus desdobramentos.

Compreende-se que os organismos internacionais ditam as

<sup>85</sup> Esse regulamentado pela lei nº 13.005/2014, possui 20 metas distribuídas em dezenas de estratégias para sua concretização.

regras referentes à educação básica e superior no Brasil, uma vez que este é uma economia emergente que necessita de empréstimos, tendo que se submeter aos apontamentos, metas, estratégias e diretrizes a serem seguidas pelo Banco Mundial, FMI e BIRD, defendendo uma análise economicista com perspectivas de privatização e de culpabilização unívoca das instituições educacionais com seus respectivos quadros de pessoal, eliminando do Estado suas responsabilidades constitucionais.

## REFERÊNCIAS

BOITO JR., Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**, 2012. Disponível em: <[http://cemacro.fgv.br/sites/cemacro.fgv.br/files/Painel%203%20Armando%20Boito%0Jr%20-%20As%20bases%20políticas%20do%20neodesenvolvimentismo\\_0.pdf](http://cemacro.fgv.br/sites/cemacro.fgv.br/files/Painel%203%20Armando%20Boito%0Jr%20-%20As%20bases%20políticas%20do%20neodesenvolvimentismo_0.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional – PNE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CORREIO BRAZILIENSE. **Acusada de ‘balbúrdia’, UnB subiu em ranking de avaliação internacional**, 2019. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2019\\_ensinosuperior\\_interna,752389/universidades-acusadas-de-balburdia-tiveram-melhora-de-aliacao-em.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019_ensinosuperior_interna,752389/universidades-acusadas-de-balburdia-tiveram-melhora-de-aliacao-em.shtml)>. Acesso em: 27 jul.2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Corte é maior do que 30% do orçamento livre em mais da metade das federais**, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/corte-e-maior-do-que-30-do-orcamento-livre-em-mais-da-metade-das-federais.shtml>>. Acesso em: 26 jul.2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Universidade popular dos movimentos sociais**: breve história de um sonho possível. Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: <[http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Gadotti.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Gadotti.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina; CORTE, Marilene Gabriel Dalla; ROSSO, Gabriela Paim. **A Reforma de Córdoba e a Educação Superior**: Institucionalização da Extensão Universitária no Brasil. Revista internacional de educação superior, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User\_01/Downloads/8653655-Texto%20do%20artigo-46829-2-10-20190125.pdf>. Acesso em: 28 jun.2019.

GONÇALVES. Reinaldo. **Governo Lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas**. IE/UFRJ. 2011. Disponível em:<[http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/260220162201\\_Texto3Reinaldosedominario.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/260220162201_Texto3Reinaldosedominario.pdf)>. Acesso em: 25 jul.2019.

LENIN. **Obras completas**: tomo XXIX. Madrid: Akal Editor, 1978. Disponível em: <<https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oc/akal/lenin-oc-tomo-29.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. - 7ª ed. - São Paulo: Cortez. 2009.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação, 2015.

MONJANE. Boaventura. **Lições da Universidade Popular dos Movimentos Sociais na África Austral**: terra, luta e emancipação. Revista da Sociedade de pesquisa qualitativa em motricidade humana, v.2, n.2, p. 163-174, maio-ago. 2018- ISSN 2594-6463. Disponível em: <file:///C:/Users/User\_01/Downloads/37-151-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 jul.2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum social mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14 ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Eduardo Gomor dos; PAULO, Carla Beatriz de. **Políticas de Educação superior e cultura: hegemonia neoliberal no neodesenvolvimentismo brasileiro**, 2014. Disponível em: <<http://www.ronaldofrutuozo.com.br/seminariotrabalho2014/img/GT1/POL%C3%8.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2019.

TOURNIER, Paul. **Mitos e neuroses: desarmonia da vida moderna**. – São Paulo: ABU Editora; Viçosa: Ultimato, 2002.

UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. **Orientações metodológicas das Oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)**. Disponível em: <[http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes\\_metodologicas\\_UPMS\\_-\\_PT\\_-\\_30-04-15.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes_metodologicas_UPMS_-_PT_-_30-04-15.pdf)> Acesso em 04 jun. 2019.

# HISTÓRIA E POLÍTICA NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ: O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

Lúcia Helena de Brito<sup>86</sup>

Alan Robson da Silva<sup>87</sup>

## INTRODUÇÃO

A política educacional que promoveu a expansão de instituições de formação superior no Estado do Ceará teve início durante o regime militar e estendeu-se até meados da década de 1990. Diversas faculdades já existentes em municípios do interior do Ceará e antes vinculadas a sedes de Dioceses católicas, após acordos de indenizações, foram encampadas pelo Estado por meio da Fundação Universidade Estadual do Ceará, passando ao estatuto de faculdades públicas e gratuitas vinculadas à Universidade Estadual do Ceará (UECE). No contexto de uma política de interiorização do ensino superior outras unidades foram fundadas, igualmente na esfera estadual, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) e a Universidade Regional do Cariri (URCA). Tal processo se deu em meio ao discurso da democratização do saber e de combate à pobreza.

Este artigo é uma reflexão crítica sobre a expansão do ensino superior no Ceará com o objetivo de identificar alguns fatores históricos, sociais e políticos que influenciaram esse movimento de

86 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus FAFIDAM, Limoeiro do Norte. Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: lhelena.brito@uece.br

87 Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professor da Educação Básica do Município de Russas-CE. E-mail: alan2012historia@gmail.com

expansão, considerando, em certa medida, as especificidades das relações políticas, econômicas e sociais do contexto brasileiro no período aqui abordado.

O governo autoritário no poder do Estado brasileiro a partir de 1964 representou uma reorganização política com vistas à consolidação das condições viáveis ao processo de desenvolvimento industrial. A aliança entre os setores da burguesia com capacidades de investimento e as forças armadas pautou-se numa política de intervenção do Estado na economia, para criar condições para o desenvolvimento da indústria. Em resposta à crise da política populista de 1930 até o final da Segunda Guerra Mundial, a garantia de desenvolvimento econômico foi a militarização do estado a partir do golpe de 1964, sob a ideologia de segurança nacional. O intuito era permitir a expansão do capital sem qualquer interferência de agentes, grupos e movimentos, sejam eles trabalhistas, rurais, indígenas ou políticos. Sob o domínio do governo autoritário se consolidou uma perspectiva política e econômica hostil aos trabalhadores e aos direitos obtidos até então.

O período da história brasileira que abrigou os primeiros passos da expansão do sistema educacional, sobretudo do ensino superior, por parte do Estado brasileiro, “desde a Independência até o presente, denota a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas” (IANNI, 1984, p. 11, apud GERMANO, 1994, p. 53).

A partir da década de 1960 a educação superior entra no rol das prioridades do governo e reformas são implementadas em função de uma política de adequação da formação do indivíduo à demanda dos setores produtivos. No caso do Ceará, fundam-se os primeiros centros de formação superior no interior do estado. Esse processo de expansão foi realizado como estratégia de controle inclusive da demanda social por ensino superior a pressionar os centros universitários, localizados, em sua maioria, nos grandes centros urbanos e/

ou nas capitais dos estados da federação. Nessa política de expansão houve a segregação entre os setores público e privado e principalmente a população de trabalhadores de baixa renda permaneceu à margem do acesso ao ensino superior.

A justificativa que deu suporte ao projeto político de expansão do ensino superior foram as ideias de democratização e de desenvolvimento e sua articulação com a política nacional de educação. Para tanto, alguns fatores foram determinantes: a crise do populismo e a instauração do regime ditatorial militar como garantia da política de desenvolvimento; a relação entre poder central e poderes políticos regionais; a crise de hegemonia do estado militar e a redemocratização do país a partir da década de 1990.

Destaca-se a necessidade de se compreender como ocorreu a expansão do ensino superior e quais os fatores históricos e políticos estruturantes das possibilidades para a mercantilização do ensino ter sido a estratégia de sua expansão no Brasil e no Ceará. Essa estratégia, nos limites da sociedade de classes, segregou e restringiu o acesso da população menos favorecida à educação superior. O crescimento dos investimentos na educação superior por parte de grupos e corporações atuantes no mercado financeiro predominante na contemporaneidade compõe-se como um desdobramento das políticas públicas de educação iniciadas com o golpe militar de 1964.

### **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA DO GOVERNO MILITAR**

O debate que justificou a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) foi, sobretudo, pautado na busca de adequação da universidade às demandas do desenvolvimento. Apresentava-se uma contradição no âmbito dos investimentos, uma vez que a Reforma Universitária apontava, em todas as suas medidas, para a racionalização dos custos, e, no âmbito do desenvolvimento eco-

nômico, era permitida a incorporação direta de tecnologias vindas de outros países para incrementar o setor produtivo nacional.

Paulatinamente, a universidade foi conformando-se à tarefa de reproduzir conhecimento, cumprindo a função social de reproduzir as desigualdades e os padrões ocupados pelo Brasil no mercado internacionalizado. A política educacional de cunho tecnicista e produtivista, como expressão setorizada das políticas sociais compensatórias adotadas no governo militar pós-1964, serviu como instrumento de regulação das atividades educacionais pelo Estado.

O modelo de expansão do ensino superior foi marcado pela ideologia liberal, pelo incentivo à privatização e pela criação de faculdades isoladas por todo o país. O assessoramento técnico dessas medidas, proporcionado pelas relações entre o Brasil e os Estados Unidos da América por meio dos acordos MEC/USAID,<sup>88</sup> partia, segundo Germano (1994, p. 123), “do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade” e da política de privatização do setor educacional considerada a forma de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior.

