



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**WILDIANA KÁTIA MONTEIRO JOVINO**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E A ATUAL POLÍTICA DE  
FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: uma análise à luz da crítica  
marxista**

**FORTALEZA - CEARÁ  
2011**

WILDIANA KÁTIA MONTEIRO JOVINO

TRABALHO, EDUCAÇÃO E A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE  
NO BRASIL: uma análise à luz da crítica marxista

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Vasconcelos Jimenez

FORTALEZA - CEARÁ  
2011

J86t

Jovino, Wildiana Kátia Monteiro

Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista / Wildiana Kátia Monteiro Jovino. — Fortaleza, 2011.

175 p. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Vasconcelos Jimenez.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Formação docente. 4. Educação à distância. 5. Plataforma Freire. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 370.981

WILDIANA KÁTIA MONTEIRO JOVINO

TRABALHO, EDUCAÇÃO E A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE  
NO BRASIL: uma análise à luz da crítica marxista

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 12/01/2011

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Susana Vasconcelos Jimenez (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Betânea Moreira de Moraes (Co-Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Maurilene do Carmo  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

A Carlinhos (*in memoriam*)  
e as tantas outras vidas desperdiçadas.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Susana Jimenez, por seu acolhimento, seu precioso direcionamento e força intelectual, que me guiaram através dos caminhos de elucidação da dúvida persistente, em direção a uma certeza em devir, a *práxis* revolucionária.

À professora Betânea Morais, por sua forte e inspiradora presença;

À professora Maurilene do Carmo, por sua valorosa contribuição à construção deste trabalho;

Ao professor Eduardo Chagas, por suas nem sempre doces, mas necessárias críticas, que alcançaram o fim último de *tornar claro a mim mesma* o imperioso compromisso do pesquisador com o rigor teórico;

Ao professor Frederico Costa, que me iniciou nos escritos de Lúkács;

Às professoras Jackline Rabelo e Das Dores, por suas avaliações sempre criteriosas dos trabalhos submetidos aos seus crivos, que se constituíram em importantes momentos de aprendizagem;

À professora Marcília, coordenadora do mestrado, por seu estímulo e dedicação ao Programa;

A Edison, Eduarda e Renata pelo inexorável amor, apoio e incentivo;

A meus pais e irmãos, pelo carinho;

À Samara, Conceição, Marismênia e Teresa, pela prazerosa amizade;

Aos demais aqueles que estiveram de alguma forma presentes na motivação ou contribuição à elaboração da pesquisa;

Ao Instituto Movimento Operário – IMO, pelas inestimáveis oportunidades de formação;

À Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, da Universidade Federal do Ceará, pela cooperação e socialização do conhecimento;

À FUNCAP, pelo financiamento final deste trabalho.

Embora conhecimento da natureza possa dar estas ou aquelas causas racionais, mesmo assim a natureza se vê açoitada pelas conseqüências: o amor esfria, os amigos brigam, os irmãos se separam (...). Já vivemos o melhor de nosso tempo. Maquinações, fraqueza interior, traição, toda espécie de desordens nos levam inquietos para a cova.

Shakespeare, Rei Lear, 1606.

Não havia palavras, pensamento que não dissesse respeito ao trabalho. Praticamente não havia uma idéia, pobre e mal espremida que fosse a lançar uma solitária centelha na monotonia cinzenta dos dias.

Máximo Gorki, A mãe, 1907.

## RESUMO

A presente dissertação trata da relação ontológica entre trabalho, educação e a atual política de formação docente para a educação básica. Resulta de uma pesquisa bibliográfica focado nas obras de Marx, Engels, Lúkács, Mészáros, entre outros, associada à análise de documentos diversos produzidos acerca da atual política de formação do professor na educação básica, no Brasil. Assume, como horizonte teórico, o materialismo histórico-dialético, pressupondo o marxismo, fundamentalmente, como uma ontologia. Nesse sentido, parte da centralidade do trabalho, categoria determinante na elevação do ser biológico ao ser social, na medida em que representa uma atividade transformadora e reduto do germe ontológico da liberdade. Apresenta a forma de realização do trabalho no sistema controlado pela lógica de valorização do capital e pela oposição de interesses antagônicos. Investiga o papel que a educação exerce na esfera da reprodução social a partir de sua dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao complexo fundante. Busca a gênese das representações acerca da formação docente preconizada pelas políticas neoliberais atreladas às exigências do capital, em sua crise contemporânea e, especialmente, pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A educação à distância se concretiza como política pública de formação docente através da Plataforma Freire, cuja fundamentação assenta-se no campo da epistemologia da prática e no paradigma da reflexividade que conduz à descaracterização do papel do professor e à primazia da prática subjetiva em detrimento do conhecimento teórico. Propõe uma visão dialética da totalidade do processo social e a práxis revolucionária para o desenvolvimento das consciências como elemento imprescindível à emancipação humana.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Formação Docente. Educação à Distância. Plataforma Freire.



## ABSTRACTS

This dissertation evaluates the ontological relation involving work, education and current policies for the formation of elementary school teachers. It is the upshot of a bibliographic research whose focus was the works of Marx, Engels, Lúkács, Mészáros, among other, in association with analysis of several documents dealing with current policies directed towards formation of elementary school teachers in Brazil. It assumes as a basic theoretical foundation the historic dialectical materialism, approaching Marxism basically as ontology. In this sense, it is centered on the importance of work; a determinate category responsible for the elevation of human beings from a biological instance to a sociological instance as far as it stands for a transforming activity and is the realm of ontological origin of human freedom. It presents a model for the carrying out of work by a system that is controlled by the logic of capital valuation and by exploring conflicting interests as expressed by a capital-work relation. It investigates the role exerted by education over the world of social reproduction according to ontological dependency and relative autonomy in relation to the founding complex. It aims at determining the origin of representations on formation of teachers as recommend by neo-liberal policies shackled to capital demands as required by its current crisis and especially by the National Policies for the Formation of Elementary School Teachers (Politica Nacional de Formacao de Professores de Educacao Basica), as instituted by Decree number 6.755 issued on January 29, 2009. It concludes with the assertion that distance education is consolidating itself as a public policy for the formation of teachers mainly by means of Freire Platform whose foundation basis rests on the epistemological praxis field and the paradigm of reflectivity, a model that defaces the role of the teacher and advances subjective praxis as a major factor in a detrimental configuration to theoretical knowledge. It propounds a dialectical vision of social process and revolutionary praxis as a whole in order to develop the awakening of consciences as an indispensable factor to human emancipation.

Keywords: Work, Education, Formation of Teachers, Distance Education, Freire Platform.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Plataforma Freire, Formação Inicial para Professores, Modalidade Presencial, Estado do Ceará, Período 2010.1.	130
TABELA 2	Plataforma Freire, Plano Nacional de Formação Continuada, Previsão de Oferta, Período 2010.1	164
TABELA 3	Plataforma Freire, Vagas Ofertadas por Estado, Período 2010.1	131
TABELA 4	Crescimento de Cursos e Alunos de Graduação à Distância, Brasil 2000 – 2007	133
TABELA 5	Crescimento de Cursos de Licenciatura à Distância, Brasil 2002-2005	135
TABELA 6	Matrículas nas Licenciaturas a Distância segundo a Região, Brasil, 2002-2005	137

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Crescimento de Cursos de Licenciatura à Distância, Brasil 2002-2005	136
GRÁFICO 2	Matrículas nas Licenciaturas a Distância segundo a Região, Brasil, 2002-2005	138

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
EPT	Educação para Todos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDE	Indicador de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
ISU	Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria de Educação à Distância
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A DETERMINAÇÃO ONTO-HISTÓRICA DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.</b>	<b>25</b>
2.1	O Trabalho: Atividade útil-positiva e produtor de valor de uso	32
2.2	O Trabalho na Sociedade de Classes	37
2.2.1	O Trabalho Estranhado	39
2.2.1.1	Trabalho Assalariado e Capital	45
2.1.1.1.1	O Duplo Caráter do Trabalho	52
2.1.1.1.1.1	Mercadorias, Valor de Troca e Valor	56
<b>3</b>	<b>O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL</b>	<b>60</b>
3.1	Trabalho, Educação e Reprodução Social	61
3.2	Os Pressupostos da Crise Estrutural do Capital	67
3.2.1	O Lugar da Educação no Contexto da Crise	72
3.2.1.1	Educação e Formação Docente na Sociedade do Capital	75
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL</b>	<b>85</b>
4.1	O Movimento de Educação para Todos (EPT)	88
4.2	A Formação Docente no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro	96
4.2.1	As Políticas Educacionais Liberais e o Impacto na Formação Docente	103
4.2.2	A Universidade Aberta do Brasil: Educação à Distância ou Educação Distante?	115
4.2.3	A Plataforma Freire em Questão	126
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>145</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>163</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o produto de nossa investigação acerca da relação ontológica entre trabalho, educação e a atual política de formação docente para a educação básica, atualmente objetivada na Plataforma Freire. O esforço teórico é motivado por uma inquietante necessidade de aprofundar o nosso entendimento acerca dos fundamentos dos complexos sociais no processo de produção e reprodução da sociedade. O conhecimento das mediações que imputam legitimidade às prescrições político-educacionais endereçadas à formação docente, necessariamente atrela-se ao desvelamento das relações econômico-sociais que se processam sob a lógica do capital em agudeza da crise. E é este o caminho que percorreremos.

Na década de 1990, a Educação Básica foi considerada, de forma mais emblemática e com maior estardalhaço, a chave para o desenvolvimento mundial. A UNESCO, agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, sob o comando do Banco Mundial, conduz diversas orientações e acordos internacionais aqui demarcadas a partir da Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia. A sociedade capitalista, a partir de então, celebra um pacto mundial pelo desenvolvimento como convém a um mundo agora considerado sem fronteiras e globalizado<sup>1</sup>. Com efeito, a educação assume papel de destaque e, por desdobramento, a formação de professores para a educação básica alçou à pauta principal das políticas educacionais que comungam com os preceitos estabelecidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*<sup>2</sup>.

Em direção ao cumprimento e à consolidação das metas estabelecidas nas diversas outras declarações que compõem o *Movimento de Educação para Todos*, o Estado neoliberal propõe reformas com implicações diversas na formação dos trabalhadores, e, especificamente, na formação docente. Ao mesmo tempo, o *sistema do capital*, desde a década de 1960-70, manifesta um ciclo *endêmico, cumulativo, crônico e permanente* de uma

---

<sup>1</sup> Chesnais (1996, p. 25) nos chama atenção para a utilização do adjetivo “global”. Segundo aponta, esses termos não são neutros. Eles invadiram o discurso político e econômico cotidiano, de forma consciente, para manipular o imaginário social. A globalização é a expressão das “forças de mercado” e pressupõe que a liberalização e desregulamentação sejam efetivadas, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado.

<sup>2</sup> UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

crise que reside no *depressed continuum* que exhibe as características de uma *crise estrutural* (MÉSZÁROS, 2009a).

Dessa forma, as especificidades do sistema levam à utilização, *cada vez mais recorrentes – e também cada vez mais insuficientes* – de mecanismos de *administração da crise*. Uma dessas manifestações apresenta-se no *núcleo* do próprio *sistema sociometabólico do capital* que reflete suas contradições sob os ajustes dominantes empreendidos na auto-reprodução do capital. Do quadro, emergem as *consequências destrutivas* (Mészáros, 2009a) que abarcam, sobremaneira, o trabalho humano. A chamada reestruturação produtiva, em busca do controle irrestrito da força de trabalho reedita formas e processos produtivos que intensificam a produtividade em continência à necessidade ilimitada de expansão imanente ao sistema produtor de mercadorias. Para os trabalhadores, o resultado mais brutal desse processo se apresenta na superexploração e precarização do trabalho, que se efetivam na instalação do desemprego estrutural e crônico. As condições atuais da produção do capital também imputam profundas consequências para o desenvolvimento da consciência social. A subjetividade sucumbe à sedução enganadora da ordem do capital e, por conseguinte, estranha-se de perspectivas mais globais que objetivam a emancipação humana.

Verificamos, outrossim, que diversos autores têm enfatizado os perigos subjacentes ao ideário que se guia, essencialmente, pela produção de mercadorias e pelo processo de acumulação e reprodução do capital. A destruição das forças produtivas, da natureza e do meio ambiente são algumas das repercussões deflagradas pelo capital em crise (Mészáros, 2009a, 2009b). No plano ideológico, citamos o culto ao subjetivismo e ao individualismo exacerbado como uma doutrina que conforma um momento de maturação e universalização do capitalismo (Antunes, 2006). As metamorfoses no interior do *mundo do trabalho* apontam para a redução do proletariado estável e o incremento do novo proletariado fabril, aumento da divisão sexual do trabalho, expansão dos assalariados médios e de serviços que permitiu a incorporação de amplos contingentes oriundos do processo de reestruturação produtiva industrial. Outra tendência se apresenta no crescente processo de exclusão de jovens e “velhos” do mercado de trabalho, o que amplia o contingente do chamado trabalho informal, e do exército industrial de reserva (Antunes, 2006, p. 104-117). Não resta dúvida que, nesse cenário, as implicações mais imediatas para os trabalhadores se apresentam no quadro de crescente precarização e/ou marginalização da força humana de trabalho, o desemprego, a (des)organização política e a segmentação da classe trabalhadora em grupos distintos e o mascaramento dos antagonismos de classe no interior dessa forma social.

No contexto da crise, as consequências da economia de mercado nas esferas sociais alcançam e determinam as reformas educacionais, delineiam novas relações sociais, essas ancoradas em critérios competitivos, individualistas e mercadológicos. Conforme preconizam seus ideólogos, a ineficiência do sistema educacional em dar resposta às novas exigências da propalada sociedade do conhecimento<sup>3</sup> decorreria da baixa produtividade, da inadequada formação dos professores, da escassez de recursos e, ainda, da baixa qualidade do ensino e da má gestão dos recursos. Esses argumentos, sob o discurso dominante, se apresentam como o entrave preponderante para o desenvolvimento econômico do país e para a estagnação da empregabilidade dos indivíduos.

Para superar esses problemas, os apologistas proclamam mudanças generalizadas na gestão escolar onde a visão empresarial comandaria as necessidades do chamado trabalho flexível e a execução de um novo paradigma educacional que guie a escola pública rumo aos tempos da qualidade total, revelando que o ideário neoliberal de subordinação absoluta da sociedade e da educação ao método do mercado é o fio condutor de tais reformas.

A materialidade desse projeto ganha corpo quando é apresentado o *Plano Decenal de Educação*<sup>4</sup>. Esse indica as diretrizes da política educacional e direciona a construção, pelas escolas, de um diagnóstico e um plano de metas para o período de 10 anos, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica, a qual deverá superar a incapacidade demonstrada de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais (MEC, 1993, p. 33).

No governo Lula, o discurso de prioridade à formação como preparação para o trabalho e adequação da educação às exigências do mercado do mundo globalizado,

---

<sup>3</sup> A crítica ao paradigma da sociedade do conhecimento poderá ser aprofundada nas obras de: DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 e LESSA, Sérgio. Trabalho e Luta de Classes na Sociedade do Conhecimento. In.: *Marxismo, Educação e Luta de Classes: Teses e Conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana*. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008, p. 25-43.

<sup>4</sup> Em seu conjunto, o Plano Decenal de Educação para Todos marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos fóruns internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. O Plano Decenal foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, no ano de 1993, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Cf. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993.



incorpora-se à continuidade da política de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. O pacto do governo Lula com as medidas neoliberais é coroada com sua adesão *in contesti* ao Banco Mundial e às políticas propostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Na linha proposta pelos organismos internacionais, Lula, em seu segundo mandato, lança para a área educacional, em abril de 2007, em conjunto com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*<sup>5</sup>, o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, englobando ações em torno da educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, todas assentadas no conceito de *visão sistêmica da educação*, que remonta às premissas amplamente utilizadas na área empresarial e da qualidade total.

A transposição de conceitos empresariais à área educacional é uma das principais características das reformas educacionais neoliberais. O flagrante ao danoso vínculo estabelecido entre o PDE e os interesses empresariais<sup>6</sup> nos é criticamente evidenciado por Jimenez, em *A Política Educacional e o Plano de Desenvolvimento da Educação* (No prelo). O Plano, por sua análise, consolida o invólucro mercadológico dado à educação pública com o apoio irrestrito do Estado. Tal astúcia finda por legitimar uma *política de sujeição aos ditames do grande capital internacional e nacional*.

O estudo de dado por Saviani (2009) ressalta a limitação do PDE por conta do seu *enfoque sistêmico*<sup>7</sup>, que, no seu entendimento, *resulta incompatível com a perspectiva de superação das dicotomias*. Segundo infere, este é apenas *um dos possíveis modos de se*

---

<sup>5</sup> O movimento Todos pela Educação, decretado pelo presidente Lula através do documento nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi proposto como uma conjunção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Este inclui o monitoramento da educação, por meio do acompanhamento de suas cinco metas: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; 4) Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) Investimento em educação ampliado e bem gerido. O Movimento conta com o amplo apoio e patrocínio do empresariado brasileiro, dentre os quais: Banco Real, D’Paschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Gerdal, Instituto Camargo Corrêa, Odebrecht, Suzana. Disponível em: < HTTP://www.todospelaeducacao.org.br. > Acesso em: 15/11/2009.

<sup>6</sup> Oliveira (2009) revela o ritmo de expansão das instituições com fins lucrativos no Brasil nos últimos anos. Segundo o autor, nos anos de 2001 a 2008, o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 para 90 bilhões!

<sup>7</sup> De acordo com Gomes (2010), o enfoque sistêmico foi inicialmente associado a questões imperativas dos complexos industrial e militar. Em seguida, relata a importância que a tecnologia adquire por estes complexos e o quanto isso impulsiona a evolução do pensamento sistêmico. Bertalanffy apud Gomes (2010, p. 40) diz: “*parecem existir leis gerais dos sistemas que se aplicam a qualquer sistema de certo tipo, independente das propriedades particulares do sistema e dos elementos em questão. Estas considerações conduzem ao postulado de uma nova disciplina científica que chamamos teoria geral dos sistemas. Seu objeto é a formulação de princípios válidos para os sistemas em geral, qualquer que seja a natureza dos elementos que os compõe e as relações ou forças existentes entre eles (...)*”. Para Gomes (Id., p. 41), a teoria geral dos sistemas serve de suporte a todo o arcabouço teórico que define a teoria da complexidade.

*analisar o fenômeno educativo* (Saviani, 2009, p. 22) e, certamente, é inadequado à dimensão emancipatória da educação.

Em vista disso, a formação docente e a valorização dos profissionais da educação, balizadas pela retórica neoliberal, se consolida como questão *urgente e estratégica* a ser promovido pelo *PDE*. A União, utilizando-se do Piso Salarial Nacional<sup>8</sup>, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, dentre outros, compromete-se em suprir a demanda por docentes nos sistemas públicos de educação e, por essas medidas, acaba por supor o estabelecimento de uma relação permanente e articulada entre a educação superior e a educação básica.

Por desdobramento, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, lança em 28 de maio de 2009 o *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*<sup>9</sup> com o objetivo de formar cerca de 600 mil professores em exercício que não possuem formação em nível superior ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas da qual se formaram. De acordo com o MEC, o Plano consolida a *Política Nacional de Formação de Professores*<sup>10</sup> que prevê, através de um regime de colaboração entre União, estados e municípios, a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para os

---

<sup>8</sup> Regulamentado pela Lei n 11.738, de 16 de julho de 2008, o piso salarial inicial para os profissionais do magistério público da educação básica é afixado no valor R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para jornada de 40 (quarenta) horas semanais. Sua integralização pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional.

<sup>9</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996. Cumprindo o Decreto 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministrados no PARFOR, nas modalidades presencial e a distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Prevê-se no PARFOR uma oferta superior a 400 mil vagas novas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior - federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram à formação inicial, tendo os cursos iniciado no 2º. Semestre de 2009 e as demais entradas previstas em 2010 e 2011. As instituições formadoras que participam do Plano receberão recursos adicionais do MEC, num montante da ordem de R\$700 milhões, distribuídos nos anos de 2009 (R\$50 milhões), 2010 (R\$140 milhões) e 2011 (R\$510 milhões). Conforme informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 01/10/2010.

<sup>10</sup> Instituída pelo Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, propõe, dentre outras, que as ações de formação inicial e continuada deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior, as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, devendo ser fomentado projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, assim como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, pesquisas que impactem na formação docente e que promovam a articulação das ações de formação com espaços de educação não-formal. Cf. Artigos 10 e 11, do Decreto Federal N° 6.755, de janeiro de 2009.

docentes que atuam nas escolas públicas. A meta é colocar na universidade 331,4 mil professores<sup>11</sup> entre os anos de 2009 e 2011. O Plano oferece cursos superiores de graduação aos docentes em exercício no magistério público, atendendo também àqueles que lecionam em área diferente da sua formação inicial. Os bacharéis sem licenciatura, que precisam de estudos complementares que o habilitem ao exercício profissional do magistério, também serão contemplados com o referido plano. O instrumento desenvolvido pelo Ministério da Educação que gerencia e operacionaliza esse projeto de formação é a *Plataforma Freire*. A plataforma é um portal de acesso, via internet, que disponibiliza informações, inscrições e armazenamento de dados referentes ao percurso formativo dos professores coletados no momento do cadastro. Tais subsídios direcionam o planejamento estratégico das secretarias estaduais e municipais às demandas de formação dos professores e às instituições de ensino superior que realizarão os cursos.

A responsabilidade pela formação dos professores em exercício será de uma rede de instituições públicas de educação superior constituída por universidades federais e estaduais, e por institutos federais de educação, ciência e tecnologia que oferecem cursos de graduação. A rede já conta com a adesão de 90 instituições. Os cursos serão oferecidos na modalidade presencial e à distância com a participação das instituições públicas que integram a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que neste momento dispõe de 555 pólos<sup>12</sup> ativos em todos os estados e no Distrito Federal. No Estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a Universidade Regional do Cariri (URCA) são as instituições responsáveis pela oferta dos cursos de formação.

A *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, autarquia do Ministério da Educação, passa a gerenciar todo o processo de proposição, inscrição, execução e avaliação dos planos estratégicos dos Estados. Cabe a CAPES, ainda, realizar o pagamento de bolsas aos professores que ministram os cursos e repassar os recursos necessários à realização dos cursos. A atuação da CAPES junto à educação básica é mais um sintoma da *multi* segmentação e individualização que demarcam as ações educacionais do país.

---

<sup>11</sup> De acordo com dados disponíveis em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2864-pre-inscricoes-para-o-plano-nacional-de-formacao-ja-podem-ser-feitas> > Acesso em: 08/12/2009.

<sup>12</sup> Cf. informações disponíveis em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2864-pre-inscricoes-para-o-plano-nacional-de-formacao-ja-podem-ser-feitas> > Acesso em: 29/08/2009.

Nota-se que a maior parte das iniciativas relativas à formação de docentes está centrada nas estratégias de formação à distância. Conforme nos aponta Leher (2005), a maior parte dessas iniciativas não enfrenta o explosivo problema da formação docente, em particular nas disciplinas relacionadas às ciências da natureza. Os dados apontados pelo autor evidenciam que 50% dos cursos de graduação à distância são de pedagogia e normal superior e 29% destinados às demais licenciaturas. Apesar das matrículas das licenciaturas estarem crescendo (entre 1996 e 2002 na ordem de 65%), as instituições privadas de baixa qualidade seguem ampliando a sua presença nesse segmento (no período 1996/2002 o crescimento privado foi de 81%).

Esse quadro ganha maior sentido quando analisamos as premissas subjacentes à concepção neoliberal vigente no mundo capitalista. Mendes Segundo (2005, p. 24), ao empreender a crítica marxista ao Estado neoliberal, destaca seu papel como fonte de financiamento e sustentação do capitalismo e a oferta da educação básica como fonte formadora de *capital humano* a suprir as necessidades do mercado.

Diante do exposto, partiremos à análise da formação destinada ao docente da educação básica à luz da *Plataforma Freire* e os pressupostos subjacentes a essa proposta. A Educação Básica, devido ao seu caráter assumidamente estratégico, é alvo de constantes reformas. Sob o discurso burguês dominante, no qual se articula as determinações dos organismos internacionais, essas mudanças trazem à tona a imperiosidade de uma prática docente adequada ao paradigma dominante, o qual impõe uma individualidade específica e adequada ao *novo* padrão de qualidade idealizado pela pedagogia do capital.

Após o aprofundamento desse aspecto fenomênico da realidade, esta pesquisa objetiva suplantar o mero caráter informativo e almeja o desnude da complexidade que envolve a totalidade na qual se insere a formação do professor da educação básica. Para tanto, nos lançaremos à compreensão acerca do modelo de formação humana requerido pela atual forma de organização social, identificando como se originam e se apresentam as relações de trabalho na sociedade capitalista. O empreendimento exige, inicialmente, o aprofundamento da categoria trabalho em sua dimensão onto-histórica. Ademais, faz-se necessário também investigar, no contexto das relações trabalho e educação, como se dá o processo educacional nesta forma social.

O entendimento do quadro supõe uma ampla análise da totalidade dos elementos constitutivos desse processo, para, então, empreendermos a crítica à racionalidade aparentemente inquebrantável da ideologia neoliberal e à educação e prática docente

manifesta a partir das relações sociais regidas pelo capital. Baseadas no argumento de Marx, no prefácio d'*O Capital* (2008b, p. 28), *a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de permitir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.*

Este trabalho, então, estrutura-se em três momentos. O primeiro capítulo demarca as bases ontológicas, fundamentais, do ser social, através categoria trabalho. Procuramos demonstrar o papel onto-histórico do trabalho na humanização do ser social e o caráter formador operado no ato que lança o homem ao incessante desenvolvimento de si e do meio seguindo rumo à compreensão da configuração do trabalho na organização social específica do capitalismo, expresso como atividade estranhada, abstrata, de exploração e opressão, tornado possível pela submissão das necessidades humanas à acumulação de capital e pela alienação produzida pela sociedade submetida aos seus ditames. O aporte teórico de tal empreitada foi possível através das respectivas obras de Marx, Engels e Lukács, tais como *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2008a), *O Capital* (2008b), *A Ideologia Alemã* (1991), *Sobre o papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* (s/d) e *Per una Ontologia dell' Essere Sociale* (1981).

A configuração da forma social que se realiza na negação do homem e na exaltação da produção de mercadorias para a troca será elaborada em conformidade com mais outras obras de Marx, a saber: *Trabalho Assalariado e Capital* (1987) e *Salário, Preço e Lucro* (s/d). Além dessas citamos, de Lukács, *I Tratti Ontologici Generali dell'Estraniamento*, in *Per una Ontologia dell'Essere Sociale* (1981) em sua grande importância na compreensão do fenômeno do estranhamento, seu lugar e significado no processo de desenvolvimento social.

Identificamos em Marx, sua compreensão do trabalho em duas de suas obras principais, os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, que nos apresentam o trabalho numa concepção ontológica, fundamental para a existência da humanidade e na forma particular, específica das necessidades capitalistas; e *O Capital*, *magnum opus*, na qual consolida a compreensão do funcionamento da sociedade de classes, suas determinações e mistérios, para, então, desnudar a lógica das relações desenvolvidas sob a égide do capital.

A opção por essas obras não significa, contudo, que deixaremos de considerar outros escritos de Marx que possam contribuir para a apreensão do trabalho em sua importância dialética, embora o direcionamento teórico basilar esteja contido nessas, que, no

nosso entendimento, representam a expressão do fundamento e desenvolvimento do pensamento de Marx, que parte da compreensão da história e do trabalho rumo à estrutura específica que move o atual modo de produção e a sociedade burguesa por ele criada.

Dos estudos de Lukács, buscamos maior aproximação com a categoria trabalho em sua dimensão onto-histórica à medida que, a partir do legado marxiano, afirma o trabalho humano como fruto de sua luta pela existência e todos os estágios daí decorrentes serem produtos da auto-atividade do homem. Para os fins dessa investigação, concentrar-nos-emos no capítulo *O Trabalho*, in *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale* (1981) e no texto *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem* (1978).

Outro importante estudo para o entendimento dos pressupostos originais do trabalho no processo de evolução e humanização do homem é a contribuição de Engels, especialmente, o opúsculo *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* (s/d). Engels, ao defender uma interpretação materialista da história, apresenta as mudanças históricas através da relação transformadora da humanidade com o ambiente, sua intervenção sobre o meio e o processo de construção da sociedade.

Para a compreensão do modo de vida dos homens, revisitamos *A Ideologia Alemã* (Marx e Engels, 1991). Nesta importante obra, Marx e Engels analisam e criticam veementemente o idealismo filosófico alemão que reduz o mundo às representações da consciência, tais como as religiosas, jurídicas, políticas e morais. Limita, assim, toda evolução histórica a essas ilusões da consciência que são consideradas como criadoras das relações, limites e grilhões da atividade humana. Para os jovens hegelianos, a consciência, por si só, poderia determinar ou alterar a realidade existente independente da ação humana e das condições materiais produzidas e/ou herdadas pelos indivíduos. Dessa crítica às tendências ideológicas burguesas, os autores negam a determinação da vida pela consciência. Contrariamente, atribuem à vida a determinação do modo de ser dos homens. Dessa forma, apresentam uma nova concepção para o entendimento do processo histórico, no qual contêm os fundamentos do materialismo histórico, que reclama a compreensão da realidade social a partir da totalidade em que se constitui.

No segundo capítulo, realizamos o estudo da natureza da educação no intuito de situá-la como um complexo da reprodução social e como uma categoria derivada do trabalho e com o qual exerce uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa em relação ao complexo fundante. Abordaremos a educação em sua dimensão ampla, como um complexo universal que garante a constituição da humanidade e em seu sentido estrito,

escolarizada, requerida pela sociedade de classes. Para tanto, fundamentar-nos-emos em Lukács, nas obras *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem* (1978), e na *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale* (1981).

Para o entendimento das engrenagens do sistema de capital, dos pressupostos da crise e sua influência sobre a educação e a formação humana, priorizaremos o estudo das obras de Mészáros, *A Teoria da Alienação* (1981), *A Educação para Além do Capital* (2005), *A Crise Estrutural do Capital* (2009a) e *Para Além do Capital* (2009b). O autor tem importante destaque como intérprete do pensamento marxiano e apresenta-nos o modelo de crescimento do capitalismo erigido sob imperativo da auto-expansão e acúmulo do capital permanente, como responsável pela crise global que traz sérias implicações sobre a humanidade. Sob influência da perniciosa lógica do capital, a subjetividade dos indivíduos também sucumbe aos mecanismos individualistas que conduzem as relações entre os homens, aspecto que também analisaremos através do desdobramento da educação nesse contexto.

Os estudos desenvolvidos por Tonet (2005, 2009, 2010) serão de grande valia para o exame do papel posto à educação e também no destaque à *condição ontológica de possibilidade* que assegura a liberdade do gênero humano como sua produção histórica. Este quadro abre à educação o espaço da contradição. Como veremos, na tentativa de desvelo do que é o real, a educação pode vincular-se às ações ligadas intimamente à manutenção das relações de exploração e desigualdade ou à emancipação humana.

No terceiro capítulo, realizaremos o estudo da política nacional de formação docente atualmente vigente no Brasil, investigando como se manifesta a política educacional neoliberal, bem como os elementos da formação possível dentro dessa lógica social. Enfocaremos, ainda, algumas orientações e instrumentos neoliberais que disseminam os novos paradigmas intentos ao ajustamento da educação às demandas da propalada sociedade do conhecimento, esses orquestrados pelo Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU) através do *Movimento de Educação para Todos*. Para clarificar nossa compreensão em torno do problema realizaremos a análise, sobretudo, das prescrições afetas à defesa da *ressignificação do saber docente*. Nossa empreitada consubstanciará a denúncia da descaracterização do papel do professor, a expropriação de seu conhecimento e o reducionismo adaptativo imposto à formação humana.

Em *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* (2005), Tonet nos aponta reflexões fundamentais para situar a educação no modo de produção capitalista e sua subordinação aos imperativos de sua expansão. No contexto, apresentaremos os

desdobramentos do estudo no campo da formação docente, especialmente marcada pelo emblema da educação à distância. Esse momento privilegiará as evidências trazidas pela *Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* e demais instrumentos de realização de seus objetivos.

Dessa forma, a investigação considerará o movimento do objeto através do estudo das leis, decretos, planos, plataformas etc., não nos esquecendo de que essas manifestações estão imbricadas em determinações mais profundas e expressam as contradições da relação capital-trabalho, o grau diminuto de organização da classe trabalhadora, bem como o papel atribuído à educação na sociedade de classes.

No nosso entendimento, a atuação do Estado como indutor de uma política nacional de formação docente visa atender, nas exigências da sociedade contemporânea, às disposições ideológicas necessárias à reprodução dos saberes e valores capitalistas no quadro da presente crise. Os pressupostos subjacentes às políticas neoliberais buscam não apenas perpetuar o atual modo de produção, mas adequar a formação humana às demandas globais do mercado que, atrelado às necessidades reprodutivas do capital, mercantiliza, fragmenta e minimiza o conhecimento histórico acumulado, limitando-os à *saberes* limítrofes às *práticas cotidianas*, que acabam alargando passos rumo à completa degradação da formação docente. Os estudos de Jimenez et. all (2007, 2008), Mendes Segundo (2005, 2007), Newton Duarte (2003), Roberto Leher (2009, 2004) e Saviani (1998, 2009, 2009, 2008) serão de grande valia no desnude de tal fenômeno.

A partir dos dados levantados, investigaremos a formação docente nos liames da *Plataforma Freire*, de forma a compreender as ações de formação disponíveis aos docentes e em que medida se constitui um movimento que sinalize uma formação plena, voltada à clarificação das complexas relações que envolvem a atividade docente. Para tanto, seguiremos o movimento do objeto analisando os documentos oficiais que tratam da temática.

Registramos, por fim, que a partir dos fundamentos teóricos apresentados, acreditamos estar aptos a expor, criticamente, a lógica interna do capital acerca do trabalho, da educação e da formação docente, elucidando a forma possível de formação humana nos dias atuais. Temos claro que a crítica realmente útil não pode se situar somente no plano da teoria, mas na sua transformação em prática, que, ao atingir as massas, se configura em força social capaz de subverter a estrutura de opressão vigente.



## 2. A DETERMINAÇÃO ONTO-HISTÓRICA DO TRABALHO HUMANO NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

Para os fins pretendidos neste capítulo, iniciaremos esta análise a partir da categoria que exerce o momento predominante do salto da vida ao mundo dos homens, o trabalho, não nos desvinculando do caráter de distinção, articulação e desdobramento que perpassam todas as esferas do ser – inorgânica, orgânica e social. Para tanto, acreditamos ser necessário o estudo imanente das obras de Karl Marx, *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2008a), *O Capital*, (2008b); a *Ideologia Alemã* (1991), de Marx e Engels; *Sobre o papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* (s/d), de Friedrich Engels, *A Ontologia do Ser Social* (1978) e *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem* (1981), de Lúkács. A escolha metodológica justifica-se na compreensão de que em tais autores encontramos os fundamentos explicativos das relações humano-sociais, na medida em que eles pensam o mundo como uma totalidade concreta.

Há cerca de cinco milhões de anos surgiu o primeiro ancestral da humanidade, fruto de um prolongado processo de evolução biológica e luta pela sobrevivência. A história dos homens, entretanto, é muito curta se comparada à da Terra e às condições favoráveis ao surgimento das primeiras formas primitivas, das quais descendem todas as formas de ser presentes e passadas.

A natureza, regida por processos orgânicos, inorgânicos, segue leis próprias, determinadas no seu incessante *auto-movimento* de causa e efeito que propulsionam, através de processos físicos, químicos e biológicos, sua existência, desenvolvimento e evolução, num constante processo de tornar-se outro. O complexo orgânico se realiza na base do intercâmbio com a natureza inorgânica. Dessa simbiose, o caminho da evolução prioriza o domínio da esfera da vida, da reprodução biológica sobre os complexos inferiores. O complexo social traz em si todos os outros complexos primitivos fundamentais, suas propriedades e modos de operar que somente se desdobram no ser social já constituído.

A passagem do ser biológico ao ser social implica uma interrupção na continuidade dos acontecimentos, o *salto ontologicamente necessário* para o gradual distanciamento do ser natural à nova espécie autônoma de ser. A esfera do ser social, portanto, assinala a ruptura de um ser a outro e exige a produção da existência a partir da modificação do ambiente, possibilidade posta, unicamente, pela obra dos próprios homens. A íntima e direta compreensão dos momentos iniciais e das complexas relações desse processo

só poderá dar-se como um conhecimento *post festum*, dada a *total irreversibilidade ligada ao caráter histórico do ser social* (LÚKÁCS, 1978, p. 02)<sup>13</sup>.

O homem, quando se distancia dos nossos ancestrais hominídeos em direção à sociedade humana, desenvolve um fazer livre e consciente, direcionado e distinto da atividade animal. Este ato de transformação rompe com a simples reprodução do existente e ergue o ser social das formas pré-existentes de vida. É o trabalho que liberta o homem de sua condição de ser natural e o torna um ser que satisfaz as necessidades postas socialmente, as quais o lançam a posições cada vez mais complexas que o transformam e o desenvolvem indefinidamente.

Marx já apresentava a natureza como parte da vida, da consciência e da atividade humana. À medida que a natureza se apresenta como um meio imediato da vida física e mental do homem, torna-se parte de seu corpo. Nada se cria sem a natureza, *a natureza é o corpo inorgânico do homem com a qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer* (Marx, 2008a, p. 84). Desse intercâmbio, o homem submete o mundo orgânico a sua vontade e sobrevivência mediante um fazer distinto da atividade animal que produz somente para atender as suas exigências práticas imediatas ou da sua cria. Sua atividade, portanto, não é livre, pois é determinada pelo seu instinto. Vejamos a elaboração realizada por Marx:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. 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 de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito (MARX, 2008, p. 211-212).

---

<sup>13</sup> Lúkács (1978, p. 02) a esse respeito, ainda esclarece: *nós não podemos ter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em ser social (...). A esperança da primeira geração de darwinistas de encontrar o elo perdido entre o macaco e o homem devia falhar até porque as características biológicas só podem iluminar as etapas de passagem, não salto em si mesmo. Nós, porém, também acentuamos que a descrição, por mais precisa que seja das diferenças psicofísicas entre o homem e o animal não apanhará o fato ontológico do salto (e do processo real no qual este se realiza) enquanto não estiver em condições de explicar a gênese destas peculiaridades do homem a partir do seu ser social.*

Justamente porque o trabalho humano se diferencia da atividade dos animais é que o homem modifica a natureza de acordo com as suas necessidades e desenvolve as potencialidades necessárias à efetivação de sua vontade por meio da utilização de instrumentos obtidos mediante o direcionamento das propriedades físicas, químicas e mecânicas das coisas como força sobre outras, multiplicando enormemente a capacidade do trabalho humano de transformar o próprio homem.