A função social da universidade, sob o prisma da relação entre escola e produção, apresentava-se com feição técnica para formar força de trabalho para a demanda dos setores produtivos em vias de modernização tecnológica. Esse fato foi suficiente para disseminar na sociedade a valorização dos cursos na área de ciências exatas e na de tecnologias de produção, bem como promover o aumento da procura por esses cursos durante os anos de 1970. Como constatou Prandi (1982), as matrículas no ensino superior em áreas de ciência e tecnologia cresceram entre 1970 e 1980, tanto nas universidades públicas como nas faculdades privadas, enquanto nas matrículas nos cursos da área de Humanidades, Letras e Artes houve decréscimo. Para este autor, a demanda social por profissionalização em áreas tecnológicas está relacionada ao anseio por mo-

<sup>88</sup> Os acordos MEC/USAID se referem ao “programa de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira (...) assinados e exercitados entre 1964 e 1968” (ROMANELLI, 1983, p. 209).

bilidade social por meio da formação, alimentadas, como antes afirmamos, pelas ideias de democratização e desenvolvimento como suporte da política de expansão do acesso à educação superior.

[...] O ensino superior no Brasil, como elemento instrumental de mobilidade social, está irremediavelmente inscrito na história das classes médias urbanas, em que vai cumprir o papel de elemento pacificador de uma classe forjada no mito da cidadania. Nessa perspectiva, a educação, politicamente, está ajustada a uma democracia que se manifesta como um conjunto de oportunidades centradas necessariamente no suposto da desigualdade a ser contornada pelo esforço individual que privilegia a manutenção da estrutura de classes (PRANDI, 1982, p. 23).

A demanda social por educação influencia a expansão do ensino superior, e a resposta do Estado para essa demanda vem pelo estímulo à criação de cursos superiores (universidades e/ou faculdades) em municípios diversos. Para Cunha (1983), essa política significou uma forma de amenizar o fluxo de estudantes para as unidades federais de ensino superior sediadas na sua maioria nas capitais do país. Além disso, segundo Cunha (1983, p. 35), “os modelos de ascensão para as camadas médias transferem-se da acumulação de capital em negócios individuais para a promoção nas burocracias, para o que o diploma em grau superior se torna um requisito cada vez mais necessário, embora insuficiente.” Assim, a disseminação da Ideologia de Segurança Nacional realizar-se-ia mais facilmente, ainda que submetido o controle da demanda interiorana ao poder das oligarquias locais, uma herança que perdurou por todo período dos anos de 1960 a 1980.

A crença na ascensão social por meio da formação superior, ideário cultuado historicamente pelas classes médias da sociedade, foi cada vez mais disseminada na classe trabalhadora alijada do acesso aos padrões de vida desejáveis, com acesso a saúde, educação, trabalho, consumo e acesso à cidade. Os fatores decorrentes da crise da ditadura militar - iniciada em 1979 - foram decisivos para o encaminhamento de novas diretrizes para a educação nacional. A instabilidade econômica do período posterior ao chamado milagre

econômico (1969-1973) e as constantes mobilizações da sociedade civil em protestos contra o governo ditatorial militar se somaram ao processo de rompimento da aliança entre a burguesia industrial e o capital mercantil e a tecnocracia civil e militar.

Nesse quadro, as tentativas de manutenção da hegemonia pelo governo militar durante a presidência do Gal. Ernesto Geisel podem ser identificadas no II Plano Nacional de Desenvolvimento -1975-1979 (II PND). A meta do II PND era manter o crescimento econômico com propostas redistributivas da renda e com forte apelo participacionista para garantir a estabilidade política e social.

No âmbito da educação a estratégia de dominação foi a elaboração do II Plano Setorial de Educação e Cultura – 1975-1979 (II PSEC). O II PSEC representou o projeto de adequação da educação às demandas da economia, enfatizando a escolarização como fator de ascensão social. Via-se no acesso à educação escolar um viés democratizante de equalização de oportunidades para os grupos no poder assegurarem o apoio dos grupos sociais empobrecidos, sobretudo os habitantes do Nordeste, onde o clientelismo do poder local atuava ainda fortemente e se apresentava como uma possibilidade ao continuísmo como superação da crise de hegemonia do regime militar.

O III PND foi formulado para 1980 a 1985 durante o período de aprofundamento da crise política do regime militar com a presidência do Gal. João Figueiredo. A abertura política foi um movimento de transição do governo militar para o governo civil, de regime democrático, a partir de acordos e alianças. Todavia, a pressão dos grupos sociais na rua e nas instâncias políticas imprimiu a necessidade de renegociações entre as forças hegemônicas no que diz respeito ao processo de planejamento e desenvolvimento econômico do Brasil. A perspectiva expressa no documento do III PND explicita que “o processo de desenvolvimento deve orientar-se (...) para o melhor equilíbrio setorial e regional da economia brasileira e para a melhoria da renda das classes sociais de menor poder aquisitivo” (GERMANO, 1994, p. 127/128).

As mudanças na concepção do III PND alcançam o III PSEC (1980 a 1985). O III PSEC dirige-se às camadas pobres da periferia urbana e rural e é orientado por uma política de descentralização e regionalização da educação, tendo por objetivo reduzir a desigualdade social por meio da criação de projetos educacionais para a capacitação do indivíduo a fim de integrá-lo ao mercado de trabalho formal e/ou informal.

Nesse sentido, a tendência da política educacional nacional, ao apontar para a função social da educação sob uma ótica massificadora e instrumental, influenciou a expansão e a interiorização da universidade. Tal foi a marca das eleições para governadores de estado no período eleitoral de 1982, que, em sua grande maioria, elegeram-se os candidatos adeptos do governo militar. No Ceará, a exemplo de grande parte dos estados brasileiros, foram eleitos candidatos ligados aos interesses do governo militar, e, como em outros estados do Nordeste, não causou espanto a perspectiva de educação ter sido considerada e aclamada como fator de superação da condição de pobreza.

No início dos anos de 1980 o planejamento educacional do Ceará esteve vinculado, política e ideologicamente, às determinações do poder central. Isso explica parte do interesse do governo do Ceará em efetuar as condições de interiorização do ensino superior, numa tentativa de cooptação permanente da demanda social dos segmentos médios que já vinham dando mostras de crescimento no interior do estado desde a década de 1960.

## **A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ E O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO**

A interiorização do ensino superior no Ceará possui algumas especificidades relacionadas com a forma como a economia cearense foi se modernizando e transformando as relações de trabalho com forte herança clientelista. É na conjuntura política

local onde se confrontam as tendências clientelistas e coronelistas com as tendências modernizadoras e os ideais democráticos que o projeto de interiorização do desenvolvimento econômico, por meio da industrialização e do ensino superior, encontra caminho aberto.

Existem duas hipóteses devidamente articuladas que podem explicar a expansão do ensino superior nas regiões interioranas cearenses: a primeira é que a criação das faculdades e/ou universidades vieram responder a uma demanda social por capacitação profissional para ingresso no mercado de trabalho, essa demanda social estaria associada a uma demanda econômica do desenvolvimento da região, reforçando o que a política educacional já praticava – a vinculação da oferta de ensino superior com a demanda dos setores produtivos; a outra hipótese é a de que essas instituições de ensino superior despontaram no interior do estado com o apoio dos poderes locais, como forma encontrada de barganhar apoio político dos grupos no poder desde 1964 a perderem, a cada gestão, a capacidade de se manterem hegemônicos na administração pública.

De 1960 a 1970 o quadro econômico cearense apresenta visíveis mudanças. Passa de uma economia agrícola para uma economia predominantemente urbana “com a indústria despontando como um dos setores-chave do processo de acumulação de capital” (TEIXEIRA, 1995, p. 9). As mudanças no poder político ocorridas no Ceará a partir de 1986 significando a substituição do modelo coronelista de gestão refletem modificações na economia e na concepção de planejamento e gestão da educação.

O processo de industrialização iniciado nos anos 1980 que vem se firmando como fundamental no processo de reprodução e acumulação de capital foi acompanhado de algumas modificações nas relações políticas no Ceará, e, sobretudo, de transformações nas relações econômicas e de trabalho.

A prática política dos setores dominantes locais que apoiaram a expansão do ensino superior primou principalmente pela

manutenção dos antigos grupos políticos no poder. Entretanto, as modificações na estrutura econômica cearense inviabilizaram as relações sociais características do coronelismo. Segundo Teixeira (1995) a modernização na economia já atingia o Ceará antes mesmo de cair por terra às práticas tradicionais de fazer política. O processo de industrialização no Ceará foi iniciado durante o governo de Virgílio Távora (1962 a 1966) e teve continuidade após o governo de Plácido Castelo (1967-1970), ao firma-se com a “política dos coronéis” e a “política de compromissos”, que elegeu sucessivamente César Cals Filho (1971 a 1974), Adauto Bezerra (1975 a 1978) e Virgílio Távora, em seu segundo mandato (1979 a 1982). Principalmente sob os governos destes últimos recorreu-se aos recursos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), e do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), e o Ceará foi beneficiado com a construção de estradas e de polos industriais.

É, pois, sob a égide dos coronéis, principalmente nos governos de Virgílio Távora, que as forças produtivas são radicalmente revolucionadas. Do ponto de vista material, foi no governo de Virgílio Távora que foram construídas rodovias de norte a sul, de leste a oeste do estado. É ainda durante esse governo que a energia de Paulo Afonso chega ao Ceará, possibilitando a arrancada do processo de industrialização. A partir dos anos de 1960 o Ceará se torna o terceiro maior absorvedor de recurso da SUDENE para o desenvolvimento industrial. Ainda sob o comando de Virgílio Távora implanta-se o terceiro polo metal-mecânico do estado, bem como o sistema de telecomunicações (TEIXEIRA, 1995).

A hegemonia dos coronéis é perdida em consequência do próprio desenvolvimento econômico iniciado e apoiado pelos seus governos. A queda dos coronéis é entendida como sendo fruto das contradições da educação, quando “o capital destrói e reconstrói outras condições mais adequadas ao seu desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1995, p. 11).

Dada a ausência de força de trabalho qualificada para a indústria, a existência de um parco setor financeiro e a inexistência de indústrias de bens de capital, a acumulação de capital dependia fundamentalmente de recursos públicos. O Banco do Nordeste do Brasil (BNB), o Banco do Estado do Ceará (BEC) e o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDS), numa política de “renúncia fiscal e de crédito subsidiado, impulsionam a expansão do capital privado” (TEIXERA, 1995, p. 8).

É então que uma nova geração de empresários, a partir de 1978, retoma as atividades do Centro Industrial do Ceará (CIC). Segundo Isabela Martim (1993), a retomada do CIC sob o comando desses empresários significou a estruturação de uma nova forma de pensar os rumos da economia no Ceará e uma nova postura política para pensar as ações do estado.

Ao longo de seis anos (1978 a 1983), com a chamada segunda fase do CIC, os jovens empresários invadem a cena pública ao promoverem debates em que temas locais e regionais eram discutidos e avaliados dentro do contexto nacional. Nasce daí as bases teóricas de um projeto político e administrativo para o Ceará, o qual se torna público quando em 1981, Tasso Jereissati, ao tomar posse na presidência na entidade esclarece: “O CIC tem um compromisso em nível estadual, regional e nacional com a formação, o mais rápido possível, de uma classe política competente e forte capaz de influenciar e até assumir o poder” (MARTIM, 1993, p. 37).

A vitória de Tasso Jereissati nas eleições para o Ceará em 1986, ao abrigo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) - o partido que buscou se apoiar na bandeira política do novo - significou uma crítica ao coronelismo, este entendido como fator do atraso do Nordeste.

O governo Tasso (1987-1990) iniciou política de promoção dos setores produtivos rurais e urbanos. O seu “Plano de Mudanças - 1987” previa mudanças de cunho descentralizador como

estratégia para viabilização do desenvolvimento do Estado. A discussão sobre a nova concepção de política que se instala a partir do governo Tasso (1987) passa por uma redefinição das funções do Estado. Os objetivos da descentralização administrativa e tributária, no tocante à distribuição de recursos, apoiam-se na perspectiva de interiorização do desenvolvimento no estado.

Quanto à política para o ensino superior no Ceará, o documento “Plano de Trabalho Educação – Desafio e Mudança (1987)” apresenta como propósito a avaliação e redirecionamento nas universidades estaduais. Sem fazer referência ao processo histórico que caracterizou a interiorização do ensino superior no Ceará, o documento apresenta a interpretação de que a realidade universitária cearense contrasta com a de outros estados nordestinos, onde é o governo federal que vem assumindo a interiorização desse nível de ensino. A função das universidades se expressa no referido Plano:

[...] as universidades e as instituições isoladas de ensino superior pertencentes à rede estadual deverão desempenhar um papel fundamental contribuindo com as pesquisas, com a difusão de tecnologia e com a transmissão dos conhecimentos necessários (...) deverão estar intimamente ligados à rede estadual de ensino 1º. e 2º. graus como elementos decisivos na luta pela alfabetização, pela educação de adultos e pela recuperação da boa qualidade do ensino da escola pública (PLANO DE TRABALHO, DESAFIOS E MUDANÇAS, 1987).

Alguns objetivos foram traçados pelo “Plano de Trabalho Educação – Desafio e Mudança (1987)”: integrar o trabalho de pesquisa de formação de recursos humanos das universidades com a política de desenvolvimento econômico e social do estado; nortear o desenvolvimento das universidades dentro de uma política comum a todo o estado; expandir o ensino superior, racional, eficiente e democratizante e integrar os cursos de licenciatura das universidades com a ação educativa do estado nas escolas de 1º. e 2º. graus, na educação de adultos e no movimento de alfabetização.

A gestão do governador Ciro Gomes (1991-1994) representou a continuidade do projeto anterior de governo no Ceará. O “Plano Setorial de Educação 1991-1994” lança novas diretrizes de gestão para o ensino superior ditando novos rumos para a universidade. Em 1991 é criado o Grupo de Trabalho da Educação Superior para, dentre outras atribuições, avaliar as universidades públicas já existentes no estado com o objetivo de elaborar um perfil de universidade para o Ceará. Em abril de 1992 o trabalho desse grupo foi publicado sob o título “Universidade, Ciência e Tecnologia – um projeto para o Ceará”. Nele encontra-se um diagnóstico do ensino superior do Ceará e algumas diretrizes para as políticas específicas do ensino superior. No mesmo documento apresenta-se em anexo a minuta do Projeto de Criação da Secretaria de Educação Superior, Ciência e Tecnologia do Ceará (SECITECE). A universidade é chamada a contribuir cientificamente para a superação do atraso e da situação de desigualdade em que se efetua o desenvolvimento no estado. Reproduz-se aqui a ideia de que a universidade representa um caminho para a modernidade.

A política de ensino superior para o Ceará sugere um reordenamento do papel social da universidade: primeiro, prever a criação da SECITECE como instância administrativa das universidades estaduais; segundo, no plano interno das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais, no âmbito do ensino, a necessidade de revisão curricular dos cursos visando a supressão ou limitação das ofertas de cursos que não estejam condizentes com a realidade sociocultural e com a demanda do mercado de trabalho locais; quanto à pesquisa, planeja-se estimular as atividades na área de tecnologia e fomentar a criação de colégios tecnológicos em associação com a universidade. Para a área de extensão ficaria o encargo de criar núcleos avançados de transferência de tecnologias para os setores estratégicos, a saber: irrigação, pesca, piscicultura, turismo, hotelaria, confecção, moda, estilismo, agroindústria, caprinocultura, mineração, metal-mecânica e outros.

Esse conjunto de propostas para as universidades estaduais permanece como meta do governo Tasso Jereissati em seu segundo mandato (1995-1998), que tornou público o “Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará 1995-1998”. Esse Plano representa a continuidade do projeto político iniciado em 1987 na perspectiva da descentralização e da interiorização do desenvolvimento e do planejamento participativo. No que se refere à educação superior, predominou a ênfase no processo de integração universidade/empresa/sociedade.

A política para o ensino superior, sob gestão da SECITECE visou a “[...] fomentar junto às universidades estaduais [...] a implantação de centros de ensino tecnológico [...] voltados para a formação de técnicos de nível médio e formação de tecnólogos de nível superior” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL, 1987, p. 78).

O percurso traçado pela instituição de ensino superior pública no estado do Ceará em seu processo de expansão nos possibilita compreender as demandas que ora constituem o interior das universidades cearenses. Como, para citar um exemplo, o surgimento de uma demanda de alunos trabalhadores que inaugurou cursos noturnos nas instituições de ensino superior reavivou a pergunta pelo sentido da formação de nível superior para a comunidade que o procura. Neste aspecto, Santos (1995) enfatiza o sentido da universidade contemporânea:

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É esse excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A “abertura do outro” é o sentido profundo da democratização da universidade (...) que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência neta. (...) a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje

ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrantes das atividades de investigação e de ensino (SANTOS, 1995, p. 225. Grifos do autor).

Toda política de educação esbarra nas condições concretas de sua viabilização e atualiza a pergunta pela função social da universidade pública e gratuita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisa o processo de expansão do ensino superior no interior do Ceará, no âmbito estadual entre as décadas de 1960 e 1990. Objetivou-se identificar os condicionantes históricos e políticos para a ampliação do ensino superior no Estado do Ceará. Destaca-se que o percurso da educação superior no Estado do Ceará mostra-se aliado aos interesses políticos locais e a uma perspectiva de desenvolvimento projetada pelas elites locais.

Embora concomitante ao processo de desenvolvimento industrial ocorrido no Ceará a partir da política econômica adotada no regime militar a partir de 1964, a exemplo do governo de Virgílio Távora e, posteriormente, com o “governo das mudanças” iniciado no mandato de Tasso Jereissati, o processo de interiorização da educação superior no Ceará entre as décadas de 1960 e 1990 não expressa apenas articulação com as demandas dos setores produtivos.

Se analisada sob a ótica dialética percebe-se que a expansão e interiorização do ensino superior no Ceará se deu tanto por articulações políticas clientelistas quanto por demandas sociais locais por acesso ao ensino superior. Apenas mais tarde, em meio as transformações políticas e sociais ocorridas no período da redemocratização do Brasil, a partir meados dos anos de 1980, somaram-se a esses fatores uma nova perspectiva de desenvolvimento econômico

e social que situava o ensino superior no interior do estado como elemento de superação da pobreza e de melhoria na qualidade e acesso ao ensino em todas os níveis.

As Universidades estaduais - e Faculdades a elas vinculadas - que se expandiram no interior do Ceará tiveram como foco a formação professores. Em seus regimentos, e nos Projetos Político-Pedagógicos dos seus cursos de licenciatura, destaca-se o objetivo de formar e qualificar professores nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências Humanas e Ciências da Natureza para atuação na Educação Básica. Assim, a presença dessas Faculdades e Universidades no interior do Ceará contribuiu para que as suas cidades sedes ocupassem papel de centralidade nas respectivas regiões às quais pertencem. Nesse sentido, o ensino superior atendeu aos interesses das elites locais de projeção regional e à demanda social por formação superior advinda daquela parcela da população que não tinha condições de se deslocar para os grandes centros urbanos para prosseguir seus estudos em uma instituição de ensino superior.

Há, nesse caso, uma contradição entre a função da universidade imposta pela política educacional brasileira no citado período, sob a ideologia do nacional desenvolvimentismo a articular o produto universitário com as necessidades dos setores produtivos tecnológicos, e a formação profissional de nível superior em cursos de Licenciatura, modalidade predominante em centros universitários criados no interior do Ceará. A resposta dada pelo Estado à demanda social por ensino superior efetuou-se com a ênfase na criação desses cursos. Os interesses políticos e econômicos permaneceram pouco visíveis diante da disseminação da ideia de ascensão social por meio da formação superior. Esse elemento de contradição aqui apontado é em parte a marca da luta de classes expressa no interior das políticas pública, pois foi a demanda social das populações menos favorecidas. Foram as demandas da parcela de trabalhadores e filhos de trabalhadores (rurais e urbanos) por acesso à educação superior, alimentadas pela perspectiva de ascensão social

e também por vislumbra a importância do conhecimento científico para atuar ante os desafios que a vida impõe em seu processo de produção e de reprodução, que possibilitou, por outro lado, as elites locais enxergarem a criação de universidades e/ou faculdades em seus municípios como um benefício político, de cunho clientelista, a agregar-lhes poder.