A esse respeito, Engels (s/d) também enfatiza o papel do trabalho na criação do homem. Contrapondo-se aos economistas clássicos que reconheciam o trabalho apenas circunscrito aos limites da relação de produção e troca, Engels afirma que o trabalho, muito além de meio de obtenção riqueza, é a condição básica e fundamental de toda a vida humana.

Engels demonstra como o trabalho e a fabricação de diferentes instrumentos constituiu-se em fator fundamental para a *transição do macaco ao homem* (Engels, p. 269). Num processo lento, de centenas de milhares de anos, o desenvolvimento de certas características físicas, como a mão, a fala e o próprio cérebro ampliam os horizontes do homem, levando-o a descobrir, nos objetos, novas propriedades e, no homem, novas habilidades e necessidades.

Unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por arte de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, s/d, p. 270).

Por conta deste processo, os homens em formação chegaram ao ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. Como resposta, o desenvolvimento da linguagem, por sua vez, desencadeia novos estímulos para o crescimento do cérebro e dos sentidos, e estes, por conseguinte, retroagem sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento.

Engels sintetiza:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração,

estendendo-se cada vez mais a novas atividades. (ENGELS, s/d, p. 275).

No âmbito dessas reflexões, Engels destaca, ainda, o processo de diversificação do trabalho ao longo da história. A caça e a pesca; a agricultura; a fiação e a tecelagem; a elaboração de metais; a olaria e a navegação; o comércio e os ofícios; as artes e as ciências; o direito, a política e a religião. Frente a essas criações que se manifestam, primeiramente, como produtos do cérebro, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, foram relegadas a segundo plano.

Dessa forma, Engels contextualiza o surgimento da concepção idealista que domina o cérebro dos homens, à medida que justificam seus atos pelos seus pensamentos em vez de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas naturalmente na cabeça do homem que assim adquire consciência delas).

O homem que trabalha pode antever, na consciência, o resultado de sua ação pela prévia-ideação. Numa relação articulada entre teleologia (agir mediante a projeção de fins) e causalidade (realidade objetiva) há um processo de objetivação cujo resultado é a produção do objeto. No trabalho realizam-se posições teleológicas que dirigem as escolhas e a busca dos meios, e estas desencadeiam séries causais que põem em movimento sempre novas alternativas que abrem caminho para o desenvolvimento da práxis social humana. Essa alternância, embora se apresente como uma escolha entre caminhos, não modifica a premissa de que é o complexo social do qual o sujeito faz parte, que determina o *espaço das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem ser realmente transformadas em prática* (LÚKÁCS, 1981, p.35).

Neste sentido, somente a consciência humana pode operar tal decisão e transformar a possibilidade em realidade, inaugurando, no processo de trabalho, o que Lukács chama *o germe ontológico da liberdade* (1981, p. 35). No trabalho, portanto, reside essa essência libertadora que, aliado à consciência, projeta, objetiva, realiza e transforma a *potência* em realidade concreta e, ao mesmo tempo, expressa a indissolúvel e contraditória unidade entre liberdade e necessidade. Mas essa possibilidade não é um ato mágico concedido pela natureza ou um ser mítico, é, antes de qualquer coisa, produto da própria atividade humana. Conforme diz Lukács, *o homem deve adquirir sua própria liberdade através de sua própria atuação. Mas ele só pode fazê-lo porque toda sua atividade já contém, enquanto parte constitutiva necessária, também um momento de liberdade* (LÚKÁCS, 1978, p. 15-16).

A efetivação do mundo objetivo no produto do trabalho confirma, então, o homem como ser genérico; é a objetivação da vida genérica do homem. Quando projeta idealmente sua prévia-ideação, esta se objetiva, se desprende do sujeito, e o produto, materializado, desencadeia causas imprevisíveis e inesperadas. Neste processo, o sujeito se depara como o novo que não existia antes, abrindo o caminho para o desenvolvimento das próprias capacidades de forma crescente e cumulativa. Pela objetivação do idealizado o homem produz o mundo, transforma a natureza e a si mesmo. Todavia, a produção das condições de sua existência não é livremente escolhida, mas previamente determinada pelas circunstâncias que o levam a agir segundo as necessidades sociais. O homem, embora possa construir a sua história, não pode fazê-la nas condições ideais, pois é um ser historicamente demarcado pelas condições e escolhas por ele empreendidas.

Dessa forma, o caráter teleológico do trabalho apresenta-se na objetivação da finalidade estabelecida pela consciência. Entretanto, para que esta finalidade se realize, dando origem ao novo que não existia antes, faz-se necessário o preciso e elevado conhecimento da natureza, descobrir seus objetos, suas propriedades, processos, mecanismos e atribuir-lhes outras novas conexões e funções, que, quando em movimento, torne real o projeto inicial. Nesta relação, ou seja, na *posição dos fins e a busca dos meios* se apresenta a dialeticidade entre as categorias teleologia<sup>14</sup> e causalidade. Lukács esclarece:

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto numa consciência que estabelece um fim. Pôr, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com outras categorias, especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico (LUKÁCS, 1981, p. 07).

Ainda segundo o autor, o trabalho adquire novas funções à medida que seu sentido originário, de intercâmbio do homem com a natureza, produtor de coisas úteis, cede

---

<sup>14</sup> Registramos, a partir de Lúács (1981, p. 6 -11), a contradição presente ao longo de toda a história do pensamento, da religião e da filosofia que entendem a posição teleológica como categoria cosmológica universal. O autor reconhece a apreensão já acumulada por grandes pensadores, como Aristóteles e Hegel, que reconheceram com clareza o caráter teleológico do trabalho. A limitação, porém, reside no fato da não limitação desse ato à esfera do trabalho. Em Marx, ao contrário, a teleologia é tomada como categoria realmente operante apenas no trabalho, brotando daí uma existência concreta, real e necessária, entre causalidade e teleologia.

destaque à realização de outras determinadas posições teleológicas que o autor chama *secundárias*, estas decididas por finalidades diversas daquelas da transformação direta de um recurso natural. Dessa forma, a busca e a aplicação dos meios agora objetivam *a ação sobre outros homens* (Ibid., p. 41) e obedecem aos desdobramentos ulteriores ao próprio trabalho e a sua dialética imanente.

Outra consequência direta do trabalho é fenômeno da relação sujeito-objeto e a distância entre sujeito e objeto que necessariamente surge da atividade consciente. Nessa, sujeito e objeto se percebem distintos um do outro como seres ontologicamente distintos, o que impossibilita o estabelecimento de qualquer relação de identidade entre eles. Nessa manifestação que impressiona os sentidos, Lúkács diz que

encontramos a precisa separação que existe entre objetos, que existem independentemente do sujeito, e sujeitos que podem reproduzi-los de modo mais ou menos correto mediante atos de consciência que podem apropriar-se deles espiritualmente. Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto separado da consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se (LÚKÁCS, 1981, p. 23).

Este processo ressalta a trajetória do sujeito, que ao apreender o mundo, transcende sua natureza, se exterioriza, se confirma e se contempla no objeto do trabalho por ele criado. Nesse percurso que a consciência faz em busca de si mesma, o trabalho se apresenta como a principal mediação. É pela mediação do trabalho que a consciência se reconhece na formação do mundo. Pois, o fato de o homem desejar algo significa que ele carece desse algo exterior a si para realizar-se; significa ainda que esta dependência de um objeto que existe fora de si lhe faz também um ser incompleto, limitado.

Por isso, na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (MARX, 2008a, p. 85).

É dessa relação com a natureza, por conseguinte, que o homem produz sua sobrevivência, cria a cultura, a beleza e dá sentido à história, tornando esse intercâmbio com a

natureza em um momento inseparável e integrante de si mesmo, *que ele tem de preparar prioritariamente para a fruição e a digestão* (MARX, 2008a, p. 84).

Marx assim destaca:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem como possibilidades e capacidades, como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, indispensáveis para atuação e confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis, como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida, ou que ele pode somente manifestar sua vida em objetos sensíveis efetivos. (MARX, 2008a, p. 127).

Marx ainda nos brinda com um esclarecedor exemplo:

A fome é uma carência natural; ela necessita, por conseguinte, de uma natureza fora de si, para se satisfazer, para se saciar. A fome é a carência confessada de meu corpo por um objeto existente fora dela, indispensável a sua integração e externalização essencial. O sol é o objeto da planta, um objeto para ela imprescindível, confirmador de sua vida, assim como a planta é objeto do sol, enquanto externalização da força evocadora de vida do sol, da força essencial objetiva do sol. (MARX, 2008a, p. 127).

Entretanto, *o homem não é apenas um ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo, por isso ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber* (MARX, 2008a, p. 128). Nesse sentido, a ação humana sobre a natureza não constitui mero fenômeno percebido pelo pensamento, é, antes de tudo, a confirmação de si mesmo no mundo que é fruto de sua obra. A perda do fruto de sua produção lhe retira, por fim, o seu corpo inorgânico, a natureza.

O desenrolar dessas interações será convenientemente retomado nos capítulos posteriores quando tentaremos estabelecer, na análise da engrenagem do quadro social contemporâneo, as implicações da relação estranhada entre sujeito e objeto. Por este

momento prosseguiremos a análise acerca do trabalho como criador de valor de uso, que, aos olhos de Marx, aparece como condição natural e eterna da vida humana, expressão de sua liberdade e inerente a todas as suas formas sociais.

## **2.1 O Trabalho: Atividade Útil-Positiva e Produtor de Valor de Uso**

Dando continuidade à análise das premissas ontológicas do ser social, Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1991), apontam a produção da vida material como o pressuposto de toda história humana, pois, produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material, afinal, *a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos*. (MARX, ENGELS, 1991, p. 27).

Como sabemos, a busca pelo marco inicial da evolução histórica conduziu o homem por caminhos e tentativas diversas que ampliaram o leque dos interesses e das conquistas humanas. As investigações acerca da substância, a causa primeira do movimento, do sentido de si, do mundo e da realidade têm guiado a caminhada humana ao longo dos séculos e, por tentativas diversas, conduziu a humanidade à novas formas de pensar e de conceber o mundo. A superação do pensamento mitológico pelo pensamento racional é o grande marco que liberta o homem da visão de um mundo regido por forças místicas e incompreensíveis, e o lança rumo à percepção de si como responsável único pelo seu destino. A partir da ontologia marxiana se tornou possível demonstrar a construção do processo histórico mediante a atividade prática, a relação do ser com o meio e com o outro em negação à realidade compreendida, unicamente, a partir das leis naturais, divinas ou pelo pensamento dos indivíduos. O movimento social, contrariamente, é governado por leis independentes. Estas é que determinam a vontade, a consciência e as intenções.

Da perspectiva da essência humana como uma determinação teleológica, a-histórica, imutável, que funda e determina a história dos homens, e, portanto, justificadora do *status quo*, pela qual tanto lutaram os economistas clássicos, em Marx, a essência do homem passa conter em si todas as possibilidades para o pleno desenvolvimento dos atos humanos, na medida em que essência e fenômeno são categorias igualmente existentes, processuais e



necessárias ao desdobramento social. Desta concepção advêm todas as consequências para a história, que passa a ser produto da ação dos homens.

Disto e com base no anteriormente exposto, revela-se um dos traços mais marcantes do trabalho, a incessante produção do novo. Como já foi dito, ao dominar e transformar a natureza para atender suas carências e desejos, produzindo algo que lhe falta, o homem transforma também a si, a sociedade e alavanca o desenvolvimento de outras capacidades. Ao produzir os bens materiais necessários a sua sociedade, o trabalhador põe seu corpo em movimento e dá início à atividade voltada à produção de coisas úteis que satisfaçam as suas necessidades sociais no seu conjunto.

Para criar um valor de uso, o homem dá início a uma íntima relação entre seus atributos corporais, mentais, com a natureza e seus recursos naturais. Esta capacidade resulta das condições naturais, das características das matérias de que o produto é feito e do trabalho concreto dispendido na sua produção. Esses elementos percorrem diversas etapas para se objetivarem num objeto da natureza que foi modificado em sua forma e adaptado conforme a vontade do criador. Este produto é, portanto, um valor de uso.

Marx (2008b, p. 212) sistematiza os componentes do processo da produção de bens úteis da seguinte forma: 1) o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho e 3) os meios, o instrumental de trabalho. Segundo ele, todas as coisas naturais, isoladas do seu meio natural, são objetos de trabalho (peixe, madeira, pedra) que existem na natureza independente da ação do homem. Sob a ação humana direcionada, o objeto passa à matéria-prima (peixe pescado, madeira cortada, pedra selecionada). A matéria-prima, portanto, existe apenas após a modificação do objeto, o que se dá através do trabalho.

Entre o objeto de trabalho e o trabalhador interpõe-se o meio, o instrumento, que canaliza a força humana, direcionada sobre o objeto. Os primeiros instrumentos foram criados por fragmentos retirados de rochas ou lascas de pedras com a finalidade de serem utilizados em outras tarefas diversas. São utilizadas as propriedades físicas, químicas e mecânicas das coisas como força sobre outras, de acordo com o objetivo a ser alcançado. Os instrumentos de trabalho são elementos melhorados da natureza, que, após a intervenção do trabalho humano sob o objeto bruto, servem de auxílio à ação humana sobre o objeto de trabalho.

Mesmo a terra, *meio universal de trabalho* (Marx, 2008b, p. 214), para prover o homem com meios de subsistência além da sua quantidade espontânea, requer, além

do desenvolvimento da força humana de trabalho, instrumentos já elaborados e capazes de direcionar a atividade do homem ao objeto. Pelo uso e fabricação de meios de trabalho, o homem faz da natureza uma extensão de si próprio, um organismo natural a serviço de seus órgãos corporais agregando a natureza ao seu corpo, reforçando-o. A terra, como celeiro e arsenal primitivo de meios de trabalho do homem, fornece o local, os instrumentos e as condições para o desenvolvimento do trabalho; mediante a atividade direcionada do homem, a natureza será transformada, trabalhada, consubstanciando um produto que traz em si o trabalho cristalizado, incorporado ao objeto.

Marx também ressalta a relevância histórica que os restos de instrumentos de trabalho representam para a avaliação de formações econômico-sociais extintas. Segundo ele, os meios de trabalho servem de indicativo tanto do grau de desenvolvimento da força de trabalho quanto das condições sociais nas quais se realiza. Ainda assim, quaisquer que sejam os instrumentos que o homem utilize para transformar a matéria, constitui fator determinante ser o homem quem os fabrica e usa.

Nas palavras de Marx,

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma (MARX, 2008b, p. 214).

Dessa forma, são valores de uso tanto os produtos conseguidos através dessa forma particular de trabalho, o trabalho útil<sup>15</sup>, como muitas outras coisas oferecidas pela natureza, tais como a água, o ar, a chuva, a energia solar, as florestas, os frutos. O valor de uso, portanto, é uma propriedade inerente a toda coisa útil, independente da forma social de produção, ineliminável e inestimável à reprodução social. Sua utilidade imanente garante a manutenção da existência humana através da interconexão do homem com a natureza, que, mediada pelo trabalho, dela lhe retira sua condição de efetivação como ser.

---

<sup>15</sup> De acordo com Marx (2008b, p. 63): *Chamamos simplesmente de trabalho útil aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso. Desse ponto de vista será considerado sempre associado a seu efeito útil.* Na mesma direção, Chagas (2009, p. 27) complementa: *Para que haja valores de uso, são necessários dois fatores, o substrato material, que a natureza oferece, e o trabalho, com o qual o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades. Mais adiante voltaremos a tratar desta categoria com mais destaque.*

Todavia, um valor-de-uso pode variar sua natureza no processo de acordo com a sua função assumida e pode ser considerado matéria-prima, meio de trabalho, produto de consumo ou mercadoria, pois o valor de uso está condicionado tanto pelas propriedades físicas, químicas ou biológicas, como também pelas características adquiridas em decorrência da atividade humana dirigida e do desenvolvimento da ciência e da técnica.

Quando os produtos, que já atendem a necessidades específicas, são utilizados como meios de produção em novos processos de trabalho, – *a uva, por exemplo, serve de matéria-prima para o vinho* (Marx, 2008b, p. 216) - eles perdem seu caráter de produto e passam a funcionar apenas como fatores materiais do processo de produção de novos valores de uso<sup>16</sup>. Conforme nos aponta Marx, *no produto normal desaparece o trabalho anterior que lhe imprimiu as qualidades úteis* (Marx, 2008b, p. 217). A utilidade do objeto só é lembrada novamente apenas quando apresenta defeitos ou quando sofre a ação degeneradora do tempo e das forças naturais.

Marx exemplifica:

Uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil. Além disso, deteriora-se sob a poderosa ação destruidora das forças naturais. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não se emprega na produção de tecido ou de malha é algodão que se perde. O trabalho tem que apoderar-se dessas coisas, arrancá-las de sua inércia, de transformá-la de valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais e efetivos. O trabalho, com sua chama, delas se apropria, como se fossem parte de seu organismo, e, de acordo com a finalidade que o move, lhe empresta vida para cumprirem suas funções (MARX, 2008b, p. 217).

Nesta afirmação Marx nos apresenta o caráter útil, objetivo, do trabalho, voltado à finalidade fundamental de criar bens para a sociedade. O trabalho consome o caráter doador de vida à matéria inerte que, transformada, cumprirá os desígnios que lhe forem impostos. Nisso, se confirma a realização ontológica do trabalho, através do qual se opera a sobrevivência e a satisfação das necessidades humanas universais.

Acerca da definição do trabalho, a citação de Chagas (2009) embora extensa, complementa:

---

<sup>16</sup> Mesmo os animais e plantas, costumeiramente considerados produtos da natureza, são, possivelmente, tanto produtos do trabalho do ano anterior como produtos de uma transformação continuada, realizada sob o controle do homem e pelo seu trabalho (Marx, 2008b, p. 215).

ele [o trabalho] não deve ser entendido, como alguns pensam, apenas como condição necessária do intercâmbio material entre o homem e natureza, pois Marx fala, em *O Capital*, que o trabalho envolve: 1. o próprio trabalho, que é também intercâmbio entre trabalho e trabalho (os diversos ramos de trabalho), ou seja, uma atividade social, coletiva, tendo em vista um fim; 2. uma atividade que se aplica à natureza, o objeto universal do trabalho humano; e 3. os seus meios, ferramentas, instrumentos, com os quais o homem transforma a natureza. Também nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), trabalho é, para Marx, uma atividade complexa, que envolve: 1. a relação do homem com o objeto, o produto, o resultado da objetivação de seu trabalho; 2. a relação do homem com o próprio trabalho, com a sua atividade produtiva; 3. a relação do homem com a sua vida genérica (o seu ser genérico) e, por fim, 4. a relação dos homens com os outros homens (CHAGAS, 2009, p. 27-8).

Lukács (1981) também nos fornece elementos esclarecedores sobre a produção do valor de uso afirmando que este está ineliminavelmente ligado à existência natural e representa uma forma de objetividade social que se distingue de outras categorias econômicas, e, por sua universalidade, não está sujeita a nenhuma mudança histórica, embora a sua forma concreta de aparecer nas formações sociais mude continuamente.

Lukács diz:

A imensa maioria dos valores de uso surge a partir do trabalho mediante a transformação dos objetos, das circunstâncias, do modo de agir, etc. naturais, e este processo, enquanto afastamento das barreiras naturais, com o desenvolvimento do trabalho, com a sua socialização, se amplia mais, tanto em extensão como em profundidade (LUKÁCS, 1981, p. 65).

Ademais, o papel do valor de uso se altera conforme o modo de produção. No regime de produção capitalista, *o processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem* (Marx, 2008b, p. 219). Portanto, só se produz valor de uso por serem e até quando possam constituir-se na base material de outra forma de valor, o valor de troca, que se consolida apenas na forma mercadoria.

## 2.2 O Trabalho na Sociedade de Classes

No tópico anterior, vimos a importância do trabalho na constituição ontológica do ser social. A partir dos estudos de Marx, Engels e Lukács, apresentamos o trabalho como o traço distintivo da espécie humana de outras espécies animais, realização da própria existência. O homem, quando trabalha, produz o que deseja e necessita, desenvolvendo a si e a sociedade. Para isso, busca na natureza os elementos necessários que serão ajustados a sua obra e com o seu corpo, põe em movimento seus atributos físicos e mentais na feitura de seu intento.

Como se vê, a criação de um valor de uso garante a existência humana e que este surge de uma forma particular, específica de trabalho, o trabalho útil. No entanto, ao assumir a forma mercadoria passa a ser medida pela sua capacidade de encarnar valor pelo seu valor de troca. Essa dupla natureza foi primeiramente posta em evidência por Marx, quando verificou que o trabalho, assim como a mercadoria, também possui um duplo caráter, o qual dá expressão ao trabalho útil-concreto e ao trabalho abstrato<sup>17</sup>.

Não obstante, o sistema social que se desenvolve no decorrer do processo evolutivo do homem instaura uma complexa forma de atividade que se objetiva na relação estranhada do homem com o seu trabalho. Ou seja, a sociedade capitalista inaugura novas relações produtivas e essas promovem uma profunda alteração nas necessidades humanas e nas condições para a sua satisfação e, por conseguinte, subvertem a relação original entre o sujeito e o objeto, o que torna o resultado final do trabalho humano domínio exclusivo da produção capitalista.

Desta maneira, numa formação social onde não há identificação com o objeto produzido, onde o produto adquire força, volta-se contra seu criador e passa a dominá-lo, o homem acaba também por converter-se num elemento da produção capitalista, transforma-se tão somente em mercadoria e, como tal, é produzido de acordo com esta determinação, a saber, como um ser desumanizado, disponível aos interesses da reprodução do capital.

Vale ressaltar que o entendimento do trabalho, conforme se apresenta na forma social comandada pelo capital, requer clareza na expressão das relações de uma

---

<sup>17</sup> Mais adiante, quando trataremos do *Duplo Caráter do Trabalho*, nos deteremos mais amiúde na conceituação dessa categoria.

sociedade decomposta em duas classes diretamente opostas: a *burguesia* e o *proletariado*. Como sabemos, entre os burgueses encontram-se os capitalistas proprietários dos meios sociais de produção que se utilizam do trabalho assalariado para multiplicar o capital; os proletários<sup>18</sup>, por sua vez, concentram a classe dos trabalhadores assalariados que, não possuindo meios próprios de produção, dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver (MARX, ENGELS, 2008c).

Munidas desses elementos iniciais, buscaremos identificar como as relações capitalistas de produção influenciam a formação docente a partir da problematização do antagonismo capital-trabalho, da força de trabalho tomada como mercadoria e da educação como legitimadora do sistema que explora o trabalho do homem. Para construir o panorama ideal deste tópico, optamos por estruturar a análise em momentos importantes que influenciam, condicionam ou mesmo determinam a realização do trabalho nesta forma social.

O entendimento das categorias que envolvem o *trabalho estanhado*, *trabalho assalariado e capital*, o *duplo caráter do trabalho e mercadoria*, *valor de troca e valor* é o caminho que percorreremos em busca dos elementos teóricos que vão clarificar as raízes das condições contemporâneas do trabalho e o fundamento do que se estabelece na sociedade capitalista e atinge, sobremaneira, a formação docente.

Para cumprir esta tarefa com êxito, seguiremos com o estudo imanente das obras de Marx, dentre as quais, *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2008a), *O Capital* (1971, 2008b), *A Ideologia Alemã* (1991), *Trabalho Assalariado e Capital* (1987), *Salário, Preço e Lucro* (s/d). Alguns intérpretes de seu legado também serão utilizados, dada a contribuição para a sistematização dos fundamentos da teoria marxiana, tarefa que Lukács, entre outros, realiza com maestria em sua obra *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale* (1981).

---

<sup>18</sup> Afirmando sua contraposição às diversas teses que propugnam a dissolução das classes sociais, à perda da sua validade conceitual e somado ao descentramento da categoria trabalho, Antunes (2006) argumenta e procura conferir *validade contemporânea e amplitude* ao conceito marxiano de classe trabalhadora utilizando, polemicamente, o termo *classe-que-vive-do-trabalho*. Na sua tese, o conceito engloba em seu núcleo central os *trabalhadores produtivos* (aqueles que produzem diretamente mais-valia e participam diretamente do processo de valorização do capital). Mas, contempla também os trabalhadores improdutivos (aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, sejam para uso público ou para o capitalista e que não se constituem como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia). Ou seja, conforme o autor, o proletariado ou a classe trabalhadora hoje, ou o que denomina *classe-que-vive-do-trabalho*, compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção. Para maior conhecimento, consultar: ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

### 2.2.1 O Trabalho Estranhado

Como se sabe, é a objetivação do trabalho que produz e reproduz a existência humana quando cria, a partir da natureza, objetos de trabalho. A efetivação do mundo objetivo no produto do trabalho confirma o homem como ser genérico, é a objetivação da vida genérica do homem. O objeto que o trabalho produz, entretanto, ao tornar-se mercadoria, acaba por sobrepor-se e dominar o seu criador. Na sociedade capitalista, a apropriação dos objetos que o trabalho produz dá-se, sobretudo, como perda do produto da obra humana que, agora, não mais lhe pertence. Segundo Marx (2008a, p. 80), *com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria.*

O produto, agora independente, distinto, voltado, prioritariamente, à reprodução do valor de troca, torna-se domínio exclusivo da produção capitalista e evidencia a relação estranhada do homem com o seu trabalho: *ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito* (Marx, 2008a, p. 82-83). Esta *deformação do ser*, construída historicamente, encontra, inicialmente, na relação privada de propriedade e na divisão do trabalho, o terreno fértil da negação do ser genérico através do trabalho. Reduzido a mero produtor de mercadorias para o capital, o trabalho livre, consciente, propulsor de liberdade, cede lugar ao trabalho estranhado, mera força de trabalho, expressão de *auto-sacrifício e mortificação* do homem.

Marx, quando afirma o caráter desumanizador do trabalho no capitalismo, estabelece duas categorias distintas em seu interior, a *Entfremdung* e *Entäusserung*<sup>19</sup>. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, apresenta o estranhamento do trabalho como momento da negação da atividade vital, e estabelece as determinações dessa dada forma de trabalho humano que estranha o homem do produto da atividade, do processo, de sua vida genérica, de si e dos outros. O trabalho, assim, tem sua característica útil, vital, consciente, subsumida à produção de valor. Configura-se, neste sentido, não-livre, sacrifício obrigatório, necessário

---

<sup>19</sup> Observamos, entre os autores consultados, divergências quanto à tradução das palavras alemãs *Entäusserung* e *Entfremdung* em relação ao significado da palavra alienação. Como não constitui objetivo central desta pesquisa aprofundar essa discussão, alertamos o leitor que no decorrer do texto, ao utilizarmos a categoria exteriorização estaremos nos referindo à *Entäusserung* e estranhamento à *Entfremdung*. A opção reflete a melhor expressão do nosso entendimento da leitura dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2008a).

apenas à sobrevivência física. A exteriorização, momento necessário de desprendimento do ser, de si, para a concretização de seu intento, aparece, em Marx (2008a, p. 83), como uma categoria que transforma o trabalho, de *voluntário* e saciador das carências humanas, a *trabalho obrigatório*, forçado, somente um meio para satisfazer necessidades físicas e imediatas do homem e fora dele, as necessidades de produção e reprodução do capital.

Marx diz:

A exteriorização (*Entäußerung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*), mas, bem além disso, que se torna uma existência que existe fora dele (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, torna-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (Marx, 2008a, p. 81).

A partir daí situamos os quatro momentos do estranhamento no trabalho. No primeiro momento, Marx fala da relação do trabalhador com o produto de seu trabalho. O objeto se apresenta com algo que não lhe pertence, que lhe é estranho, poderoso e hostil. A realização do trabalho *externo* não pertence a si, mas a outro, dessa forma apenas em suas funções animais, como comer, beber, procriar, sente-se completo e livre. Isso na medida em que são reduzidas às únicas atividades nas quais lhe é permitido expressar-se autonomamente.

Se o produto se defronta estranho e não pertence a quem o produz, também a atividade que lhe dá origem igualmente não lhe pertence. A relação misteriosa do homem com o ato de produção é o segundo momento do estranhamento descrito por Marx. Ou seja, no capitalismo, toda energia física, espiritual e pessoal do trabalhador doada à atividade volta-se contra ele mesmo, torna-se apenas *meio* de satisfação de necessidades externas, é um trabalho de suplício e entorpecimento.

O terceiro momento do trabalho estranhado se apresenta na negação do homem ao gênero humano, na perda da consciência da sua vida genérica. Como se sabe, é a atividade vital consciente que confirma a atividade humana na sua transformação do mundo objetivo. Nesse instante, porém, há uma inversão nessa relação e a atividade essencial passa apenas a um apêndice de sua existência. Sobre isso Marx diz que *o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem [...] quando arrancado do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica (...)* (MARX, 2008a, p. 85).



Do estranhamento do homem do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, temos ainda o estranhamento do homem pelo próprio homem. Este é o quarto momento. De acordo com Marx, na relação com o objeto, o homem engendra também sua relação com os outros homens. Ou seja, se ele se relaciona com o produto do seu trabalho como algo detentor de um poder supremo, que não lhe pertence, isso significa que outro ser (e não uma divindade) é o senhor deste objeto. Marx diz:

Assim como ele (o trabalhador) engendra a sua própria produção para sua desefetivação, para seu castigo, assim como engendra o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho a atividade não própria deste. (MARX, 2008a, p. 87).

Ou seja, numa relação onde a produção humana destina-se à fruição de um e desprazer para o outro, se estabelece o conflito entre trabalhador e não-trabalhador que, de forma geral, faz eclodir as distinções de classe retratadas na universalidade da despossessão dos trabalhadores. Essas premissas assentadas no estranhamento do trabalho passam a nortear todas as relações sociais.

A partir do exposto, observamos, a partir de Marx, uma intrínseca, porém, distinta relação entre os fenômenos manifestos no interior do *ato da atividade humana prática* que derivam de determinações sociais que se estabelecem a partir das consequências engendradas no interior do *ato da produção* capitalista e com a desapropriação do *produto do trabalho* pelo trabalhador. Ou ainda, a objetivação do trabalho traz necessariamente em si a exteriorização do ser, e nessa externalização opera-se o estranhamento quando homem e produto se separam e acabam por inverter a relação primária da atividade vital em mero apêndice da existência física.

Lukács, no *I Tratti Ontologici Generali dell'Estraniamento* in *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*, considera que a *alienação*<sup>20</sup> é um fenômeno exclusivamente histórico-social e que assume, na história, formas sempre diferentes. Segundo ele, a *alienação* nada tem a ver com uma *condition humaine* ou uma universalidade cósmica. Ela é, antes de

---

<sup>20</sup> Optamos por transcrever o termo exatamente como descrito na tradução consultada, porém, seguindo nossas premissas e baseadas no contexto geral do pensamento de Lukács, a palavra alienação, citada ao longo do texto, reflete nossa compreensão do significado do estranhamento.

tudo, um fenômeno que se evidencia de acordo com momentos históricos determinados, onde a esfera econômica apresenta-se como contexto ideal da manifestação da sua essência concreta no processo de desenvolvimento da sociedade e está sempre articulada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas.

Diz Lukács,

Temos, portanto, que o desenvolvimento das forças produtivas provoca diretamente um crescimento das capacidades humanas, mas pode, ao mesmo tempo e no mesmo processo, sacrificar os indivíduos (classes inteiras). Esta contradição é inevitável, já que implica a existência de momentos do processo social de trabalho que não tínhamos visto em análises anteriores como componentes inelimináveis do seu funcionamento como totalidade (LUKÁCS, 1981, p. 4).

Mais adiante, ainda acerca do fenômeno, Lukács formula:

o desenvolvimento das forças produtivas é necessariamente também o desenvolvimento das capacidades humanas, mas – e aqui emerge plasticamente o problema da *alienação* – o desenvolvimento das capacidades humanas não produz obrigatoriamente aquele da personalidade humana. Ao contrário: justamente potencializando capacidades singulares, pode desfigurar, aviltar, etc. a personalidade do homem. (LUKÁCS, 1981, p. 5).

Conforme apreendemos, o desenvolvimento produtivo provoca tanto o crescimento das capacidades humanas como também o sacrifício dos indivíduos. Esta contradição entre a ampliação das capacidades humanas e a formação da personalidade, de acordo com Lukács, é inevitável. Ou seja, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento econômico propicia o crescimento dos indivíduos, igualmente produz a desumanização, a deformação e o empobrecimento. A manifestação desta *antítese dialética* é, para Lukács, a base da *alienação* (1981, p. 4).

Observamos que Marx, ao descrever o ato de trabalho, o concebe num sentido unitário – perpassado por variações - de objetivação e exteriorização (*Entäußerung*). Lukács, no entanto, em sua análise opta por separá-los em dois momentos<sup>21</sup>.

Segundo expressa,

No ato real, em verdade, os dois momentos são inseparáveis: cada momento e cada reflexão do trabalho em curso (ou antes) são dirigidos, em primeiro lugar, a uma objetivação, ou seja, a uma transformação teleologicamente adequada do objeto de trabalho. A execução desse processo comporta que o objeto, antes existente apenas em termos naturais, sofre uma objetivação, isto é, adquire uma totalidade social (LUKÁCS, 1981, p. 7).

No entanto, *sob determinado modo de trabalhar, os atos de trabalho podem – e devem – provocar no próprio sujeito divergências sociais bastantes relevantes* (LUKÁCS, 1981, p. 7).

Enquanto a objetivação é imperativa e claramente prescrita pela respectiva divisão do trabalho e, por conseguinte, desenvolve nos homens, pela força das coisas, as capacidades a ela necessárias, (...) o efeito de retorno da exteriorização (*Entäußerung*) sobre os sujeitos do trabalho é por princípio diversificado (LUKÁCS, 1981, p. 8).

A partir do autor, inferimos que neste ponto vem à tona a divergência dos dois momentos dos atos de trabalho. As reações pessoais ou de grupos – e suas consequências – exprimem a maneira como as exteriorizações (*Entäußerungen*) retroagem sobre os indivíduos que se deparam com a escolha ontológica entre as *decisões alternativas* que, embora vinculadas ao momento histórico, são, antes de tudo, decisões individuais, que *a priori*, trazem em si a possibilidade de *conservar a peculiaridade alcançada até aquele momento ou venha se transmutar-se em alguma outra coisa* (LUKÁCS, 1981, p. 9).

De fato, n' *A Ideologia Alemã* (1991) Marx e Engels dizem que os homens reais e ativos são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças

---

<sup>21</sup> No nosso entendimento, tal operação dar-se apenas no plano terminológico e tem por objetivo o melhor esclarecimento das duas facetas operantes no ato de trabalho que existem unitariamente.

produtivas e pelo intercâmbio a ele correspondente, firma o estranhamento<sup>22</sup> como um fenômeno social que surge e se desenvolve não a partir da vontade, mas de uma determinada relação econômica que põe em contradição a atividade material e a espiritual, a divisão social do trabalho. Nas palavras de Marx, com a divisão do trabalho<sup>23</sup> *dá-se ao mesmo tempo, a distribuição, e, com efeito, a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos* (MARX, ENGELS, 1991, p. 46).

Em sua obra de maturidade, *O Capital* (2008b), Marx trata do estranhamento no interior da lei específica que rege o funcionamento do modo de produção capitalista, a produção de mercadorias e as relações sociais de produção. Como sabemos, o corpo da mercadoria é fruto de uma determinada forma de trabalho, o trabalho útil-concreto que cria os valores de uso imprescindíveis ao ser humano. Na sociedade produtora de mercadorias, essa dada forma de trabalho útil se subsume a manifestação de seu opositor, o trabalho humano abstrato, que transforma a utilidade dos objetos úteis em veículo do valor e troca.

Para Marx,

As mercadorias vem ao mundo sob a forma de valores-de-uso, de objetos materiais, como ferro, linho, trigo etc. É a sua forma natural, prosaica. Todavia, só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor. Por isso, patenteiam-se como mercadorias, assumem a feição de mercadoria, apenas na medida em que possuam dupla forma, aquela forma natural e a de valor (MARX, 2008b, p. 69).

Marx aqui nos revela que a mercadoria é uma unidade que vai muito além do seu valor e sua magnitude e que, sob essa aparente simplicidade, esta se revela *cheia de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas* (Marx, 2008b, p 92). A mercadoria, tão logo

---

<sup>22</sup> Concluído nossa breve incursão ao capítulo da *Alienação*, na obra de Lukács, alertamos o leitor que de agora em diante, ratificando a nota de número dezanove, utilizaremos apenas a palavra estranhamento por expressão do sentido *Entfremdung*.

<sup>23</sup> Como se sabe, primitivamente, a divisão do trabalho não era outra coisa senão a divisão do trabalho no ato sexual, transformando-se depois na divisão do trabalho que se faz por si própria ou naturalmente, em virtude das disposições naturais (vigor corporal, por exemplo), necessidades, acasos, etc. A divisão do trabalho só apresenta o corte de classe a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. No liberalismo, Adam Smith naturaliza a divisão do trabalho como resultado do maior aprimoramento das forças produtivas e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é dirigido e executado. Segundo Smith, a divisão do trabalho é a consequência necessária de uma certa tendência ou propensão existente na natureza humana a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra. (SMITH, 1983, p. 41 e 49).

gestada, transforma-se num gigante autônomo, independente, um feitor que domina e submete o homem. Ela se apresenta aos nossos olhos com um invólucro que esconde o que a *coisa* é realmente. Sob seu manto repousa inerte a característica social do trabalho humano ao mesmo tempo em que revela, fulgurosa, a relação social possível nesta forma de sociedade, qual sejam, *relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos em seus trabalhos* (MARX, 2008b, p. 95).

Marx diz:

Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2008b, p. 94).

Do exposto, concluímos que o trabalho estranhado aparece como uma característica da atividade produtiva em determinadas condições históricas, na qual os seres humanos são escravizados pelas suas próprias obras e perdem a compreensão de sua existência dentro do complexo social. A atividade produtiva, subvertida à lógica do capital, é realizada única e exclusivamente para a manutenção imediata da vida individual, deixa de ser atividade humanizadora e formativa. Na sociedade capitalista, portanto, sob o jugo do capital, o trabalho não é uma atividade livre e consciente, manifesta-se, prioritariamente, como abstrato, mero dispêndio da força humana de trabalho, princípio real e necessário à sociedade que reifica e converte todas as relações sociais, e o próprio homem, em mercadorias.

### **2.2.1.1 Trabalho Assalariado e Capital**

No tópico anterior, discutimos o trabalho em sua forma típica de trabalho estranhado. O aprofundamento de sua manifestação como trabalho assalariado na sociedade capitalista constitui-se o objeto da presente seção. Não precisamos de grandes elaborações para o entendimento de que os seres humanos precisam manter-se vivos para a continuidade

dos dias. É preciso que os trabalhadores se alimentem, durmam, se reproduzam e tenham saúde para retornar ao trabalho no dia seguinte. Ou seja, o trabalhador precisa assegurar os meios de subsistência necessários. Se quiser sobreviver terá que vender o único bem que possui, que é sua força de trabalho.

Para a compreensão de como se realiza essa aparente relação de troca que se estabelece entre o capital e o trabalho por meio do salário, daremos continuidade ao estudo das obras basilares de Marx (1971, 2008a, 2008b) e de outras referências de seu pensamento, tais como, Trabalho Assalariado e Capital (s/d), Salário, Preço e Lucro (s/d). Desse curso, fomos impelidas também à análise comparativa das prescrições da economia clássica acerca do salário, na qual consideramos Adam Smith, na obra *A Riqueza das Nações* (1983) o representante mais adequado do pensamento econômico liberal burguês.

Adam Smith (1983), em *A Riqueza das Nações*, acreditava que os *salários comuns ou normais do trabalho* representavam a recompensa natural do trabalho e dependiam do contrato feito entre patrões e trabalhadores, embora admitisse que interesses opostos os separassem e que, com a ajuda da lei, os patrões levassem sempre maior vantagem. Pregava também a premente necessidade do homem viver de seu trabalho, e que seu salário deveria ser suficiente, no *mínimo*, para sua alimentação. Admitia até um *algo mais*, pois, *de outra forma seria impossível para ele sustentar uma família e os trabalhadores não poderiam ir além da primeira geração* (SMITH, 1983, p. 91-4).

Em sua análise, Smith tece ainda inúmeras considerações sobre os motivos e as consequências do assalariamento do trabalho. Relaciona o aumento dos salários à escassez de mão-de-obra, desde que haja, porém, um correspondente aumento dos lucros (renda) e do excedente (capital), ou seja, o aumento da riqueza nacional. Compraz-se, igualmente, com a pior das situações advindas de países com a *economia estacionária* ou *em declínio*, mesmo que rico. Relata as condições absurdas às quais um trabalhador é submetido para manter sua família em países, tais como a China, à época já reconhecida por sua extensa riqueza. Com a mesma indiferença, corresponde à *remuneração generosa do trabalho*, a possibilidade de os trabalhadores gerarem mais e cuidarem melhor de seus filhos, garantindo a demanda de mão-de-obra necessária. Nas palavras de Smith, *é essa demanda que regula e determina o estado de propagação da espécie em todos os países do mundo* (Smith, 1983, p 102). Também atribui o aumento da *laboriosidade* à *remuneração generosa do trabalho*. Segundo acredita, *meios de subsistência abundantes aumentam a força física do trabalhador, e a esperança*

*confortante de melhorar sua condição e talvez terminar seus dias em tranquilidade e abundância o anima a empenhar suas forças ao máximo* (SMITH, 1983, p., p. 103).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2008a), Marx realiza extensa análise dos escritos de Adam Smith e identifica, na economia nacional, a expressão do trabalho apenas como coisa, como *emprego* ou meio de *ampliação da riqueza* e classifica-o nessa forma, como *pernicioso, funesto*. Do desdobramento de extensa investigação e dos próprios desenvolvimentos da economia, Marx extrai a finalidade da economia nacional, a *infelicidade da sociedade* (MARX, 2008a, p. 28-30).

De fato, os representantes da economia burguesa clássica não conseguiram explicar os fundamentos da contradição riqueza-pauperização. Tomam, simplesmente, como leis imutáveis, exteriores ao homem, a divisão entre capital e terra, trabalho e capital, propriedade privada, mas não os explicam; partem apenas do interesse do capitalista, supõem e deduzem todo o resto como consequências inevitáveis. Suas teorizações não conseguem desprender-se da visão do trabalhador apenas como *animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais* (MARX, 2008a, p. 31).

Mesmo a elevação de salários, conforme propôs Proudhon<sup>24</sup>, como forma de melhorar a situação da classe trabalhadora ou como revolução social, não se conseguiria conquistar ao trabalho e ao trabalhador a dignidade e as determinações humanas já abstraídas. Para Marx, *a elevação do salário desperta no trabalhador a obsessão do enriquecimento típica do capitalista*, ao mesmo tempo, *pressupõe o acúmulo de capital e conduz a ele. Torna, portanto, o produto do trabalho cada vez mais estranho perante o trabalhador* (MARX, 2008a, p. 27).

Em *Trabalho Assalariado e Capital* (s/d), Marx procura descrever de modo acessível aos trabalhadores as relações econômicas e as bases do trabalho assalariado do operariado no interior da sociedade burguesa. Inicia sua exposição elaborando sua definição de salário. Segundo afirma, na sociedade burguesa o salário é valor restituído, pelo capitalista, pelo valor de determinada quantidade de trabalho; é ainda uma relação de troca – numa determinada proporção – entre a mercadoria força de trabalho do trabalhador pela mercadoria dinheiro do capitalista. Marx, contudo, adverte que o que a economia política chama de valor de trabalho, é na realidade o valor da força de trabalho consumida na produção de um objeto.

---

<sup>24</sup> Pierre-Joseph PROUDHON (1809-1865), filósofo francês e socialista pequeno-burguês; suas idéias exerceram grande influência sobre o desenvolvimento do anarquismo e de todos os movimentos federalistas e libertários. Marx acusou Proudhon de converter “*as categorias econômicas em categorias eternas*” e de retornar, através desse rodeio, “*ao ponto de vista da economia burguesa*”. (MARX, 2008a, p. 166).

De acordo com Marx,

Para ele próprio (*o trabalhador*), o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida [...]. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário (...) (MARX, s/d, p. 63)<sup>25</sup>.

Marx também relembra a historicidade do trabalho assalariado<sup>26</sup> e procura estabelecer um parâmetro entre a situação dos escravos e servos à do operário *livre*. Segundo revela, o escravo não vendia, nem era remunerado por sua força de trabalho ora entregue ao proprietário. Ele próprio era uma mercadoria que poderia ser disposta à venda de acordo com a vontade de seu amo. O escravo pertence ao seu senhor. Para manter-se vivo, sua subsistência é garantida com o que ele mesmo produz. Uma parte do seu dia de trabalho serve para compensar o necessário ao seu sustento.

O servo vende somente uma parte de sua força de trabalho; ao invés de receber salário do proprietário de terras, extrai os frutos da terra e transforma-os em *tributo*. Trabalha alguns dias para si e em outros dedica-se a trabalho *forçado* e *gratuito* nos domínios do seu senhor. O operário *livre*, diversamente, para manter-se vivo dispõe apenas de uma única fonte de rendimentos, a sua força de trabalho, a qual deverá dispor à *classe dos capitalistas* para não morrer de fome.

O operário livre [...] vende a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende, ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia, aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas. O operário não pertence nem a um proprietário nem a terra, mas 8, 10, 12, 15 horas de sua vida diária pertencem a quem os compra (MARX, s/d, p. 63-64)<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> MARX K. Trabalho Assalariado e Capital. In.: *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Editora Alfa Ômega, s/d, p. 61-82.

<sup>26</sup> Advertimos de passagem que o trabalho assalariado, no qual se contém já o germe de todo o modo capitalista de produção, é muito antigo; coexistiu durante séculos inteiros, em casos isolados e dispersos, com a escravidão. Contudo esse germe só pôde desenvolver-se até formar o modo capitalista de produção quando surgiram as premissas históricas adequadas. (Nota de Engels em *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, escrito em 1880). Disponível em: < <http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap03.htm> >. Acesso em: 29/11/2010.

<sup>27</sup> MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In.: *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Editora Alfa Ômega, s/d, p. 61-82.



Temos, portanto, que o trabalho não pago ou trabalho excedente assume a falsa aparência de um todo remunerado, ou como diz Marx, *na base do sistema de salário, o próprio trabalho não pago parece ser trabalho pago* (s/d, p. 60)<sup>28</sup>. Marx ainda complementa:

Assim que o trabalho assalariado produz a riqueza estranha que o domina, a força que lhe é hostil – o capital – ressurgem para ele seus meios de emprego, isto é, meios de subsistência, sob a condição de que se torne novamente uma parte integrante do capital, a alavanca que lhe imprime outra vez um movimento de crescimento acelerado (MARX, s/d, p. 72).

Considerando, então, a relação que caracteriza o trabalho, na sua forma assalariada<sup>29</sup>, que gera valor de troca e produz diretamente capital, Marx revela que o salário do trabalhador *é o preço de uma determinada mercadoria, a força de trabalho. É, portanto, determinado pelas mesmas leis que determinam o preço de qualquer mercadoria* (Marx, s/d, p. 64)<sup>30</sup>, e, de igual forma, estará sujeito às mesmas determinações do preço delas. Isso quer dizer que *o preço do trabalho será determinado pelo custo de produção, pelo tempo de trabalho necessário para produzir esta mercadoria: a própria força de trabalho* (Marx, s/d, p. 67)<sup>31</sup>. Por custo, entende-se aquilo que *é necessário para conservar o operário como tal e para formar um operário* (MARX, s/d, p. 68)<sup>32</sup>.

Marx diz:

O custo de produção da força de trabalho simples<sup>33</sup> se compõe, pois, do custo de existência e de reprodução do operário. O preço do custo de existência e de reprodução constitui o salário. O salário assim determinado é denominado o mínimo de salário. Este mínimo de salário, da mesma forma que a determinação do preço das mercadorias pelo custo de produção em geral, é válido para a espécie e não para o indivíduo tomado isoladamente. Há milhões de operários

---

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Mesmo na produção capitalista, ressaltamos que nem todo trabalho assalariado cria valor para o capital.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> Ao trabalho simples Marx relaciona o tempo de formação profissional exigido por um trabalho. Marx diz: *Nos ramos da indústria onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo de produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho* (MARX, s/d, p. 68).

que não recebem o bastante para subsistir e reproduzir; entretanto, o salário de toda classe operária é, dentro de suas oscilações, igual a este mínimo (MARX, s/d, p. 68)<sup>34</sup>.

Em *Salário, Preço e Lucro* (s/d), Marx observa a ocorrência de uma epidemia de greves que levantam clamores por aumento de salários. Adverte que a vontade do capitalista quanto à do operário são insuficientes para explicar o montante dos salários, este são, antes, determinado por leis econômicas. Demonstra que a resistência dos operários contra a redução dos salários e suas tentativas para conseguir uma elevação de salários são fenômenos inseparáveis do *sistema de salariado* e da luta incessante entre o capital e o trabalho. A tendência das coisas dentro deste sistema, no entanto, faz pender sempre a balança a favor do capitalista em prejuízo do operário (MARX, s/d, p. 84)<sup>35</sup>.

Diante de tais conclusões, Marx resguarda a necessária insubmissão dos operários aos resultados do conflito diário com o capital. Contudo, Marx clama aos operários, que eles

Não podem esquecer que lutam contra os efeitos e não contra as causas desses efeitos, que o que fazem é refrear o movimento descendente, mas não alterar o seu rumo; que aplicam paliativos, e não a cura da doença (...). Impõem-se que compreendem que o regime atual, com todas as misérias que os oprimem, origina ao mesmo tempo as condições materiais e formas sociais necessárias para a reconstrução econômica da sociedade (MARX, s/d, p. 85)<sup>36</sup>.

No Livro II d'*O Capital* (1971), Marx dá continuidade ao estudo da produção capitalista e à desmistificação do segredo do salário. Nessa base, Marx nos revela que, se o salário representasse uma troca de equivalentes entre o dinheiro recebido e o trabalho vivo empregado, por conseqüência, se suprimiria a *lei do valor*<sup>37</sup> ou se destruiria a

---

<sup>34</sup> MARX Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In.: *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Editora Alfa Ômega, s/d, p. 61-82.

<sup>35</sup> MARX Karl. *Salário, Preço e Lucro*. 6. ed. Global Editora, s/d, p. 15-89.

<sup>36</sup> MARX, Karl. *Salário, Preço e Lucro*. 6. ed. Global Editora, s/d, p. 15-87.

<sup>37</sup> Tomando por base a obra *Salário, Preço e Lucro*, a Lei do valor sobre a qual se edifica a economia capitalista, determina que: a) “os valores das mercadorias são diretamente proporcionais ao tempo de trabalho empregado na sua produção e inversamente proporcionais à força produtiva do trabalho empregado” (Ibid., p. 49); b) “O preço do mercado apenas exprime a quantidade média de trabalho social, nas condições médias de produção, para abastecer o mercado de uma certa quantidade de um artigo determinado” (Id., p. 50-51); c) “O valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária a sua conservação ou reprodução”. (Id.

própria produção capitalista, que tem seu fundamento no trabalho não pago. Ou seja, se o preço do trabalho representasse o número de horas em si contidas, o preço do salário<sup>38</sup> seria igual ao preço do seu produto. Esta hipótese impossibilitaria a produção de *mais-valia* para o capitalista e a ampliação do seu capital.

Marx diz:

Sendo o valor do trabalho apenas uma expressão irracional que se dá ao valor da força de trabalho, daí resulta necessariamente que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que o valor que produz, pois o capitalista põe a força de trabalho a funcionar por tempo mais longo que o necessário à reprodução de seu próprio valor (MARX, 1971, p. 622).

E mais adiante conclui que *a forma salário apaga, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e trabalho excedente em trabalho pago e trabalho não pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago* (MARX, 1991, p. 622).

Marx exemplifica comparando a escravatura ao trabalho assalariado. Segundo argumenta, todo o trabalho realizado pelo escravo tem a aparência de trabalho não pago. No trabalho assalariado, ao contrário, o trabalho excedente assume a aparência de trabalho pago, dissimulando o trabalho gratuito numa forma assalariada. Nessa relação, de acordo com Marx, repousam *todas as mistificações do modo capitalista de produção, todas*

---

p. 57); d) “O valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade total de trabalho que contém. Porém, uma parte dessa quantidade de trabalho representa um valor pelo qual foi pago um equivalente sob a forma de salários e outra parte acha-se incorporada num valor pelo qual não se paga equivalente. Uma parte do trabalho contido na mercadoria é trabalho pago e outra trabalho não pago”. MARX, Karl. *Salário, Preço e Lucro*. 6. ed. Global Editora, s/d, p. 62.

<sup>38</sup> No Brasil, o valor estipulado para o salário mínimo está abaixo do valor necessário à sobrevivência do trabalhador. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE estabelece valores diferenciados para o “salário mínimo vigente (R\$ 465,00)” e “salário mínimo necessário (R\$ 2.139,06)”, de acordo com a tabela do mês de novembro de 2009). *O Salário mínimo necessário é o salário mínimo que estaria de acordo com o preceito constitucional "salário mínimo fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades (do trabalhador) vitais básicas e as de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, reajustado periodicamente, de modo a preservar o poder aquisitivo, vedada sua vinculação para qualquer fim" (Constituição da República Federativa do Brasil, capítulo II, Dos Direitos Sociais, artigo 7º, inciso IV)*. E mais, *para se chegar ao salário mínimo necessário foi considerado em cada mês o maior valor da ração (sic) essencial das localidades pesquisadas* necessárias a uma família composta de dois adultos e duas crianças. O consumo das crianças é considerado como equivalente a um adulto. Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml> > Acesso em: 03/01/2010.

*as suas ilusões de liberdade, todos os embustes apologéticos da economia vulgar*<sup>39</sup> (MARX, 1991, p. 623).

Do exposto, concluímos que, na sociedade capitalista, o trabalho assalariado, que cria mais-valia para a multiplicação do capital, não encobre a relação antagônica de riqueza e empobrecimento entre os possuidores e despossuídos. A força de trabalho assalariada, na medida em que só pode ser trocada pelo capital, reforça o poder do qual é escrava. Segue-se que o aumento do capital implica o aumento da massa de assalariados. Esse é um pressuposto necessário e permanente da produção capitalista. Ou seja, não há trabalho assalariado sem capital e não há capital sem trabalho assalariado.

Essa contradição apresenta-nos a existência de uma classe possuidora apenas de sua capacidade de trabalho como condição preliminar necessária à criação da riqueza a ser usufruída por outra classe. Caracteriza a relação social de produção específica da sociedade burguesa. Reflete, ainda, a relação de exploração que se imputa aos trabalhadores, a desigualdade da partilha da riqueza social entre o capital e o trabalho, a limitação na realização dos prazeres sociais do trabalhador e o seu pleno desenvolvimento.

#### **2.2.1.1.1 O Duplo Caráter do Trabalho**

No tópico anterior, vimos que o salário é determinado pelas mesmas leis que determinam o preço de qualquer outra mercadoria. Já temos claro também que a produção de coisas úteis voltadas à satisfação das necessidades sociais é uma condição ineliminável da existência humana, o que confirma a realização ontológica do ato de trabalho. Também podemos constatar que na sociedade de interesses antagônicos o trabalho se apresenta sob uma dupla determinação: tanto produz valor de uso como materializa o valor de troca.

---

<sup>39</sup> O conceito de economia vulgar em contraposição à economia política clássica é assim apresentado por Marx n' *O Capital*: *E para esclarecer de uma vez por todas, direi que, no meu entender, economia política clássica é toda a economia que, desde W. Petty investiga os nexos causais das condições burguesas de produção, ao contrário da economia vulgar, que trata apenas das relações aparentes, ruma, continuamente, o material fornecido, há muito tempo, pela economia científica, a fim de oferecer uma explicação plausível para os fenômenos mais salientes, que sirva ao uso diário da burguesia, limitando-se, de resto, a sistematizar pedantemente e a proclamar como verdades eternas as idéias banais, presunçosas, dos capitalistas sobre seu próprio mundo, para eles o melhor dos mundos* (MARX, 2008b, p. 103).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2008a) já denuncia o descaso da economia nacional à relação essencial entre o trabalhador com a produção, que produz maravilhas para os ricos, mas privação, miséria e deformação para o trabalhador. Essa interação contraditória entre o trabalho útil e o trabalho abstrato tornar-se-á real na sociedade produtora de mercadorias. A partir da própria economia nacional, Marx constata que o trabalhador baixa à condição de mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se numa relação inversa à potência e a grandeza de sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos (MARX, 2008a, p. 79).

N’*O Capital*, Marx, ao caracterizar a base da riqueza capitalista numa *imensa acumulação de mercadorias* (Marx, 2008b, p. 57), pioneiramente, identificou que elas contêm uma dupla natureza, valor de uso e valor de troca, o que igualmente revela o duplo caráter do trabalho da qual ela é produto: o trabalho útil-concreto e o trabalho abstrato. Conhecer essa dupla natureza constitui, para Marx, ponto essencial para a compreensão da economia política.

Marx diz:

As mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores-de-uso, de objetos materiais, como ferro, linho, trigo, etc. É a sua forma natural, prosaica. Todavia, só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor. Por isso patenteiam-se como mercadorias, assumem a feição de mercadoria, apenas na medida em que possuam dupla forma, aquela forma natural e a de valor (MARX: 2008b, p. 69).

Para se produzir um valor de uso é preciso, além dos recursos da natureza, um tipo de atividade produtiva específica, dirigida a um fim e associada à utilidade ou efeito útil do produto, que Marx chama de *trabalho útil-concreto* (2008b, p. 63). Os objetos diferem em sua utilidade, qualidade e necessidades que satisfazem. Da mesma forma, os trabalhos que lhes dão origem também possuem essências distintas.

Na mesma perspectiva Chagas (2009) esclarece,

Trabalho útil-concreto, que produz valor de uso (Gebrauchswert), não quer dizer uma substância metafísica, genérica, vaga e imprecisa, que não se põe na realidade histórico social, mas sim como atividade de autodesenvolvimento e auto-realização da existência humana,

atividade primária, natural, necessária e presente em todas as formas de sociabilidade humana, inclusive na capitalista, pois trabalho útil-concreto, embora esteja aqui em benefício do capitalista ou sob seu controle, não muda sua essência, que é atividade dirigida, com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais que sirvam para satisfazer as necessidades humanas [...] (CHAGAS, 2009, p. 27).

Diante disso, a conjunção dos diferentes valores de uso e mercadorias faz surgir uma correspondente forma de trabalho que propulsiona o desenvolvimento de um complexo sistema de divisão do trabalho<sup>40</sup> que parcela e fraciona o trabalho, levando o trabalhador a mobilizar-se em todas as direções conforme as motivações do mercado. Ora, a humanidade, para proteger-se do frio, não precisou esperar o surgimento do ofício do alfaiate para contornar tal desconforto. Levado pela necessidade, o homem trabalhou, modificou, adaptou seu meio e concretizou o seu intento. Esta atividade especial, como trabalho útil, criadora de valor de uso, nunca é demasiado reafirmar, é inerente à existência humana.

Quando, porém, se abstrai o propósito útil do trabalho, resta, tão somente, o gasto de cérebro, músculos, nervos e mãos do homem que trabalha, independente de quais sejam as atividades e qualidades envolvidas no processo produtivo. Ao se ignorar o valor de uso da mercadoria, nega-se sua totalidade e sobressai apenas o seu valor. Dito de outra forma, os objetos cadeira, casaco ou livro servem para sentar, aquecer, ler, mas quando assumem a forma de mercadoria, subsumem de si suas propriedades úteis, fruto do trabalho particular, concreto, que suprem uma exigência humana; como mercadoria, esses objetos serão produzidos não apenas por seu valor de uso, mas, prioritariamente, pelo seu valor de troca. Nesta condição, *a coisa* aliena de si não apenas seu caráter útil, mas também dela desaparece a soma dos trabalhos úteis-concretos nela corporificado, de tal forma que estes se diluem numa forma única, igual de trabalho, que Marx chama *abstrato*.

Marx diz:

---

<sup>40</sup> O principal teórico e pai do liberalismo econômico, Adam Smith, considerava que o nível de produção de qualquer sociedade dependia do número de trabalhadores produtivos e do nível de sua produtividade. Esta, por sua vez, dependia da especialização ou do grau de divisão do trabalho. Em sua obra, *A Riqueza das Nações*, reconhece: “*No progresso da divisão do trabalho, o emprego da maior parte dos que vivem do trabalho, quer dizer, da grande maioria das pessoas, acaba sendo limitado a umas poucas operações simples – quase sempre uma ou duas. O entendimento da maior parte dos homens é, porém, necessariamente, fruto de seus empregos comuns. O homem que passa a vida inteira executando algumas operações simples e cujos feitos talvez sejam sempre os mesmos ou bastante parecidos não tem oportunidade alguma de usar sua mente ou aproveitar sua capacidade inventiva para descobrir expedientes para vencer dificuldades que nunca ocorrem. Portanto, ele perde, naturalmente, o hábito deste esforço e, geralmente fica tão “burro” e ignorante quanto uma criatura humana se pode tornar*”. ADAM SMITH apud HUNT (1984, p. 83).

O corpo da mercadoria que serve de equivalente passa sempre por encarnação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto torna-se, portanto, expressão de trabalho humano abstrato. Considera-se o casaco, por exemplo, simples corporificação do trabalho humano abstrato, e o trabalho do alfaiate, nele aplicado, apenas a forma em que se realizou o trabalho humano abstrato (MARX, 2008b, p. 80).

Ou seja, o trabalho abstrato abstrai as características inerentes aos produtos e elimina suas propriedades qualitativamente distintas, reduzindo-os a uma espécie homogênea de trabalho. As atividades do marceneiro, do alfaiate e do livreiro equiparam-se, suas qualidades particulares tornam-se indiferenciáveis entre si, todas elas emanam uma mesma grandeza que os tornam iguais na relação de troca, a saber, a quantidade de tempo consumido na produção dos objetos. O trabalho abstrato, enfatizamos, é a forma particular, específica de manifestação do trabalho no capitalismo. Nesse modo de produção, o trabalho não mais priorizará a satisfação das carências humanas (M-D-M), mas como puro gasto da força humana de trabalho que tem por função específica, a valorização do valor (D-M-D'). Chagas (2009) complementa:

Trabalho abstrato não é, para Marx, nem simples generalização (generalização não posta), trabalho em geral (generalidade fisiológica, universalidade natural, como gasto de cérebro, músculos e nervos humanos), nem um constructum subjetivo do espírito, uma abstração imaginária, um conceito abstrato, ou um processo mental de abstração, exterior ao mundo, mas sim uma abstração que se opera no real, uma abstração objetiva do trabalho no capitalismo, a homogeneidade, a redução, a simplicidade, a equivalência, o comum do trabalho social cristalizado no produto, numa mercadoria, que é trocada por outra, a fim de se obter mais-valia (CHAGAS, 2009, p. 29).

Na sociedade de interesses antagônicos, portanto, o trabalho passa a ser o momento de negação da formação humana, haja vista que, numa forma social edificada na propriedade privada, o trabalhador existe somente para a produção, ou seja, a produção não tem como objetivo a satisfação das necessidades humanas, mas sim a produção de objetos que tenham valor e um valor a mais do que o inicialmente empregado em sua produção.

### 2.2.1.1.1 Mercadorias, Valor de Troca e Valor

Como vimos, o produto do trabalho humano, quando avaliado por seu uso na satisfação de nossos desejos e necessidades, é valor de uso. O valor de uso sempre existiu nos produtos do trabalho humano, seja para satisfazer as suas necessidades emocionais ou de habitação, vestimenta e habitação. Quando, porém, a produção não visa mais a satisfação humana, o consumo para a sobrevivência e sim a produção para a troca e para a venda, atribui-se ao produto outra forma de valor, o valor de troca. Os produtos do trabalho humano, portanto, passam a ser o veículo material do valor de troca nos modos de produção caracterizados pela produção de mercadorias.

Nesse, os produtos são fabricados sem que haja qualquer identificação ou interesse pessoal em seu valor de uso, mas sim em seu valor de troca. O consumo de mercadorias apenas se realiza quando mediado pela esfera das trocas mercantis. Quando se trata da relação de troca entre mercadorias não mais importa o fato de que, como valores de uso, elas possam ser utilizadas socialmente ou proporcionem a satisfação de diferentes necessidades humanas. A saciedade das vontades e carências dos indivíduos depende agora das forças impessoais do mercado e das leis da oferta e procura.

Não obstante, para Marx (2008b, p. 58), os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela, ao mesmo tempo em que se apresenta como o depositário material do valor de troca. Na relação de troca, o valor de troca se cristaliza quando a essência das mercadorias é considerada apenas sob os aspectos que as tornam atraentes aos olhos do mercador: o valor<sup>41</sup>.

Marx também ressalta:

Em contraste direto com a palpável materialidade da mercadoria, nenhum átomo de matéria se encerra no seu valor. Vire-se e revire-se à vontade, uma mercadoria: a coisa-valor se mantém imperceptível aos sentidos (MARX, 2008b, p. 69).

---

<sup>41</sup> Rubin (1980), a partir de Marx, entende o valor como um determinado tipo de relação de produção entre as pessoas. Segundo expressa: *o valor não representa uma “propriedade” do produto do trabalho, mas uma determinada “forma social” ou função social que o produto do trabalho desempenha como elo de ligação entre produtores mercantis isolados, como um “intermediário” ou um “portador” das relações de produção entre as pessoas* (RUBIN, 1980, p. 84).



O estudo do valor das mercadorias remonta aos economistas clássicos, tais como Adam Smith (1723-1790), Thomas R. Malthus (1766-1834), David Ricardo (1772-1823). Como porta-vozes dos interesses das classes proprietárias (os capitalistas e/ou proprietários de terras), empreendem veemente defesa aos valores nascentes do capitalismo, esse considerado a mais elevada, progressista e *harmônica* forma de sociedade. Eles apontam, também, as características de produção do capitalismo como sendo indistinta a todos os outros demais modos de produção (Hunt, 1982). Para esses ideólogos, todos os fenômenos econômicos eram reduzidos a atos de troca e venda de mercadorias.

Contudo, para Marx, a troca constitui apenas um momento da produção e é por ela determinada. Com se sabe, para elaborar sua compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, Marx parte da mercadoria, forma elementar da riqueza dessa forma social, suas determinações e mistérios, para, então, desnudar a lógica das relações desenvolvidas sob a égide do capital.

A mercadoria, para Marx, é um objeto específico, produzido dentro de uma forma particular de sociedade; ela só se realiza e cumpre sua finalidade, se trazer lucro<sup>42</sup> para o proprietário do capital; traz em si um conjunto de particularidades que satisfaz as necessidades humanas, sejam elas físicas ou espirituais. Essas propriedades se expressam sob um duplo aspecto, o valor de uso e o valor de troca. Por ser útil à realização das necessidades humanas é considerado um valor de uso, este é determinado pelo caráter inerente do objeto, independe da quantidade de trabalho empregado para extrair suas propriedades úteis. Os objetos cadeira, casaco ou livro servem, como dissemos, para sentar, aquecer, ler, mas quando assumem a forma de mercadoria subsumem de si suas propriedades úteis, fruto do trabalho concreto, que suprem uma exigência humana; como mercadoria, os objetos serão produzidos não apenas por seu valor de uso, mas, prioritariamente, pelo valor contido em sua essência.

Nesta relação entre coisas, a cadeira, o casaco ou o livro tornam-se indiferenciáveis entre si, todos eles emanam uma mesma grandeza que os tornam iguais na relação de troca, a força de trabalho humana gasta em sua produção. Dessa forma, abstraindo o trabalho humano útil-concreto que produz o valor de uso da cadeira, casaco e livro, se

---

<sup>42</sup> Alertamos para a diferenciação, a partir de Marx, entre as categorias valor e lucro. O valor é a essência do valor de troca e *é determinado, portanto, por um padrão, pelo tempo de trabalho socialmente necessário, a duração social do trabalho, a média social do dispêndio da força humana, da quantidade de trabalho* (Chagas, 2009, p. 32). Por lucro, Marx define o trabalho excedente não pago pelo capitalista, *é uma vantagem adquirida a partir da propriedade do trabalho pelo capital* (Marx, 2008a, p. 39). No entanto, é importante frisar, nem todo lucro constitui mais-valia, um objeto produzido para o uso pessoal imediato não é mercadoria.

evidencia, por fim, o mero gasto fisiológico, o trabalho humano abstrato e, por conseguinte, o valor da mercadoria.

Ora, *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* (Marx, 2008b, p. 45). Marx, então, esclarece que o que determina a grandeza do valor é a quantidade, o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso, de acordo com as condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (MARX, 2008b, p. 46).

Ou seja, a amplitude do valor de uma mercadoria submete-se a um conjunto de fatores capazes de influenciar a produtividade: a destreza média dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais. Quanto mais fértil o trabalho, menor o tempo reclamado para a produção e quanto menor o trabalho plasmado, tão menor será o seu valor. Inversamente, a premissa também se realiza, pois, quanto menos rendoso o trabalho, tanto maior será o tempo empregado para fazer surgir o objeto e tanto maior será o seu valor. *Se se conseguisse, com pouco trabalho, transformar carvão em diamante, este poderia ficar mais barato do que tijolo* (MARX, 2008b, p. 47).

Para Marx, entretanto, a mercadoria não é qualquer objeto, afinal uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor, à medida que se caracterize por ser imprescindível e não conter em si nenhum grama de trabalho humano (a água, a terra, o ar, por exemplo). Também um objeto pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quando se consegue, indiferente ao mercado, suprir as necessidades humanas com o produto do próprio trabalho, não temos mercadoria. Para ser mercadoria, enfim, tem que ser, além de útil, consumida socialmente, por meio da troca.

Como sabemos, o modo de produção é definido pelas relações sociais de produção. Disso advém que o homem, para produzir, necessita agir coletivamente, trocando entre si a soma das atividades necessárias aos indivíduos, e isso gera relações e vínculos sociais que limitam tanto quanto determinam a ação transformadora sobre o meio, ou seja, a objetivação da produção. Conforme diz Marx, *em sua totalidade, as relações de produção forma o que se chama de relações sociais, a sociedade, e, particularmente, uma sociedade*

*num estágio determinado de desenvolvimento histórico, uma sociedade com um caráter distintivo peculiar* (MARX, s/d, p. 69)<sup>43</sup>.

Ou seja, na sociedade capitalista o produto do trabalho humano tem valor à medida que pode ser trocado por outro objeto de desejo disponível no mercado, instância que torna possível a compra e a venda de mercadoria em troca de moeda. O valor de uso dos produtos não são motivos relevantes para sua produção, mas sim o seu valor de troca. A produção de mercadoria torna-se, assim, um meio de adquirir moeda que será usada na troca por outros produtos que despertem o desejo por seu valor de uso. Com essas características temos, portanto, uma sociedade cujo desenvolvimento torna-se possível unicamente pela produção de mercadorias<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> MARX Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In.: *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Editora Alfa Ômega, s/d, p. 61-82.

<sup>44</sup> Hunt (1982) também aponta outras características definidoras do capitalismo. São elas: propriedade privada dos meios de produção; a existência de uma numerosa classe trabalhadora que não tem qualquer controle sobre os meios necessários para a execução de sua atividade produtiva, sua existência está condicionada à venda da sua força de trabalho no mercado; e o comportamento individualista, aquisitivo, maximizador, da maioria dos indivíduos.

### 3. O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL

No capítulo anterior buscamos determinar a função onto-histórica do trabalho na formação do ser social. Dos escritos de Marx, Engels e Lukács vimos que o homem se constitui ser, como tal, a partir do intercâmbio orgânico com a natureza, no qual, por complexas relações, impõe sua vontade de acordo com as necessidades e intenções e, neste processo, promove o desenvolvimento de si, dos outros, do meio e do próprio trabalho. Também apontamos os elementos que fundamentam a forma como os homens se relacionam entre si na produção, como indistintos produtores de mercadorias submissos ao poder de seus próprios produtos.

Contextualizamos também os desdobramentos da diversificação e aperfeiçoamento do trabalho que põe, de forma ascendente e contínua, novas necessidades, problemas e desafios aos indivíduos. Assim, a constituição de novos complexos sociais, tal como a linguagem, foi apresentada como uma resposta dos homens às necessidades advindas do ato originário e da sua incessante produção no novo.

Neste momento, nosso objetivo é compreender a essência da educação, o papel que exerce na reprodução da sociedade e na formação do indivíduo e investigá-la como consequência das necessidades sociais surgidas e, particularmente, na sociedade marcada pela crise *estrutural* da forma social regida pelo capital, na qual toda produção humana se encerra sob o espectro da mercadoria.

A larga apreensão de tão complexas relações exige o aprofundamento da teoria do marxiana e da natureza ontológica extraída de seu pensamento, o que nos direciona aos imprescindíveis escritos de Lukács. Continuaremos, assim, guiadas, ao longo deste capítulo, pelas obras, *Per una Ontologia dell'Essere Sociale e As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*.

Em Mészáros, seguimos em busca da natureza da crise global em curso, nas obras, *A Teoria da Alienação* (1981), *A Educação para Além do Capital* (2005), *A Crise Estrutural do Capital* (2009a) e *Para Além do Capital* (2009b). A influência da crise sobre a educação e a formação humana nos foi também apresentada por Tonet, principalmente em *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* (2005).

### 3.1 Trabalho, Educação e Reprodução Social

Não pretendemos empreender uma extensa análise dos fundamentos histórico-ontológico do complexo da educação e seu papel na reprodução social, entretanto, para a adequada compreensão deste fenômeno faz-se necessário situá-la dentro do processo social como uma categoria fundada pelo trabalho. Como *ponto de partida da humanização do homem* (Lukács, 1979, p. 87), o trabalho exerce uma prioridade ontológica em relação aos demais complexos sociais, o que não implica uma separação, desvalorização ou mesmo categorização cronológica entre eles, afinal, *o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico* (Lukács, 1979, p. 3). O trabalho funda todos os demais complexos sociais, põe em movimento o processo de reprodução social e à medida que se complexifica, necessita de outros elementos para efetivar sua justa posição na totalidade social.

De acordo com Lukács,

Tão-somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. O que não desmente o fato de que tal satisfação só possa ter lugar com a ajuda de uma cadeia de mediações, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade, quanto os homens que nela atuam as suas relações recíprocas etc. (LUKÁCS, 1978, p. 5).

Conforme discurremos anteriormente, no trabalho se realiza uma posição teleológica - e consequentes séries causais - que implica uma consciência que almeja um fim e a transformação material da natureza. Já as posições teleológicas nas quais a formação de valores de uso cede destaque à finalidade *secundária* de influenciar outros homens trazem à tona, como formas *moventes e movidas*, novos complexos à esfera social que Lukács classifica como *nível social mais elevado do trabalho* (LUKÁCS, 1981, p. 42).

No âmbito da práxis social, tão logo surjam atividades baseadas em tais posições, estas, por impulso do próprio trabalho, são lançadas para além dele e exercem funções específicas e indispensáveis aos conhecimentos que influenciam o intercâmbio

orgânico com a natureza e o crescimento das capacidades humanas que necessitam ser socializadas e repassadas às gerações vindouras.

A educação surge do desenvolvimento e dos problemas postos pelo próprio trabalho e mantém uma relação de dependência ontológica em relação ao complexo fundante. Embora realize, igualmente, a síntese entre teleologia e causalidade, a característica específica e distinta que a educação exerce é a de influenciar os indivíduos a realizarem determinadas posições contrapostas ao intercâmbio orgânico homem-natureza na produção de objetos úteis. A educação atua na subjetividade dos indivíduos, carecendo, pois, de um distanciamento da estrutura ontológica fundamental para poder efetivar-se. Sob essa premissa, sua autonomia é sempre relativa.

Reconhecer a autonomia relativa da educação significa, precipuamente, que não podemos dotá-la de total independência – embora não possamos também negá-la – em relação ao complexo fundante, que, como já afirmamos, é o único que promove o salto ontológico de ruptura. Isso não significa que tal complexo não estabeleça relações e influências entre os demais complexos sociais.

Lukács apud Lessa e Tonet (2004, p. 42) assinala que a reprodução social é composta por dois pólos, a saber: a reprodução do indivíduo e a reprodução da sociedade. A reprodução social segue algumas linhas gerais ao longo da história, aqui dispostas em quatro momentos. Conforme os autores enumeram, o primeiro movimento pressupõe a constituição de relações sociais sempre mais genéricas, que abarcam uma porção cada vez maior da humanidade, de tal modo que integra uma vida social comum. No capitalismo, especificamente, as sociedades foram articuladas através do mercado mundial, que direciona a vida dos indivíduos como o referencial decisivo de todas as esferas sociais.

A segunda tendência do desenvolvimento social é a constituição de sociedades cada vez mais internamente heterogêneas, complexas. Com o surgimento da divisão do trabalho, das classes sociais e da luta de classes aparece a necessidade de instituições que regulem essas relações, tais como o Estado, o Direito, a política. Isso, sem dúvida, aumenta ainda mais a complexidade e a heterogeneidade das formações sociais.

Outro impulso do desenvolvimento social é o fato de que a vida social mais desenvolvida exigir que os indivíduos ajam cotidianamente de forma cada vez mais complexa. Este empreendimento só é possível com o crescimento ininterrupto dos indivíduos e uma vida social mais complexa exige indivíduos mais engenhosos.

A quarta tendência é a prioridade da evolução das forças produtivas no desenvolvimento das sociedades. A produção do indispensável à sobrevivência da vida humana geradas na esfera do trabalho, faz com que as necessidades e possibilidades produzidas na esfera econômica tenham peso predominante perante as outras atividades.