Nesse sentido, a contradição entre desenvolvimento econômico incipiente e expansão do ensino superior no interior do Estado do Ceará no período em questão expressa apenas uma contradição mais profunda da sociedade, que é a contradição entre as classes sociais.

Dentre as demandas e anseios da classe trabalhadora está o acesso ao ensino superior. Este anseio foi capitalizado politicamente pelas elites locais uma vez que estas se apresentaram como promotoras do acesso às faculdades e às universidades. Na forma clientelista criavam as possibilidades de atender parcialmente à demanda social reprimida, enquanto mantiveram e ampliaram seu poder político nas regiões.

Em última análise, se a interiorização do ensino superior no Ceará é parte da dominação estabelecida pela classe dominante sobre as camadas populares por intermédio das elites locais, é também parte integrante da luta de toda uma classe trabalhadora por justiça social e garantia de direitos. Porquanto, o processo de interiorização da universidade pública no Estado do Ceará deve ser compreendido no seio da dualidade que é própria de uma sociedade dividida em classes sociais, assim como também deve ser defendido sob a ótica de uma conquista social e, por esse fato, deve estar a serviço da classe trabalhadora em todos os seus fundamentos. Tal perspectiva coloca a universidade pública como campo de disputa e como conquista a ser defendida.

**REFERÊNCIAS**

UNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8ª. edição. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1985.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 1995. Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará 1995-1998.

MARTIN, I. **Os empresários no poder: o projeto político do CIC (1978-1986)**. Fortaleza, CE: Imprensa Oficial do Ceará/Secretaria de Cultura e Desporto do Ceará. Série Monografias, 1993.

PRANDI, R. **Os favoritos degredados – ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje**. São Paulo: Loyola, 1982.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

TEIXEIRA, F. J. **CIC, a razão esclarecida da FIEC**. Fortaleza: Revista Proposta Alternativa, IMOPEC/ADUFC/CUT/CPT, 1995.

# UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ PRESENTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Meirelene Linhares Lima<sup>89</sup>  
Luis Távora Furtado Ribeiro<sup>90</sup>  
Lúcia Helena de Brito<sup>91</sup>

## INTRODUÇÃO

No contexto social da modernidade, a finalidade da Educação escolar é a formação para o exercício da cidadania, a qual, segundo a concepção fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, está atrelada à condição de inserção na sociedade de mercado. O objetivo deste trabalho é empreender uma análise crítica dessa concepção, no âmbito do ensino de História, com o propósito de elucidar os elementos constitutivos da formação cidadã e sua correspondência com o ideário neoliberal. Sob o referencial teórico pautado na crítica à emancipação política, vista na sociedade contemporânea como o meandro para a plena realização humana. O presente trabalho versa sobre a análise da concepção de formação da cidadania que consta no texto dos Pa-

---

89 Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE. Professora da Rede Estadual de Ensino no município de Morada Nova.

90 Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, atuando na graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) nas linhas: Educação, Currículo e Ensino e História e Memória da Educação. Professor colaborador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará – MAIE/UECE.

91 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus FAFIDAM, Limoeiro do Norte. Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: lhelena.brito@uece.br

râmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), direcionado à disciplina de História.

Os PCNEM, um documento que tem suas bases na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira Nº 9394/96, evidenciam uma exigência posta na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era o compromisso com a universalização da educação básica, sobretudo como recomendação para a educação na América Latina, cujas economias globalizadas exigem, por sua vez, uma reforma do Estado.

É nesse contexto que emergem os PCNEM no Brasil, que estabelecem textualmente, como função social da escola básica, a criação de possibilidades para o exercício da cidadania. Nosso objetivo nesse artigo é refletir sobre qual cidadania, bem como sobre os fundamentos que a sustentam, as políticas educacionais vislumbram para a sociedade contemporânea. Optamos por verificar o ensino de História como eixo mediador de nossa análise, por tratar da relação entre presente-passado-presente e da consciência histórica como formação humana.

No contexto social da modernidade, a finalidade da Educação escolar é a formação para o exercício da cidadania, a qual, segundo a concepção fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, está atrelada à condição de inserção na sociedade de mercado. O objetivo deste trabalho é empreender uma análise crítica dessa concepção, no âmbito do ensino de História, com o propósito de elucidar os elementos constitutivos da formação cidadã e sua correspondência com o ideário neoliberal. A metodologia utilizada é qualitativa de análise, sob o referencial teórico pautado na crítica à emancipação política, vista na sociedade contemporânea como o meandro para a plena realização humana. A análise dos PCNEM permite concluir que a concepção de formação cidadã está associada aos limites da forma jurídica do Estado moderno.

Dessa forma, a concepção de cidadania nos PCNEM passa a ideia de possibilidades para o exercício da cidadania. O ensino de História aparece com o objetivo de proporcionar aos educandos a aquisição de competências para sua integração consciente na sociedade. Assim, a crítica que tentamos elaborar a concepção de cidadania parte do referencial teórico que distingue radicalmente emancipação política – que tem a cidadania como parte integrante – de emancipação humana, concebida como momento de efetivação plena do gênero humano.

### **UMA ANÁLISE DOS PCNEM: REFLETINDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA**

É comum encontrarmos em documentos oficiais estatais definições de cidadania como sendo um conjunto de direitos civis, políticos e sociais que homens e mulheres dispõem na sociedade em que vivem. Também é recorrente o fato de não encontrarmos, nos mesmos documentos, explicações detalhadas de como se realizam, na prática ou no cotidiano, esses direitos de cidadania, como se houvesse um consenso quanto ao que se entende por cidadania e possibilidades de seu exercício. Todavia, no campo da análise das leis, existem diversas interpretações e reflexões.

Segundo Manzini (1991), os direitos civis são aqueles que garantem o direito de se dispor do corpo, implicam a propriedade sobre o próprio corpo: o direito à liberdade de expressão, locomoção e defesa diante das leis criminais; à segurança; a ir e vir; a realizar escolhas, como trabalhar; a escolher quais papéis desempenhar na sociedade, bem como à igualdade entre todos os cidadãos. Já os direitos sociais dizem respeito ao acesso à riqueza coletiva, às garantias de uma vida digna na sociedade, à educação, à saúde, à moradia, à segurança, além de outros direitos considerados socialmente necessários à sobrevivência. Os direitos políticos, por sua vez, são aqueles

que determinam as condições (plenas ou mínimas) para o exercício da cidadania, nos termos definidos em leis pelo Estado. Naturalizou-se a concepção de cidadania como sendo a busca de realização da igualdade no contexto de uma sociedade desigual; a cidadania passa a ser entendida como resultado de um processo permanente que envolve lutas políticas e interesses, muitas das vezes, conflituosos e contraditórios, constituindo-se na prática de reivindicar, na luta dos oprimidos por melhores condições de vida. Nesses termos, a cidadania, enquanto meio para se alcançar melhores condições de vida, é um conjunto de direitos alçados mediante as pressões exercidas pelos menos favorecidos sobre o Estado. É por meio da prática reivindicativa pelos seus direitos civis, políticos e sociais que os indivíduos exercem diretamente seus direitos políticos.

Entendemos que historicamente o Estado burguês não possui a capacidade política de promover a plena cidadania à sociedade civil, posto que não proporciona a igualdade de direitos a não ser na sua dimensão formal. Esse Estado favorece, em última instância, a reprodução das estruturas do sistema econômico a partir do qual se originou – o modo de produção capitalista. Tem-se, na base do capitalismo, a exploração da força de trabalho como mercadoria e a propriedade privada como garantia jurídica.

A cidadania da sociabilidade do capital permite apenas políticas compensatórias de amenização da ausência de realização de direitos básicos, visando a suavizar os problemas sociais como fome, miséria, marginalização etc., mas nunca extingui-los. Essas políticas públicas promovem a desmobilização dos movimentos sociais de reivindicação, uma vez que eles põem em risco a ordem social estabelecida. Por isso, as superestruturas da sociedade capitalista, ou seja, as instituições como o sistema educacional, são fundamentais para a criação de condições para a reprodução do capital, já que são meios para a disseminação de ideologias que impedem os próprios oprimidos de se perceberem na sua condição de classe explorada, expropriada de sua própria objetivação.

Os direitos políticos, além de implicarem em organizações políticas representativas, como os sindicatos, os partidos, os movimentos sociais, o grêmio estudantil etc., caracterizam-se por sua forma indireta de se expressar, por exemplo, na escolha dos representantes de Estado, constituintes do governo. Sendo assim, os direitos políticos são aqueles que viabilizam a participação nas decisões governamentais que afetam a vida de todos, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Conforme Manzini (1991), cada um dos direitos que compõem a cidadania só pode ser efetivamente alcançados estabelecendo uma relação recíproca com os demais, sendo cidadania o conjunto desses direitos, quais sejam: os direitos políticos, sociais e civis, exercidos de forma equilibrada. A cidadania plena só seria possível numa sociedade onde a garantia plena desses três direitos fosse inalienável. Manzini (1991) afirma serem os direitos políticos, exercidos de forma efetiva e direta, a garantia de condições para o exercício dos demais direitos. Entretanto, os direitos políticos e civis, para serem exercidos, dependem de uma constituição democrática que garanta as mais diferentes formas de liberdade, ainda que apenas perante a lei. Conforme a autora,

[...] a luta pelos direitos civis de locomoção, de liberdade de expressão, tem sido bastante intensa no mundo, inclusive na América Latina. Mas ainda há muito a fazer antes de se poder afirmar que esses direitos são respeitados. De qualquer forma, eles dependem da existência dos direitos políticos; estes, por sua vez, dependem da existência de regimes efetivamente democráticos [...] (MANZINI, 1991, p. 13).

Após fazer um breve levantamento sobre os direitos que compõe a cidadania, no contexto da democracia e da efetivação do Estado moderno, faremos algumas apreciações críticas acerca da concepção da cidadania como um direito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. Carvalho (2007) afirma a possibilidade de, no contexto político moderno, haver cidadania plena, média e nula:

[...] tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. (CARVALHO, 2007, p. 09).

Os PCNEM abordam uma concepção de cidadania fruto da apreensão entre duas temporalidades: passado e presente, visando a um ensino que busque a efetivação, para a sociedade, de uma formação pautada na leitura de mundo resultante da apreensão dialética entre presente-passado-presente, pressupondo ser possível ao educando compreender a realidade na qual se insere a partir da apreensão do processo histórico, ou seja, se os homens do presente não compreendem o desenrolar da história (o passado), não é possível compreender o presente e atuar sobre ele de forma consciente. Esse movimento de compreensão do passado para apreensão do processo histórico desembocaria numa formação da consciência, pois esse movimento da consciência permite compreender a realidade historicamente situada. Segundo o texto dos PCNEM,

[...] a concepção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre presente-passado-futuro, que permite criar projeções e utopias [...] (PCNEM, 1999, p.303).

Dessa forma, a apreensão do tempo histórico como presente-passado-presente leva o indivíduo a compreender semelhanças, diferenças, permanências e rupturas dos acontecimentos no tempo, referentes à sociedade na qual está inserido afetiva, cultural, econômica e politicamente, o que constitui a formação do indivíduo não apenas para a cidadania, mas para a afirmação da identidade. Segundo o documento,

[...] o Ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais no grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromissos com as classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações do passado e do futuro [...] (PCNEM, 1999, p. 301).

Essa compreensão do tempo histórico contida nos PCNEM sugere a construção de uma cidadania crítica, uma vez que essa forma de compreender o tempo histórico para melhor atuar na realidade é resultado de concepções que têm como parâmetro a relação do presente com o passado e as possibilidades de pensar o futuro. Nesse sentido, o texto dos PCNEM nos apresenta uma concepção que parte da percepção de que o cidadão brasileiro atualmente apreende e constrói uma noção de cidadania a partir dos problemas contemporâneos que enfrenta em diferentes dimensões, desde os anseios individuais até os anseios coletivos, no âmbito local, regional ou até mesmo global.

Os PCNEM do ensino de História apresentam a importância de entender a cidadania numa perspectiva histórica que engloba lutas, negociações e confrontos resultantes das conquistas sociais e, ao mesmo tempo, sugerem que tais temáticas sejam abordadas como parte dos conteúdos selecionados pelos docentes, a fim de proporcionar a reflexão em sala de aula, condição para a formação da cidadania.

[...] a partir das problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”. (PCNEM, 1999, p. 305. Grifos do autor.).

O texto dos PCNEM apresenta o entendimento de que o Ensino Médio, como a última etapa da Educação Básica, tem como papel primordial a formação de cidadãos críticos e conscientes, com-

prometidos com uma formação para a vida social. A princípio, o documento dos PCNEM determina como fim do Ensino Médio fornecer meios para os discentes compreenderem a sua realidade, sendo função da escola oferecer as possibilidades para se construir essa cidadania. A seleção de conteúdos oferecidos pela historiografia contida no livro didático, previamente selecionado, deve estar orientada para esse fim.

[...] na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio [...] (PCNEM, 1999, p. 301).

Na perspectiva contida nos PCNEM, a formação cidadã implica escolhas pedagógicas que possam permitir aos alunos construir uma leitura de mundo crítica e mais profunda, capaz de revelar e desvelar os elementos da realidade aparente, ultrapassando a compreensão superficial dos fenômenos, buscando os elementos constitutivos da realidade, capazes de explicá-la. Sendo assim, o cidadão crítico que o documento orienta formar está vinculado à formação de sua capacidade de compreender as relações sociais presentes na comunidade na qual se insere, considerando sua dimensão econômica, política e cultural, ou seja, a cidadania crítica proposta no documento se realiza à medida que o estudante desenvolve a sua compreensão sobre o grupo de seu convívio e aí constitui sua identidade. Percebemos, em síntese, que, nos PCNEM, o ensino de História deve propor meios que possibilitem aos discentes se situarem na sociedade para melhor compreenderem a realidade na qual se inserem. Para tanto, aponta-se a apreensão do tempo histórico como objetivo dos últimos anos do Ensino Básico: “a apreensão do presente-passado-futuro leva os jovens a criarem projeções e utopias” (PCNEM, 1991, p. 303).

Dessa forma, percebemos no texto dos PCNEM uma concepção reflexiva e crítica acerca da cidadania, na medida em que aponta para a ação política como exercício dos direitos sociais. Percebemos nos PCNEM a concepção de formação como sendo mediada pelo processo de apreensão do tempo histórico para melhor entender a realidade.

É necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Nos dias atuais, a cultura capitalista impregnada de dogmas consumistas fornece uma valorização das mudanças no moderno cotidiano tecnológico e uma ampla difusão de informações sempre apresentadas como novas e com explicações simplificadas que as reduzem ao conhecimento imediato. (PCNEM, 1999, p. 305).

Os PCNEM se apoiam na concepção de uma cidadania cujo exercício deve pautar-se na crítica. Assim, a orientação pedagógica para a formação da cidadania é que a Educação Básica possa proporcionar ao educando condições para a sua inserção autônoma na vida adulta. Desse modo, ao conceber o ensino de História como essencial para a formação para a cidadania crítica, afirma o conhecimento da História como uma mediação orientadora da prática humana, na perspectiva da autonomia como prática social emancipadora.

## **A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Não se pode negar que a cidadania moderna, núcleo da forma jurídica estatal, representa uma conquista substancial para toda a sociedade civil se levarmos em consideração a condição social de servos durante a Idade Média. O Estado de Direito pressupõe um sujeito de Direito. Nesse sentido, nos PCNEM, expressa-se uma concepção de cidadania que toma partido pela classe oprimida, acentua a

necessidade da luta, da compreensão do tempo histórico como orientação pedagógica para promover a compreensão da realidade concreta, partindo do pressuposto de que as problemáticas sociais de classes não se apresentam de forma clara aos olhos dos marginalizados, classe trabalhadora. O texto dos PCNEM destinado ao ensino de História frisa a necessidade da práxis social para a transformação social.

Diante da concepção de exercício de cidadania que o documento apregoa, consideramos a necessidade de emprendermos nossa análise tendo como eixo a origem histórico-ontológica da categoria cidadania. O Estado de Direito, do qual a cidadania é parte integrante, tem seu fundamento no êxito das revoluções burguesas, principalmente a revolução francesa, quando a ordem social capitalista se impõe como forma universal de organização política. Segundo Marx e Engels (2002), toda nova classe para dominar deve impor as suas ideias a todos, deve elevar sua ideologia como dominante, só assim uma nova dominação pode tomar o lugar da velha forma. E essa foi a conquista da revolução francesa, impor a forma mercadoriana como algo a ser universalizado. Para os filósofos alemães,

[...] os indivíduos que formam a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e como consequência disto dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica. É evidente que o fazem em toda sua extensão, e, portanto, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e distribuição de ideias do seu tempo, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da sua época [...] (MARX; ENGELS, 2002, p. 63).

Um das conquistas constitucionais após a revolução francesa, e que aos poucos os Estados nacionais modernos foram alcançando, é a igualdade de todos perante a lei. Assim, traduz-se o direito de ser cidadão como a máxima das cartas constitucionais burguesas. Isto foi uma conquista histórica, a sociedade civil se constitui em distinção da sociedade política, e os direitos políticos, civis e sociais são operados a partir da mediação das leis. A eman-

cipação política da sociedade civil é uma conquista de importância social, posto que retirou os trabalhadores da condição servil para a condição de indivíduos livres.

A emancipação política moderna se apresenta contraditória quando o Estado de Direito estabelece a igualdade política (perante a lei), mas não é capaz de garantir as condições de realização dessa igualdade. Historicamente, a modernidade se apresenta como consolidação do modo de produção capitalista, cuja divisão social do trabalho se estabelece diante da garantia da propriedade privada. Nesse sentido, cria as condições para que cidadãos sejam desapropriados dos meios de produção e reprodução da vida.

A emancipação política moderna é a liberdade ilimitada do Estado burguês. O capitalismo, enquanto forma de ser contemporânea, para se expandir geograficamente, política e economicamente necessitou da forma política estatal - o aparato político de Estado foi e é fundamental para o desenvolvimento e a reprodução da lógica social burguesa. Marx (2005) afirma que a emancipação política é a liberdade ilimitada do homem egoísta, do homem burguês, e não da coletividade. A emancipação política da qual a cidadania é parte integrante garante apenas o Estado de Direito em sua plenitude para aqueles que detêm a propriedade privada, para aqueles que podem se realizar como indivíduos plenamente livres, ou seja, a emancipação política, embora na forma da lei abranja toda a sociedade civil, em sua efetividade concreta se restringe à liberdade da forma política e jurídica do capital. Marx (2005) afirma:

[...] a liberdade individual e sua aplicação constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade que faz que todo homem encontre em outros homens não a *realização* da sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta. [...] (MARX, 2005, p. 35, grifos do autor).

A condição – desfrutada pelo trabalhador - de sujeito de direito membro de uma comunidade política vai somente até a porta da fábrica, pois ao submeter à forma de produção capitalista o

sujeito de direito, este volta a se converter em servo, ou no que se poderia denominar de forma moderna de escravidão, pois o nível de alienação do trabalho burguês é mais profundo e mais desumanizado que o proporcionado pela condição do trabalho servil. No modo de produção capitalista, a objetivação do proletariado é estranha a ele. Ou seja, a própria criação do trabalhador é o elemento social que o aliena - a forma mercadoria converte o trabalhador em “coisa”, enquanto o valor de troca ganha a imagem fantasmagórica do sujeito na produção.

A emancipação política tem a sua origem ontológica na forma mercadoria. É com o direito de ser livre, igual e proprietário que o trabalhador se insere num modo de produção negador da condição humana, o direito de ser cidadão converte o homem em mercadoria. A emancipação política funda as relações sociais desiguais modernas e, ao tornar o indivíduo livre e igual, estabelece a propriedade como fundamento da liberdade. Assim, criam-se as condições modernas para a dominação política. O verdadeiro cidadão passa a ser aquele que detém os meios privados de produção, aquele a gerir o capital, e o trabalhador não passa de uma mera engrenagem da máquina egoísta burguesa. Segundo Marx,

[...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por 336/1493 um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido [...] (MARX, 2013, p.337-338).