Essas tendências marcam a reprodução social e são decisivas para o entendimento da reprodução dos indivíduos. Os indivíduos, ao construir o mundo material e ao desenvolver as sociedades se constroem como seres humanos e, à medida que uma sociedade se desenvolve, mais será exigido de seus membros, pois quanto mais complexa a sociedade, mais complexos serão os atos cotidianos e mais os indivíduos terão que se desenvolver para ter acesso à vida social. Por conseguinte, não há crescimento social que não implique, de algum modo, o desenvolvimento do indivíduo. Da mesma forma, o desenvolvimento dos indivíduos é uma necessidade e possibilidade posta pela reprodução social. Portanto, a reprodução social e a reprodução do indivíduo são dois pólos distintos, porém, sempre articulados do processo de desenvolvimento da sociedade<sup>45</sup>.

A educação, nas palavras de Lukács (1981, p. 114-115), *é um processo puramente social, é um formar e ser formado em termos puramente sociais [...] que consiste em uma cadeia, em uma continuidade dinâmica de decisões alternativas*<sup>46</sup>. Como já apontamos, a educação ao realizar *posições teleológicas secundárias*, atua sobre a consciência dos indivíduos de acordo com as *circunstâncias*<sup>47</sup>. A educação, dessa forma, figura como complexo de atividade no qual emerge a peculiaridade específica do ser social, *reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde em suas vidas* (LUKÁCS, 1981, p. 15).

Lukács, entretanto, ressalta:

---

<sup>45</sup> Este desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos é demarcado pela sucessão dos modos de produção (sociedade primitiva, modo de produção asiático, escravismo, feudalismo e capitalismo) que se desdobravam em relações específicas do indivíduo com a sociedade. Como disse Marx (2008b) *cada período histórico possui suas próprias leis*.

<sup>46</sup> No sentido da lógica aristotélica, *aquilo que tem a potência de ser pode ser e também não ser*. Ou seja, nessa esfera não é possível qualquer certeza absoluta. As possibilidades históricas que serão ou não objetivadas no futuro dependem das alternativas escolhidas pelos indivíduos no processo social. Cf. LUKÁCS, 1981.

<sup>47</sup> Cf. Marx e Engels (1991, p. 36), a produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991, p. 36.

nenhuma educação pode instilar a um homem características completamente novas, por outro, como também já vimos, as características não são estáveis, não são determinações fixadas uma vez por todas, mas possibilidade, cuja específica capacidade de se realizar não é imaginável como fato independente do seu processo de desenvolvimento, do fazer-se homem do homem singular na sociedade (LUKÁCS, 1981, p. 115).

Os homens fazem a sua própria história, todavia, não podem ignorar a ação dos indivíduos de cada época e as circunstâncias históricas herdadas do passado. É a partir do seu processo de vida real que se apresenta os reflexos desse modo de vida, afinal *não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (MARX e ENGELS, 1991).

Lukács também lembra o movimento que a sociedade suscita nos indivíduos e que os conduz da singularidade existente a uma forma superior de genericidade. Lukács completa:

Por mais relevantes que sejam as desigualdades e profundas contradições que contribuem para determinar o caminho, as fases do processo complexo, é certo que o gênero humano não poderia jamais se realizar completamente, não poderia se destacar do mutismo herdado da natureza, se nos indivíduos não houvesse, de modo socialmente necessário, uma tendência em direção ao próprio ser-para-si: somente seres humanos conscientes de si mesmo como indivíduos [...] são capazes, mediante a sua consciência, mediante as suas ações guiadas pela consciência, de converter em práxis humano-social, isto é, em ser-social, a genericidade autêntica (LUKÁCS, 1981, p. 121).

Tonet em *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* (2005) nos apresenta sua análise sobre a origem e a natureza da educação. Tonet corrobora com o anteriormente exposto de que a categoria da educação integra a categoria do trabalho – *o que em nada diminui a natureza ontológica do momento subjetivo*. Dada a natureza social do trabalho, sua efetivação implica a comunhão do grupo a determinados conhecimentos, valores, habilidades e intenções. E não apenas isso. Faz-se necessário também não apenas assimilar o que já existe, mas de, igualmente, recriar e renovar os elementos historicamente produzidos pela humanidade.



Nesse processo, Tonet ressalta a ação do sujeito que se exerce sobre uma determinada “matéria-prima” quando referido ao ato de trabalho e, cuja natureza é completamente diferente da “matéria-prima” do ato educativo. A diferença entre eles se justifica pelo momento objetivo/subjetivo característicos de cada momento. Tonet diz:

O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se, aqui, de uma ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma (TONET, 2005, p. 218).

E mas adiante, conclui:

Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte, mas é por meio da educação (...) que o indivíduo se torna capaz de tornar seu universo contido na obra de arte. É por intermédio disso que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como ser humano (TONET, 2005, p. 218).

A partir do exposto, somos levadas à constatação de que a educação, por sua natureza, tem papel fundamental no processo de *tornar-se homem do homem*. A apropriação da produção histórica universal pelos seus membros é *condition sine qua non* para a efetivação do indivíduo como membro do gênero humano. Assim, qualquer impedimento ou obstáculo a esse usufruto, certamente, cerceia o pleno desenvolvimento da sociedade e de seus membros.

De fato, a transmissão/apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade abre a possibilidade ontológica de objetivações destinadas não apenas à reprodução de uma situação histórica particular, mas igualmente à possibilidade de compreensão crítica da sociedade burguesa e dos estranhamentos produzidos pelo capitalismo, de modo a abrir caminho para o conhecimento adequado da realidade e identificar as reais necessidades e possibilidades da humanidade de acordo com cada momento histórico, o que não significa que elas de fato se efetivarão. Como sabemos, na

sociedade burguesa não se pode ignorar o predomínio das necessidades do capital sobre as necessidades humanas, o que torna perceptível às pessoas apenas as necessidades de acumulação privada de riqueza, transformando em mera fantasia a possibilidade histórica de construção de outra forma de sociabilidade, dada a limitação ao desenvolvimento humano imposta pela redução da essência humana ao capital.

Nesse contexto, a educação, por si só, não tem a capacidade de provocar uma ruptura com determinado modo de produção ou com os estranhamentos advindos do capitalismo, serve, antes, à reprodução dos interesses hegemônicos, incutindo na consciência dos indivíduos o individualismo burguês como essência imutável da natureza humana. Por outro lado, o desenvolvimento da sociedade necessita e abre espaço também para o desenvolvimento dos indivíduos - ainda que de forma limitada - o que assegura o papel da educação no desenvolvimento humano.

Não esqueçamos, contudo, o caráter contraditório e indissolúvel do complicado processo de interações que será a característica profunda do ser-homem. Nesse sentido, Lukács em sua análise do processo social da educação, alerta:

O maior erro que se realiza ao avaliar tais processos é que se tem o hábito de considerar resultados da educação apenas os efeitos positivos; mas quando o descendente de um aristocrata se torna um revolucionário, um filho de um oficial, um antimilitarista, quando o ensinamento da “virtude” produz inclinações à prostituição etc, estes, em sentido ontológico são resultados da educação assim como o são aqueles nos quais o educador vê realizadas as finalidades adequadas (LUKÁCS, 1981, p. 115).

A consideração do caráter positivo ou negativo atribuído à educação nos remete à distinção fundamental entre a educação em sentido lato e estrito. Dado o caráter universal da primeira, essa se reproduz contínua e espontaneamente, de forma independente das exigências sociais postas e, *em verdade, não é jamais concluída* (Lukács, 1981, p. 15). Em sentido estrito, porém, a educação responde às necessidades sociais surgidas, onde se observa o antagonismo de interesses classistas erigidos sob o predomínio da propriedade privada e da divisão do trabalho. Neste âmbito repousam todas as prescrições ideológicas e mistificadoras afetas à educação institucionalizada. Lukács clarifica o processo de mútua influência existente entre a educação em sentido lato e educação em sentido estrito com a seguinte afirmativa: *A sua vida, se dá o caso, pode terminar numa sociedade de caráter*

*totalmente distinto, com exigências nos seus confrontos que são completamente diversas daquelas para as quais a educação – em sentido estrito – o havia preparado* (Lukács, 1981, p. 15-16). Ou seja, nenhuma educação pode garantir que seu propósito se realize suficientemente; ela pode conduzir os indivíduos a caminhos diversos do socialmente esperado, pode nos guiar no caminho da superação dos estranhamentos ou na manutenção das relações de exploração. Não nos esqueçamos que todo indivíduo singular sempre terá que decidir entre alternativas, se faz algo ou não. É essa contradição que nos resguarda a continuidade ou a transformação na reprodução do ser social e o seu progresso objetivo na edificação e fortalecimento do próprio ser.

Conforme diz Lukács (1981, p. 17), este é um processo de integração das comunidades humanas singulares, o processo com o qual se realiza um gênero humano que não é mais mudo e, portanto, uma individualidade humana que vai se explicitando em modos cada vez mais multilaterais.

### **3.2 Os Pressupostos da Crise Estrutural do Capital**

Estabelecidos os marcos fundamentais que embasam esta pesquisa daremos continuidade ao capítulo buscando uma compreensão mais abrangente do modo de produção da vida material permitido pelo modo de produção capitalista.

Buscando, como sugeria Marx e Engels n' *A Ideologia Alemã*, ascender *da terra para o céu*, a compreensão do *processo de vida real dos homens*, tomamos por base a forma como *atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independente de sua vontade* (Marx, Engels, 1991, p. 36-7). Nesses termos, entendemos a economia como uma esfera fundamental de compreensão da totalidade social e, neste momento, a investigaremos priorizando o estudo das obras de Mészáros, dentre as quais, *Marx: A Teoria da Alienação* (1981), *A Crise Estrutural do Capital* (2009a), *Para além do Capital* (2009b), que conjugam um extenso estudo do momento crítico no qual desemboca as estruturas fundamentais do modo de produção capitalista na contemporaneidade.

Em *A Crise Estrutural do Capital* (Mészáros, 2009a) a dimensão da *crise em desdobramento* nos é apresentada de forma mais geral. Mészáros esclarece que capital e capitalismo são fenômenos distintos. O capital antecede ao capitalismo e é também posterior a ele. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital expresso concretamente na exploração do homem pelo homem e pela propriedade privada dos meios de produção da existência. Essa constatação toma por base as engrenagens que caracterizam o *sistema sociometabólico do capital*<sup>48</sup> e a identificação conceitual que distingue capital e capitalismo.

Sua tese denuncia o caráter expansionista, destrutivo e incontrolável do sistema do capital que se desdobra em uma crise *endêmica, cumulativa, crônica e permanente* que evidencia o agravamento das contradições do sistema e põem em risco o destino da própria humanidade. Para tal prelúdio, apresenta a proposição de que o sistema de capital não pode mais se desenvolver sem recorrer à *taxa de utilização decrescente* do valor de uso das mercadorias como mecanismo que lhe é intrínseco. Isso significa que uma mercadoria terá seu tempo de vida útil drasticamente reduzido, podendo variar de um extremo a outro, ir da utilização imediata ao descarte definitivo ainda que necessária à sociedade. A dominação do valor de troca sobre o valor de uso através da *tendência decrescente do valor de uso* é o principal modo pelo qual o capital vem se reproduzindo e também intensificando as *conseqüências destrutivas*, a saber: a precarização estrutural do trabalho e a destruição da natureza.

A ampliação das taxas de desemprego e a conseqüente explosão da barbárie social são componentes da lógica predominante do sistema em crise. Soma-se a isso, o declínio do trabalho contratado e regulamentado que está sendo substituído pelas formas de empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, etc., ora facilitado pela flexibilização da legislação trabalhista que cede às pressões dos interesses empresariais.

A ecologia é apontada como um problema real, porém refém da manipulação tendenciosa do moderno Estado Industrial, da ciência e tecnologia que se guiam pela maximização dos lucros. A esse quadro, juntam-se as instituições fundamentais de controle da sociedade de classes – instituições religiosas, políticas e educacionais – que, embora atingidas, o autor reconhece que a identificação das várias formas de crise são

---

<sup>48</sup> Cf. Mészáros (2009a) o sistema sociometabólico do capital é um *complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho*, constituído pelo poderoso e abrangente conjunto dos três elementos que compõem o sistema, o tripé capital, trabalho assalariado e Estado. Sendo os três materialmente constituídos e interrelacionados, é, portanto, impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto desses elementos.

falseadas e comumente tratadas apenas os efeitos de forma sempre desvinculada de suas causas. O declínio da taxa de lucros afeta igualmente a ação política tradicional que se reduz à função servil-executora, forçosamente desvinculada de um plano global e de uma finalidade própria.

Em *Para Além do Capital* (2009b), Mészáros, a partir de Marx e Lukács, realiza uma ampla análise dos princípios orientadores da produção capitalista, suas contradições e seus limites intrínsecos, especialmente no contexto de consolidação do domínio do capital como sistema de controle que se orienta pela produção e reprodução ampliada do valor de troca em detrimento das necessidades humanas. O autor aponta o contraste entre essa prática produtiva e os princípios que orientavam a produção no mundo antigo, que sustentavam o ser humano como a finalidade da produção em franco contraste com o mundo moderno que objetiva a riqueza como fim último da produção e a produção como objetivo da existência de toda a humanidade.

Essa obliteração torna-se possível, como já nos esclarecia Marx, pelo domínio do valor de troca sobre o valor de uso realizado no curso histórico, que subjugou, primeiramente, as determinações naturais de intercâmbio orgânico e domínio da natureza para depois impor à humanidade os imperativos materiais de seu próprio funcionamento. O desdobramento do desenvolvimento histórico do capital trouxe a alteração de importantes categorias que sucumbiram à reificação operada na estrutura original da relação do homem com suas condições naturais de produção. A categoria de *propriedade* nos é revelada como a mais *perversamente* alterada sob o impacto das determinações do capital. À esteira de Marx, o autor esclarece o significado original de propriedade como sendo a relação direta do sujeito que trabalha com as condições naturais de sua produção ou reprodução enquanto pertencentes a ele. Ela terá diferentes formas, dependendo das condições de sua reprodução.

Como podemos facilmente constatar, o sujeito que trabalha não pode mais considerar essas mesmas condições como sua propriedade. O modo capitalista de reprodução social não poderia estar mais distante desta determinação original de produção e propriedade. Ao contrário, pertencem a um ser que lhe é estranho, que lhe domina e impede a assunção do homem ao seu lugar legítimo nas equações do sistema. Ou seja, a reprodução social e o intercâmbio metabólico com a natureza ocorrem de modo tão fetichizado quanto as condições de produção. A reprodução do sistema produtivo, portanto, só será efetivada numa escala sempre crescente, o que torna imperativo a premissa anteriormente anunciada, de que a

finalidade da produção é a multiplicação infinita da riqueza na atual forma de organização social.

Mészáros diz:

na visão de Marx, a diligência humana deve ser orientada para a riqueza da produção (isto é, a “universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. do indivíduo”) e em direção a uma cada vez mais rica – mas, claro não em um sentido estreitamente material de riqueza – auto-reprodução dos indivíduos sociais como o fim-em-si-próprio conscientemente adotado (MÉSZÁROS, 2009b, p. 613).

Do exposto, podemos ver o modo contraditório com o qual o sistema é gerido. Este modo particular de reprodução social *transforma suas potencialidades positivas em realidades destrutivas* (Mészáros, 2009b, p. 614). Isso decorre, como já nos referimos, devido ao rompimento ocorrido no estágio do capitalismo com a produção orientada para a necessidade que prevaleceu por milhares de anos e a consequente expansão quantitativa ilimitada do capital.

A crise que se aprofunda no sistema estabelecido não pode ser resolvida em termos de simples expansão da “produção de riqueza”, já que em sua estrutura “riqueza” se iguala a *mais-valia*, e não a produção de *valor de uso* pela aplicação criativa do *tempo disponível* (MÉSZÁROS, 2009b, p. 618-19).

O autor aponta também as *potencialidades libertadoras do tempo disponível* (Mészáros, 2009b, p. 619). Contudo, esta circunstância nada gera de positivo para o capital. Esse não reconhece o tempo excedente como *tempo disponível potencialmente criativo*, ao contrário, assume uma atitude *negativa/destrutiva/desumanizadora* para com ele. Ao capital, apenas o excedente de trabalho – o excesso daquela parte de trabalho objetivado – atende as demandas de sua expansão. Esse quadro traz importantes consequências para o *trabalho vivo*<sup>49</sup>, já exercido de forma empobrecida, estranhada e desumanizadora. Sendo o trabalho

---

<sup>49</sup> Trabalho vivo é a atividade produtiva do trabalhador que cria valor para o capital; É a *força criadora pela qual o operário não somente restitui o que consome, mas dá ao trabalho acumulado um valor superior ao que ele possuía anteriormente. O trabalho vivo serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o seu valor de troca* (Cf. MARX, s/d, p. 70).

vivo inseparável da atividade humana, o sistema contraditório do capital postula uma dada forma de trabalho humano, mas até o ponto de conformá-lo aos imperativos de sua auto-realização ampliada.

Tudo isso porque, perdida a *unidade de necessidade e produção*, o que conta agora como necessidade não é a necessidade dos produtores, mas a necessidade do capital em busca de expansão. Os valores de uso se subordinam não à satisfação humana, mas ao compromisso de valorização e reprodução do capital, restando ao trabalhador uma ínfima parte – necessário a sua sobrevivência – dos valores de uso produzidos. Mézáros completa:

Por essa via o trabalhador internaliza as necessidades e os imperativos do capital como seus próprios, como inseparáveis da relação de troca, e por isso aceita a imposição dos valores de uso capitalisticamente viáveis como se emanassem de suas próprias necessidades (MÉSZÁROS, 2009b, p. 628).

Entretanto, sabemos que o consumo é motivador à produção. O capitalismo, para expandir-se, necessita distribuir mais amplamente os bens produzidos. Essa necessidade impulsiona o reconhecimento de pessoas, outrora inúteis ao sistema, como consumidores e produtores. Essa *tendência objetiva*, contudo, não pode ser considerada o *espírito do capitalismo*. Dada a natureza contraditória do capital, cada tendência liga-se a uma *contratendência*, que de acordo com as circunstâncias oscilam entre *monopólio/concorrência*, *luxo/frugalidade*. O fator que limita/afirma qualquer uma dessas são expressas por duas limitações do funcionamento do sistema, a saber: 1) a prevalência da lei do desenvolvimento desigual; 2) as determinações interiores e o peso relativo dessas tendências na totalidade dos desenvolvimentos capitalistas. As características de qualquer tendência ou contratendência são definidas – dialeticamente – em relação à configuração global das forças e determinações sociais dadas (MÉSZÁROS, 2009b, p. 653-54).

Algumas dessas manifestações, repetimos, são produzidas através da *taxa de utilização decrescente*. Essa assumiu uma posição de domínio na estrutura capitalista, pois a produção do desperdício torna-se uma necessidade e exigência da expansão do capital. As dimensões fundamentais da produção capitalista são afetadas pela taxa de utilização decrescente, são elas: a) bens e serviços; b) instalações e maquinaria e c) a força de trabalho.

A crise de expansão torna necessária a redução da vida útil das mercadorias, a fim de tornar possível a produção de outras novas. Utilizando mecanismos, tais como a

obsolescência crônica por meio do sucateamento do maquinário e do desemprego crescente da força de trabalho, o capital mostra a motivação para a sua expansão. Desse modo, a decisão entre o uso ou descarte da força de trabalho socialmente disponível vem a ser a contradição potencialmente mais explosiva para o capital. Como sabemos, o trabalho tem uma posição estratégica determinante na sociedade produtora de mercadorias. A essa determinação, Mészáros acrescenta ainda que a *identidade estrutural entre trabalho e massa consumidora* (Mészáros, 2009b, p. 673) confere ao trabalho a contradição antagônica em relação ao capital que tem um apetite sempre voraz e crescente por consumidores em massa, e, na mesma proporção, mas de forma decrescente, torna o trabalho vivo alvo de seu refugio.

### 3.2.1 O Lugar da Educação no Contexto da Crise

Face à crise do capital anteriormente anunciada em seus pressupostos através de Mészáros (1981, 2009a e 2009b), as instituições fundamentais da sociedade não poderiam seguir imune a sua influência. Na crise geral das instituições capitalistas de controle social (Mészáros, 2009a), a educação há de cumprir papel primordial na realização dos interesses do capital, à medida que gera e transmite um quadro de valores que também legitima os interesses hegemônicos. Na análise do autor, a educação assume determinadas funções na sociedade capitalista, quais sejam: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (MÉSZÁROS, 1981, p. 273).

Mészáros (1981) acrescenta à análise do funcionamento da sociedade capitalista mais elementos que os mecanismos de produção e troca<sup>50</sup>. Segundo o autor,

---

<sup>50</sup> Como se sabe, Mészáros apóia-se no legado marxiano. Em Marx, ressaltamos, ao longo de sua obra, as referências sobre o tema da educação e do ensino em análise e crítica às situações que o capitalismo produziu e que não podem ser ignoradas. No *Capital* (2008b), Marx trata da legislação fabril e relata as disposições, ainda que limitadas, que tais leis prescrevem para a proteção dos trabalhadores. Nesse contexto, o arranjo traz à tona o tema da educação e a instrução primária aparece como condição indispensável ao emprego de crianças nas fábricas. Citando Marx: *A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também, não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova ordem* (MARX, 2008b, p. 553).



nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação. Segundo afirma, as relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente, elas necessitam das múltiplas habilidades para realização da atividade produtiva além da produção e reprodução bem-sucedida de indivíduos.

Mészáros contrapõe-se, ainda, às reformas educacionais propostas como paliativas às consequências negativas do sistema do capital sobre a educação da classe trabalhadora, que sofre as desvantagens do *espírito comercial e da busca do lucro e poder do dinheiro* já identificado por Adam Smith e Robert Owen (MÉSZÁROS, 2005, p. 28-30).

A concepção de uma estratégia educacional adequada, entretanto, deve sobrepor-se a toda forma de utopismo. Nesta perspectiva, Mészáros reporta-se ao pensamento de três grandes teóricos utópicos que esboçaram os contornos de uma concepção capaz de superar a divisão e fragmentação criadas pelos mecanismos sociais sem, no entanto, abandonar por completo, pois permaneceram dentro dos limites do domínio do capital. São eles, Friedrich Schiller, Adam Smith e Robert Owen (MÉSZÁROS, 1981).

Schiller, com suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* (1795), nos dizeres de Lukács (apud Mészáros, 1981), ressalta a transformação interior da vida espiritual do homem. Ele diz: *Não é no exterior, como pretende o tolo; É dentro de ti, que o encontrarás*. O utopismo da sua teoria fica então caracterizado, sobretudo quando sua concepção de educação estética do homem sucumbe à idéia de rejeição a todas as alternativas possíveis para a absolutização do mundo interior do indivíduo. Este modelo, de extremo pessimismo, concebe o ser humano como um ser isolado da comunidade.

Mészáros não se surpreende com o fim do ideal estético de Schiller, segundo ele, teria sido um milagre se essa idéia de homem absolutizado tivesse tomado um rumo que se contrapusesse à lógica do estranhamento propiciada pelo capitalismo, que prioriza o sentido do ter em detrimento do ser. Ademais, a educação não pode ser analisada como um complexo isolado e oposto à realidade do mundo dos homens. Pensar a implantação da educação estética numa sociedade estranhada pressupõe encarar o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo.

Um segundo utopista analisado é o famoso teórico do liberalismo econômico, Adam Smith. O mesmo defende o desenvolvimento do capitalismo na sua lógica do crescimento comercial. No entanto, Smith revela que a divisão do trabalho prejudica a

educação dos indivíduos e proporciona o empobrecimento da formação humana. Essa é voltada somente para produzir mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado.

Smith como representante da economia política procura explicar a realidade capitalista abordando os desvios de condutas morais como frutos exclusivos da negligência e desprezo dados à educação dos trabalhadores. A educação formal, em sua concepção, deveria assumir a tarefa de acabar com todos os efeitos negativos do espírito comercial e a divisão do trabalho, sob pena de atrofia das mentes dos seres humanos e do uso improdutivo do dinheiro devido aos desvios de conduta advindos de uma má educação.

A teoria de Robert Owen é outra concepção utópica de educação que defende o poder da “razão” e do “esclarecimento” na superação dos males do presente sistema. Para Owen as relações humanas se subordinam à autoridade reificada do dinheiro e à busca do lucro. Pela educação seria possível instaurar um sistema de concessões e compromissos que acabaria com o sofrimento desnecessário ao seu semelhante.

Do exposto, torna-se claro o caráter utópico presente nos fundamentos de Schiller, Adam Smith e Robert Owen. A utopia é inerente a todas as tentativas que oferecem remédios meramente parciais e graduais aos problemas sociais globais que só intensificam as contradições inerentes às relações sociais em lugar de superá-las. Essas “soluções” como não partem das raízes que fundamentam a conexão de complexos da realidade têm pouco ou nenhum êxito na luta pela emancipação humana.

Nesse sentido, a reprodução social encontra, na educação, terreno fértil para a interiorização das relações sociais da sociedade produtora de mercadorias. Com efeito, as determinações que estranham o homem do produto da atividade, do processo, de sua vida genérica, de si, dos outros e a reificação das relações humanas aprofundam os antagonismos na sociedade. É nesse quadro mais amplo que devemos considerar a crise na educação. Conforme ressalta Mészáros, a crise da educação é apenas a “*ponta do iceberg*”. Portanto, idealizar o fim dos antagonismos sociais por meio da educação é uma mera ilusão, pois, como sabemos, os interesses econômicos imediatos é que predominam no capitalismo. O fracasso de tal utopia assenta-se na não compreensão da educação como um fenômeno inserido numa totalidade que, igualmente padece os efeitos da crise na estrutura do sistema e no caráter limitado dos *corretivos* corriqueiramente utilizados no (re)direcionamento de algum detalhe da ordem social considerado defeituoso, que, via de regra, almeja, por fim último, garantir a imutabilidade das estruturas da sociedade de classes e conformá-la às exigências da lógica global do sistema de reprodução do capital.

### 3.2.1.1 Educação e Formação Docente na Sociedade do Capital

Como vimos na seção anterior, em sentido amplo, a educação é um poderoso instrumento de formação do dever-ser humano. Cabe a ela prover os indivíduos das ferramentas necessárias e indispensáveis à apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores inerentes ao gênero humano.

Sobre o assunto, Tonet (2008) nos fala da *humanitas* romana, o *humanismo* renascentista e a *Bildung* alemã como expressões próprias de momentos históricos de determinada concepção de formação humana. De forma geral, esses conceitos revivem o ideal da *paidéia* grega que almejava a formação integral do ser humano, não obstante o grande apelo à cultura do espírito e o caráter distintivo que resguardava àqueles que não necessitavam ocupar-se com as *artes servis*, considerado ofício de escravos.

Na sociedade burguesa a educação passa a atuar como um importante instrumento ideológico, na medida em que reproduz os interesses da classe dominante, fornecendo e controlando os conhecimentos e a mão-de-obra necessária à expansão do sistema capitalista. Em sua lógica de reprodução, essa sociedade também movimenta o desenvolvimento de uma crescente capacidade intelectual dos indivíduos, o que findou por estender e institucionalizar o sistema escolar.

Dessa forma, as práticas educacionais, subordinadas aos interesses do capital, assumem formas, métodos e conteúdos diversos, não se distanciando, por princípio, da estrutura econômica das classes sociais e por isso, reproduzindo as desigualdades gestadas nesse nível. De acordo com Ponce (1998, p. 169), a *educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações de classes*. Nesse sentido e no âmbito da sociedade contraditória do capital, concorre à fragilização física e mental dos trabalhadores frente ao sistema que os submete a relações sociais desiguais, opressoras, estranhadas da verdadeira capacidade criadora dos homens. No entanto, por não manter uma relação de dependência absoluta com o complexo da economia, a educação também abre a possibilidade de que contribua, sob certas condições, para a superação do estado de coisas vigente.

Marx, n' *O Capital* (2008b), nos apresenta extensa investigação sobre a degradação moral ocasionada pela exploração capitalista, especificamente no trabalho de mulheres e crianças utilizado nas fábricas. Relata diversos estudos e relatórios realizados

pelas autoridades médicas e jurídicas que atestavam as consequências da *revolução do instrumental de trabalho* sobre o próprio trabalhador: Do ponto de vista médico, aludem à ruína física das crianças, dos jovens, das mulheres submetidos diretamente pela máquina, à exploração do capital, às altas taxas de mortalidade infantil. O espírito jurídico se manifesta na promulgação de leis *ilusórias* que ostentam direitos que não podem ser assegurados aos filhos da classe trabalhadora. As *confusas* cláusulas de educação das leis fabris é a sua expressão mais clara.

Essa lei estabelece apenas que as crianças sejam encerradas “por determinado número de horas” [3 horas] por dia entre as quatro paredes de um local chamado escola, e que o empregador receba, por isso, semanalmente, certificado subscrito por uma pessoa que se qualifique de professor ou professora (MARX, 2008b, p. 457).

Marx também apresenta documentos no qual identifica as formas encontradas pelo *fariseu capitalista* para burlar tais exigências. Marx diz:

A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural. Essa obliteração forçou finalmente o Parlamento Inglês a fazer da instrução elementar condição compulsória para o emprego “produtivo” de menores de 14 anos em todas as industriais sujeitas às leis fabris (MARX, 2008b, p. 457).

Aludimos, portanto, à dicotomia presente entre o ideal perseguido e o real tal como se apresenta. Esse segue caminhos próprios, independentes da vontade, da consciência e das intenções, é, pois, fruto de muitas determinações. Como comumente a sociedade burguesa alardeia, *todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*<sup>51</sup>. No entanto, a um exército de indivíduos é negado o acesso aos meios e oportunidades que possibilitem a formação integral proclamada para os homens. Retomamos Tonet (2008) que diz:

---

<sup>51</sup> Cf. Organizações das Nações Unidas (ONU), Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de Dezembro de 1948, art 1º.

Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa formação integral também inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria para atender os interesses da reprodução do capital (TONET, 2008, p. 87).

É a partir da ascensão do trabalho industrial que se maturam as circunstâncias necessárias à fragmentação das atividades do trabalho e à subsunção dos trabalhadores a uma função parcial que divide e fragmenta o homem e que afeta não apenas a esfera econômica. A subjetividade dos indivíduos igualmente sucumbe aos mecanismos individualistas que conduzem a relação entre os homens. A este momento da trajetória humana, a educação formal há que subordinar-se aos imperativos dessa forma de produção como mais uma manifestação do axioma do capital.

A educação (e seus teóricos progressistas) finda por revelar-se numa constante busca ao atendimento das exigências do padrão de produção e das relações sociais, mostrando-se incansável no pronunciamento de *novos* métodos, conteúdos e técnicas. Soma-se a esses, a mercantilização da atividade educativa como condição necessária à voracidade do capital em expansão.

Tonet (2007)<sup>52</sup> apresenta a aclamada *educação cidadã e crítica* como resposta às demandas da situação posta. Formar *trabalhadores e cidadãos* apresenta-se como centralidade da perspectiva liberal que propõe a sinonímia entre cidadania e liberdade como instrumento de equilíbrio das desigualdades sociais (e não para sua erradicação). O que significa dizer que a cidadania<sup>53</sup> é certamente uma forma da liberdade humana, mas uma forma essencialmente limitada, parcial e estranhada de liberdade.

Nos desdobramentos desta investigação, a formação docente se movimenta nas formulações de cunho neoliberal que, embora não pertençam a esta tradição teórica, desfrutam de considerável destaque no meio educacional e, portanto, são importantes ao entendimento da problemática. As perspectivas que serão apresentadas são fruto de um amplo

---

<sup>52</sup> TONET, Ivo. *A Educação numa Encruzilhada*. Disponível em: < <http://www.ivotonet.xpg.com.br> > Acesso em: 18 de junho de 2007.

<sup>53</sup> A problemática da cidadania é criticamente analisada pelo autor na obra *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* (Tonet, 2005) e em diversos textos que poderão ser consultados no sítio acima citado.

movimento reformista que destaca a educação no enlace *estruturante* do desenvolvimento nacional, e, a formação docente como *questão urgente e estratégica que reclama resposta nacional*<sup>54</sup>. Como já apontamos, o capital, em resposta a sua crise e na ânsia de retomar seu patamar de acumulação, dimensiona a reestruturação do sistema produtivo em diferentes sistemas de organização do trabalho, tais como o taylorismo/fordismo e, atualmente, o toyotismo. Esse processo dar-se por meio do emprego das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e conhecimento dos trabalhadores.

No Brasil, a regulamentação de dispositivos que efetivam tal ideário tem por marco, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, nº 9.393/1996, que consubstanciou para o sistema educacional uma concepção mais afinada com as imposições estabelecidas pelo projeto de reprodução da hegemonia do capital e do capitalismo.

Na perspectiva de difusão do universo ideológico pós-moderno e do pragmatismo neoliberal, se sublinha o imperativo de se pensar a formação docente doutro modo. O paradigma da reflexividade, a partir dos estudos desenvolvidos por Donald Schön<sup>55</sup> e da grande repercussão obtida entre os educadores brasileiros, emerge na pregação de uma formação docente baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento. A tese sustenta-se num movimento que busca *renovar* os fundamentos do ofício docente, no qual somente os saberes *realmente* utilizados em seu espaço de trabalho cotidiano contribuem para a construção de conhecimentos e valorização de sua prática educativa.

Nóvoa (1995) organiza as idéias centrais que são defendidas por um conjunto de autores que convergem no entendimento do triplo movimento sugerido por

---

<sup>54</sup> Cf. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Razões, Princípios e Programas. MEC, 2007.

<sup>55</sup> Donald Schön, pedagogo estadunidense, nasceu em 1930. Lecionou filosofia na Universidade da Califórnia e na Universidade do Kansas antes de integrar a empresa norte-americana de consultoria Arthur D. Litte. Posteriormente, trabalhou no Departamento de Comércio dos Estados Unidos, chegando a presidência da Organização para a Inovação Social e Técnica do MIT. Duarte (2003) alerta que os estudos desenvolvidos por Schön pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. No foco da análise, Duarte (Id.) destaca o conflito epistemológico, abordado por Schön, entre o conhecimento tácito, cotidiano e o conhecimento escolar, atribuindo uma caracterização negativa a esse último, mormente o caráter *molecular, isolado e burocrático* do mesmo. Sua nutrição em referenciais pós-modernos, não impede Schön de co-relacionar suas idéias aos pressupostos marxistas de Lev Vygotsky e Alexander R. Luria no intuito de reforçar sua tese. De acordo com Duarte (Id.), *Schön não entendeu Luria*, pois *há um conflito insuperável entre essas duas correntes filosóficas* (p. 23). Para maior aprofundamento, consultar: DUARTE, Newton. *Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön não Entendeu Luria)*. Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 601-625. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso) > Acesso em: 04 de outubro de 2010.

Schön, (*conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*) e na abordagem da relação teoria/prática sob o ângulo da primazia da prática como eixo estruturante da construção do pensamento e da formação do professor.

Outro autor que põe este entendimento como ponto central da formação docente é Tardif (2002), que projeta mudanças *substanciais* em relação às concepções e práticas até então vigentes. Segundo propõe, faz-se necessário *recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino* (Tardif, 2002, p. 229) levando em conta os saberes específicos utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas *práticas cotidianas*, ou seja, a incorporação da análise das experiências dos docentes, os saberes escolares, seus conhecimentos práticos e suas histórias de vida devem guiar os programas de formação. O autor também atribui uma relação de distanciamento entre os *saberes profissionais* e os *conhecimentos universitários*. De acordo com sua crença,

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho diário docente nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2002, p. 257).

No mesmo panorama, Perrenoud (2002) acrescenta aos saberes profissionais o conceito de *competência* ao que considera *formação ideal*. O autor defende um perfil de *professor* para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo. São eles: 1) pessoa confiável; 2) mediador intercultural; 3) mediador de uma comunidade educativa; 4) garantia da Lei; 5) organizador de uma vida democrática; 6) transmissor cultural; 7) intelectual. Ele segue enumerando os saberes e competências que o professor ideal deve construir: 1) organizador de uma pedagogia construtivista; 2) garantia do sentido de saberes; 3) criador de situações de aprendizagem; 4) administrador de heterogeneidade; 5) regulador dos processos e percursos de formação. Acrescenta ainda à lista duas posturas fundamentais, a saber: a *prática reflexiva e a implicação crítica* (Id., p.14). A implicação crítica refere-se ao

envolvimento dos professores no debate político sobre a educação no âmbito dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país.

Pimenta (2005) organiza obra a qual se insinua no levantamento de algumas atrofias e reducionismos que o conceito de reflexão exalta, tais como o individualismo, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a restrição da investigação aos espaços escolares, sem, no entanto, ultrapassar a crosta idealista que reveste sua leitura da realidade. Segundo acredita, alçar a identidade dos professores reflexivos à de *intelectuais crítico-reflexivos* permite superar as limitações aludidas. Propõe a *pesquisa colaborativa*<sup>56</sup> como uma perspectiva fértil de *ressignificação do saber-fazer docente*.

Nota-se, portanto, no conjunto dos pensamentos apresentados, o encadeamento que conduz à descaracterização do papel do professor e à irrelevância atribuída ao conhecimento teórico na formação erigida sob os pressupostos da tendência pragmática dominante. Esta negação, contudo, não é gratuita, serve ao estatuto de aproximação da educação às ferrenhas leis do mercado. Além desse retrocesso, registramos, ainda, a subordinação dos processos formativos à esfera particular e reificada da *teoria do capital humano*<sup>57</sup> que compreende a educação como criadora de capacidade de trabalho ao mesmo tempo que ofusca os antagonismos de classe.

Alertamos, no entanto, que a educação, por si só, não é capaz de resolver os problemas estruturais de uma economia, ela não cria as circunstâncias, ou seja, não é pelo conhecimento que se opera a construção de uma nova materialidade. A prática subjetiva isolada se inscreve numa percepção contemplativa da realidade que não ultrapassa o âmbito da consciência, isto é, é uma atividade que não se objetiva<sup>58</sup>. Nas *Teses contra (sic)*

---

<sup>56</sup> Perrenoud (2002) esboça as etapas essenciais para a *conduta exploratória colaborativa* imprescindíveis à *profissionalização do ofício do professor*. São elas: Troca de experiências; definição de uma problemática comum; resolução do problema (Id. p. 102-104).

<sup>57</sup> A idéia-chave da teoria do capital humano é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, o capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

<sup>58</sup> Do mesmo modo, a teoria por si mesma, como produção de fins ou de conhecimento, não transforma nada real, ou seja, não é *práxis*. Segundo Vásquez (2007, p. 239), *Não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio ato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado a transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.*



Feuerbach, Marx (1976) justamente critica essa percepção da realidade *só de um ponto de vista subjetivo*. Na tese de número três, Marx diz:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1976, p. 51).