[...], contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura, e a ocupação *atuem a seu modo, isto é*, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer a sua natureza especial. Longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas [...] (MARX, 2005, p. 20- 21). Grifos do autor.

O Direito é uma categoria ontológica que surge com a necessidade de equilibrar os antagonismos de classes. Atividade que retira o homem do imobilismo natural para colocá-lo na vida dinâmica da sociedade, o trabalho é o elemento mediador entre homem e natureza, a qual ele é capaz de transformar na base material necessária à reprodução humana. Além disso, é a esfera ontológica primária capaz de criar o novo - a cada objetivação o homem não transforma apenas a natureza, mais a si próprio. É o movimento de subjetivação e objetivação do homem no mundo que cria o homem novo, as possibilidades novas e as necessidades inusitadas. Esse movimento contínuo e permanente cria novos complexos. O complexo do Direito moderno tem seu fundamento ontológico no ato de compra e venda de força de trabalho, na legitimação que submete o homem ao julgo da forma mercadoria. Segundo o Lukács (2009),

[...] com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca. Todavia, o núcleo da questão se perderia caso se tomasse aqui como pressuposto uma relação imediata. Ao contrário, o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente - ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas [...] (LUKÁCS, 2009, p. 5).

A emancipação humana, para Marx (2005), estaria na estrutura social na qual a centralidade estivesse não no homem egoísta, no homem livre individualmente, mas na liberdade inalienável da coletividade humana, ou seja, na plena liberdade do gênero humano. De modo análogo, para Lukács (2009), a emancipação humana pertenceria a uma sociedade mais desenvolvida que a burguesa, uma sociedade fundada por uma forma de produção

centrada no controle livre e consciente do processo de produção e distribuição da riqueza socialmente produzida. A emancipação humana se fundaria na atividade humana em que as relações sociais fossem pautadas na efetiva solidariedade humana. De acordo com os filósofos alemão e húngaro respectivamente,

[...] somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana [...] (MARX, 2015, p. 42). Grifos do autor.

[...] todavia, a elevação da adequação ao gênero jamais desaparece completamente da ordem-do-dia da história. Marx define o reino da liberdade como “um desenvolvimento de energia humana que é fim em si mesmo”, como algo, portanto, que tanto para o homem individual quanto para a sociedade tem um conteúdo suficiente para transformá-lo em fim autônomo. Antes de mais nada, é claro que uma tal adequação ao gênero pressupõe um nível do reino da necessidade do qual, no presente momento, ainda estamos muito longe. Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo. [...] (LUKÁCS, 2009, p. 18, grifos do autor)

Com base na análise sobre a concepção de cidadania, por nós construída à luz de autores que nos proporcionam um caminho para uma radical crítica, é possível observarmos no documento dos PCNEM que a concepção de formação cidadã está associada aos limites da forma jurídica do Estado moderno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, a emancipação política se prende a seu fundamento ontológico de reprodução das relações sociais burguesas. A cidadania, embora uma conquista social, não pode vislumbrar um campo fora e contra a lógica capitalista de produção. A concepção de cidadania apresentada no texto dos PCNEM destinados ao ensino de História como exercício de plena dignidade do gênero humano não pode realizar-se na prática – essa cidadania não pode vislumbrar a emancipação humana, sob pena de contrariar o seu fundamento e a sua lógica constitutiva.

A emancipação política, embora não vislumbre a emancipação humana, não pode ser abandonada de todo pela classe trabalhadora, pois esse Direito só pode ser relegado pelos oprimidos quando a possibilidade e a necessidade de emancipação humana se tornar uma realidade latente. Antes que a história apresente a ideologia do trabalho associado como uma possibilidade concreta para o presente, não se pode negar a emancipação política como um mecanismo de luta que a classe trabalhadora dispõe contra a desumanização. A democracia, enquanto forma política, e a cidadania, enquanto forma jurídica do capital, ainda são as esferas limitadas que a classe trabalhadora dispõe contra a sua exploração.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- COVRE, M. L. M. **O Que é Cidadania**. 1. ed. São Paulo: 1991.
- DIAS, S, G,A; LARA, A, M, B. **A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN**, p. 05-12, 2008. Disponível em: <http://www.unioes->

te.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf. Acesso em: 15 set. de 2015.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf). Acesso: outubro de 2016.

MARX, K. **A Questão Judaica**. Tradutor Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2015.

MARX, K. O Processo de Trabalho e o Processo de Valorização. In: **O Capital** Crítica da Economia Política. Tradução, Rubens Enderle. Ed. Boitempo. <https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpeq7j7bv.pdf>

MARX, K; ENGELS, F. A classe dominante e consciência dominante – formação da concepção de Hegel do domínio do espírito na História. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. Tradução, Sílvio Donizete Chagas. 9. Ed. São Paulo, Centauro, p. 63-67, 2002.

MASCARO, A. L. Política do Estado. In: MASCARO, A.L. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

# A LEI Nº 13.415/17 E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO: ENSINAR CIÊNCIAS PARA QUÊ?

Maria Alves da Silva<sup>92</sup>

Daniela Glicea Oliveira da Silva<sup>93</sup>

Maria Das Dores Mendes Segundo<sup>94</sup>

## INTRODUÇÃO

A reforma no Ensino Médio, apresentada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, orienta um agrupamento de mudanças para o desenvolvimento dos jovens e para o currículo escolar. Em corolário, projeta transformações no modo de trabalhar de professores que atuam nesse período da Educação Básica e altera a Lei nº 9.394/96, que constitui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a Educação Básica como um nível da educação escolar, que tem em sua composição três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

De certo, as reformas educacionais são uma constante no desenvolvimento da Educação Brasileira, ocasionando inúmeras mudanças no campo das políticas educacionais. De modo específico-

92 Aluna do curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professora da Educação Básica do Município de Quixelô.

93 Mestre em Educação e Ensino - MAIE/UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Acopiara.

94 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

co, a última década do século XX e o início do século XXI têm sido profícuos no aprofundado desse processo, onde inúmeros dispositivos, leis e decretos têm sido baixados, reeditando ou alterando a estrutura e a disposição da Educação Básica.

Através do discurso da redução do número excessivo de disciplinas no Ensino Médio, em que os teóricos consultados, como Ferreti (2018) e Maciel (2019), defendem ser uma tentativa de adequação do ensino ao mundo do trabalho, a reforma do Ensino Médio foi imposta, inicialmente, por meio de medida provisória, representando, do panorama da democracia, um ataque, e, do ângulo da formação integral e plena dos educandos, um retrocesso.

Nesse bojo, essa pesquisa tem sua relevância na contribuição com as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, que como diretriz norteadora recente do ensino no país, ainda carece de pesquisas e revisões críticas. Tais análises buscaram somar às pesquisas já existentes sobre as atuais reformas curriculares no âmbito da Política Educacional brasileira.

Sabendo que a nova lei se apresenta como realidade para as instituições de ensino, é indispensável discutir a importância do ensino das Ciências da Natureza na formação do educando no contexto escolar, bem como analisar os pressupostos teórico-metodológicos da reforma do Ensino Médio, dada pela Lei nº 13.415/2017, e os seus apontamentos para o Ensino de Ciências da Natureza.

Isto posto, parte-se dos seguintes questionamentos: O que muda com a Lei nº 13.415/17 que reforma os currículos do Ensino Médio? Quais as implicações da reforma para o ensino de Ciências da Natureza? Quais os pressupostos teórico-metodológicos presentes na redação da lei?

O objetivo deste ensaio é, porquanto, analisar a reforma do Ensino Médio ocorrida com a Lei nº 13.415/17, bem como suas implicações para o ensino das Ciências da Natureza na formação do educando.

A pesquisa foi de cunho teórico-bibliográfico e documental a partir de uma análise crítica. Para tanto, tomamos como base os escritos de Lima e Maciel (2018); Krawczyk & Ferreti (2017); Li (2016); Piccinini e Andrade (2018), dentre outros.

Partimos do pressuposto que a atual reforma do Ensino Médio atende a interesses mercadológicos de formação de mão de obra barata que, ao flexibilizar o estudo de várias áreas do conhecimento, dentre elas das Ciências da Natureza, subjugua sua importância na formação de sujeitos críticos. Pressupomos que a ampliação da carga-horária de modo a torná-la integral, ao contrário dos discursos propalados, esvazia os currículos do conteúdo da formação geral.

Na análise documental nos debruçamos sobre a da reforma do Ensino Médio, Lei nº. 13.415/2017, além de análise de outros artigos e teses no âmbito das recentes reformas realizadas no campo da Política Educacional brasileira nesse nível de ensino. É importante ressaltar que a pesquisa documental foi escolhida, pois a reforma está em curso e não houve implantação na maioria das escolas, uma vez que a demanda de recursos aumentou e, ao contrário, houve cortes e congelamento de gastos na educação, sobretudo com a Emenda Constitucional nº 95/2016.

## **PRINCIPAIS MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415/17**

A atual reforma do Ensino Médio foi proposta pela Medida Provisória 746/16, como primeiro ato do governo interino de Michel Temer ao assumir a presidência da república, com a intenção de gerar mudanças de duas ordens: na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da Educação Básica.

Vários argumentos foram elencados, dentre eles estava o de corrigir o número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, que não estariam adequadas ao mundo do trabalho, o qual o aluno seria inserido. Logo após, a medida provisória foi substituída pela Lei nº 13.415/17, que caracterizou um retrocesso no que tange as leis educacionais.

Esta reforma possui como maior característica a flexibilização, a qual, para Krawczyk & Ferreti (2017, p. 37), “a Lei nº. 13.415 de 16/02/2017 ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”.

A lei alterou pontos significativos da LDB, como por exemplo:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: §1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelos menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, Lei nº13.415, 2017).

Em relação ao aumento na carga-horária, o artigo 3º § 5º estabelece a carga horária total para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em até 1800 horas nos três anos para o nível médio. Cabe ressaltar, que a ampliação por si só não surte efeito, é imprescindível investir em estrutura e capacitação dos profissionais, para que esse tempo seja preenchido com atividades que ampliem o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, quanto mais tempo o aluno passa na escola, mais conhecimento pode ser adquirido.

De acordo com a mudança, a carga horária anual do Ensino Médio deverá ser progressivamente ampliada de 800 para 1.400 horas. Ao final de cinco anos no máximo, a partir de 2 de março de 2017, a lei dispõe que os sistemas de ensino deverão passar a oferecer pelo menos 1.000 horas aulas anuais.

De acordo com as orientações do Governo Federal, a Lei nº 13.415/17 prevê como a carga horária deve ser dividida e faz recomendação que as escolas privadas e estaduais façam as adaptações considerando os seus atuais currículos, até que sejam definidos os documentos referenciais dos sistemas estaduais de educação (BALD; FASSINI, 2018).

Segundo Maciel (2019), inicialmente, a MP nº 746/16 previa até 1.200 horas para a BNCC, contudo alguns autores relatavam que não é eficaz tal carga horária para ministrar o conteúdo básico comum, portanto aumentou-se na tramitação do PL para até 1.800 horas.

Nesse caso, é relevante perceber que a lei relata que a carga horária destinada ao conteúdo comum não poderá ser superior a 1.800 horas do total, não sendo estabelecido o grau mínimo de horas referentes à BNCC, apenas o teto.

Para Lima e Maciel (2018) a reforma é discutível, dado que, ao tempo que acrescenta o tempo escolar para 1.400 horas anuais, com a base nacional de 1.800 (máximo de horas), gera uma base limitada. Sobretudo, Li (2016) considera que um intervalo de 18 meses não é suficiente para que os alunos acessem a seus conhecimentos de forma plena, desse modo, com a reforma da lei a carga horária básica reduziu em 600 horas, ou seja, a reforma é benéfica apenas na parte de formação especializante.

No que se refere à composição curricular, a lei determina:

Art. 4º O art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Conforme o §1º do art. 36, a organização das áreas e das competências e habilidades descritas acima ficará a cargo dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 1). Segundo essa partilha do currículo, 60% dessa carga-horária anual deve contemplar os conteúdos da BNCC, que inclui obrigatoriamente Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, em algum período do nível médio, não especificando carga-horária, podendo ser visto em módulos aligeirados, por exemplo, e Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa que será de cunho obrigatório durante os três anos do nível médio, já os outros 40% será composto pelos itinerários formativos.

Em tese, com a flexibilização curricular os alunos poderão escolher o que pretendem estudar, no entanto, a disponibilização de itinerários formativos fica a cargo das instituições de ensino, podendo elas ofertarem apenas um dos cinco itinerários, pois tomará como base a realidade local.

A medida citada acima torna precário o ensino público e valoriza o ensino privado, que poderá disponibilizar todos os cinco itinerários, facilitando assim, a inserção dos discentes dessas escolas em universidades e consequentemente em empregos mais valorizados. O mesmo não ocorrerá com os estudantes de escolas públicas, que com uma educação deficiente visto a flexibilização do currículo, conseguirá, no máximo, emprego como técnico se tiver a sorte de estudar na escola que ofereça esse tipo de itinerário.

De outro, concordamos com Santos (2005) que a oferta do ensino profissional agudiza a dualidade histórica existente entre o ensino ministrado aos filhos da classe trabalhadora e o ensino propedêutico ministrado aos filhos da elite.

Outro ponto crítico do artigo 4º afirma que os sistemas de ensino poderão firmar convênios com instituições de educação à distância para cumprimento das exigências curriculares, revelando

que o objetivo por trás do discurso de flexibilização nada mais é que uma manobra do governo para não investir na educação e se esquivar de suas responsabilidades, causando assim, o barateamento do ensino e o esvaziamento dos conhecimentos curriculares nas instituições de ensino públicas, o que torna mais fácil a manipulação das massas (SANTOS, 2005).

O art. 44 da LDB de 1996 passa a vigorar acrescido do §3º, que determina que o processo seletivo, no caso o Exame Nacional do Ensino Médio, deverá considerar as competências e as habilidades da BNCC, promovendo o engessamento dos conteúdos e o monitoramento do ensino.

Há alterações também no art. 61, que passa a permitir que profissionais com notório saber, reconhecido pelos processos de ensino, possam ministrar os conteúdos de áreas afins a sua experiência profissional, sendo estes profissionais graduados e que tenham feito complementação pedagógica. No entanto, o artigo faz a ressalva que isso é possível apenas para o itinerário formativo de Ensino Técnico e Profissional.

Quanto a isso, Krawcyck e Ferreti (2017) nos levam a avaliar que a proposta do reconhecimento do notório saber, para os profissionais ministrarem conteúdos no Ensino Médio, desqualifica não só o trabalho docente, como destrói a identidade do professor, visto que o profissional percorre um longo caminho para estar apto a ministrar conteúdos específicos de uma disciplina.

A flexibilidade do Ensino Médio proposta através da Lei nº. 13.415 deixa a noção de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável, como o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho, pauta-se por esse olhar, minimizando as suas formações, tanto do lado cognitivo quanto do subjetivo. Por sua vez, a participação mais eficaz e produtiva no mercado de trabalho e a conservação do ambiente, sem questionar a colaboração do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no mundo, são privilegiadas no escopo da reforma.

De pronto, a história da educação no país é carente da inserção nos currículos da discussão crítica da realidade, que tornaria possível compreender a construção da sociedade e suas contradições, possibilitando aos discentes o entendimento da realidade a partir de uma postura em um novo cenário, marcado pelo avanço de informações tecnológicas, por consequente, favorece também o encurtamento das possibilidades civilizatórias (SANTOS, 2010).

A partir da análise realizada do escopo da Lei, concordamos com Maciel (2019), que é passível de crítica a dicotomização em nível de educação profissional e de percurso formativo em Linguagens, Matemáticas, Ciências da Natureza e Humanas, tornando equivocada a ideia da separação entre teoria da prática, além de fortalecer o conceito dualista de educação - propedêutica e profissional (SANTOS, 2005). Passaremos, portanto, a análise das implicações promovidas pela lei da reforma do Ensino Médio para o ensino de Ciências da Natureza.

## **OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Os conceitos que norteiam a reforma do Ensino Médio sugerem que o plano político-pedagógico, currículo e matriz curricular, composta das matrizes disciplinares e interdisciplinares, constituam um sistema representando a realidade escolar.

Por outro lado, vivemos em um mundo marcado por descobertas, modificações e aperfeiçoamentos científicos. Nesse processo de transformação, se encontra o ensino, principalmente o Ensino de Ciências, onde cada dia uma nova descoberta no campo científico é realizada: “A ciência é uma atividade humana complexa, histórica e coletivamente construída, que influencia e sofre influências de questões sociais, tecnológicas, culturais, éticas e políticas” (ANDERY *et. al.*, 2004, p. 24).

Partindo desse pensamento, o conhecimento das Ciências da Natureza é de grande importância para se interpretar o mundo, e o processo de ensino e aprendizagem deve acompanhar essas transformações. Relacionado a isso, o Ensino de Ciências, portanto, deve trabalhar com os conteúdos científicos escolares e suas relações conceituais, interdisciplinares e contextuais, considerando o desenvolvimento do estudante (VYGOTSKY, 1991).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, enfatiza que estudar Ciências da Natureza vai além do exercício de seus conteúdos conceituais. Sugere-se também discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, considerar as semelhanças entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Sendo assim, o conhecimento deve apreciar a aplicação na vida individual, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões cotidianas (BRASIL, 2018).

Fica explicitado no texto da BNCC a tentativa de adequação das subjetividades dos sujeitos aos ditames do capital, como apontam Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), a partir de condutas adaptativas e não questionadoras, sobretudo em um contexto de extrema facilidade na manipulação de informações veiculadas socialmente.

É importante discorrer que o ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica almeja, sobretudo, a alfabetização científica, compreendida em seus diversos aspectos, desde o entendimento de conceitos e conhecimentos, da constituição histórica e social da ciência, à cognição de questões relativas às aplicações da ciência e às sugestões ambientais, éticas e sociais equivalentes à utilização e reprodução de saberes científicos, à tomada de decisões mediante as questões de natureza científica e tecnológica (MARCONDES, 2018).

Bizzo (2009) destaca que o principal assunto da ação docente é reconhecer a real possibilidade de entender o conhecimento

científico e a sua importância na formação dos seus alunos, uma vez que ele pode contribuir efetivamente para a ampliação de sua capacidade. Assim, o conhecimento científico articulado ao Ensino de Ciências pode oportunizar a construção de relações e consumidores e usuários responsáveis da tecnologia vigente (VIECHE-NESKI; CARLETTTO, 2012).

Para Britto (1994), é preciso que no estudo de ciências o docente conduza o aluno a não só perceber as mudanças da natureza, mas também sentir os efeitos que podem ter influência sobre a vida das pessoas.

Segundo Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986, p. 26-27):

[...] o Ensino de Ciências deve contribuir para o domínio da leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios no cotidiano; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a construção e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

Para Krasilchik e Marandino (2004), “a integração de elementos do Ensino das Ciências com outros elementos do currículo, além de levar à análise de suas implicações sociais, dá significado aos conceitos apresentados e às habilidades necessárias para um trabalho rigoroso e produtivo”. É importante reconhecer que por meio das Ciências da Natureza é possível problematizar temas atuais, levando o aluno a relacionar o conhecimento científico com o seu cotidiano.

A análise do processo de formulação dos elementos de Ciências da Natureza abrange contradições que transpõem sua trajetória. Os dissensos a respeito da “qualidade da educação” entre os eventuais interlocutores que disputam a BNCC, se tratando de um currículo nacional ou mesmo de um alicerce para formulações próprias aos currículos singulares, o que dispõe diversidade de visões sobre “qualidade” e sobre a necessidade de um currículo nacional (PICCININI; ANDRADE, 2018).