Pressupor que as *circunstâncias*, e o próprio homem, podem ser forjadas pelas representações da consciência, no entendimento de Marx, constitui-se em mera fraseologia. Para ele, somente é possível efetuar a libertação no mundo real e através de meios reais. *A libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas* (MARX, ENGELS, 1991). Em sua crítica a Feuerbach e a sua concepção contemplativa do mundo, Marx diz:

Ele não percebe que o mundo sensível que o envolve não é algo dado imediatamente por toda a eternidade, uma coisa sempre igual a mesma, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade; isto, na verdade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais alçando-se aos ombros da precedente, desenvolvendo sua indústria e seu comércio, modificando a ordem social de acordo com as necessidades alteradas (MARX, ENGELS, 1991, P. 65).

Faz-se necessário, portanto, a transformação real do mundo e a produção das *circunstâncias* para uma nova realidade. A unidade de tal ato, plasma, de acordo com Vásquez (2007, p. 221-22), *a forma socialmente adotada pelo resultado da atividade desenvolvida pelos indivíduos sociais que atuam conscientemente*.

O autor ainda esclarece:

Mas isso não significa que tanto uma como outra atividade da consciência se encontrem separadas por uma muralha insuperável. Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de um fim, ou série de fins que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade; por

sua vez, os fins que a consciência produz levam em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva sem a qual nunca poderiam ganhar chão, isto é, realizar-se. Por outro lado, todo fim pressupõe determinado conhecimento da realidade que ele nega idealmente, e nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia tampouco se desvincular do conhecimento (VASQUÉZ, 2007, p. 224).

Ou seja, a consciência tem um papel fundamental no direcionamento do processo de objetivação, entretanto, não podemos com isso deduzir que ela assuma a orientação da transformação radical da sociedade. Do mesmo modo, não podemos negar o papel fundamental de sua intervenção na construção do novo. Daí a importância do conhecimento. A educação, como *prática conscientemente social* (Lúkacs, 1981, p. 118), estabelece, a partir do trabalho, o vínculo entre o indivíduo e a sociedade, na medida em que transmite os conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desenvolvimento da individualidade, essa articulada ao desenvolvimento do conjunto da humanidade. E não apenas isso, ela imprime no indivíduo a generalidade humana garantindo a construção do ser social. Dessa forma, quanto maior a riqueza, complexidade e dimensões desenvolvidas no indivíduo, mais rico, complexo e extenso o gênero humano.

Acerca do *vir-a-ser* humano, Tonet (2005, p. 149) nos traz indagações decisivas das quais nos utilizamos para destacar uma importante categoria da produção histórica humana, a saber, *a condição ontológica da possibilidade*. O autor indaga: *Pode o homem transformar radicalmente a realidade social?* A amplitude das questões envoltas na problematização será aqui superficialmente abordada, dada a especificidade que engloba. Interessa-nos enfatizar, a partir da obra citada, que a perspectiva marxiana sustenta a total impossibilidade da imutabilidade da atual ordem social. Como já evidenciamos, é pelo trabalho que se realiza o salto ontológico que impulsiona o ser natural rumo à construção da história humana e este ato de transformação abre a possibilidade, a partir de um patamar de desenvolvimento, da mudança consciente da história do homem. Essa possibilidade ontológica - embora perpassada por contradições - reside, portanto, na historicidade e sociabilidade do ser social que traz em sua essência, justamente, o domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução como resultado dos seus próprios atos.

Tonet (2005) aborda o caráter mediador da educação<sup>59</sup> entre o indivíduo e a sociedade, detendo-se especificamente na contribuição da atividade educativa ao objetivo maior da emancipação humana. Negando qualquer caráter especulativo, afirma os fundamentos ontológico-histórico-social e ultrapassa o nível da superficialidade idealista por meio de uma sólida base metodológica – a teoria marxiana - que lhe serve de guia e ilumina o que chama de *prática educativa revolucionária mais abrangente* (TONET, 2005, p. 206).

Tonet, no entanto, alerta:

o campo da educação, como, aliás, toda a realidade social, é um espaço no qual se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre nas mãos das classes dominantes (...). No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa certamente pode e deve ser efetuada, posto que o processo histórico, sendo constituído de atos humanos individuais marcados por algum grau de liberdade, não tem os seus resultados previamente determinados. E deve ser efetuada nos mais diversos campos: das idéias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, dos espaços, das tecnologias, das políticas educacionais, etc (TONET, 2005, p. 223).

Tonet (2005) também examina a contradição que permeia a atividade educativa. Segundo sua análise, o traço incompatível da atividade educativa apresenta-se no caráter também estranhado do processo educacional, o que resulta, necessariamente, em obstáculos e em deformações no processo de autoconstrução dos indivíduos como autenticamente humanos. Por outro lado, a educação também contribui para a *autoconstrução positiva*<sup>60</sup> (Tonet, 2005, p. 224) do homem. É fato que o desenvolvimento social põe aos indivíduos novos desafios, que somente poderão ser superados com a apropriação *ampla*,

---

<sup>59</sup> Tonet (2005), partindo das contribuições de Lukács e Saviani, diz que a educação *consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da Humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico* (TONET, 2005, p. 222).

<sup>60</sup> De acordo com Mészáros (2005, p. 44), *a educação trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”*. O autor também defende a necessidade de atividades de *contra-internalização* como contribuição vital à quebra do domínio do capital. Nas palavras do autor, *a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional* (MÉSZÁROS, p. 59-65).

*sólida e profunda* do patrimônio humano produzido pelo conjunto da humanidade. Adquirir o conhecimento dos imperativos da realidade e tornar-se apto a agir em meio a relações sociais cada vez mais complexas, mas que podem ser transformadas, configura-se num direito dos trabalhadores.

#### 4. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A compreensão dos fenômenos em sua totalidade não se concretiza quando isolados do contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, o estudo dos problemas educacionais, além de estarem fundamentados em bases teóricas sólidas que permitam elucidar sua manifestação na totalidade social, requer também a apreensão das contradições históricas que constituem a expressão contemporânea do capital, o que não se dá de modo imediato. A análise da formação docente deve, portanto, ser considerada em seu movimento contínuo, dialético, de caráter inacabado e em contínua transformação. Trata-se, agora, de decompor o movimento que embala as reformas educacionais rumo à matriz conceitual e às determinações projetadas na consciência dos indivíduos pelas políticas reformistas da formação docente que instituiu, no ano de 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>61</sup>.

Para tanto, buscaremos a compreensão do papel desempenhado pelo Estado moderno no contexto da crise de expansão do capital, bem como as prescrições afetas à educação, que assume a responsabilidade indutora do desenvolvimento, função essa demarcada pelo Movimento de Educação para Todos, que reúne as prescrições dos países centrais aos periféricos num conjunto de Declarações que analisaremos amiúde, dando ênfase às repercussões na formação docente a quem cabe a execução das idéias dominantes. Nessa direção, utilizar-nos-emos da produção teórica de diversos autores já debruçados na investigação das nuances reprodutivas do capital. Dentre eles, citamos Jimenez, Mészáros, Mendes Segundo, Roberto Leher, Saviani, Lessa e Tonet.

Ademais, serão apresentados diversas leis, decretos, documentos, tabelas e gráficos que demonstrem o movimento do objeto no marco da Universidade Aberta do Brasil e na Plataforma Freire. Essas, conforme procuraremos demonstrar, representam o ápice da fetichização da formação docente no momento contemporâneo.

Nessa perspectiva, Mészáros (2009b, p. 94 -132) contribui com importantes elementos para a maior aproximação e conhecimento sobre o fenômeno observado. Como sabemos, a *crise estrutural* do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos

---

<sup>61</sup> BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

a saúde, o comércio, a agricultura, a arte, a indústria manufatureira e até a educação. Junto a essa crise, sobleva-se a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, que se desenvolve nos diversos modelos de Estado, dentre os quais citamos o *Estado do Bem Estar Social (Welfare State)*, o Estado Neoliberal. Segundo Mészáros (2009b, p. 106), o Estado<sup>62</sup> moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema e para exercer o *controle abrangente* sobre as forças insubmissas que emanam de unidades isoladas do capital. A função do Estado moderno, portanto, é retificar, por *ações corretivas*, a falta de unidade dos defeitos estruturais que compõem o sistema do capital, a saber: a separação e o antagonismo entre produção e controle; a ruptura entre produção e consumo e a necessidade de criar a circulação como empreendimento global (MÉSZÁROS, 2009b, p. 107).

Dado o papel vital desempenhado pelo Estado moderno na manutenção do sistema de produção capitalista e, por conseguinte, na garantia e proteção das condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente, a ação política tradicional tem-se reduzido à função de executora servil aos ditames postos pelas necessidades mais urgentes e imediatas de expansão do capital. Mészáros diz:

A política [...] é transformada em mero instrumento de grosseira manipulação completamente desprovido de qualquer plano global e de uma finalidade própria. A política fica condenada a seguir um padrão de movimento reativo tardio e de curto prazo, em respostas às crises desconcertantes que necessariamente irrompem, numa frequência crescente, na base socioeconômica da produção auto-saturante de *commodities* e da acumulação do capital que se auto-invalida (MÉSZÁROS, 2009a, p. 65).

---

<sup>62</sup> Sobre a concepção de Estado, Marx entende uma contradição entre os interesses do Estado e da sociedade civil. Marx nega uma suposta identidade entre eles e nos revela o Estado como uma das formas em que se desenvolve a contradição entre propriedade e trabalho e, portanto, um cenário propício à luta de classes. N’A *Ideologia Alemã* (1991) Marx e Engels dizem: *Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses* (Marx, Engels, 1991, p. 97-98). Mais adiante, na obra *Guerra Civil em França* (s/d), na Introdução assinada por Engels, o caráter essencial do Estado nos é apresentado como uma “máquina de opressão”. Segundo Engels, *a sociedade criara, a princípio por simples divisão do trabalho, os seus órgãos próprios para velar pelos seus interesses comuns. Mas, com o tempo, estes organismos, cujo topo era o poder do Estado, foram-se transformando, servindo aos seus próprios interesses particulares, de servidores da sociedade em seus donos* (Marx, s/d, p. 22). Marx, endossando sua análise, afirma: *à medida que o progresso da indústria moderna desenvolvida, aumentava, intensificava o antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado tomava cada vez mais o caráter de um poder público organizado com o fito da escravização social, de um aparelho de dominação de uma classe* (MARX, s/d, p. 71).

Dessa forma, o tom da política tradicional-liberal modifica-se. A incapacidade de o sistema enfrentar manifestações de dissenso e, ao mesmo tempo, de lidar com as suas causas, faz surgir não só figuras e soluções ilusórias, mas também a rejeição repressiva a toda crítica. A serviço da expansão do capital, a política do consenso manipulado, forçado, se instaura, e por meio de medidas estratégicas de dominação capazes de afetar o desenvolvimento social, o reajuste das práticas sociais faz-se necessário à consolidação de um novo paradigma global que exige, dentre outros, a supremacia do papel do Estado burguês na economia de mercado.

A reforma administrativa do Estado, conforme nos aponta Mendes Segundo (2005, p. 135), oferece como objetivo sanar os problemas de governabilidade dos recursos escassos, através da aplicação das regras empresariais da racionalidade, eficiência, agilidade e flexibilidade, prevalecendo, desse modo, a ideologia econômica neoliberal.

Nesse cenário, a esfera educacional é o principal alvo dos reformistas, a qual cabe instrumentalizar e adaptar os indivíduos às mudanças da economia mundial, direcionadas não à satisfação das necessidades genuinamente humanas, mas, prioritariamente, à auto-reprodução do capital. O ajuste estrutural necessário a este projeto será direcionado por um Movimento planetário de *Educação para Todos*, idealizado e promovido pelo Banco Mundial e pela UNESCO, expostos em documentos centrais, especialmente as declarações, metas e acordos firmados entre os países membros da ONU, produzidos e articulados à consolidação das mudanças propostas pela ordem neoliberal, que propomos analisar na próxima seção. São eles, Declaração Mundial de Educação para Todos ou Declaração de Jomtien, (Tailândia, 1990); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Índia, 1993); Fórum Mundial de Educação em Dacar (Senegal, 2000), Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001) e Declaração de Brasília (Brasília, 2004).

Compreendemos que tais documentos consubstanciam uma amostra factual das deliberações advindas dos diversos eventos internacionais, mormente os que compõem o movimento Educação para Todos, cujo objetivo central se apresenta na reforma do sistema educacional, dando fundamentação às atuais políticas educacionais brasileiras endereçadas à formação docente. Essas, como veremos, corroboram com os anseios de acumulação e lucro do sistema do capital.

#### 4.1 O Movimento de Educação para Todos (EPT)

Como já anunciamos, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>63</sup>, sob interesse do Banco Mundial (BM) e organizado pela UNESCO em Jomtien, no ano de 1990, as políticas e práticas educativas se voltam, mais enfaticamente, à consecução do objetivo de *proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo*. Inspirados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, na qual as Nações Unidas proclamavam o direito de todos os indivíduos à educação, um *plano de ação* é adotado pelos países e organizações partícipes do evento em busca de tais objetivos.

A partir de então, a demarcação conjunta de metas e intenções de um grupo de países torna-se expediente comum no direcionamento dos compromissos e interesses internacionais. Sob regência desses organismos, a educação, de acordo com Leher (s/d), assume a liderança na luta pela segurança, redução da pobreza e indução ao crescimento.

Para o Leher, a centralidade da educação no discurso do BM é recente. É na gestão de McNamara<sup>64</sup> que a educação sobressai entre as prioridades do Banco como instrumento apaziguador dos males decorrentes da pobreza e do temor quanto à segurança. Nesse sentido, a ofensiva em direção aos países periféricos, tornou-se possível através do redirecionamento estratégico das diretrizes do órgão que se voltaram à assistência financeira aos países em desenvolvimento, o que acabou por gerar o endividamento para além da capacidade de pagamento desses países. Esse cenário maturou condições privilegiadas para o exercício e abrangência do poderio do Banco, na medida em que a renegociação da dívida

---

<sup>63</sup> Embora a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência se apresente como marco oficial do movimento de Educação para Todos (EPT), ressaltamos, anteriores a esse período, outros instrumentos internacionais que, sob as premissas da UNESCO, guiaram os paradigmas educacionais e recomendaram *ações inovadoras* para a educação do mundo, tais como a *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960); a *Recomendação Relativa à Condição Docente* (1966); *A Crise Mundial da Educação: uma Análise Sistêmica* (1968), de Philip H. Coombs. Cf. informações disponíveis em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education/international-instruments-ed/>> Acesso em: 03/2010 e DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação pra o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 268.

<sup>64</sup> Robert McNamara tornou-se presidente do Banco Mundial em 1968. Foi secretário de Defesa dos Estados Unidos de 1961 a 1968, nas administrações dos presidentes John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon Johnson (1963-69). Tornou-se presidente do Banco Mundial em 1968. Nas palavras da *Folha OnLine* (2009), em reportagem que noticiou sua morte, em 06/07/2009, McNamara, o “*arquiteto*” da guerra dos Estados Unidos no Vietnã, *devotou suas energias à crença de que melhorar a vida de comunidades rurais existentes em países em desenvolvimento era um caminho mais promissor à paz do que a construção de armas e exércitos*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u591195.shtml>> Acesso em: 10/03/2010.



com os investidores privados daqueles países dependiam tanto do ordenamento do BM como do FMI. Dessa forma,

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho (LEHER, s/d, p. 24).

Leher (s/d, p. 29) denuncia o *verdadeiro apartheid educacional planetário* idealizado pelo BM. Na defesa das ideologias dominantes, a educação elementar e a formação profissional despontam como os antídotos para as mazelas oriundas do desemprego. Essa antítese arrefece o ensino superior que sucumbe ante às barreiras que separam os países centrais dos periféricos que têm sua inserção na economia mundial definida pela relação capital-trabalho, objetivada no trabalho pouco qualificado e no empobrecimento da produção do conhecimento científico em prol dos pacotes tecnológicos disponíveis no mercado. O *ensino fundamental minimalista* e a *formação profissional aligeirada, que abraça os excluídos*<sup>65</sup> assumem a ordem do dia por meio de políticas que redefinem as atribuições da União, dos Estados e dos municípios.

---

<sup>65</sup> No discurso de abertura do Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica realizado em Brasília DF, com a participação de especialistas de 15 países, no período de 23 à 27 de novembro de 2009, o Presidente “Lula afirmou que a coisa mais importante que vai deixar no País quando terminar o seu mandato não é apenas a quantidade de escolas técnicas feitas, mas a mudança no paradigma da quantidade e qualidade de instituições criadas. Se, de 1909 a 2002, foram entregues 140 em todo o País, Lula vai deixar 214 escolas técnicas profissionalizantes até o final de 2010. “E quem vier depois que faça mais 300!”, disse ele”. Cf. informações disponíveis em: <http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/> > Acesso em: 10/03/2010. Nesse sentido, a Carta de Princípios proclamada no evento, direciona-se a: 1) Ampliar o compromisso do Estado em assumir, cada vez mais, responsabilidade perante a cidadania, especialmente, no que tange à educação pública. 2) alargar o alcance da educação, em especial da educação profissional e tecnológica, para abraçar os (as) excluídos (as); 3) tecer uma rede mundial de culturas e alternativas de educação, em que a cooperação em favor do ser humano e da vida substitua a concorrência; 4) reconhecer que, como a sociedade do conhecimento é complexa, é necessário que a educação para o trabalho se fortaleça enquanto educação para a vida e por toda a vida; 5) lutar pela valorização da diversidade de mundos, assegurando lugar às capacidades locais, às diversas instâncias de aprendizagem para além da escola, reconhecendo e validando esses saberes; 6) promover ações educacionais que reconheça a ciência e a tecnologia como um dos instrumentos fundamentais para mudar o mundo, assegurando ações afirmativas em favor de todos os grupos até então discriminados; 7) propor e apoiar iniciativas comprometidas com o resgate da dignidade da pessoa, independente da condição do continente, país, cor, gênero, opção religiosa e política, orientação sexual, dentre outros (as); 8) validar e reconhecer os saberes tácitos construídos no trabalho e nas relações da vida (Cf. Carta do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009). Disponível em: < [http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/carta\\_forum.pdf](http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/carta_forum.pdf) >. Acesso em 10/03/2010. Leher (2001), entretanto, diz que *ao contrário do que pretendem mostrar as fantasiosas estatísticas do MEC, os recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm seguido uma trajetória descendente, ao mesmo tempo em que não cessa de crescer o número de estudantes matriculados, multiplicam-se cursos de*

Sobre o assunto, Leher diz:

Enquanto a primeira (a União) canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos (Estados e municípios) são forçados a assumir encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência (LEHER, s/d, p. 27).

Nessa perspectiva, Jimenez e Mendes Segundo (2007) ressaltam que a função compensatória da educação no contexto da luta contra a pobreza arrefeceu diante da revisão conceitual do significado de desenvolvimento<sup>66</sup>. A educação, movida pelo princípio da equidade – que agora comporta a ideia da desigualdade – se propõe a promover a cidadania, a inclusão social e o ajuste dos países e indivíduos às exigências do novo milênio<sup>67</sup>.

Face às proposições almeçadas, as reformas estruturais se apresentam como instrumento prioritário a serem cobradas e monitoradas pelo BM na consecução das metas de desenvolvimento pretendidas, principalmente, para os países pobres, seus principais devedores. A política educacional, então, impõe profundas mudanças nos sistema de ensino.

O *Plano Decenal de Educação* (1993) demarca a aceitação formal do governo brasileiro às teses e estratégias formuladas em Jomtien. Tal Plano estabelece as diretrizes norteadoras das políticas da educação no período 1993-2003 e com o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de educação. Seu *objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, à crianças, aos jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea* (MEC, 1993, p. 12). Esse documento constituirá referência também para a elaboração do *Plano Nacional de Educação*,

---

*graduação e pós-graduação e aumentam as necessidades de material, instalações e equipamentos, em razão do próprio desenvolvimento científico e tecnológico* (LEHER, 2001, p. 256).

<sup>66</sup> Fonseca (2000) apud Jimenez e Segundo (2007) diz que o desenvolvimento, antes entendido como um progresso contínuo e linear, possível de ser alcançado através da dadivosa ajuda tecnológica e financeira dos países ricos, agora se acopla à noção de sustentabilidade e passa a ser admitido como passível de ocorrer desigualmente, uma vez que estaria, prioritariamente, na dependência da capacidade dos diferentes países em gerenciar racionalmente os seus escassos recursos.

<sup>67</sup> As autoras realizam uma extensa contextualização e rigorosa fundamentação dos preparativos da ONU e do BM para a chegada do Milênio, mormente aclarada na Declaração do Milênio elaborada no ano de 2000. Para maior esclarecimento, consultar: JIMENEZ, Susana Vasconcelos, MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *Erradicar a Pobreza e Reproduzir o Capital: Notas Críticas sobre as Diretrizes para a Educação do Novo Milênio*. Cadernos de Educação, FAE/PPGE/UFPel. Pelotas [28], janeiro/junho 2007, p. 119-137. Disponível em: < <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo04.pdf> > Acesso em: 10/03/2010.

de acordo com determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996<sup>68</sup>.

Coadunando-se ao movimento de educação pretendido, o discurso apologético proferido por uma gama de intelectuais afinados ou cooptados pela a retórica hegemônica passa a defender a legitimação desse novo paradigma, através de pacotes milagrosos alardeados como capazes de reverter as limitações individuais diante das severas exigências do mercado de trabalho, cujo amparo é produzido por uma ciência direcionada à consecução desse mesmo projeto. Duarte (2003), ao referir-se à propalada pedagogia das competências, a coloca como integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, por ele designada de pedagogias do “aprender a aprender”, cujo princípio embala o conhecido Relatório Jacques Delors<sup>69</sup>. Ele diz:

Trata-se de preparar os indivíduos formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

A educação, portanto, reconhecidamente a principal aliada na luta contra os problemas socioeconômicos, necessita universalizar-se para assegurar os objetivos e metas de EPT. A *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1993), renovando os compromissos de Jomtien, estabelece o ano 2000 para o alcance das *necessidades básicas da aprendizagem* por meio de “enfoques criativos”. A *Declaração de Dakar* (2000) resgata o

---

<sup>68</sup> De acordo com o Art. 87, § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Cf. LDBEN Nº 9.394/1996.

<sup>69</sup> Em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, financiada pela UNESCO e presidida pelo francês Jacques Delors recebeu a incumbência de refletir sobre como educar e aprender para o século XXI. Para elaboração do documento, a comissão optou e determinou o que era essencial para o futuro. Foram escolhidas seis pistas de reflexão e de trabalho do ponto de vista das finalidades do processo educativo, a saber: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência. Estas seis pistas foram completadas pelo estudo de três temas transversais, mais diretamente relacionados com o funcionamento dos sistemas educativos, as tecnologias da comunicação, os professores e o processo pedagógico; financiamento e gestão. Cf. DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação pra o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998, p. 269.

conceito da educação permanente<sup>70</sup>, substituindo-o pelo lema da educação como necessidade de toda a vida, e em prol desse objetivo<sup>71</sup>, os compromissos são novamente reafirmados e postergados ao limite do ano de 2015.

Diante de tais paradigmas que se apresentam à educação, somados ao emblemático diagnóstico de que em pleno ano 2000 mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário e que 880 milhões de adultos sejam analfabetos (Cf. *Declaração de Dakar*, 2000), curiosamente, apenas uma linha é dedicada ao tratamento a ser dispensado aos docentes, que se restringe à sugestiva melhoria do seu *status*, auto-estima e profissionalismo<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> O conceito de educação permanente, aqui travestido da ideologia do capital, já é utilizado em 1972, no relatório *Aprender a Ser*, realizado por comissão da UNESCO, então presidida por Edgar Faure, reunida com a missão de definir as *novas finalidades atribuídas à educação, como consequência da rápida transformação do conhecimento e das sociedades, das exigências do desenvolvimento, das aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz. A educação ao longo da vida*, reaparece no *Relatório Jacques Delors* (1993), como o princípio edificador da *educação capaz de dar resposta às necessidades do século XXI*. Preconiza a necessidade de que todos aprendam a aprender, o que traz a tona os quatro pilares considerados pela Comissão como base da educação. Por ordem de importância, são eles, aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Cf. DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação pra o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>71</sup> Os seis objetivos aprovados na Conferência de Dakar a serem alcançados até 2015 são: 1) Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; 2) assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; 3) assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; 4) alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; 5) eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade; 6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2001).

<sup>72</sup> Esse fato torna-se mais alegórico quando se considera que a ONU, já em 1966 havia mapeado as vicissitudes do trabalho docente e reconhecia o papel fundamental dos docentes no processo educativo e a importância de sua contribuição no desenvolvimento humano e da sociedade moderna. Interessada em submeter os docentes a uma condição e formação compatíveis com suas prescrições, aprova, em Paris, a *Recomendação Relativa à Condição Docente* (UNESCO, 1966). O documento, em 35 páginas, trata exclusivamente do exercício da profissão docente na educação básica, busca, entre outros, remediar o problema da escassez de profissionais, outrora constatado, mediante a indicação de definição da profissão, área de aplicação, princípios, objetivos da educação e da política educacional, preparação para a profissão, programas de formação, instituições de formação, aperfeiçoamento docente, emprego e carreira, ascensão e promoção, estabilidade no emprego, procedimentos disciplinares, exames médicos, professores com dependentes menores, dedicação parcial, direitos e deveres, liberdades profissionais, relações entre docentes e serviços educacionais em geral, número de alunos em salas de aula, auxiliares, recursos auxiliares, horas de trabalho, férias anuais, licença para estudo, licença saúde e licença-maternidade, intercâmbio de docentes, salários, seguridade social, assistência médica, aposentadoria, benefício por invalidez e benefício por viuvez. São 146 cláusulas que poderiam direcionar os tecnocratas na melhoria do prestígio e reconhecimento social dos docentes do ensino básico.

A *Declaração de Cochabamba* (2001) já discorre um pouco mais sobre o papel dos professores. Reconhece que eles são insubstituíveis em assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. Entretanto, reclama a revisão da função e formação docente sob um enfoque sistêmico, que englobe a formação inicial e continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho e a pesquisa que devem interagir permanentemente. Advoga também a participação de *novos atores* e a introdução de *novas tecnologias* no reforço à função docente.

A Declaração, contudo, detém-se mais amiúde no enlace educação-desenvolvimento e na justificativa para o não alcance das metas internacionais previstas em suas agendas de desenvolvimento, que, afetadas pela situação socioeconômica da América Latina e do Caribe, tornou inviável a realização das *possibilidades educacionais*. Diz a referida Declaração:

há 220 milhões de pessoas vivendo na pobreza. Um número cada vez maior de pessoas são excluídas dos benefícios do desenvolvimento econômico e social que acompanham a globalização, porque são afetadas por limitações na sua educação (UNESCO, 2001, p. 1).

A solução apregoada para tais inconvenientes, como vimos, dar-se-ia pela educação. Especialmente, se contextualizada, nos dizeres do documento, numa *escola de novo tipo*, que estimule formas novas e flexíveis de aprendizado, especialmente àqueles jovens que vivem na pobreza e exclusão e que necessitam de uma transição efetiva do sistema escolar para o emprego. Em defesa do ensino fundamental, é admitido pôr, em plano secundário, o acesso ao ensino médio. O mencionado documento também reclama o lugar das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) dentro das políticas sociais e educacionais, com novas possibilidades para a educação à distância no desenvolvimento de redes de aprendizado.

No ano de 2004, chefes de Estado, ministros, dirigentes de organismos internacionais, dirigentes de organizações não-governamentais e funcionários de alto-nível das agências internacionais reúnem-se, a convite da UNESCO, em Brasília, para um importante alerta. Embora reconheçam a melhora nos índices de acesso e financiamento à educação, de forma geral, os países partícipes do movimento de Educação para Todos (EPT) não alcançaram em plenitude as metas propostas de assegurar o acesso, a igualdade de oportunidades e de gênero para todos. Essa incongruência, segundo defendem, comprometeria

a universalização da educação primária até o ano de 2015. Assim, novamente faz-se necessário reafirmar as antigas e agastadas pretensões, dessa vez organizadas sob o invólucro da *Declaração de Brasília*.

O imperativo da qualidade desponta como *desafio significativo* e que deverá reorientar a educação para melhorar resultados, o que requer, conforme prescrito no documento, sistemas de ensino que estejam estruturados e equipados para educar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI. Reconhece também o papel crítico e essencial dos professores em assegurar o preparo dos *cidadãos do mundo* para o presente e o futuro. Para tanto, os governos deveriam, entre outros, melhorar o *status*, as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e oportunidades de desenvolvimento profissional, desenvolver estruturas salariais apropriadas à retenção de um grupo de educadores de boa qualidade, evitando o problema da migração docente. A *Declaração de Brasília* também sugere aos governos o fortalecimento da *efetividade* docente, incluindo a ampliação da sua responsabilidade. Devem, igualmente, assegurar que suas habilidades atendam aos padrões nacionais.

De acordo com as prescrições diretas no caminho da propalada qualidade, a educação tem que facilitar a aprendizagem em termos de criatividade, valores para a cidadania democrática e habilidades para a vida, assim como conhecimentos e habilidades cognitivas. Nessa perspectiva, a *Declaração de Brasília* dedica extenso apoio ao Instituto de Estatística da ONU (ISU) que deveria, como forma de melhoria da qualidade e da coleta de dados estatísticos, desenvolver indicadores em relação ao critério de qualidade e ampliar sua área de atuação a fim de incluir dados confiáveis sobre os gastos nacionais. Ou seja,

Os governos deveriam continuar reforçando seus sistemas de coleta de dados e sua capacidade estatística, para que ao mesmo tempo possam alimentar o desenvolvimento de políticas nacionais em EPT e assegurar que os dados necessários para o acompanhamento anual de EPT estejam à disposição do ISO em tempo real. (DECLARAÇÃO DE BRASÍLIA, 2004, p. 6).

O papel da UNESCO como coordenador de Educação para Todos (EPT) é reiterado e conclamado a preparar um plano global de implantação das contribuições apresentadas e futuras de cada parceiro. O desenvolvimento do Indicador de Desenvolvimento de Educação (IDE) é sugerido como ferramenta de monitoramento de EPT e construção do

Relatório Mundial de Acompanhamento de EPT que seria considerado para fins de determinação do apoio financeiro ao setor educacional, aspiração consolidada já a partir do ano de 2002.

Nesse sentido, o *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para Todos em 2015 Alcançaremos a Meta?* (UNESCO, 2008), estudo realizado tendo por base o *Relatório Global de Monitoramento de EPT*, traz a situação dos países no cumprimento das metas de EPT através do IDE<sup>73</sup>.

Face ao exposto, o estudo realizado por Silva Júnior (2002) é de relevante importância para clarificar as derivações políticas na esfera educacional e seu significado para a formação humana. Ele aponta a presença da ciência instrumental e o neopragmatismo presente nos documentos oficiais que orientam a reforma educacional brasileira. O autor defende a ideia de que

as reformas educacionais na América Latina, particularmente, no Brasil, são uma intervenção consentida, realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca do consenso social, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera pública, em geral, em particular da esfera educacional – *locus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 206).

---

<sup>73</sup> O IDE é composto por indicadores quantitativos dos quatro dos objetivos gerais de EPT baseados nas metas de Dakar: 1) universalização da educação primária; 2) alfabetização de adultos; 3) paridade de gêneros; 4) qualidade da educação. Como medida da universalização da educação primária, o indicador é a proporção de crianças que se encontram na escola na idade adequada para essa etapa. Para medir a meta relativa à alfabetização de adultos, o indicador é o percentual da população com idade de 15 anos ou mais que sabe ler e escrever. A paridade de gêneros é medida dividindo-se o valor de determinado indicador alcançado pelas mulheres pelo valor atingido pelos homens. No IDE, ele é composto pela taxa de frequência à escola dos que se encontram na idade próxima para o ensino primário, a mesma taxa para os que se encontram na idade esperada para o ensino médio e taxa de analfabetismo. A paridade de gêneros é a média aritmética desses três índices de paridade. A UNESCO utiliza como indicador de qualidade da educação, a proporção de crianças que atingem a quinta série. O IDE é sintetizado a partir de três grupos: IDE elevado, igual ou superior 0,950, no qual engloba os 51 países que alcançaram ou estão perto de alcançar os quatro objetivos mensurados; O grupo de IDE médio, igual ou superior a 0,804 e inferior a 0,950 é composto por 53 países que estão em posição intermediária quanto ao alcance dos objetivos. O terceiro grupo, com índice inferior a 0,804 é constituído pelos países que estão longe de realizar os objetivos em seu conjunto, que totalizam em 25 países. O Brasil, com índice de 0,964, ocupa o 76º posição no ranking, o que o coloca entre o grupo de países que ainda não atingiram a meta, mas que estão perto de atingi-las. Entre os países que compõem o grupo do E-9 (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México Nigéria e Paquistão) apenas o México (em 48º lugar) se encontra entre os 51 países com índice elevado que estão próximos de atingir as metas de Dakar (UNESCO, 2008, p. 11-12).

Silva Júnior assevera que o novo paradigma político produzido em âmbito mundial, assentado no epistêmico, no cognitivo, no neopragmatismo e na ciência instrumental, são úteis na manipulação da realidade e para nos direcionar às crenças consideradas mais adequadas à obtenção de sucesso e de um futuro melhor, tomando a realidade social como algo dado ou construído por uma entidade metafísica. Sob tais pressupostos, a palavra aprendizagem torna-se pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacional e aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização das condições sociais. São nessas bases que os fundamentos da educação para o século XXI são erguidos.

Diante do exposto, podemos constatar o amplo movimento adaptativo que nos direciona rumo às expectativas dos organismos multilaterais e da centralidade *in contesti* da educação às necessidades reprodutivas do capital. Se, conforme dito inicialmente, a Conferência de Jomtien inaugura esse fluxo, as renovadas reedições de suas pretensões nos alerta que a ênfase das ideologias dominantes fundamenta-se no princípio da educação como instrumento para o desenvolvimento e antídoto contra as mazelas da exclusão, desigualdade e pobreza característica desse sistema.

#### **4.2 A Formação Docente no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro**

Norteados na premissa de que quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais convenientes serão os meios que dispomos para agir sobre ela (Saviani, 2000), prosseguiremos nossa pesquisa apresentando, no âmbito do Estado brasileiro, as implicações dos propalados ajustes estruturais na consolidação da nova configuração do Estado, ajustes esses, requeridos pela ideologia neoliberal aos países periféricos, articulados pelos organismos multilaterais. No âmbito dos objetivos almejados para essa investigação, procuraremos demonstrar que as políticas de “ajustamento” tiveram uma repercussão direta sobre a educação, e especificamente, na formação docente, que teve que ser reajustada de modo a favorecer a nova perspectiva de ensino necessária a uma *sociedade educativa*<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> A UNESCO pretende associar o conceito de sociedade educativa à concepção da educação ao longo da vida, que, na sua leitura parcial e distorcida, acredita que conduzirá o professor diretamente a uma sociedade em que



Para situar a análise, consideramos significativo o estudo de Leher (2009, p. 189-210) que apresenta os limites da promessa da regulação via mercado, o maior uso da coerção por parte do Estado, bem como a intensificação do uso de recursos ideológicos, tais como a valorização da educação como ferramenta de governabilidade. Sua investigação denuncia a construção da ideologia da globalização pelos “centros de pensamento” dos países hegemônicos, que vendem a tese da simetria entre crescimento econômico e prosperidade social, com total indiferença à já constatada ampliação da desigualdade e do número de miseráveis no planeta, além das consequências ecológicas da generalização do padrão estadunidense de consumo.

Leher (2009) aponta como meta do social-liberalismo, o deslocamento da sociedade civil, cindida em classes sociais, para uma sociedade constituída por uma infinidade de micro identidades, recortada por fronteiras fluídas e arbitrárias entre incluídos e excluídos. Ademais, ressalta o reajustamento do padrão de acumulação a partir da crise estrutural dos anos de 1970, que segue aprofundando a barbárie, engendrando conflitos sociais que não podem ser totalmente manejados pelas políticas. Sua constatação é de que a permanência dos conflitos e lutas sociais expressam a contradição essencial do capitalismo, que enquanto beneficia grandes corporações e produz novos bilionários, especialmente na China e na América Latina, produz forças destrutivas poderosas que reacendem as lutas de classe.

O autor destaca ainda o ressurgimento do tema da governabilidade na agenda do Banco Mundial e de outras instituições multilaterais. Essa perspectiva difundiu a associação entre governabilidade e ajuste estrutural e como parte disso, leis que assegurem a confiança nos mercados, assim como o controle social sobre movimentos potencialmente anti-sistêmicos.

É preciso lembrar que as relações de poder e de dominação são operadas, simultaneamente, pelo imperialismo, envolvendo o sistema de Estados e os organismos internacionais como a OMC, o Banco Mundial e o FMI, e por mecanismos sutis, “consensuais”, que estão capilarizados e estruturados nos aparelhos de hegemonia, notadamente nas instituições educacionais, nos meios de comunicação e em outras esferas (LEHER, 2009, p. 194).

---

são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender tanto na escola como na vida econômica, social e cultural. Daí a justificativa da necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os *atores* da vida cultural, etc. Cf. DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação pra o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 166.

A insistência dos neoliberais na defesa do mercado como ordenador de toda a vida social, segundo Leher, segrega e impõe competições que exacerbam o individualismo. Nas ideologias de domínio utilizadas, a educação, o empreendedorismo e as políticas focais são decisivos no manejo do controle, especialmente num contexto de internacionalização do exército industrial de reserva que cada vez mais arrebatava um número crescente de jovens para compor suas imensas fileiras. Por outro lado, o fortalecimento das universidades públicas capazes de produzir conhecimento novo, por meio da ampliação dos investimentos passam à rebote das atuais prioridades educacionais, de pesquisas e de desenvolvimento. Leher diz:

Não havendo interesse genuíno de nenhuma das frações burguesas locais na autonomia científica e tecnológica do país, os governos neoliberais das duas últimas décadas limitam-se a assegurar uma educação fundamental minimalista, perto de ser (formalmente) universalizada na faixa de escolaridade obrigatória, um ensino médio massificado e de muito baixa qualidade, para um pouco mais da metade dos jovens de 14-17 anos e uma ampliação de vagas em cursos superiores aligeirados, grosso modo, em instituições de ensino puramente mercantis, para os setores de baixa e média renda, por meio de fortes subsídios estatais (LEHER, 2009, p. 198).

A conjugação dessa lógica é fruto do processo de reforma do Estado brasileiro engendradas na década de 1990<sup>75</sup>, que, de acordo com o economista Luis Carlos

---

<sup>75</sup> Registramos, anterior a essa delimitação cronológica, o intenso, sinuoso e contraditório processo de transformação protagonizado pelo Estado, a partir de 1930, rumo ao desenvolvimento do Brasil. O período demarca a primeira fase do estabelecimento das condições políticas necessárias à chamada Revolução Nacional Brasileira, deflagrada com o processo de industrialização, o qual desencadeia a diversificação da sociedade e política brasileiras, até então dominada pelos interesses das oligarquias agrário-comerciais. A conjugação com os interesses comerciais industrializados, particularmente da Inglaterra, ganha, progressivamente, espaço entre as lutas ideológicas que se debatiam, em conflito. De um lado, a nova burguesia, a nova classe capitalista de empresários industriais, cujas origens poderiam ser encontradas nos diversos escalões da classe média; de outro, a velha oligarquia agrário-comercial, ligada ao café, em São Paulo, os senhores de engenho no Nordeste, enfim, todos aqueles elementos incluídos na aristocracia rural brasileira que, a partir de seus interesses defendiam ou se opunham à industrialização do país. Com a consolidação do desenvolvimento industrial, uma nova fase se inicia, em que, ao lado do desenvolvimento econômico através da industrialização, ganha importância a exigência de reforma das estruturas econômicas que já manifestam os profundos desequilíbrios estruturais característicos do modelo de subdesenvolvimento industrializado brasileiro. Começaram a ser discutidas no país, um conjunto de reformas, tais como, a reforma agrária, a reforma fiscal, a reforma bancária, etc. O planejamento econômico, como tentativa de direcionamento da acumulação de capital para determinados setores, é inaugurado, no Brasil, com o Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), cujo lema era “cinquenta anos em cinco”. Priorizava os setores energético, industrial, educacional, transporte e alimentação, além do favorecimento à penetração de capitais estrangeiros e empresas transnacionais. A partir dos anos de 1970, contudo, este modelo de Estado Desenvolvimentista Protecionista – característico dos países em desenvolvimento - entra em crise, levando o país a um período de violenta redução da atividade econômica, registrando-se então a mais grave crise por que passou a economia industrial brasileira. As reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise. Para maior conhecimento desse cenário, sugerimos consultar: BRESSER-PEREIRA (1968 e 1986).

Bresser-Pereira<sup>76</sup> (1997), principal conselheiro das reformas do Estado brasileiro, consolidaria o modelo de Estado necessário ao século XXI, a saber, o *Estado social-liberal*. Conforme idealiza, ingenuamente, esse Estado será social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. Imbuído dessa ideologia, apresenta-nos os componentes da reforma dos anos 90, que, como ele advoga, consolidará o modelo pretendido de Estado, a saber:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização<sup>77</sup>;
- b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa, rumo a uma administração pública gerencial, ao invés de burocrática, e a separação, dentro do Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução;
- d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, através de instituições políticas que garantam a intermediação de interesses, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 18-19).

---

<sup>76</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira foi ministro da Fazenda e principal conselheiro das reformas do Estado brasileiro do governo Sarney, no qual lançou o Plano Bresser, após fracasso do Plano Cruzado. Foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso e ministro da Ciência e Tecnologia no segundo.

<sup>77</sup> Segundo Bresser-Pereira, a palavra publicização foi criada para distingui-la do processo de privatização. Significa a transferência para o setor público não-estatal a execução de atividades na área social e científica que não são exclusivas do Estado, já que são consideradas competitivas. Incluem-se nesta categoria, as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. No Brasil, o programa de publicização prevê a transformação desses serviços em organizações sociais – uma entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiado pelo orçamento público (1997, p. 25-29).

Mendes Segundo (2005) realiza um abrangente estudo crítico sobre os pressupostos teóricos do Estado pós-keynesiano, sua intervenção na economia e a repercussão da reforma do Estado brasileiro idealizado por Bresser-Pereira. Em sua investigação discute o papel do Estado na economia de mercado, na qual a teoria keynesiana tem destacada importância.

A teoria de Keynes parte da oposição à teoria clássica do automatismo do pleno emprego. O pleno emprego – ausência de desemprego – para Keynes não era a situação prevalente. O desemprego existente, como colocava a teoria clássica, era admitido apenas como “friccional ou voluntário”, e ocorria em razão da recusa ou incapacidade da mão-de-obra em aceitar a remuneração oferecida pelo capitalista. Keynes, por sua vez, considerava pouco plausível a afirmativa de que desemprego nos Estados Unidos tenha resultado de uma obstinada resistência do trabalhador em aceitar uma diminuição dos salários nominais, ou de uma insistência de conseguir um salário real superior ao que permitia a produtividade do sistema econômico. Keynes diz:

Precisamos desembaraçarmos do segundo postulado da economia clássica – que os salários reais dependem das negociações entre trabalhadores e empresários - e elaborar um sistema econômico em que o desemprego involuntário seja possível no seu sentido mais estrito (KEYNES, 1982, p. 29).

Além de rejeitar a capacidade da “mão invisível” e de *laissez-faire* clássicas, Keynes também se opôs à fé cega no mecanismo de mercado como solução à crise *cíclica* da economia. Encarava a intervenção do Estado na economia como uma necessidade vital para sustentar o próprio sistema liberal político e econômico, na medida em que assumia *a tarefa de ajustar a propensão a consumir com o incentivo para investir [...] por ser este o único meio exequível de evitar a destruição total das instituições atuais e como condição de um bem-sucedido exercício da iniciativa individual* (KEYNES, 1982, p. 289).

Para tanto, o governo deveria estimular os gastos públicos, reduzindo os impostos ou realizando investimentos. A crise de desemprego, para Keynes, resultava da escassez de novos investimentos. Por isso não bastava que o governo ampliasse a oferta de recursos para investimentos. Seria necessário que houvesse um aumento simultâneo nos gastos públicos.

Mendes Segundo (2005) assim sistematiza:

Na opinião dos adeptos de Keynes, a grande contribuição do autor para a teoria econômica foi compreender que a decisão de investir do capitalista possui um caráter instável, o qual pode resultar em crises no capital. É, por esta razão, que ele propôs aos países desenvolvidos em crise, o subsídio do capital, via políticas estatais. A exemplo desse novo padrão de financiamento, a abordagem keynesiana defendeu a criação de um Estado do Bem-Estar Social, gestor de políticas de investimento, devendo intervir na esfera econômica para garantir a retomada das taxas de lucros (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 115).

Para os seguidores de Keynes, o sucesso e a confiança na sua política econômica podem ser observados, principalmente, nas medidas sugeridas diretamente por Keynes, tais como o *New Deal*<sup>78</sup> de Roosevelt, a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Econômico (BIRD), ou ainda a política do *New Economics* da Administração Kennedy (Keynes, 1982). Sua influência, entretanto, declina na década de 1970, devido ao fortalecimento das críticas de outros economistas neoliberais, entre eles, Friedrich von Hayek e Milton Friedman, reconhecidamente contrários ao Estado do Bem-Estar Social.

A alternativa neoliberal de reconstrução do Estado, como via de superação da crise, traz à tona as conseqüências advindas das contradições inerentes ao atual modelo social já identificada ao longo do texto e que podem ser empiricamente comprovadas tanto na estrutura produtiva do capitalismo, nos processos de trabalho, como no universo das relações entre os homens, dos valores e ideários subjacentes às ações e práticas hedonistas. No cenário brasileiro, o período FHC (Fernando Henrique Cardoso) foi a expressão nacional do reordenamento da economia à ordem mundial. O Plano Real introduziu o conjunto das políticas de ajustamento do BIRD e do FMI, inaugurando uma nova ofensiva contra os direitos sociais através da ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado.

Para Coggiola (s/d),

Estes “modelos de estabilização” produziram uma quase uniformização das políticas econômicas da América Latina, deixando um quadro econômico e social desastroso, acelerando o grau de dependência em todos os sentidos. Que o receituário aplicado pelo FMI e BIRD nestes países serviu para garantir os ganhos dos

---

<sup>78</sup> O *New Deal* teve grande influência na política econômica e social adotada no Brasil pelo Presidente Getúlio Vargas, que admirava Franklin D. Roosevelt. O projeto consistia no investimento em fortes obras na infraestrutura, como estradas, hospitais, escolas, tubulações de esgoto, etc., para a geração de empregos. Com empregos, os cidadãos voltaram a consumir, as empresas aumentaram a produção e começaram a vender mais, contratar mais, e o capitalismo, aparentemente, volta a crescer.

possuidores de títulos não resta dúvida. Mas tratou-se de um programa de ajuste estrutural, que visava atender a todas as modalidades de capitalistas: 1. Abertura comercial para as grandes corporações multinacionais; 2. privatização das empresas estatais, de preferência para o capital estrangeiro; 3. flexibilização dos direitos trabalhistas, “desonerando” o capital; 4. restrição ao movimento sindical e desindexação dos salários (COGGIOLA, s/d, p. 32).

O sucessor de FHC, Luís Inácio Lula da Silva, conforme já identificado por uma considerável literatura crítica comunga com o dogma da onipotência e onipresença do mercado na condução dos desígnios neoliberais. Leher (2004) nos indica essa compreensão através do então Projeto de Lei N° 2.546/2003 (atualmente promulgado por Lula sob a Lei n° 11.079/2004, que dispõe sobre as *Parcerias Público-Privadas* (PPP)), como um divisor de águas na percepção alegórica de que o crescimento econômico agora deslancharia a partir do grande volume de recursos do setor privado investidos na esfera pública mediante a troca de algumas garantias fiscais e regulatórias.

A alegativa de que o Estado não dispõe de recursos para realizar novos investimentos, para Leher não se sustenta, pois o Estado nacional assumirá grande parte dos riscos dos investimentos, permitindo e garantindo o aumento das tarifas, a emissão de títulos do Tesouro e a entrega do patrimônio público como garantia aos investimentos do setor privado. Sua denúncia dirige-se aos *mecanismos de corrupção* que podem ser reforçados pela falta de controle social e parlamentar. E a educação não escapa a esta lógica, pois existem medidas que incidem diretamente sobre a universidade<sup>79</sup>.

Nas palavras de Leher (2004),

As universidades serão inseridas no moinho satânico da reprodução do capital, colocando à disposição laboratórios, equipamentos, e, principalmente, pessoal para iniciativas empresariais, como se as empresas locais estivessem demandando a produção de tecnologias e, ainda mais inverossímil, como se as inovações tecnológicas

---

<sup>79</sup> O autor cita como exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o então Projeto de Lei de Inovação Tecnológica (já promulgada por Lula sob a Lei N° 10.973/2004). Segundo aponta, os sonhos mais ambiciosos das instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais e empresariais de educação superior foram atendidos com o PROUNI. Caso todas as instituições privadas venham aderir ao Programa, haverá um subsídio superior a R\$ 2 bilhões/ano aos empresários, isso sem contar os cerca de R\$ 1 bilhão do FIES. Com o total de verbas públicas que está sendo previsto para as instituições privadas seria viável criar mais de um milhão de novas vagas. A Lei de Inovação Tecnológica, conforme adverte o autor, subordina as universidades ao campo empresarial, na medida em que estabelece que as empresas, de acordo com seus interesses, definam o que será desenvolvido (ou comprado) em termos de serviços, adequações ou produtos. Na concepção de seus ideólogos, é a empresa que induz à Inovação, cabendo à universidade o papel de servir ao setor privado. (Cf. LEHER, 2004).

nascessem nas universidades. Em troca, as instituições receberiam alguma compensação econômica por parte das empresas, desde que abram mão de seu caráter público e não-mercantil. Em suma, é a institucionalização do “capitalismo acadêmico” (LEHER, 2004, p. 876).

Como vimos, a mística da reestruturação capitalista atinge sobremaneira a educação, na medida em que impõe os valores econômicos e mercadológicos aos objetivos da formação humana integral. Produtividade, eficiência, excelência, flexibilidade e empreendedorismo passam à referência diretiva das funções das universidades, sobremaneira, subordinadas ao capital. Esse quadro implica mudanças de grande alcance para a realização da formação docente, a qual será objeto de análise no próximo item.

#### **4.2.1 As Políticas Educacionais Liberais e o Impacto na Formação Docente**

Neste momento, faz-se necessário o estudo de alguns instrumentos legais que consideramos basilares no direcionamento adaptativo do sistema educacional ao movimento da economia mundial, especialmente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N°4.024/1961, a 5.540/68, a 5.692/1971 e a mais recente 9.394/1996<sup>80</sup>. Contudo, nosso objetivo é superar a mera cronologia ou catalogação de orientações legais, fugindo às armadilhas das manifestações fenomênicas do real e prosseguir em busca de captar a realidade em si mesma num esforço sistemático de negação à *pseudoconcreticidade* (Kosik, 1976) para atingir a compreensão da realidade em sua totalidade.

Como vimos, os mecanismos de reprodução do capital se utilizam de várias estratégias de recomposição, e, dentre elas, a educação assume lugar de destaque, uma questão de interesse público. Nesse sentido, o Estado, por meio de suas políticas sociais<sup>81</sup>,

---

<sup>80</sup> Respectivamente, a Lei 4.024, promulgada em de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata do ensino superior e a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estatui a reforma do ensino de 1° e 2° graus e, em conjunto com a anterior, reformam a Lei 4.024/61; e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que atualmente regulamenta a educação nacional.

<sup>81</sup> A política educacional é uma modalidade de política social. De acordo com Saviani (2002) “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a “política social” o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente (SAVIANI, 2002, p. 121).

imprime o delineamento que pretende estabelecer para a educação do país. Para o aprofundamento desse quesito e compreensão do real significado da legislação ora apresentadas, guiar-nos-emos sob as orientações apontadas por Saviani (1998, 2000, 2002, 2007, 2009) que estabelece *uma distinção, embora sutil, entre a letra e o texto* da lei. Segundo o autor, para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas. (SAVIANI, 2000, p. 146-49).

Em tal perspectiva, Saviani (2007) apresenta o conteúdo da longa gestação da Lei 4.024/61<sup>82</sup>. Em 1946, o então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt, sob inspiração do processo de redemocratização da nova Constituição promulgada naquele ano, enseja esforços para dar continuidade ao plano de reconstrução educacional já esboçado pelos Pioneiros da Educação Nova<sup>83</sup> e prescrito na Constituição Federal de 1934. Para tanto, constituiu uma Comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que contou com a supremacia do movimento renovador, representada pelo escolanovismo, sem, no entanto, desvincular-se da “modernização conservadora” característica hegemônica do período. Desse embate, submerge alguns conflitos que iriam arrastar a tramitação do projeto ao seu objetivo maior de propor as diretrizes e bases da educação nacional. O primeiro embate surgiu quando representantes da ditadura perceberam na iniciativa uma negação à política de Vargas, *“precisamente no terreno da educação que era aquele terreno em que, segundo os reformadores, a ditadura se*

---

<sup>82</sup> Registramos outras importantes reformas que, anteriores à promulgação da LDB, organizaram a educação nos estados da Federação. De um lado, os integrantes da “trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova” (Saviani, 2007, p. 207): Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1931-35) e Fernando de Azevedo (1930); De outro, os ideólogos da direita brasileira, Francisco Campos, que ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, no governo provisório de Getúlio Vargas, editou inúmeros decretos de 1931 e 1932 para realizar a reforma que levou seu nome; e Gustavo Capanema, que, por meio de oito decretos-leis (1942-1946), denominadas Leis Orgânicas do Ensino, reorganizou toda a estrutura educacional, exaltando a marca do pacto empreendido com a Igreja Católica. Contudo, o autor ressalta (p. 270) a necessária relativização na consideração do movimento renovador versus Igreja, pois os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. Para os reformadores, não havia incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica, perfeitamente justificada pelo conceito da “modernização conservadora”. Cf. Saviani, 2007.

<sup>83</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado em 1932, com a assinatura de 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que propunha a reconstrução da educação nacional, enunciando, entre outros, os princípios da escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação. De acordo com Saviani (2007) dois aspectos marcam a estrutura do texto do “Manifesto”; é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional. Como documento doutrinário, o texto declara-se filiado à Escola Nova (...). Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2007, p. 251-52).



*tinha expressado de maneira mais viva, mais eloqüente e durável”* (Saviani, 2007, p. 283-84). O outro combate será marcado pela oposição entre a escola particular e a escola pública, no qual os ataques centram-se principalmente na pessoa de Anísio Teixeira, figura central da educação brasileira na década de 1950, ironicamente acusado de comunista por sua defesa pela escola pública, universal e gratuita. O fato leva-o a reiterar sua vinculação ao pragmatismo de Dewey<sup>84</sup>, que se acreditava ser a referência renovadora da educação em todo o mundo civilizado.

O que estava em causa era o que ele representava, e que estava resumido no título de sua conferência: a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria, pois, espaço para outro tipo de escola. [...] Daí concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo (SAVIANI, 2007, p. 288).

A essas disputas, um novo substitutivo proposto pelo deputado Carlos Lacerda irá contemplar as expectativas e interesses da escola particular quando deslocou a discussão para o aspecto da liberdade do ensino e da igualdade de condições das escolas particulares e oficiais. A este grupo, alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas. O debate provocou a mobilização da opinião popular e de vários intelectuais em defesa da escola pública, que o autor organiza em três correntes básicas, a saber: a liberal-idealista, a liberal-pragmática e a tendência socialista<sup>85</sup>. Contrapondo-se à tendência reacionária em prol da escola privada, o “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados”, redigido por Fernando de Azevedo, novamente aglutina o pensamento dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época, cuja ênfase mantém-se na luta pela

---

<sup>84</sup> Em setembro de 1956, em Ribeirão Preto, SP, realizou-se o Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, no qual Anísio Teixeira proferiu a Conferência “A escola pública, universal e gratuita”. E foi essa conferência o mote para os ataques do deputado padre Fonseca e Silva [...] que tanto o acusa de comunista como procura aproximar as idéias pragmáticas de Dewey, defendidas por Anísio, ao marxismo. (SAVIANI, 2007, p. 286-287).

<sup>85</sup> A corrente denominada liberal-idealista era representada pelo Jornal o *Estado de S. Paulo*, sob a direção de Júlio Mesquita Filho, e por professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos; à corrente liberal-pragmatista destaca-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho; A terceira corrente teve como principal líder Florestan Fernandes (SAVIANI, 2007, p. 289-90).

garantia e expansão do ensino público como dever do Estado, porém com a garantia de exclusividade dos investimentos dos recursos públicos fossem a ela assegurados.

A discussão apresentada alimentou o debate nacional por longos 13 anos. Ao ser publicado em 1961, o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas, na qual prevaleceu a estratégia da conciliação<sup>86</sup> (SAVIANI, 1998).

Relativo à formação docente, a LDB versa dez artigos sobre a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. As escolas normais são consideradas o *locus* de formação para o exercício do magistério no ensino primário. A formação de professores para o ensino médio seria realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e para as disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Os institutos de educação poderiam atuar na formação de docentes para o ensino normal, além de ministrar cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Saviani (2009), ao distinguir os períodos da formação de professores na sociedade brasileira, assim os sistematiza: a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932); c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); d) Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971); e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de pedagogia (1996-2006).

Observamos que a Lei 4.024/61 aglutina muito das iniciativas já em curso no país. O padrão de organização e funcionamento das escolas normais prenunciou uma nova etapa rumo à consolidação das exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Este padrão, anteriormente estabelecido pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo, teve a marca do enriquecimento dos conteúdos

---

<sup>86</sup> Especificamente quanto ao embate travado pela garantia de exclusividade às escolas públicas dos recursos públicos, o texto da Lei, numa evidente posição conciliatória, em seu Art. 93, estabelece que os recursos públicos “serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. Também regula, a concessão e bolsas bem como a concessão financeira da União com os Estados, Municípios e iniciativa provada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira para “compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”. Para uma análise mais amíúde do texto da Lei comparativamente ao texto de 1948 e o substitutivo Lacerda, sugerimos o estudo de Saviani (1998).

curriculares e a ênfase nos exercícios práticos do ensino, cuja expressão característica e inovadora foi a criação da Escola-Modelo. A isso, soma-se o advento dos Institutos de Educação *concebidos como espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa* (Saviani, 2009, p. 4). Entretanto, como nos alerta o autor, a força do padrão dominante centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos transmitidos, arrefeceu o ímpeto reformador, comprometendo, especialmente, a expansão da escola normal.

Ademais, o cenário ideológico movido pelo conflito entre o nacionalismo desenvolvimentista e o modelo econômico do capitalismo de mercado, provocou uma ruptura política e instaurou o golpe militar de 1964 para a continuidade da ordem socioeconômica. O quadro somado à disseminação da teoria do capital humano<sup>87</sup>, da demanda do sistema econômico para formação de recursos humanos exigiu adequações no âmbito educacional a serem organizadas na forma dos princípios da racionalidade e produtividade, próprios do sistema de produção capitalista.

O ajuste foi realizado no âmbito dos acordos MEC/USAID, assinados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. A abrangência dos acordos atingiu todo o sistema de ensino brasileiro<sup>88</sup>, o que ajuíza a importância atribuída à educação pelos agentes internacionais na conformação dos países periféricos aos ditames do capitalismo industrial.

---

<sup>87</sup> Rever nota de rodapé n° 57, pág. 80.

<sup>88</sup> Por data, seguem os respectivos acordos MEC/USAID e seus objetivos: 1) 26 de junho de 1964: Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de seis assessores americanos; 2) 31 de março de 1965: Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do ensino médio. Envolve assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; 3) 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; 4) 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura CONTAP-USAID para treinamento de técnicos rurais; 5) 24 de junho de 1966: Acordo MEC-CONTAP-USAID de Assessoria para Expensão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores do Ensino Médio do Brasil. Envolve assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil; 6) 30 de junho de 1966: Acordo MEC-USAID de Assessoria para Modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois; 7) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os seus objetivos, “o de elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e superior”. Envolve, igualmente, assessoria de americanos e treinamento de brasileiros; 8) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; 9) 06 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, MS aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra dos direitos autorais de editores não-brasileiros, ale dizer, americanos; 10) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído

Em tese, todos esses acordos, embora impliquem assistência a setores específicos, possuem uma estrutura única, perceptível através de aspectos comuns. O primeiro destes consiste na utilização de um modelo único de análise de cada configuração, ramo ou nível de ensino, modelo que leva a isolar do contexto global da sociedade o fenômeno educacional e recorrer à análise setorial (ROMANELLI, 1986, p. 213).

Desta feita, a adoção da política educacional foi ampla e profunda. A Lei 5.540/68 reformulou a estrutura do ensino superior em atendimento às determinações do então presidente da República, marechal Arthur da Costa e Silva. Essa reforma deveria *garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira e a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país* (Saviani, 1998, p. 21-22).

Romanelli (1986, p. 229-30) reflete o significado dessa mudança, apresentando as características impostas à estrutura universitária a partir da racionalização administrativa. Segundo a autora, processaram-se as mudanças sem que essas tivessem ajudado a criar condições para a formação de um padrão intelectual mais autêntico, mais autônomo. São elas:

- a) Integração de áreas, disciplinas;
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina;
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa;
- d) Cursos de vários níveis e de duração diferente;
- e) Incentivo formal à pesquisa;
- f) Extinção da cátedra;

---

por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto; 11) 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-CONTAP-USAD de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; 12) 17 de janeiro de 1968: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio (Planejamento do Sistema Secundário e Serviços Consultivos). Envolvia e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média” (ROMANELLI, 1996, p. 212-213).

- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes;
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas;
- i) Dinamização da extensão universitária, etc.

Sobre o modelo de educação primária e média, Romanelli (1986) destaca a preocupação presente nos acordos MEC-USAID entre outros, com a reformulação dessas modalidades de ensino, expectativa consumada pela Lei 5.692/71, que, a partir de então passam a ser denominados ensino de primeiro e segundo graus. Logo, instituiu-se um curso de segundo grau, pretensamente unificado, com a profissionalização universal e compulsória. A reformulação do ensino de segundo grau em consonância com a problemática existente na universidade foi um dos enfoques dado a reforma. A reformulação dos objetivos desse ensino, com vistas a um desvio de demanda social da escola superior, só seria possível se o ensino de segundo grau proporcionasse a formação profissional.

Outra perspectiva de análise da referida Lei engloba as tendências diferenciadas polarizadas entre os representantes da USAID e o poder público brasileiro. O primeiro pólo almejava, antes, atender aos interesses da retomada da expansão econômica iminente, garantindo mão-de-obra com alguma educação e treinamento. Do outro lado, se situam os grupos de trabalho (GT) que estavam redefinindo o modelo de universidade, que embora seguissem as linhas gerais dos Acordos MEC-USAID, pensavam de forma divergente quanto à reformulação desse nível de ensino. Esses, condenavam a profissionalização precoce e propunham uma nova caracterização da escola média que deveria, progressivamente, substituir o esquema dualista ainda consagrado. Segundo a autora, nessas divergências identificam-se os fatores relacionados com as contradições presentes no próprio texto da Lei e com as dificuldades para sua execução<sup>89</sup>.

Para Saviani,

---

<sup>89</sup> Os vários percalços enfrentados na implantação da profissionalização compulsória acabaram por levar a Lei 5.692/71 a sua revogação pela Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Quanto ao texto da Lei houve a substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. Observa-se já a presença do “espírito escolanovista”, no qual a escola é entendida como lugar de preparação para a vida.

Com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. [...] Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2007, p. 363).

À formação de professores, aos quais incumbe a missão de fazer vigorar a reforma, a lei prevê vários níveis de formação, cada um correspondente ao nível de exercício. Nessa nova estrutura, as Escolas Normais destinadas à formação de professores foram desativadas. Em seu lugar instituiu-se a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Saviani (2009, p. 09) esclarece que *a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante*. A evidência desse quadro levou à *revitalização da Escola Normal* por meio da criação, em 1982, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Para Saviani, o resultado positivo do projeto arrefeceu diante da descontinuidade de sua oferta antes do alcance quantitativo ideal ao alcance de sua proposta inicial. Ressalta ainda a atribuição conferida aos cursos de pedagogia de formação dos quadros de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação.

De acordo com a lei 5.692/71, em seu artigo 29,

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, Lei 5.692/71, art. 29).

Com a base analítica das leituras realizadas, inferimos o caráter fragmentado, limitado e parcial que orienta a formação docente. A preocupação com o aprimoramento técnico em busca da maximização dos resultados, característicos da reforma

em análise, ressalta o tecnicismo pedagógico e em seu bojo uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (SAVIANI, 2007, p. 380).

Saviani valida seus argumentos através da catalogação do movimento editorial brasileiro, que abrange uma amostra das publicações de obras e artigos publicados nos periódicos da área educacional do período de 1944 a 1976. Seu esforço faz emergir os temas típicos da tendência tecnicista: educação e desenvolvimento, educação como investimento, formação da mão-de-obra, tecnologias do ensino, comportamento, aprendizagem, motivação, emoção, domínio cognitivo, desenvolvimento individual, as relações entre educação e o modelo empresarial, métodos ativos e recursos audiovisuais, economia da educação. O autor faz referência também a um artigo de Anísio Teixeira, publicado em 1973, “*Systems analysis e educação*”, no qual, *após descrever brevemente em que consiste, a seu ver, o método de análise de sistemas, o autor (Anísio) afirma: “é esse método que hoje se está introduzindo na problemática da guerra, do comércio, da produção e, de 1965 para cá, da educação”* (SAVIANI, 2007, p. 370).

Acrescemos, ainda, o movimento dos educadores em torno da formação dos profissionais da educação, articulado no final da década de 1970, e que findou no entendimento da docência como eixo sobre o qual se apóia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. A partir dessa idéia, prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar a formação de professores em torno do curso de pedagogia<sup>90</sup>, tanto para a habilitação Magistério, em nível de 2º grau quanto para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental (SAVIANI, 2008).

---

<sup>90</sup> Salientamos o intenso e controverso embate que envolve, tradicionalmente, os cursos de Pedagogia. Saviani (2007) contextualiza algumas medidas empregadas na reformulação do sistema de ensino por ocasião da aprovação da Lei 5.692/71. Ressalta, especialmente, o papel de Valnir Chagas, ideólogo educacional do regime militar, encarregado de normatizar as expectativas dos governantes. Assim, elaborou e fez aprovar, no Conselho Federal de Educação (CFE), um conjunto de Indicações que se estendem pelo período de 1973-1975 e que cobrem quase que totalmente o aspecto da formação de professores. Por esse caminho e a partir da concepção defendida pelo ideólogo, não havia espaço para os cursos de pedagogia. No conjunto de suas medidas, *o preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ...* (Chagas apud Saviani, 2008).

Nos anos de 1990, a doutrina neoliberal e o avanço da modernização microeletrônica se inscrevem de forma contundente na mudança da base material da sociedade, por alguns aclamada como *revolução tecnológica*, e levou, às últimas consequências a rendição das forças produtivas, da ciência e da técnica à produção privada da riqueza e da acumulação do capital. Nesse sentido, há a ampliação da capacidade humana de produção e produtividade, ainda que de forma antagônica, pois o desenvolvimento das forças produtivas, limitada pelas condições de produção, não beneficia o conjunto da humanidade, mas provoca a exclusão e a miséria de um contingente ascendente de seres humanos à medida que o capital, por sua própria limitação, põe obstáculos ao pleno desenvolvimento das forças produtivas. Esta contradição, do ponto de vista dos detentores do capital, eleva a bandeira de defesa da regulação de todas as relações sociais pelas leis impessoais do mercado, como condição de retomada do crescimento econômico. Com efeito, a educação deve preparar os indivíduos para o mercado de trabalho tal como ele se apresenta e exige.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - ou Lei Darcy Ribeiro, como ficou popularmente conhecida - após oito anos de um intenso embate de forças antagônicas<sup>91</sup>, é aprovada, e irá, por conseguinte, consolidar as expectativas daqueles que se afinam com a forma social existente, abrindo o caminho aos ajustamentos necessários ao projeto de reprodução do *status quo* e às expectativas dos financiadores externos. Dessa forma, a busca da qualidade total, a formação de cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, empregáveis e consumidores tornam-se o objetivo diretivo da referida reforma.

No âmbito da formação docente, a novidade trazida pela nova Lei encontra-se na exigência de estudos em nível superior, em cursos de licenciatura ou de graduação plena, para o exercício da docência na educação básica, estes oferecidos em universidades e institutos superiores, admitida, ainda, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental<sup>92</sup>.

---

Mais recentemente, Saviani (2008) apresenta a trajetória traçada pela pedagogia na estrutura do ensino superior, alertando sobre os limites advindos da formação propiciada por este curso a apenas determinados profissionais da área da educação e não à concretude de um espaço investigativo que propiciasse uma fundamentação teórico-científica consistente. Apresenta, ainda, no quadro de crise por qual passa o curso de pedagogia, a demora na definição de suas diretrizes curriculares em relação às demais áreas, um de seus motivos.

<sup>91</sup> Para maior detalhamento do assunto, sugerimos: SAVANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

<sup>92</sup> BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, art. 62. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.



Emerge, assim, no cenário educacional, um novo tipo de instituição formadora no país, os Institutos Superiores de Educação (ISE)<sup>93</sup>.

Os ISE, de caráter profissional, visam a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I. curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II. cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III. programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV. programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE 2/97;

V. formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para atuação na educação básica.

Dessa forma, o curso normal superior, os cursos de licenciaturas e os programas especiais de formação pedagógica dos ISE serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a: I. Conhecer e dominar os conteúdos *básicos* relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos; II. compreender e atuar sobre o processo ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino; III. resolver os problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos; IV. considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas

---

<sup>93</sup> De acordo com contato telefônico realizado ao Conselho de Educação do Ceará, não há o conhecimento quanto a tais institutos em nosso estado. Em visita ao site do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 24/11/2010), também não encontramos nenhuma instituição nessa forma intitulada. Há, no entanto, referência ao Programa Especial de Formação Docente realizado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE em 13 pólos UAB distribuídos pelo estado, na modalidade à distância, limitada a 600 vagas anuais, conforme autorização da portaria ministerial nº 1.065, de 08 de maio de 2003.

características sócio-culturais e psicopedagógicas e V. sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente<sup>94</sup>.

As várias possibilidades institucionais, de cursos e programas (Universidades, Institutos, Escola Normal, Centros Universitários, Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, Faculdades, ou Faculdades Integradas, ou Escola Superior, ou diferentes unidades de uma universidade<sup>95</sup>) permitem, como vimos ao longo do capítulo, várias arranjos à formação docente inicial. Dentre elas, destacamos os *programas de formação pedagógica para portadores de educação superior que queiram se dedicar à educação básica*<sup>96</sup>, que, somados, nos revela uma percepção minimalista, fragmentada e desqualificadora da formação docente. Ao que nos parece, o *espírito* da Lei emana uma visão reducionista da formação inicial necessária ao exercício da docência, que, na ausência de uma formação inicial específica, esta possa ser suprida apenas com os estudos de natureza pedagógica complementares, comuns as demais áreas profissionais. Ressaltamos que esta prescrição, objeto de resolutiva posterior, assegura a possibilidade de realização do programa, utilizando-se da metodologia semi-presencial, na modalidade à distância, para os estudos da parte teórica e o aproveitamento da capacitação em serviço como a parte prática. De acordo com a referida regulamentação<sup>97</sup>, esses programas destinam-se a suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades.

Sobre isso, Saviani considera que

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 08).

<sup>94</sup> BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/1999, art. 1º e § 2º. *Dispõe sobre os Institutos de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o Art. 9º, alíneas “c” e “b” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.*

<sup>95</sup> Id., art. 3º, Inciso I, II e III.

<sup>96</sup> BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, art. 63, II. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

<sup>97</sup> BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 02, de 26/06/1997. *Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.*

Imbuídos desse entendimento, consideramos que o impacto da presumível proliferação de institutos autônomos, como estruturas paralelas às universidades e mais vulneráveis ao processo de regulação, privatização e submissão à lógica mercadológica, certamente alarga o fosso entre os dispositivos legais e a luta histórica dos educadores por uma formação centrada na concepção integral de formação humana.

Ademais, a Educação à Distância (EAD) e sua configuração como política pública de Estado, é, a nosso ver, o modelo que se destina à formação de professores e na qual repousa a perversa base da reestruturação dos programas já existentes e a expansão dos programas de formação docente no Brasil, assunto no qual nos debruçaremos na próxima seção.

#### **4.2.2 Universidade Aberta do Brasil: Educação a Distância ou Educação Distante?<sup>98</sup>**

Inicialmente, consideramos que a análise da educação contemporânea não pode estar desvinculada do exame do contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo, do nível de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção da existência humana e da divisão do trabalho que impulsionam novas formas de educação e ensino. Sob a insígnia das competências comportamentais exigidas para se viver a *era tecnológica*, são articuladas as condições ideológicas de consolidação da *flexibilização* do sistema de ensino e dos processos de formação.

A evidência do papel da Educação à Distância<sup>99</sup> (EAD) como via privilegiada de dinamização da formação, não é recente. Remonta à publicação da Lei Darcy

---

<sup>98</sup> O subtítulo faz alusão à artigo homônimo de Zuin (2006).

<sup>99</sup> Como iniciativa revolucionária, tributamos a Gramsci, a luta pelo movimento de auto-educação das massas e dos educadores como forma de construção de uma escola socialista unitária capaz de contrapor-se à cultura burguesa e à impotência das instituições da classe operária em realizar a educação para a emancipação dos trabalhadores. Dada as condições adversas e desfavoráveis, a solução de resistência encontrada, foi a criação de uma *escola por correspondência*. O curso, implantado a partir de 1925, logo apresentou problemas devido as próprias condições de existência da classe operária, o que levou Gramsci a reconhecer a *escola falada* como o melhor tipo de escola. Nela, o professor pode visar ao objetivo de fazer viver coletivamente a escola, de modo que ocorra um contínuo desenvolvimento de cada um e que tal desenvolvimento seja contínuo e sistemático (Gramsci apud Del Roio, 2006, p. 325). Todavia, ele também adverte. A educação precede a escola. Dado que a relação entre a escola e a experiência de vida sofra influencia conforme a classe social, sob o domínio burguês, o conhecimento científico não está ao alcance da classe operária, que fica submetido a um conhecimento fragmentado, derivado da prática profissional e a uma baixa auto-estima, própria dos dominados. Daí, a necessidade dessa classe criar instituições próprias que organizem o conhecimento, de se educarem e de

Ribeiro, que a preconiza como um importante instrumento de formação e capacitação de professores<sup>100</sup>, e inicialmente, regulamentada pelo Decreto n° 2.494, de 10/02/1998, que assim a definia:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a *auto-aprendizagem* (grifo nosso), com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, Decreto n° 2.494, de 10/02/1998, art. 1°).

Este minimalismo que reduz o ensino em prol da utilização dos recursos tecnológicos pode ser comprovado sob outro marco de análise, o *Plano Nacional de Educação*<sup>101</sup> (período 2001-2010). No que concerne aos mecanismos dispostos para que se atinjam os resultados esperados pela EAD e tecnologias educacionais, o Plano estabelece vinte e dois objetivos e metas a serem implantados ao longo de 10 anos. Para os fins específicos dessa pesquisa, destacamos os itens considerados mais relevantes para a temática:

- Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural;

- promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional à distância;

- promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio;

- iniciar, logo após a aprovação do Plano (*Plano Nacional de Educação*), a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;

---

prepararem uma massa crescente de intelectuais orgânicos da classe operária e educador das massas. Cf. DEL ROIO, Marcos. *Gramsci e a Educação do Educador*. CAD. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set/dez 2006.

<sup>100</sup> BRASIL, *Lei n° 9.394, de 20/12/1996*, art. 87, III. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>101</sup> BRASIL, *Lei n° 10.172, de 09/01/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

- ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;
- incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância;
- apoiar financeiramente e institucionalmente a pesquisa na área de educação à distância;
- capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional;
- capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação;
- capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação;
- observar, no que diz respeito à educação<sup>102</sup> à distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

No ano de 2005, os instrumentos que inicialmente regulamentavam a EAD (Decreto nº 2.494/1998, Decreto 2.561/1998, Portaria Ministerial nº 302/1998) foram revogados pelo Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que logo em seu artigo primeiro enfatiza:

caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos<sup>103</sup> (DECRETO Nº 5.622/2005).

---

<sup>102</sup> A utilização dos termos educação e formação, no nosso entendimento, busca equiparação com a concepção da educação em seu sentido lato (formação do indivíduo) e estrito (escolarizada), respectivamente.

<sup>103</sup> A possibilidade de utilização das mediações tecnológicas para o desenvolvimento do processo educacional/formativo dos profissionais da educação suscita importantes questões que são levantadas por Zuim (2006), a saber: *De que modo tais mediações podem ser empregadas neste processo? Que tipo de facilidades e dificuldades são geradas num ambiente de educação a distância? A denominada educação a distancia não corre o risco de se afastar de seus objetivos iniciais de promover uma maior aproximação entre os agentes educacionais, na medida em que se converte no fetiche de si mesma? Ele também pondera: Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: A despeito das bases epistemológicas*

De acordo com Art. 2º, do Decreto 5.622, de 19/12/2005, a educação à distância, resguardando-se as especificidades de cada nível e modalidade<sup>104</sup>, poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, essa abrangendo os cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, e a educação superior, que resguarda uma série de cursos e programas, tais como cursos sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e doutorado.