No campo de Ciências da Natureza o Ensino Médio tem como objetivo dar ênfase ao seu reconhecimento como um investimento histórico, humano e social, além de seus princípios como sínteses provisórias de uma construção ininterrupta, com a leitura do mundo mobilizando conhecimentos da área física, química e biológica. Vale ressaltar que a discussão e interpretação entre relações da Ciência, da tecnologia e da sociedade emitem julgamentos e soluções para o enfrentamento de problemas voltados para o conhecimento científico, bem como para à reflexão crítica sobre valores éticos, humanos e morais envolvidos na aplicação dos conhecimentos científicos (MARCONDES, 2018).

A pesquisa em ensino de Ciências almeja modos de ensinar a disciplina para a formação dos sujeitos sociais em determinado contexto. Em uma estimativa histórica, houve tentativas de tornar o ensino de ciências mais longínquo de uma abordagem metódica de fatos. Em meados do século passado ocorreu grande movimento para explorar práticas experimentais como um meio de aproximar os estudantes de peculiaridades das ciências (SASSERON, 2019).

Conforme a LDB, a formação de professores de Ciências conferiu maior ênfase à reflexão sobre as práticas que efetivamente acontecem nas escolas e as articulações entre o contexto social, político e econômico. Saviani (1997 *apud* ALFFONSO, 2019, p. 75) “atribui o êxito do trabalho de um professor de Ciências, na relação que este é capaz de estabelecer entre as práticas educativas às práticas sociais, isto é, sendo base para o processo de democratização e reconstrução da sociedade”.

Antes de ensinar Ciências aos alunos, o docente precisa abrir o diálogo, conseguir respostas e estímulos adequados para o amadurecimento crítico, isso para que haja o envolvimento e interação social e cognitiva. O ensino de ciências nas escolas deve possibilitar ao aluno se familiarizar da estrutura do conhecimento científico através do potencial explicativo e transformador, de modo que garanta uma visão complexa (SEIXAS; CABOCLÓ; SOUSA, 2017).

A Educação Científica, para Vale (1998, p. 5), apresenta os seguintes objetivos:

Ensinar Ciência e Técnica de modo significativo e interessante a todos; \* colocar a prática social como ponto de partida e de chegada da educação científica tomando o contexto para determinação dos conteúdos; \* criar condições para formação do espírito científico para além do senso comum das pessoas; \* ter a capacidade de avaliar de forma crítica os conhecimentos em função das necessidades sociais; \* permitir a formação de um educando questionador.

Para Sasseron (2019) apresentar práticas epistêmicas em sala de aula no ensino de Ciências possibilita o envolvimento dos alunos com características da área e torna a dissociação do cenário da enciclopédica de ciências, uma vez que os fatos são mencionados através de uma única visão, em que se preconiza que os processos para sua aquisição ou proposição não fazem jus de atenção.

Além disso, o Ensino de Ciências é importante para que os estudantes da atualidade estejam mais intrigados com falsas informações, transformadas em verdades absolutas, isto é, comercializadas como comprovadas. Isso encarrega os sujeitos para a vivência em uma federação que ademais assimila a conviver com a profusão de notícias e com a riqueza de opiniões pautadas apenas em submissão de contato próximo, uma vez que se baseiam nas carências de consideração de perspectivas menos egocêntricas e, dessa forma, mais abrangentes. (SASSERON, 2019).

Por sua vez, o ensino de Ciências não deve ser assinalando como um fim por si só, mas entendido como um meio pelo qual se entende a atuação de cada indivíduo na interação com a sociedade, bem como a forma como este se distingue (INTERAMINENSE, 2019).

Advertimos, contudo, a partir das análises dos pressupostos na proposta da atual reforma no Ensino Médio, que o conteúdo a respeito da área de Ciências da Natureza revela privilegiar aspectos pragmáticos, que se coadunam com condutas adaptativas e inte-

resses mercadológicos, em detrimento de conhecimentos teóricos, propondo aprendizagem por experimentação por exemplo. Porém, entendemos que a proposta não condiz com a realidade escolar com relação a sua estrutura física, pois, muitas escolas sequer dispõem de laboratórios com os recursos necessários. Em se tratando da carga horária destinada a área de Ciências da Natureza, com a proposta de flexibilização, conforme disposto na BNCC, ela não atende as reais necessidades formativas, visto que ao invés de sua ampliação, tivemos a sua redução dentro da base comum. Dessa forma, é notório destacar que a reforma desmantelou o que vinha se consolidado em longo processo no Ensino de Ciências, baseando-se em interesses socioeconômicos na educação e distanciando do verdadeiro intuito da disciplina que é a formação crítica dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário das políticas públicas no que diz respeito ao Ensino Médio brasileiro evidencia os grandes desafios que ainda permanecem nessa etapa da Educação Básica. A Ciência da Natureza é de grande importância para o desenvolvimento do aluno, uma vez que com os conhecimentos científicos construídos os mesmos podem ser capazes de atuar em sua realidade de forma crítica.

A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, aparenta não considerar a diversificação da informação para o preparo dos jovens brasileiros. É evidente que o padrão educativo brasileiro exhibe sinais de falência há décadas. O país está longe de ter adquirido um padrão aceitável de ensino básico público, apesar dos comandos constitucionais sobre o tema.

As alterações curriculares impostas pela lei não consideram a carência de infraestrutura em recursos físicos e humanos das escolas, ainda se precipitam na idade de escolha do aluno para deliberar qual a área do conhecimento em que ele se especializará.

A nova BNCC dispõe que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. As doze demais matérias que integravam o currículo, como História, Filosofia e Química, aparecem de maneira interdisciplinar em três áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas; Linguagens e Matemática.

O papel essencial do docente de Ciências é criar possibilidades de contato direto de seus educandos com fenômenos naturais e artefatos tecnológicos, em desempenhos de observação e atividade de experimentos. Nesses, as ideias e fatos relacionam-se para resolver questões problemáticas, estudando suas correlações e suas modificações, impostas ou não pelo ser humano.

Não é menos certo que os sujeitos carecem de acesso à Ciência e à Tecnologia, tanto pelo sentido de compreender e usarem os artefatos como produtos ou saberes, mais ainda, para opinar sobre o uso de tais produtos, percebendo a importância de cada um. Portanto, a imagem de Ciência e Tecnologia deve trazer à tona a dimensão social do envolvimento científico-tecnológico, entendendo o produto resultado de fatores culturais, econômicos e políticos.

Com a Lei nº 13.415/17, a base curricular do Ensino Médio passou a apresentar um currículo flexível e opcional, constando de 1800h de uma base comum ao longo dos três anos, contra as 2.400h praticadas anteriormente a reforma, e a outra parte composta por cinco itinerários formativos, por meio da escolha do aluno.

Buscamos nesse escrito, porquanto, analisar a reforma do Ensino Médio ocorrida com a Lei nº 13.415/17 e suas implicações para o ensino das Ciências da Natureza na formação do educando, haja vista, que o discurso da BNCC sugere que os alunos possam aprender os conteúdos das Ciências por meio da experimentação e investigação, contudo, a carga horária destinada ao estudo da disciplina foi reduzida.

Asseveramos, nessa égide, que a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, atende a interesses mercadológicos de formação de mão de obra barata e pressupõe o esvaziamento do conhecimento, que ao flexibilizar as áreas de estudo e diminuir a carga horária da base comum, subjuga o campo de Ciências da Natureza em detrimento de outras áreas do conhecimento, desconsiderando sua importância na formação crítica dos jovens brasileiros, que permite a análise dos fenômenos sociais além das aparências.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_, **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 08 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 08 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 08 nov. 2019.

ALFFONSO, C. M. Práticas inovadoras no ensino de ciências e biologia: diversidade na adversidade. **Revista Formação e Prática Docente**. S/V n. 2 Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaformacaoepraticaunifeso/article/view/695> Acesso em: 08 nov. 2019.

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SERIO, T. M. P. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

BALD, V. A; FASSINI, E. **Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura**. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajea-

do, 09 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BIZZO, N., **Ciências: fácil ou difícil?**. São Paulo: Biruta, 2009.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 08 nov. 2019.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.** vol.32 n.93 São Paulo Mai / Ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrn=iso). Acesso em: 08 nov. 2019.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

INTERAMINENSE, B. K. S. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.13, N. 45 SUPLEMENTO 1, p. 342 354, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1842> Acesso em: 08 nov. 2019.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p.33-44, Brasília, jan/jun, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf> Acesso em: 08 nov. 2019.

LI, L. **Para entender a dimensão brutal do desmonte do ensino médio**. Rio de Janeiro, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/gilberto.calil/posts/1285429744801649> Acesso em: 08 nov. 2019.

LIMA, M; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.23 Rio de Janeiro. 2018 Epub 08 Out, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrn=iso). Acesso em: 08 nov. 2019.

MACIEL, C. S. F. S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educ. Real.** vol. 44 no.3 Porto Alegre. 2019.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300603&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300603&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 nov. 2019.

MARCONDES, E. R. M. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estud. av.** São Paulo, v. 32, n. 94, p. 269-284, Dec. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000300269&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300269&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 nov. 2019.

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**. vol. 11, n. 2, p. 34-50, 2018. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/124/32>. Acesso em: 08 nov. 2019.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 1. p. 13-30.

SANTOS, D. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?**. Universidade Estadual do Ceará. 2005.

SANTOS, R. R. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010, Santa Cruz. **Anais [...]** Santa Cruz: UESC, 2010.

SASSERON, L.H. Sobre ensinar ciências, investigação e nosso papel na sociedade. **Ciênc. Educ. (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 3 p. 563-567, set. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132019000300563&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000300563&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 nov. 2019.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 289-303, fev. 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/413>. Acesso em: 08 nov. 2019.

VALE, J. M. F. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (org.). **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS, 3. Ponta Grossa. **Anais**. [...] Ponta Grossa [s.n.], p. 1-12, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.