Sobre a oferta da modalidade na educação básica e educação de jovens e adultos, citamos, anterior a essa cronologia, o Parecer CNE/CEB nº 41/2002, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na Etapa do Ensino Médio*. O documento é extenso na contextualização da educação a distância no cenário nacional e internacional e no aparato legal que a normatiza. Também dedica longas linhas à discussão de termos conceituais, tais como, o de presencial e a distância. Direciona-se, num primeiro momento, à conclusão de que

a educação à distância precisa de bons motivos para ser utilizada na etapa do ensino médio da educação básica. A não ser em casos que a demanda social para essa opção seja altamente justificada, as próprias características da modalidade a tornam menos viável para propiciar a consecução dos objetivos do ensino médio na idade própria (PARECER CNE/CEB 41/2001, P. 13).

Segue apresentando os pressupostos básicos para uma educação a distância de qualidade, sua justificativa e uso através dos argumentos legais já existentes e conclui com as condições referentes à implementação da educação à distância na educação básica de jovens e adultos e no ensino médio, no qual se encerram no cumprimento às determinações já prescritas nas diretrizes específicas a cada modalidade. Cita as que devem ser atendidas no ensino médio na oferta à distância, a saber: as finalidades, os princípios pedagógicos da

---

*e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas em sala de aula, o escopo central de tal processo não é o proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre professores e alunos? Cf. ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 935-954.*

<sup>104</sup> De acordo com a LDB nº 9.394/96, os níveis da educação nacional são dois: Educação Básica e Educação Superior. As modalidades se apresentam tendo por finalidade atender à características particulares e específicas de determinados grupos de indivíduos; são a forma como elas acontecem: educação infantil, educação fundamental e média, educação de jovens e adultos, educação à distância, educação profissional.

identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos<sup>105</sup>.

Para os cursos de nível superior, enfatizamos, dentre os programas da *Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação*<sup>106</sup> (Seed/MEC), a *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, que desponta como outra política pública de fomento à expansão do ensino superior e ao desenvolvimento da modalidade de educação à distância no país. Surge com a prioridade de oferta de cursos de licenciatura e formação inicial e continuada de professores da educação básica em parceria com as diversas universidades brasileiras. Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, a UAB tem a *finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país*. Se propondo a:

- I. Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, art. 1º, Parágrafo único)<sup>107</sup>.

<sup>105</sup> Esse Parecer foi homologado em 23/12/2002 e publicado no D.O.U de 24/12/2002, Seção 1, p. 167. Desta feita, o projeto de resolução para finalização da regulamentação foi encaminhado à Câmara de Educação Básica para posterior homologação e publicação. No entanto, devido a recurso interposto por instituição interessada na questão, a resolução não chegou a ser baixada. Cf. informação disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/56/materia2.htm>> Acesso em: 10/2010.

<sup>106</sup> Programas e Ações da Secretaria de Educação a Distância: Domínio Público – biblioteca virtual; DVD Escola; E-ProInfo; E-Tec Brasil; Programa Banda Larga nas Escolas; Proinfantil; ProInfo Integrado; TV Escola; Banco Internacional; TV MEC. Cf. informações disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12502&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823)> Acesso em: 03/06/2010.

<sup>107</sup> Ressaltamos ainda a prescrição do referido Decreto em seu Artigo 6º que diz: As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observadas os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira. (BRASIL, Decreto nº 5.800, de 08/06/2006). O estudo desenvolvido por Resende Pinto (2002) sobre o “Financiamento da Educação

No desenvolvimento de atividades de indução, fomento e avaliação dos cursos de licenciatura, no âmbito do Plano Nacional de Formação Docente – PARFOR, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES passa a subsidiar o Ministério da Educação – MEC na formulação das políticas e ações necessárias. Tal mediação torna-se possível por meio da alteração da competência e estrutura organizacional da CAPES<sup>108</sup>. *Exclusivamente* mediante convênios com instituições de ensino superior públicas e privadas, esse órgão fica encarregado de, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, *induzir, fomentar* a formação inicial e continuada dos docentes do magistério, sendo que, na formação inicial, dar-se-á *preferência* ao ensino presencial conjugado ao uso de recursos e tecnologias de educação a distância. Também na formação continuada, a EAD será, *especialmente* utilizada. Cabe a esse órgão ainda a gestão do processo de acompanhamento do Sistema UAB<sup>109</sup>.

É interessante observar que, historicamente, a missão da CAPES concentrava-se no acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros (mestrado e doutorado)<sup>110</sup>. A nosso ver, a atuação da CAPES no fomento e valorização da formação inicial e continuada de docentes ao magistério da educação básica, anteriormente atribuída às secretarias do MEC, é mais uma novidade no sistema educacional do país e atende, no nosso entendimento, à complexificação do processo de expansão da

---

no Brasil: Um Balanço do Governo FHC (1995-2002)” conclui que mesmo com o aumento da carga tributária, a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e os empréstimos internacionais na área educacional pelo Banco Mundial, o gasto com a educação no Brasil situa-se bem abaixo da maioria dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e até mesmo dos principais países da América Latina. Para maior aprofundamento do assunto sugerimos: PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). Educ. Soc. [online]. 2002, vol. 23, n.80, pp. 108-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>> Acesso em 01/07/2010.

<sup>108</sup> BRASIL. Lei nº 11.502, de 11/07/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Lei11502\\_PresidenciaRepublica.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Lei11502_PresidenciaRepublica.pdf)> Acesso em: 01/07/2010.

<sup>109</sup> O objetivo do acompanhamento à UAB realizado pela Diretoria de Educação a Distância (DED), subordinada à CAPES, visa *contribuir com a consolidação do sistema e oferecer subsídios ao planejamento, execução e evolução dos cursos, impulsionando a qualidade*. Cf. informações disponíveis em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=142:capas-inicia-primeiro-ciclo-de-acompanhamento-do-sistema-uab&catid=1:noticia&Itemid=7](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142:capas-inicia-primeiro-ciclo-de-acompanhamento-do-sistema-uab&catid=1:noticia&Itemid=7)> Acesso em: 09/11/2010.

<sup>110</sup> As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional. Cf. missão divulgada no sítio <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>> Acesso em: 09/11/2010.



educação pública superior, que agora se vincula ao desenvolvimento da modalidade à distância. Expressa também a crescente burocratização da gestão pública brasileira<sup>111</sup>.

Freitas<sup>112</sup> (2003, 2007) realiza interessante estudo sobre as políticas de formação docente e seus desdobramentos, nos quais destaca a prescrição de utilização das novas tecnologias como recursos de ensino nas escolas de educação básica, apontando para urgente familiarização dos professores com esses meios de formação como parte de sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional e, especialmente, a massificação da EAD como política de Estado para a formação docente. A autora também ressalta o papel regulatório exercido pela *nova* CAPES e os novos contornos que podem adquirir as políticas de formação através da articulação UAB e CAPES. Nesse contexto, a autora aponta para a configuração da formação em três movimentos em curso no país:

a) Uma política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação como lócus exclusivo e privilegiado de formação de professores para toda a educação básica – graduação e pós-graduação– como uma concepção de formação pós-secundária;

b) Retirar a formação de professores do campo da educação, pelo afastamento das atuais faculdades de educação da responsabilidade pela formação desses profissionais, deslocando- para o campo da epistemologia da prática, a ser desenvolvida nos ISES, em toda sua plenitude, na concepção da formação técnico-profissional;

c) A prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas nossas universidades, em decorrência de um movimento de idéias no campo da educação, que vem avançando desde o início da década de 1990 as idéias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes países, fundadas na epistemologia da prática e na lógica das competências (FREITAS, 2003, p. 8).

---

<sup>111</sup> Para exercer suas novas funções, a CAPES ganha o reforço de 410 (quatrocentos e dez) novos cargos em provimento efetivo e 52 (cinquenta e dois) cargos adicionais em comissão (Cf. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, art. 2º e 3º).

<sup>112</sup> A autora, no período em que esteve à frente, como Presidente, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) desenvolveu importante trabalho em defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção *omnilateral* de formação humana. No ano de 2008, contudo, assume a coordenação geral dos Programas de Apoio à Formação Docente da Educação Básica da Diretoria de Educação Básica da CAPES, que no nosso entendimento, não comunga com os ideais outrora defendidos pela intelectual (Cf. <http://lattes.cnpq.br/3471775221688522>). Em 2009 assume, no Ministério da Educação (MEC), a pasta titular de representante do órgão nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Cf. Portaria MEC 931, de 29 de setembro de 2009). Coggiola (s/d, p. 5), constata uma geral cooptação da intelectualidade (não só) latino-americana para o novo credo capitalista, uma mudança do “igualitarismo à mobilidade social, do coletivismo a um obscuro “bem-estar social”, do antiimperialismo à “interdependência”. Estruturalmente, os intelectuais da América Latina deixaram de ser intelectuais orgânicos conectados e dependentes dos movimentos populares, para tornarem-se intelectuais institucionais atados a agências de financiamento e suas prioridades intelectuais.

O rebaixamento na qualidade da formação teórica, expresso por Freitas como *movimento de secundarização do conhecimento [...] vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação a distância* (Ibid., 2007, p. 5 e 6). Baseadas no pensamento da autora, observamos que os processos de formação centram-se no desenvolvimento de competências comportamentais, cabendo ao professor transmitir, na escola e na sala de aula, as novas formas de *laboralidade* demandadas pelo atual nível de desenvolvimento do capitalismo, assentado numa perspectiva unidimensional e produtivista da formação humana.

Corroborando com o exposto, destacamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*<sup>113</sup>. Estas se constituem no conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a ser observado na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino voltados à formação para a *atividade docente*, que deverão orientar, conforme disposto em seu artigo 2º, para I) o ensino visando à aprendizagem do aluno; II) o acolhimento e o trato da diversidade; III) o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV) o aprimoramento das práticas investigativas; V) a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI) o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII) o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Levando-se em conta que o *Conselho Nacional de Educação* (CNE) exerce atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação<sup>114</sup>, é o órgão que reflete a visão dominante da Política Nacional de Educação, vê-se, claramente, a prevalência dos novos paradigmas contemporâneos que dominam a educação e, por conseguinte, a formação docente. Parafraseando Saviani (2008), os princípios e fundamentos das Diretrizes são ao mesmo tempo restritos no essencial e assaz excessivos no acessório, dilatando-se em referência a uma linguagem<sup>115</sup> típica, hoje em evidência, que se mostra

---

<sup>113</sup> BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

<sup>114</sup> Cf. informações disponíveis em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12449&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754)>. Acesso em: 02/08/2010.

<sup>115</sup> Soares (2007) identifica a *virada pragmático-linguística* operada pela reedição do pragmatismo na figura de Richard Rorty. Nesse sentido, a linguagem assume o elemento central nas relações humanas como o melhor instrumento para mediar as relações *intersubjetivas*, que poderá, nos dizeres do ideólogo, justificar novas e interessantes crenças, contribuindo para uma convivência comunitária mais solidária. SOARES, José Rômulo. *O (Neo)Pragmatismo como Eixo (Des)Estruturante da Educação Contemporânea*. Tese de Doutorado. UFC, 2007.

impregnada por expressões tais como, aprendizagem, diversidade, práticas investigativas, inovação, desenvolvimento de projetos, tecnologias da informação etc. Como se evidencia nos termos do documento anteriormente citado, o propalado discurso de caráter progressista serve de guia, prioritariamente, à construção da individualidade requerida pelo capital.

*Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância* (MEC/SEAD, 2007) se auto-define como um norteador dos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Segundo preconizam tais *Referenciais*:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada (MEC/SEAD, 2007, p. 7).

No bojo de tais preceitos, os *pólos de apoio presencial* se destacam como a unidade operacional de grande importância para desenvolvimento descentralizado das atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Para a estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade, são considerados recursos humanos essenciais, os docentes, tutores a distância, tutores presenciais e pessoal técnico-administrativos, nos quais se destaca o coordenador de pólo de apoio presencial. Os *Referenciais* sugerem ainda as estruturas essenciais para assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados, tais como biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutoria e salas para exames presenciais. No entanto, o documento adverte:

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão da EDUCAÇÃO (*sic*) como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA (*sic*). Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa (MEC/SEAD, 2007, p. 7).

De fato, faz-se necessário avançar na compreensão da natureza específica da educação e da produção do saber que é expressa com clareza nas palavras de Saviani:

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber - conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e teórico - não interessam em si mesmos; eles interessam sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2008, p. 7).

Esta compreensão nos conduz ao entendimento de que a determinação social da escola e as complexas mediações pelas quais se dá sua inserção na contraditória sociedade capitalista nos expõem aos *mecanismos de adaptação* (Saviani, 2008, p. 31). Esses, acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser confundidos com anseios da classe dominada.

Com o abandono do esforço teórico, a cada geração os “revolucionários” são mais ignorantes, e exibem uma maior estreiteza na sua concepção de mundo. São crescentemente incapazes de apreender a essência do processo histórico perdendo-se nos seus meandros fenomênicos e fugazes. Sem a compreensão do mundo em que agem, suas práticas são marcadas pelo tacitismo, pela absoluta falta de estratégia {revolucionária} (sic). (LESSA apud SOARES e JIMENEZ, 2008, p. 125-26).

Na contramão desse entendimento, a concepção de educação e currículo do processo de ensino e aprendizagem que norteia os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (MEC/SEAD, 2007) apresenta por princípio a visão de que

O conhecimento é o que cada sujeito constrói – individual e coletivamente – como produto do processamento, da interpretação, da

compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos (BRASIL. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (MEC/SEAD, 2007, p. 9).

Essa *transformação da natureza do saber* é identificada por Saviani (2007) quando chama a atenção para a coincidente relação entre a *revolução da informática* e o clima cultural inaugurado com a publicação do livro *A condição Pós-Moderna*, de Lyotard, em 1979. Nas palavras de Saviani,

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar das metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem (SAVIANI, 2007, p. 424-25).

Diante do exposto e cientes da abrangência que tal discussão engloba, alertamos que, dentro dos limites desta pesquisa, não temos a pretensão de esgotar todas as nuances que envolvem a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), o qual *desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico* (Saviani, 2007), nem analisar em profundidade a sua possível efetividade na concretude do conhecimento que nos permita o usufruto da práxis revolucionária<sup>116</sup>. Nosso objetivo, nesta pesquisa, é identificar o modelo da formação docente que se firma como política de Estado, que, conforme estamos constatando, se delinea com o paradigma da educação à distância. O que, antes, nos parece mais emblemático é o desprezo conferido à busca do conhecimento do

---

<sup>116</sup> É importante salientar que qualquer tentativa de transformação da sociedade pelo caminho meramente pedagógico configura-se num mero utopismo. As condições de uma verdadeira transformação social implicam a mudança das circunstâncias e da atividade do próprio homem. Mas a unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre a transformação das primeiras e autotransformação do homem, somente se realiza em e pela prática revolucionária. Para o autor, Marx se opõe tanto a idéia de que basta a educação – isto é, um processo de autotransformação do homem – à margem ou com anterioridade à mudança das circunstâncias de sua vida, para produzir uma mudança radical no homem, como a um determinismo rigoroso que acredita que basta mudar as circunstâncias, as condições de vida – à margem das mudanças na consciência através de um trabalho de educação – para que o homem se transforme. A modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da mudança do meio e da educação, é obtida apenas por meio da atividade prática revolucionária (Vásquez, 2007, p. 149-50).

real em contraposição a elevação das práticas reflexivas cotidianas ou, ainda, a manipulação utilitária da verdade, essa, comumente considerada apenas a partir da manifestação fenomênica da aparência.

Ademais, nos alerta Saviani:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das idéias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as idéias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornaram hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que a precederam [...] às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo” (SAVIANI, 2007, p. 426).

Esse quadro corrobora com a atual configuração da realidade social, que na disposição de instrumentos que clarifiquem a compreensão do real, finda refém, sobremaneira, da dúvida e da incerteza. Abre-se, dessa forma, o caminho para o ecletismo de idéias e para o relativismo, cuja afirmação primordial resguarda o paradigma do pluralismo metodológico<sup>117</sup>.

#### 4.2.3. A Plataforma Freire<sup>118</sup> em Questão

Destacamos, inicialmente, que não é nosso objetivo imprimir um julgamento de valor acerca do uso da tecnologia, pois cairíamos num modelo grosseiro de negação da capacidade ininterrupta da consciência humana de produção do novo. Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia não se rege por uma lógica autônoma. Elas têm por base, a rigor, o conjunto de fenômenos históricos que permitiram o desenvolvimento

---

<sup>117</sup> Tonet realiza profícuo estudo sobre os fundamentos desse paradigma no texto: *Pluralismo Metodológico: Falso Caminho*. Disponível em: < <http://www.ivotonet.xpg.com.br/> >. Acesso em: 10/04/2009.

<sup>118</sup> Embora consideremos algumas limitações, no que tange à emancipação da classe trabalhadora, na concepção idealista, *dialógica* freiriana, *correlata à teologia da libertação* (Saviani, 2007, p. 330), é indiscutível sua contribuição e a força de seu pensamento junto ao imaginário dos educadores. Entendemos que a associação da plataforma ao educador Paulo Freire é um recurso associado ao fetiche de legitimação de mais essa prescrição burguesa, que em nada se assemelha ao pensamento do educador.

das forças produtivas. Entretanto, é importante destacar que a hegemonia da informática na sociedade contemporânea firma compromisso, primeiramente, com a expansão do capital. Este fenômeno traz consigo um conjunto de prescrições que são aceitos e/ou impostos como condição necessária e indispensável à inclusão e reconhecimento do indivíduo na sociedade. O desenvolvimento da atividade humana assegurou a construção e a modificação dos instrumentos de produção, dos bens materiais e a relação entre os próprios homens, que no decurso de sua vida material se regem pela estrutura da sociedade de classes, que edifica suas relações na apropriação privada dos meios de produção.

Nesse contexto, realizaremos a análise da Plataforma Freire<sup>119</sup>, que é um sistema de informatizado, virtual, gerenciador da formação inicial, continuada e pós-graduada de docentes no país, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Surgiu a partir da adesão de um consórcio de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Município, com vista ao cumprimento do estabelecido no PDE e no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, ambos ligados ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Seguiremos pautadas na premissa de que *Plataforma Freire* é uma representação fetichizada, que regula e limita a compreensão dos liames que envolvem uma concepção de formação voltada ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Utilizada pela racionalidade instrumental burguesa, fiel seguidora do ideário pós-moderno, que preso ao seu ecletismo metodológico, organiza os meios e estratégias adequadas às metas impostas pela doutrina pragmática, o que finda por aprisionar a percepção da natureza do saber a quantidades prescritas de informações<sup>120</sup>.

Para construir o estudo, utilizaremos alguns dados estatísticos oficiais disponíveis sobre o tema para ilustrarmos o movimento e as tendências do objeto. Ressaltamos, contudo, que longe de qualquer reforço a ilusões ufanistas de avanço, modernidade ou equidade atribuídas aos números prescritos, pretendemos, antes, superar a superficialidade e mistificação oculta nos jargões estatísticos.

---

<sup>119</sup> Endereço eletrônico: < <http://freire.mec.gov.br/index/principal> >. Acesso em: 09/07/2009.

<sup>120</sup> Para Lyotard (2009, p. 4) a unidade de informação é o bit, o que o leva a prever que tudo o que no saber constituído não é traduzível a essa unidade será abandonado e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de tradução dos resultados eventuais em linguagem de máquina. Cf. LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

É obvio que mesmo no âmbito do ser social deve haver investigações estatísticas, nas quais o indivíduo comparece apenas como singularidade abstrata e, por isso, é considerado somente nestes termos nos resultados cognitivos que se pode alcançar por esta via. Porém, seria um erro grosseiro pensar que se pode obter um verdadeiro conhecimento da sociedade real simplesmente somando estas pesquisas. Ainda que úteis para elucidar determinados aspectos singulares da própria sociedade, podemos ter enunciados adequados somente se eles são dirigidos aos seus nexos verdadeiros, existentes e deles captam a verdadeira essência existente (LÚKACS, 1978, p. 101-02).

Nesse sentido, Lessa (2008) chama atenção para um fenômeno ideológico que Lukács chamou de *o falso socialmente necessário*. De acordo com Lessa,

Ele ocorre quando, numa dada conjuntura, há a necessidade de idéias rigorosamente falsas para se justificar uma dada formação social. Como essas idéias se referem à vida cotidiana e aparentemente a explicam, elas terminam ganhando um estatuto de verdade. Tais idéias fazem parte do cotidiano, estão coladas a esse cotidiano e tiram dessa proximidade com o aqui e agora uma aparência de verdade. Por isso apesar de serem manifestadamente falsas, muitas pessoas tendem a acreditar nelas (LESSA, 2008, p. 25).

A Plataforma é considerada um *instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das Instituições de Ensino Superior (IES) à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes*<sup>121</sup>. O pleno acesso ao portal requer o cadastro do professor, que passará a acessá-lo somente mediante uma senha e constante atualização do currículo dos professores. As pré-inscrições são submetidas, pelas secretarias estaduais e municipais, às IES Públicas, e estas procederão as inscrições nos cursos de acordo com sua disposição de oferta.

De forma geral, o ambiente não disponibiliza informações de grande relevância ou que possibilite a realização de uma análise geral, aprofundada, das premissas ideológicas que o direcionam. A fundamentação político-pedagógica e as condições efetivas de ensino-aprendizagem não são apresentadas, o que sugere a centralidade dada ao aparato tecnológico e ao seu uso como responsáveis diretos pela qualidade da oferta. A argumentação de Marx e Engels (1991, p. 37) não nos deixa esquecer que, *mesmo as formações nebulosas*

---

<sup>121</sup> Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 09/07/2009.



*no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais.*

Kosik também ressalta:

o complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumem um aspecto independente e natural, na qual a práxis utilitária imediata e fetichizada dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 10-11).

Ou seja, o homem para orientar-se e reproduzir esta forma de organização social constrói representações acerca de seu modo de funcionamento, que acaba por submetê-los a um poder que se revela maior que ele mesmo.

A *Plataforma Freire*, nos limites do acesso permitido, disponibiliza atalhos para uma sucinta apresentação do “*Plano Nacional de Professores da Educação Básica*”<sup>122</sup>, um “*calendário de pré-inscrições*”<sup>123</sup>, informações sobre “*quem é Paulo Freire?*”<sup>124</sup>; “*previsão de oferta de cursos*”<sup>125</sup>; *mapa das pré-inscrições*<sup>126</sup>. Entre os tipos de formação disponíveis encontramos a oferta de cursos de formação inicial, formação continuada de até 300 horas e cursos de especialização, que apresentamos a seguir com maior riqueza de detalhes.

A tabela 1 traz informações sobre os cursos de formação inicial ofertados no município de Fortaleza, estado do Ceará, para o período 2010.1. Esses dados nos oferecem indicações mais específicas sobre a disparidade entre o número de vagas ofertadas e a quantidade solicitada. Para a formação inicial na primeira licenciatura, 433 professores dividiram-se na procura por formação nos cursos de licenciatura em artes, física e matemática. Ao passo que apenas 20 vagas foram oferecidas por uma única instituição no município citado, o que representa um déficit de 2.065% entre as vagas ofertadas e a quantidade

---

<sup>122</sup> Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal> Acesso em: 26/06/2010.

<sup>123</sup> Disponível em: < <http://freire.mec.gov.br/index/calendario> > Acesso em: 26/06/2010.

<sup>124</sup> Disponível em: < <http://freire.mec.gov.br/index/sobre> > Acesso em: 26/06/2010.

<sup>125</sup> Disponível em: < <http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/index> > Acesso em: 26/06/2010.

<sup>126</sup> Disponível em: < <http://freire.mec.gov.br/mapapreinscrito/index> > Acesso em: 26/06/2010.

solicitada. Chama atenção a atuação do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) na área das licenciaturas<sup>127</sup>.

**Tabela 1. Plataforma Freire, Formação Inicial para Professores, Modalidade Presencial, Estado do Ceará, Período 2010.1**

	Ofertadas	Solicitadas	Solicitadas/Ofertadas
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará</b>	<b>20</b>	<b>433</b>	<b>2165%</b>
Formação Inicial - 1ª Licenciatura	20	433	2165%
Licenciatura em Artes	10	328	3280%
Licenciatura em Física	5	33	660%
Licenciatura em Matemática	5	72	1440%
<b>Universidade Estadual do Ceará</b>	<b>160</b>	<b>431</b>	<b>269%</b>
Formação Inicial - Formação Pedagógica	160	431	269%
Licenciatura em ciências Biológicas	40	181	453%
Licenciatura em Física	40	60	150%
Licenciatura em Matemática	40	116	290%
Licenciatura em Química	40	74	185%
<b>Total Geral</b>	<b>180</b>	<b>864</b>	<b>480%</b>

Fonte: <http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/relatoriopdf>

Para a formação pedagógica inicial destinada aos docentes que já atuam nas disciplinas de biologia, física, matemática e química, mas que não possuem a habilitação para o magistério foi destinada 160 vagas para os cursos de formação pedagógica para uma demanda de 431 docentes solicitantes, nos apresentando um déficit de 169,37% da procura em relação à oferta. Neste caso, apenas a Universidade Estadual do Ceará (UECE) oferece tal formação.

A tabela 2, referente à disposição dos cursos de Formação Continuada ofertados no estado está disponível nos anexos desse trabalho, tendo em vista o grande número de informações que apresenta. Aqui, a modalidade à distância é predominante. A disparidade entre vagas solicitadas e ofertadas também é acentuada. Chama atenção as instituições responsáveis pela execução dos cursos de formação continuada que não se restringem às de nosso estado. Conforme a tabela apresenta, a instituição ofertante se limita

<sup>127</sup> Apesar do pequeno número de vagas ofertadas para a modalidade presencial, curiosamente, já em 2008 o Instituto disponibilizava 1.005 vagas para cursos realizados a distância, esses distribuídos entre 13 municípios e 14 pólos. Cf. informações disponíveis em: <[http://www.cefetce.br/ensino/educacao\\_a\\_distancia/index.php](http://www.cefetce.br/ensino/educacao_a_distancia/index.php)> Acesso em 22/11/2010.

ao IFCE, com a disposição de 900 vagas distribuídas entre 5 cursos. As demais instituições executoras são: Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além do Ministério da Educação.

Lamentamos a ausência de séries históricas que nos permitam a exploração de todo o potencial das informações coletadas. No entanto, os dados evidenciam elementos que sugerem adequações e análises mais apropriadas às reais necessidades da formação docente, a consideração às disparidades entre municípios e uma maior reflexão sobre a condição e papel dos docentes no entendimento das necessidades humanas e sociais que apontem para o livre e pleno desenvolvimento humano.

Na incursão ao espaço virtual dedicado à Plataforma Freire encontramos no atalho “*Mapa das Pré-Inscrições*” os números referentes aos cursos de formação inicial disponíveis no país, por região (tabela 3) que pode nos dar a dimensão do empreendimento.

De acordo com os dados apresentados na tabela 3, observamos que nos dados totais, a demanda por cursos de formação inicial no país é 38,73% maior que a capacidade de oferta das instituições. Já o estado do Ceará apresenta uma procura por formação 43,33% menor que a oferta de cursos disponíveis. Das 41.108 vagas solicitadas pelas unidades da federação, a capacidade de oferta dava-se apenas em 29.631 vagas, no período de 2010.1

**Tabela 3: Plataforma Freire, Vagas Ofertadas Formação Inicial por Estado, Período 2010.1**

UF	Vagas Disponíveis	Vagas Solicitadas	Professores Solicitantes	Percentual Solicitado	Percentual Professores/Vagas
AM	1.250	1.289	1.289	1,0312	1,0312
AP	375	694	694	1,8507	1,8507
BA	1.860	2.677	2.677	1,4392	1,4392
CE	540	306	306	0,5667	0,5667
GO	182	243	243	1,3352	1,3352
MA	3.420	3.361	3.361	0,9827	0,9827
MG	240	380	380	1,5833	1,5833
MS	320	319	319	0,9969	0,9969
MT	550	345	345	0,6273	0,6273

PA	4.570	10.926	10.926	2,3908	2,3908
PB	360	719	719	1,9972	1,9972
PE	1.480	1.195	1.195	0,8074	0,8074
PI	3.475	2.729	2.729	0,7853	0,7853
PR	2.390	1.903	1.903	0,7962	0,7962
RJ	859	1.066	1.066	1,241	1,241
RN	130	268	268	2,0615	2,0615
RO	160	367	367	2,2938	2,2938
RR	190	110	110	0,5789	0,5789
RS	890	1.256	1.256	1,4112	1,4112
SC	2.500	2.772	2.772	1,1088	1,1088
SP	3.100	7.083	7.083	2,2848	2,2848
TO	790	1.100	1.100	1,3924	1,3924
Total	29.631	41.108	41.108	1,3873	1,3873

Fonte: <<http://freire.mec.gov.br/mapapreinscrito/index>> Data da última atualização: 24/06/2010, 06:54:34.578

Imbuídos do entendimento de que a sistemática da coleta de dados dos cursos disponíveis no sistema não está inteiramente consolidada, além da comprovada ascensão da oferta de cursos no país, fica evidente a urgência política e o apoio que o poder público tem criado para acelerar o crescimento dessa modalidade de ensino, o que instigam preocupações quanto às dimensões da qualidade didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas disponíveis<sup>128</sup>, e à adequação desse sistema a determinados contextos.

Na tentativa de embasar nossa hipótese, retomaremos a análise de outros documentos<sup>129</sup> que melhor subsidiem nossa contextualização. Conforme as informações disponíveis, os Censos da Educação Superior indicam um crescimento nos cursos de graduação à distância no país (tabela 4).

<sup>128</sup> De acordo com o INEP/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) essas três dimensões norteiam a *Avaliação dos Cursos de Graduação, Bacharelado e Licenciatura* e subsidiam o ato de Reconhecimento desses cursos (INEP, 2010). Com isso queremos sinalizar para a obrigatoriedade de avaliação desses cursos pelos órgãos normativos federais. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2008/IAR\\_cursos\\_licenciatura\\_bacharelado.pdf](http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2008/IAR_cursos_licenciatura_bacharelado.pdf)> Acesso em 03/08/2010.

<sup>129</sup> *Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.*

**Tabela 4: Crescimento de Cursos e Alunos de Graduação a Distância – Brasil, 2000-2007**

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Cursos	N	10	14	46	52	107	189	349	408
	Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002	-	-	-	0,1	1,3	3,1	6,6	7,9
Matrículas	N	1.682	5.359	40.714	49.911	59.611	114.642	207.206	369.766
	Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002	-	-	-	0,2	0,5	1,8	4,1	8,1
Concluintes	N	460	131	1.712	4.005	6.746	12.626	25.804	29.812
	Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002	-	-	-	1,3	2,9	6,4	14,1	16,4
Vagas oferecidas por vestibular e por outros processos seletivos	N	6.430	6.856	24.389	24.025	11.3079	42.3411	813.550	1.541.070
	Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002	-	-	-	0	3,6	16,4	32,4	62,2

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2002 a 2007. In.: Brasília UNESCO, 2009, p. 104.(Adaptado)

Conforme a tabela 4 nos indica, constatamos um considerável crescimento no número de cursos, matrículas, concluintes e vagas oferecidas para a graduação à distância. Houve, no período 2000-2007, grande apelo à expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país através do desenvolvimento dessa modalidade, bem como o estímulo as IES públicas a aderirem a EAD mediante apoio de cooperação técnica ou convênios firmados com entes privados ou públicos interessados em manter pólos de apoio presencial ao Sistema UAB com o Ministério da Educação (MEC)<sup>130</sup>. A equiparação legal dos diplomas e certificados de cursos e programas realizados tanto de forma presencial como à distância que passaram a ter validade nacional<sup>131</sup>, abriram novas perspectivas para a atuação das IES públicas e privadas na modalidade à distância.

<sup>130</sup> Cf. Decreto 5.800, de 06 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, art. 4º.

<sup>131</sup> Cf. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, art. 5º.

As desconfianças da sociedade de modo geral acerca da educação à distância levaram o então diretor Dilvo Ristoff, do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes) do INEP a coordenar a pesquisa *A Trajetória dos Cursos de Graduação à Distância* buscando evidências tranquilizadoras a respeito da nova modalidade de formação que se expande. Segundo sua pesquisa aponta,

Os alunos de EAD tendem a ser mais velhos, mais pobres e menos brancos que os estudantes das licenciaturas presenciais. São na maioria casados, têm filhos, possuem pais com baixa escolaridade, trabalham e sustentam a família além de terem menor acesso à internet, utilizarem menos o computador e possuem menor conhecimento de línguas estrangeiras (espanhol e inglês). Não obstante, o desempenho desses estudantes em sete das treze áreas da licenciatura que se submeteram às provas do Exame Nacional de Cursos (Enade em 2005 e 2006), foi melhor que o dos alunos dos cursos presenciais, o que constituiria uma evidência da qualidade desses cursos (LOYOLLA, 2008, apud Brasília: UNESCO, 2009, p. 110).

Na superficialidade dessas constatações, nota-se, por fim, o caráter distintivo<sup>132</sup> de classe imputado à educação, e, mais especificamente, à educação à distância, no atendimento aos interesses da classe dominante e do controle social. São expectativas hegemônicas da classe da burguesia que levam a uma limitação na educação das classes operárias como também a instrumentalização do ensino como manobra eficaz da pseudo-transformação social motivadas por tais apelos. E a estratégia ideológica para a quebra das resistências não é carente de força, haja vista a grande receptividade do ensino a distância que emerge dos números.

---

<sup>132</sup> Em reportagem da Revista Época, o presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Frederico Litto, considera que a educação à distância é a melhor alternativa para quem não teve acesso às universidades. “Ela é especialmente útil para quem trabalha e não tem tempo de cumprir a rotina diária da faculdade”. A reportagem também registra o número de 649.854 pessoas fazendo cursos de ensino superior online em 2009, sendo mais de 80% delas em graduação. Revista Época, *Como tirar seu Diploma pela Internet*, 30 de agosto de 2010.

**Tabela 5: Crescimento de Cursos de Licenciatura à Distância – Brasil, 2002-2005**

Tipo licenciatura	Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Licenciatura II <sup>133</sup>	2002	0	4	2	3	0	9
	2005	9	39	7	4	4	2
	2005/2002		8,8	2,5	0,3	2*	5,8
Licenciatura I <sup>134</sup>	2002	0	3	27	3	3	27
	2005	2	38	21	19	5	85
	2005/2002		11,7	-0,2	5,3	0,7	1,4
Total	2002	0	7	29	6	3	45
	2005	11	77	28	23	7	146
	2005/2002		10	0	2,8	1,3	2,2

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2002, 2005. In., Brasília, UNESCO, 2009, p. 105. (Adaptado)

\* Valor aproximado, já que em 2002 não foram identificados cursos nessa região.

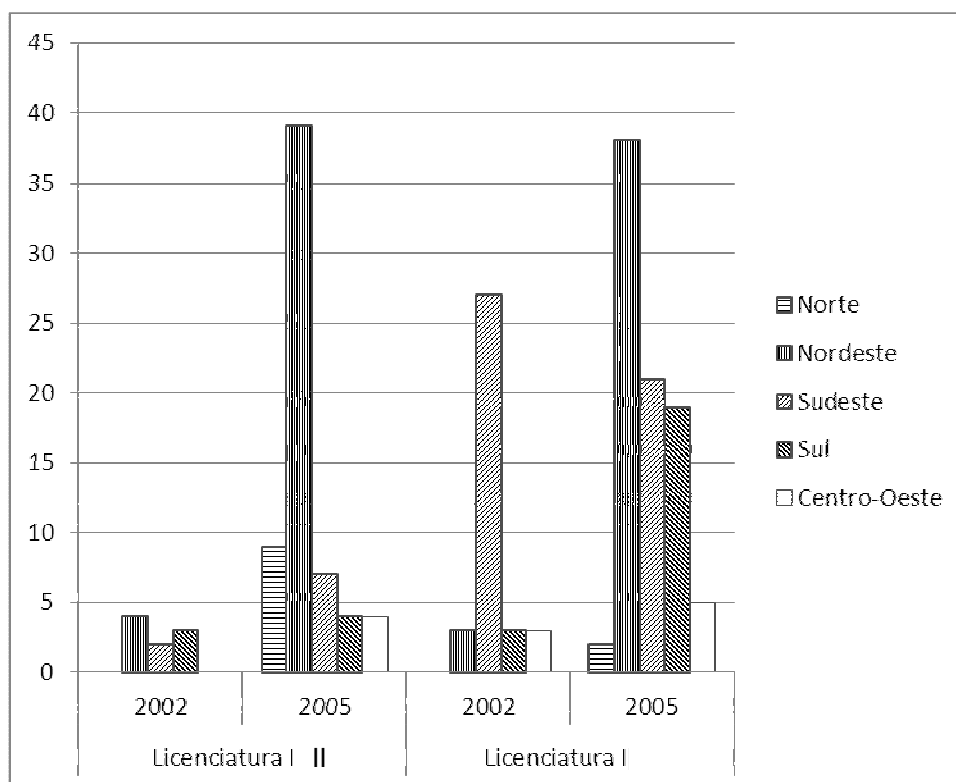
Os cursos de licenciatura à distância, de acordo com (Brasília: UNESCO, 2009), cresceram em menores proporções do que os cursos de graduação em geral, porém o seu número mais que dobrou entre 2002 e 2005, sendo que o maior aumento se verifica em relação às Licenciaturas II, as quais se multiplicaram em quase seis vezes (tabela 5). Ainda assim cabe indagar acerca da capacidade instalada para atendimento aos estudantes, tais como laboratórios e bibliotecas, essa que tem sido uma questão geralmente preterida a despeito do pressuposto, nada inocente, de que essa modalidade contribua para ampliar o acesso ao ensino superior no país. Há, além disso, indícios apontados por Brasília (UNESCO, 2009, p. 113) de que a multiplicação de consórcios e pólos para a oferta dos cursos estaria ocorrendo sem que um projeto-pedagógico de formação docente mais integrado a sua pretensão de articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado.

<sup>133</sup> É denominada Licenciatura I os cursos destinados à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares). Cf. Brasília, UNESCO, 2009, p. 56-57.

<sup>134</sup> É denominada Licenciatura II os cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do magistério da educação básica. Nas Licenciaturas II encontram-se os cursos que constam da chamada Área Geral da Educação do Censo da Educação Superior e que são especificamente destinados à formação de professores especialistas. Entretanto, cursos com denominações genéricas como História, Química, Filosofia que são arrolados em outras áreas do senso, foram também incluídos porque podem constituir a primeira etapa de uma formação que se completa com a licenciatura, oferecida ou não pela mesma unidade. Cf. Brasília, UNESCO, 2009, p. 56-57.

O gráfico 1 demonstra o crescimento do número de cursos de licenciatura à distância, especialmente na região nordeste, onde também se verifica o crescimento percentual de matrículas, de acordo com a tabela 6.

**Gráfico 1: Crescimento de Cursos de Licenciatura à Distância – Brasil, 2002-2005**



Fonte: Tabela 5 (Adaptado).

A tabela 6 apresenta o crescimento nas matrículas nos cursos de licenciatura à distância no período 2002-2005, dispostas por tipo de licenciatura e região. Destacamos o crescimento registrado na região nordeste, que saltou de 2.524 matrículas em 2002 para 12.937 em 2005, mostrando um acréscimo de 1.293,6%.



**Tabela 6: Matrículas nas Licenciaturas à Distância Segundo a Região – Brasil, 2002-2005**

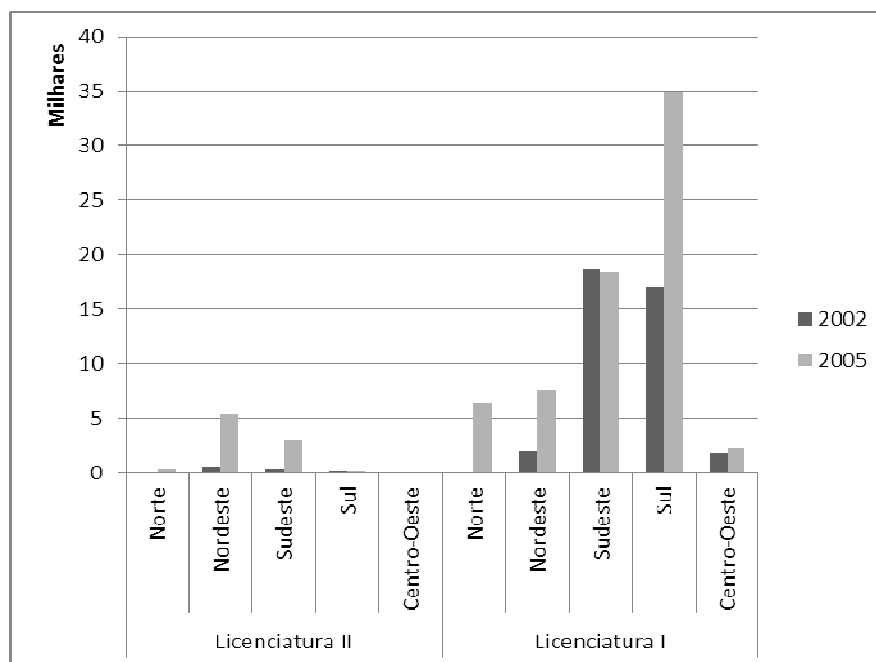
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Licenciatura II	2002		565	310	116	0	991
		0	57	31,3	11,7	0	100
	2005	353	5.387	2979	147	0	8.866
		4	60,8	33,6	1,7	0	100
Licenciatura I	2002		1.959	18.655	16.965	1.759	39.338
		0	5	47,4	43,1	4,5	100
	2005	6.385	7.550	18.417	34.868	2.280	69.500
		9,2	10,9	26,5	50,2	3,3	100
Total	2002		2.524	18.965	17.081	1.759	40.329
		0	6,3	47	42,4	4,4	100
	2005	6.738	12.937	21.396	35.015	2.280	78.366
		8,6	16,5	27,3	44,7	2,9	100

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2002, 2005. In., Brasília, UNESCO, 2009, p. 106.

Inicialmente com 40.329 matrículas no ano de 2002, em 2005 saltaram ao número de 78.366 no país, totalizando 118.695 matrículas no período 2002-2005. Somando-se os dados do referido período, vemos que o percentual de matrículas da região sudeste em relação ao Brasil foi de 34% e da região sul foi de 43,89%. A região nordeste efetuou 15.461 matrículas (5.952 na Licenciatura II e 9.509 na Licenciatura I), que representa 13% do total efetuadas no país no período<sup>135</sup>. Sem a pretensão de dar cobertura às amplas dimensões envolvidas nesses dados, destacamos as indicações da massificação como proposta para a educação pública brasileira, especialmente para a formação docente, na qual se consolida o uso das tecnologias da informação e comunicação como eixo estruturante do processo educativo.

O gráfico 2 mostra o crescimento da oferta de matrículas em todas as regiões do país, comprovando que o uso da tecnologia tem sido o maior aliado da educação à distância como mecanismo de expansão da oferta em relação aos cursos presenciais.

<sup>135</sup> Com base nos resultados do *Censo Escolar da Educação Básica 2007* (o universo da pesquisa engloba um total de 1.882.961 docentes), os professores que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício no magistério, os denominados “professores leigos” formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o país, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino. Os professores que cursaram apenas o ensino fundamental representam 0,8% do total, que corresponde a 15.982 docentes. Embora haja maior concentração de professores com essa escolarização na região Nordeste, verifica-se sua presença nas demais regiões, em escolas urbanas e rurais e em todas as redes de ensino. Cf. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Cf. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009, p. 26.

**Gráfico 2: Matrículas nas Licenciaturas à Distância Segundo a Região – Brasil, 2002-2005**

Fonte: Tabela 6 (Adaptado).

De fato, não é possível minimizar a complexidade do fenômeno da informatização ou automatização na sociedade. Entretanto, lembramos que tal processo busca consolidar o hiperdimensionamento assumido pela ciência no mundo, tida por alguns como principal força produtiva. Tal tendência, alertamos, não pode ser confundida com o descentramento da categoria trabalho, a extinção do trabalho manual ou que a produção de riqueza esteja sendo realizada pelo trabalho intelectual, ou ainda, considerar que é o conhecimento que a produz, afinal o conhecimento gerado pelo progresso científico tem seu objetivo restringido pela lógica da reprodução do capital.

Lembramos que Marx (2008), ao desvendar a formação de valor das mercadorias, traça as devidas e imbricadas relações entre valor de uso e valor de troca e na mesma medida explicita que é o trabalho vivo, útil-concreto, criador de valor de uso, que sacia as necessidades e desejos humanos, este não é fruto de um julgamento apenas, é antes resultado do trabalho humano e, portanto, constitui o conteúdo material da riqueza em qualquer forma social. Ademais, acresce-se o fato de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia não tem uma lógica autônoma, independente dos condicionantes sociais do sistema do capital, elas são, antes, o conjunto de fenômenos históricos que permitiram o desenvolvimento das forças produtivas.

Nessa mesma perspectiva, Lessa diz:

A concepção da sociedade da informação ou da sociedade informática, segundo a qual, é o conhecimento que produz a riqueza é rigorosamente falsa e cumpre, com as devidas alterações, com as devidas diferenças, a mesma função que cumpria lá na Antiguidade: justificar a exploração dos trabalhadores pela classe dominante (LESSA, 2008, p. 41).

Barreto (2008) identifica a descontextualização do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) das suas áreas de pertencimento e sua recondução à área da educação, com espaço garantido na política nacional de formação de professores, especialmente na Universidade Aberta do Brasil (UAB). A autora, citando outro, diz:

O processo de recontextualização compreende a disseminação de discursos para além das fronteiras da estrutura e de escala. No primeiro caso, trata-se do deslocamento de um campo social para outro: não apenas da comunicação e da informação, mas da lógica dos “negócios” para a educação, cada vez mais marcada pela comodificação, na medida em que o próprio campo é deslocado para o setor de serviços, nos termos dos acordos capitaneados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas iniciativas da UNESCO em prol de maior internacionalização dos serviços educacionais (BARRETO, 2008, p. 920-921).

Barreto (2008) aponta também o movimento contraditório de expansão e redução no que tange à objetivação hegemônica das TIC nas estratégias de educação a distância, em especial, na formação de professores: ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, essa promove um modelo de substituição tecnológica sustentado por uma sucessão de metonímias com implicações substantivas para a formação e atividade docente. A autora exemplifica tal inversão com o citando o título do sexto capítulo do Plano Nacional de Educação (PNE) sugestivamente intitulado “educação à distância e tecnologias educacionais”.

Em seu estudo, a autora também mapeia a concepção e as condições objetivas do trabalho do tutor através do exame de editais de seleção, concluindo pela diferenciação feita pelos programas integrantes da UAB: tutores virtuais, incluindo ou não

visitas aos pólos, e tutores de apoio presencial localizados nos pólos<sup>136</sup>. A autora sintetiza: *o tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EAD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desbobrimento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente* (BARRETO, 2008, p. 925).

E mais,

A ênfase na multiplicação dos pólos e formação de professores, especialmente a partir da tomada da “fábrica” como parâmetro, traz à tona a industrialização do ensino. No caso, a produção em série de professores é pensada como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação (BARRETO, 2008, p. 930).

*A industrialização do ensino* da forma exposta pela autora traz à tona o emblemático cenário de crise por qual passa a universidade brasileira, que, de bem social, passa à forma mercadoria, base na qual se funda todas as relações sociais nesta forma de sociedade. Como disse Marx (2008, p. 95), *as relações sociais aparecem como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não relações diretas entre os indivíduos e seus trabalhos*. A educação-mercadoria, “negócio” que visa a maximização dos lucros reduz o sentido social da educação e abre o caminho para o desmonte do patrimônio público, tais como as privatizações, o escoamento dos recursos públicos para a esfera privada e o alargamento da distância à conquista da universalização de uma educação pública, gratuita e voltada à formação integral e emancipadora da classe trabalhadora, o que implica a luta contra a lógica de acumulação do capital e o compromisso com construção de uma outra forma de organização social, única possibilidade para o desenvolvimento integral do gênero humano.

---

<sup>136</sup> De acordo com o Diário Oficial da União – Seção 1, N° 82, de 3 de maio de 2010, o pagamento de bolsas de estudo e pesquisas, pelo FNDE, a participantes da preparação e execução dos programas de formação superior no âmbito do Sistema Universidade Aberta (UAB) envolve os seguintes beneficiários e valores: I) Coordenador/coordenador adjunto da UAB (R\$ 1.500,00 / R\$1.100,00); II) Coordenador de curso I/II nas instituições públicas de ensino superior (IPES) (R\$ 1.400,00/1.100,00); III) Coordenador de tutoria I /II (R\$ 1.300,00/1.100,00; IV) Professor-pesquisador conteudista - professor-pesquisador I/I - (R\$ 1.300,00/R\$ 1.100,00); V) Professor-pesquisador - professor-pesquisador I/I – (R\$ 1.300,00/R\$ 1.100,00); VI) Tutor (prevê um valor de R\$ 600,00 e 765,00); VII) Coordenador de pólo (prevê o valor de R\$ 900,00 ou R\$ 1.100,00); Nesses dois últimos exemplos a descrição da atribuição são idênticas, não ficando claro o motivo do desnível da bolsa concedida. Cf. D.O.U – Seção 1, N° 82, de 3 de maio de 2010, p. 42.

Coggiola (2001) também pontua sobre a atuação e diversificação de interesses por qual passa a universidade. A expansão do ensino superior em escala mundial é expressa pelo autor, com um dos exemplos dos desafios postos à formação humana, tendo em vista que a massificação do ensino universitário implicou uma queda em sua qualidade. Essa queda não se refere apenas a uma leitura apresentada por “números”, mas ao caráter capitalista e alienado da qualidade desejada. Essa assume formas econômicas expressas na contraposição elitista de setores de excelência, de um lado; e a massa de universidades do outro, consideradas pelo autor, como fábricas de diplomas.

Nesse quadro, a mercantilização das universidades caracteriza também uma crise em sua identidade. A universidade empreendedora vem sendo a estratégia utilizada para o enfrentamento das novas realidades sociais, políticas e econômicas e que, muito previsivelmente, resulta na diminuição dos financiamentos públicos.

Outra importante indicação que utilizamos para a compreensão da gênese do objeto é o estudo realizado por Oliveira (2009). O autor também reflete sobre o processo de desenvolvimento do setor empresarial na educação brasileira, que se dá a partir da Constituição de 1988 e posteriormente é ampliado pela LDB/1996, acelerando o crescimento das escolas com fins lucrativos. Ele observa o aumento da demanda no ensino fundamental e o crescimento do ensino médio. Ao mesmo tempo, aponta a crônica dificuldade do ensino público competir quantitativamente e com a iniciativa privada. Esses elementos criaram um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração dos fundos financeiros na educação superior no país e a emissão de ações de instituições de ensino na bolsa de valores, propiciando o crescimento acelerado de algumas instituições, generalizando a educação como mercadoria, assim como a tendência à oligopolização da oferta<sup>137</sup>.

---

<sup>137</sup> O estudo ainda destaca o processo que deflagra as *transações comerciais das mudanças vividas pelo ensino superior privado no país* (p. 744), quais sejam: a aquisição, em dezembro de 2005, da Universidade Anhembimorumbi, por parte do grupo americano Laureate - que mantém universidades espalhadas por 15 países - por R\$ 165 milhões de reais; A segunda, ainda mais importante, foi a aquisição de setenta por cento do controle do Anhaguera Educacional (SP), com mais de 20 mil alunos, por um fundo de investimentos administrado pelo Banco Pátria, que contou com o aporte de US\$12 milhões de dólares do International Finance Corporation (IFC), braço empresarial do Banco Mundial (Cf. *O Estado de S. Paulo*, 29 de julho de 2006 apud Oliveira, 2009, p. 745). O autor recorre ao conceito de *financeirização*, segundo ele, *formulado nos termos de Chesnais (2007) e Harvey (2008) para entender o que se passa no setor* (p. 754). Ele cita que cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a essa atividade financeira pode florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços (...). O autor utiliza dados divulgados pela revista *Exame*, em 22/12/2008, que estima a movimentação anual do ensino privado em torno de R\$ 90 bilhões, o equivalente a 3% do PIB. E ainda, de 2001 a 2008 o setor de ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 para 90 bilhões, crescimento que nenhum setor da economia brasileira pôde comemorar no período. No nosso entendimento, a problemática comporta sérias repercussões na educação pública ora alardeada como um direito

Além da oferta de vagas, presenciais ou à distância, tanto na educação básica quanto na educação superior, ainda segundo Oliveira, difundiram-se outras atividades comerciais, tais como a venda de materiais pedagógicos e pacotes educacionais, que incluem aluguel de marcas pelo mecanismo de franquias, a avaliação e a formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas e estão avançando sobre o sistema público de educação básica através da venda de materiais apostilados para redes públicas municipais e estaduais, contando, inclusive, com a avaliação no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, (p. 741), além do crescimento de serviços auxiliares, como o das consultorias.

Sobre as consultorias, que atuam tanto no setor privado quanto público, Oliveira diz:

Estas se dedicam a atividades diversas como elaboração de planos estratégicos, reengenharia institucional, elaboração de projetos de curso, programas de auto-avaliação, marketing educacional, desenvolvimento de sistemas próprios de crédito educativo, etc. Há várias consultorias estabelecidas no mercado, sendo as mais conhecidas a *P.R Souza Consultores*, do ex-ministro da educação e atual secretário estadual de Educação de São Paulo, Paulo Renato de Souza, a *Lobo & Associados*, do ex-reitor da Universidade de São Paulo, Roberto Leal Lobo e Silva Filho, a *CM Consultores* e a *Hoper Educacional*<sup>138</sup> (OLIVEIRA, 2009, p. 742).

---

social e dever do Estado. Para maior aprofundamento sugerimos: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 739-760.

<sup>138</sup> O estudo ainda destaca o processo que deflagra as *transações comerciais das mudanças vividas pelo ensino superior privado no país* (p. 744), quais sejam: a aquisição, em dezembro de 2005, da Universidade Anhembimorumbi, por parte do grupo americano Laureate - que mantém universidades espalhadas por 15 países - por R\$ 165 milhões de reais; A segunda, ainda mais importante, foi a aquisição de setenta por cento do controle do Anhuera Educacional (SP), com mais de 20 mil alunos, por um fundo de investimentos administrado pelo Banco Pátria, que contou com o aporte de US\$12 milhões de dólares do International Finance Corporation (IFC), braço empresarial do Banco Mundial (Cf. *O Estado de S. Paulo*, 29 de julho de 2006 apud Oliveira, 2009, p. 745). O autor recorre ao conceito de *financeirização*, segundo ele, *formulado nos termos de Chesnais (2007) e Harvey (2008) para entender o que se passa no setor* (p. 754). Ele cita que cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a atividade financeira pode florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços (...). O autor utiliza dados divulgados pela revista *Exame*, em 22/12/2008, que estima a movimentação anual do ensino privado em torno de R\$ 90 bilhões, o equivalente a 3% do PIB. E ainda, de 2001 a 2008 o setor de ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 para 90 bilhões, crescimento que nenhum setor da economia brasileira pôde comemorar no período. No nosso entendimento, a problemática comporta sérias repercussões na educação pública alardeada como um direito social e dever do Estado. Para maior aprofundamento sugerimos: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.108, p. 739-760.

No caso do sítio eletrônico da Plataforma Freire, percebemos uma estrutura aparentemente isolada, paralela e tímida diante dos demais portais que reúnem as informações sobre a EAD. Sua página eletrônica não dispõe de nenhum atalho para o acesso à UAB<sup>139</sup>, que disponibiliza um número maior de informações sobre a proposta do sistema, a legislação, pólos, cursos, notícias e acessos a outras instituições complementares. Ao que nos parece, a Plataforma Freire monitora os dados referentes apenas aos cursos destinados à formação docente, embora os dados sejam apresentados de forma fragmentada e o acesso, limitado.

Conforme nos orienta Marx, procuramos, diante da investigação do nosso objeto e da análise de suas diferentes formas de desenvolvimento, fugir à sublimação da situação existente e apontar o movimento do real que se direciona à perspectiva pragmática e utilitarista da formação docente, o que, nesta ordem social, inviabiliza um programa de formação docente alicerçada na defesa da escola pública de qualidade e na compreensão das transformações ocorridas no processo produtivo e nas relações sociais que reverberam na construção social e histórica da formação docente.

Ao mostrarmos o percurso da formação docente no quadro emblemático de crise *estrutural* do capital que, incessantemente procura definir e aprisionar, sob sua lógica mercantil, todas as relações sociais procuramos captar o fenômeno e atingir a essência ou a estrutura da realidade social a partir de como ela se apresenta aos nossos olhos. E como esse movimento, necessariamente pressupõe a dialética, abre-se a necessidade de futuras investigações acerca dos *produtos da consciência tornados autônomos*, que determinam o universo docente nos limites das relações sociais capitalistas, o que, certamente, não se esgotam neste estudo. Ainda assim, os resultados aos quais chegamos refletem, ainda que modestamente, os grandes desafios postos ao desenvolvimento original e livre dos grilhões da pseudo-formação destinada, atualmente aos nossos professores.

Gostaríamos de registrar, ainda, algumas limitações encontradas para a realização dessa pesquisa. À medida que desvendávamos o modelo de formação docente que se desprendia do fenômeno analisado, nos deparávamos com o caráter recente das pesquisas acerca da educação à distância, as dimensões que vêm assumindo no país, as combinações e possibilidades variadas que podem assumir pelo intenso uso das TIC, a polarização das diversas ideologias e discursos que concentram e mascaram os complexos problemas da escola pública e da formação docente. Esses limites acabaram por imprimir um caráter

---

<sup>139</sup> Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br> >. Acesso em 07/07/2010.

preliminar a nossa investigação. Esperamos, minimamente, ter ousado no desnude de tais relações e dos interesses que as resguardam, e que demais pesquisadores se sintam instigados a dar continuidade à exploração de outras importantes facetas do objeto de estudo ora investigado.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, partimos à busca da gênese das representações da formação docente do professor da educação básica e as estratégias de reprodução do modelo na sociedade produtora de mercadorias. Nossa motivação assenta-se na necessidade premente de compreensão das relações capitalistas de produção que, como bem disse Marx (2008), subvertem o homem a uma lógica que o transforma apenas em um *animal* de trabalho, em uma *besta* reduzida às mais estritas necessidades corporais; é o homem totalmente perdido de si. Para tanto, fez-se *mister*, primeiramente lutar contra as abstrações ilusórias da consciência posta pelo idealismo como sendo os verdadeiros grilhões dos homens (Marx e Engels, 1991) e partir à incursão teórica na negação aos dogmas abstratos e examinar a história dos homens, a nós apresentada no pressuposto da centralidade ontológica da categoria trabalho. Ao mesmo tempo, procuramos apresentar a forma de realização do trabalho no sistema controlado pela lógica de valorização do capital, pela oposição de interesses postos pela divisão do trabalho e, por conseguinte, reverbera nas relações entre os indivíduos que sucumbem a um poder que lhes é imposto e soberano e do qual, nesta forma de organização social, não podem libertar-se.

Seguimos, então, do horizonte teórico de análise materialista histórico-dialética da atividade humana real, no esforço de, por meio da teorização histórica, ir à raiz constituinte do ser social, da educação e do modelo de formação destinada aos docentes da educação básica por meio das políticas educacionais liberais característicos deste movimento histórico, apreender seu núcleo racional e *ascender do concreto real ao concreto pensado*.

Ao situarmos a posição que ocupa a formação docente na sociedade capitalista, ressaltamos, primeiramente, a relação estabelecida entre o homem e o seu trabalho, que lhe aparece alheio a ele. O trabalho humano, que, ontologicamente, transforma a natureza, constitui a matriz fundamental e específica do gênero humano. É por esta característica que o homem se diferencia dos animais; ainda que esses também produzam, o fazem somente sob a imperiosidade das necessidades vitais. Porém, quando a criação humana torna-se estranha ao seu criador, destrói-se o vínculo entre o homem e sua obra e acaba por sujeitar sua essência genérica e sua existência às necessidades estritas a sua sobrevivência física, levando-o à perda de compreensão da sua própria essência e à construção de falsas representações de si e do mundo que termina por constituir um obstáculo ao próprio desenvolvimento do homem. Essa construção consolida o caráter estranhado, desumanizador do trabalho, que restrito à satisfação das necessidades corporais do homem e às exigências da

produção e reprodução capitalista, acaba por arrojar as relações sociais e econômicas sob o domínio da acumulação capitalista.

A complexificação do processo de reprodução social posta pela evolução da realidade impulsiona a organização de outros complexos para atender às necessidades advindas dessas novas relações, tais como a linguagem, o direito, a política, a educação, e, por um conjunto de mediações e antagonismos diversos, consolidam a transformação ininterrupta da natureza, dos homens e da sociedade. Entretanto, para que isso seja possível, os indivíduos têm que se desenvolverem cada vez mais como generidade, pois uma vida social mais complexa reclama também mais conhecimento<sup>140</sup>, habilidades, atitudes etc.

Na Idade Moderna, o modo de produzir os bens necessários à reprodução da vida transforma-se profundamente. A cooperação<sup>141</sup>, fundada na divisão do trabalho, na manufatura, adquire sua fórmula clássica. De acordo com Marx:

Em todo ofício que se apossa, a manufatura cria uma classe de trabalhadores sem qualquer destreza especial (...). Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade<sup>2</sup> a única espécie limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação [...] (MARX, 2008b, p. 405).

Ao atingir certo estágio de desenvolvimento, a manufatura entrou em conflito com as necessidades de produção por ela mesma criada. A *revolução nos instrumentos de trabalho* (Marx, 2008b, p. 419) cria as máquinas, decompõe o trabalho manual e o homem passa a atuar como força motriz da máquina-ferramenta até a criação do motor que possibilita a impulsão livre da força humana. A maquinaria, com o progressivo desenvolvimento das máquinas, substitui a já estreita base técnica da força de trabalho, pela mecanização do processo de produção, ocorrendo uma perda radical do conteúdo do trabalho vivo que produz o valor de uso das mercadorias. Para evitar a degeneração completa do povo

---

<sup>140</sup> Esse impulso à mudança, motivado pelo trabalho, não pode ser entendido como um mero mecanismo biológico. Mesmo quando o quadro favorável – ou desfavorável – permaneça por tempo suficiente e motive *efeitos de retorno* (Lucáks, 1981, p. 16) sobre a constituição física e psíquica dos homens, seu impulso último será sempre consequência das necessidades sociais.

<sup>141</sup> Segundo Marx (2008b, p. 378-419), chama-se cooperação (simples) a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos. A cooperação baseada na divisão do trabalho, ou seja, a manufatura é, no seu começo, uma criação natural, espontânea. Ao adquirir certa consistência e base suficientemente ampla, torna-se a forma consciente, metódica e sistemática do modo de produção capitalista.

em geral oriunda da divisão do trabalho, Marx resgata a intempestiva recomendação da ordem alardeada por Adam Smith que pregava a promoção do ensino popular, pelo o Estado, *embora em doses prudentemente homeopáticas* (MARX, 2008b, p. 418).

A citação de Manacorda (1992), embora extensa, consegue dimensionar a natureza, as condições e a extensão das novas exigências postas para a formação humana à época.

o desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber, mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela se perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 1992, p. 271).

Com o desenvolvimento do capitalismo, novas frentes de acumulação vão surgindo e a indústria automobilística se destaca na introdução de um novo modo de organização do trabalho, o taylorismo<sup>142</sup>, no qual a administração científica estabelece o controle de todo o tempo e movimento do trabalhador e, através da divisão de responsabilidades e tarefas entre os executores e gerentes, expurga toda autonomia do trabalhador. Este, para utilizar sua ferramenta, terá que seguir as inúmeras prescrições da tarefa que deve executar num determinado tempo. Posteriormente, a introdução da linha de

---

<sup>142</sup> Taylorismo é o modelo de administração desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) um engenheiro mecânico estadunidense, que é considerado o pai da administração científica. Caracteriza-se por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick\\_Taylor](http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor)> Acesso em: 24/08/2010.

montagem em série, característica do fordismo<sup>143</sup>, eleva a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação despótica extremadas.

Antunes (2006a, 2006b) nos fala de um conjunto de experimentos atualmente vividos no *mundo da produção* que mesclam o taylorismo/fordismo com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo, toyotismo), que entendemos como exacerbações do esgotamento daquele modelo de acumulação que já manifesta o quadro reativo de crise e a ofensiva do capital para retomada dos patamares produtivos.

Marx, longe de sonhos premonitórios, observa o que está ocorrendo em sua época (século XIX) e captura do real a tendência imanente do capitalismo enquanto natureza a se realizar. Marx diz,

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (MARX, 2008b, p. 482).

A retomada desses aspectos teóricos tem por objetivo reiterar os fundamentos essenciais acerca do trabalho na forma apropriada pelo capital, o qual articula as diferentes sociedades sob a batuta do mercado mundial e reduz o homem a mero produtor de mercadorias à mercê dos desígnios burgueses. Não obstante, o estranhamento (*Entfremdung*) que brota da sujeição do homem aos produtos da mão humana repercute em todas as esferas da totalidade social e, dessa forma, a educação também reflete a lógica que move a relação capital-trabalho.

A educação, na sociedade de classes, impelida pela divisão do trabalho, assume a característica precípua de influenciar que os indivíduos a *reajam no modo socialmente adequado* (Lukács, 1981, p. 17). Como um fenômeno que brota a partir do trabalho, a educação movimentada em cada momento histórico-social um importante processo

---

<sup>143</sup> Henry Ford (1862-1947) foi o fundador da *Ford Company* e o primeiro empresário a aplicar a montagem em série de modo a produzir automóveis em massa em menos tempo e ao menor custo. A ele é atribuído o fordismo, isto é, a produção em grande quantidade de automóveis a baixo custo por meio da utilização do artifício conhecido como linha de montagem, o qual tinha condições de fabricar um carro a cada 98 minutos. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Henry\\_Ford](http://pt.wikipedia.org/wiki/Henry_Ford)> Acesso em: 24/08/2008.

de reprodução que sistematiza e produz indivíduos compatíveis às exigências do modelo societal vigente, assumindo funções sociais específicas. Nas comunidades primitivas, onde o pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia a acumulação do excedente e impelia à comunhão coletiva de interesses, a educação se introduzia espontaneamente, a partir da participação das crianças na coletividade. Com o surgimento das classes sociais, a propriedade passou a ser privada e um novo vínculo, o trabalho escravo, inaugura *o poder do homem sobre o homem* e o individualismo burguês. Para uns, a riqueza e o saber; para outros, o trabalho e a ignorância. Ponce (1998, p. 28-29) nos apresenta a regularidade desse fato em algumas culturas. Ele relata:

Os primeiros europeus que visitaram as ilhas da Polinésia ouviram dos lábios dos membros privilegiados das tribos a seguinte afirmação: “que lhes parecia muito conveniente instruir os seus próprios filhos, mas que era inteiramente inútil fazer o mesmo com os filhos do povo, que estavam destinados a viver sempre em estado servil e a não ter, portanto, nem propriedades, nem servidores. Não pensavam diferente as classes dirigentes entre os incas; pelo menos é isso que deduzimos quando vemos Tupaque Iupanqui afirmar que não é lícito ensinar crianças plebéias as ciências que pertencem aos nobres, para evitar que “gentes baixas se elevem, se ensoberbem, desprezem e apoquentem a república; para ela é suficiente aprender os ofícios dos seus antepassados, porque o mandar e o governar não são coisas próprias dos plebeus (...), os sábios da China acreditavam que não se devia conceder o saber ao povo, porque ele desperta desejos, afirmando que ao homem do povo bastariam “músculos sólidos e vontade escassa, estômago satisfeito e coração vazio” (PONCE, 1998, p. 28-29).

Todavia, a instrução do trabalhador não poderia ser ignorada indefinidamente pela burguesia capitalista ascendente. Os próprios interesses burgueses impunham a necessidade de *um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protestos* (PONCE, 1998, p. 154). Desta feita, a compreensão de como se consolidam as relações do homem com o trabalho que realiza não pode ser desvinculada da forma como se organiza o modo de produção de uma dada sociedade. Se uma das características que marca a sociedade de classes são a intensa divisão social do trabalho e a conseqüente separação do trabalho manual do trabalho intelectual, na sua forma moderna, a fragmentação do processo de produção e do saber demarca a exploração do capital sobre o trabalho.

Marx, no entanto, longe de uma perspectiva limitada propõe uma visão de totalidade do processo social. Por educação, Marx entendia a articulação de três dimensões: educação intelectual, corporal e tecnológica<sup>144</sup>. Já nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2008a, p. 108), Marx nos diz que *o homem se apropria da sua essência onilateral de uma maneira onilateral, portanto como um homem total*. Sua bela colocação nos remete ao conceito de *onilateralidade* defendido por Manacorda (1996):

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1996, p. 81)

Segundo Marx, na formação de uma massa revolucionária de um lado e as forças produtivas existentes de outro estão os elementos materiais de subversão das bases do existente até então (Marx, Engels, 1991, p. 57). Disso, inferimos que, ainda que a concepção de que basta a educação para uma mudança radical do homem não passe de mero utopismo, é apenas o homem que muda as circunstâncias que o aprisiona e, conseqüentemente, pode mudar a si mesmo. A unidade entre circunstâncias e atividade humana somente se realiza pela práxis revolucionária.

Como sabemos, os homens fazem história em circunstâncias muito precisas. A dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre a teoria e a prática, finda por se tornar o instrumento de dominação do capital sobre o trabalho. Na luta entre capital e trabalho, Tonet (2010) nos adverte para a desigualdade de tal embate. Segundo expressa, é uma enorme ilusão pensar que se pode alcançar uma vitória do segundo sobre o primeiro sem colocar como objetivo a completa erradicação do capital (Tonet, 2010, p. 50). O que significa

---

<sup>144</sup> No nosso entendimento, a educação tecnológica a que se refere Marx, em nada se relaciona ao conceito burguês de educação profissional. Lembremo-nos que à época de Marx, o grau de desenvolvimento das forças produtivas era insipiente. Marx argumenta, pois, em prol de uma educação voltada ao domínio dos fundamentos do processo produtivo. Em Marx e Engels (1992) encontramos elementos da oposição de Marx à *reforma muito apreciada pelos burgueses (...), a educação profissional integral* (p. 81), voltada a *formação de cada operários no maior número possível de atividades industriais, de tal modo a fazer frente à introdução de novas máquinas ou por uma mudança na divisão do trabalho* (Marx e Engels, 1992, p. 81); Engels, em *Carta a M.K. Gorbounova-Kabloukova* (Ibid), também refere-se às instituições de *educação técnica da juventude, como pura aparência, como sendo uma espécie de centros de reeducação onde as crianças abandonadas são enviadas, durante alguns anos, após o juízo de um tribunal* (Marx e Engels, 1992, p. 82). Já Mészáros (2009a), nos apresenta a ciência e a tecnologia hoje como *estritamente determinadas e circunscritas à necessidade de perpetuação do processo de maximização dos lucros* (MÉSZÁROS 2009a, p. 53).

que é impossível imprimir à educação escolarizada uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade enquanto prevalecer a forma de trabalho específica do capitalismo. Ainda assim, esta tarefa também não pode ser abandonada.

Nessa perspectiva, Tonet postula a realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária que guie a teoria e a prática pedagógica em direção à emancipação humana. O desafio posto é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada, da divisão do trabalho, do capital, no acesso de todos os indivíduos à riqueza material e espiritual da humanidade e na construção de uma forma plenamente emancipada de sociabilidade.

Esse postulado traz em si uma série de questões que envolvem a categoria consciência, suas formas e manifestações<sup>145</sup>, que não poderão ser aqui aprofundadas. Ainda assim, como já apontamos, a construção da nova sociedade não depende da boa vontade de indivíduos esclarecidos. Depende, antes, da maturação de condições específicas e objetivas voltadas ao desenvolvimento da consciência em seu processo dialético, em negação a qualquer mecanicismo ou determinismo fatalístico dado a priori. Resguardada a grande complexidade que envolve de tal questão, isso significa que embora a consciência não possa por si só, produzir mudanças, uma vez que dessa forma ela seria o mero produto do desenvolvimento econômico capitalista, ela pode ser colocada a serviço da vida estranhada, da mesma forma que pode visualizar a sua suplantação. Tarefa histórica que urge ser cumprida e que garante à educação um papel de importante significado.

A educação tem importante contribuição no processo de emancipação das consciências. No entanto, sua hodierna fragmentação, a nós, representa a degenerescência da já empobrecida formação destinada à classe trabalhadora. O seu meteórico crescimento nos mostra que as brechas sociais reservadas à contradição estão cada vez mais cooptadas pela racionalidade bárbara que se apossa da subjetividade dos indivíduos com suas falsas promessas de um mundo fantástico.

Não nos esqueçamos que o perceptível desenvolvimento das novas tecnologias reflete as mudanças pelas quais passa o sistema do capital. A pretensa revolução

---

<sup>145</sup> Mészáros (2008) é profícuo na análise da teoria das classes e da consciência de classes em Marx. Adverte, porém, que uma compreensão adequada de tais categorias requer o imprescindível exame da concepção marxiana como um todo, sob um de seus aspectos mais importantes: o “conceito de conflito social e seus determinantes complexos” que deve ser avaliados de acordo com a *dialética das determinações recíprocas* (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

tecnológica engendrada pela sociedade do conhecimento, a rigor, amplia os mecanismos da crescente mercantilização da educação, além de potencializar novas formas de exploração da força de trabalho.

Desse movimento, a ciência e a tecnologia passam a figurar como a principal força produtiva, como sujeitos fundamentais das relações sociais. Esquecem os apologistas que o conhecimento, a informação são, antes, produtos do trabalho humano. Ademais, os processos de formação humana, ancorados na perspectiva do capital, acabam por impor o desenvolvimento de uma individualidade adaptada aos novos modelos de produção e trabalho.

Se a resistência contra o monopólio das novas tecnologias sobre o processo formativo do sujeito silencia, inglória, junto às instituições universitárias, associações de trabalhadores, movimentos sociais e sindicatos, mormente neutralizados pela ofensiva do capital, julgamos importante firmar a bandeira da *arma da crítica* na denúncia de suas determinações e limites intrínsecos. A supremacia da realidade virtual propagandeada como motor da história nos desafia. Assim, a luta em defesa da educação universal, pública, laica, de qualidade, como uma força possível da emancipação do homem deve sobrepor-se a qualquer arremedo de formação que se atrele de forma tão ostensiva aos interesses de reprodução da sociedade capitalista.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as Metarmofoses do Mundo do Trabalho*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006b.

BARRETO, Raquel Goulart. As Tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância: Entre a Expansão e a Redução. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 919-937.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 117-142.

COGGIOLLA, Osvaldo. *Ideologia Brasileira e Crítica Latino-Americana: As Raízes Históricas de uma Agonia*. Disponível em: <[www.rebellion.org/docs/3721.pdf](http://www.rebellion.org/docs/3721.pdf)> Acesso em: 01/03/2010.

\_\_\_\_\_. *Universidade e Ciência na Crise Global*. São Paulo: Xamã, 2001.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. *Ideologia e Educação na Perspectiva da Ontologia Marxiana*. Tese (Doutorado), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A Natureza Dúplice do Trabalho em Marx: Trabalho Útil-Concreto e Trabalho Abstrato. In.: *Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 25-36.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, Jacques. et. all. *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Disponível em: <[http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)> Acesso: 17/03/2010.

DEL ROIO Marcos. Gramsci e a Educação do Educador. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328- Set. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25/05/2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön não Entendeu Luria). *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 601-625. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 04 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In.: *Obras Escolhidas*. Vol.2. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

FREITAS, Helena Costa de. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124- Dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30/04/2010.

\_\_\_\_\_. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230- Out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30/04/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadette Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Valdemarin Coelho. *Pensamento Complexo e a Educação do Futuro: Entrelaçamento na Teia Ideológica do Capital*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFC, 2010.

HUNT, E.K. *História do Pensamento Econômico: Uma Perspectiva Crítica*. Tradução de José Ricardo Brandão Azevedo. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos, MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *Erradicar a Pobreza e Reproduzir o Capital: Notas Críticas sobre as Diretrizes para a Educação do Novo Milênio*. Cadernos de Educação, FAE/PPGE/UFPel. Pelotas [28], janeiro/junho 2007, p. 119-137. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo04.pdf>> Acesso em: 10/03/2010.

\_\_\_\_\_. *A política educacional e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do conserto democrático*. [2010?]. No prelo.

KEYNES, Maynard John. *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*. Tradução de Mário R. da Cruz. São Paulo: Atlas, 1982.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Violência do Estado e Capitalismo Dependente. In.: *Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 198-210.

\_\_\_\_\_. Para Silenciar os Campi. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, p. 19-30, [200-].

LESSA, Sérgio. Trabalho e Luta de Classes na “Sociedade do Conhecimento”. In.: *Maxismo, Educação e Luta de Classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana*. Susana Jimenez, Jorge Luiz de Oliveira, Derivaldo Santos (org). Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008, p. 25-43

LESSA, Sérgio, TONET, Ivo. *Introdução à Filosofia de Marx*. Disponível em: <[www.geocities.com/ivotonet/arquivos/inroducao\\_a\\_filosofia\\_de\\_marx.pdf](http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/inroducao_a_filosofia_de_marx.pdf)> (Redação final em 11/08/2004). Acesso em: 01/02/2008.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LUCAS, Luís Carlos Gonçalves. LEHER, Roberto. Aonde Vai a Educação Pública Brasileira? *Educação & Sociedade*, ano XXII, ano 77, Dezembro/2001, p. 255-266.

LUKÁCS, Georg. *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Vol I, II, III. Roma: Riunite, 1981.

\_\_\_\_\_. *Ontologia do Ser Social: Os Princípios Fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: *Coleção TEMAS de Ciências Humanas*. vol. 4. p. 1-17, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação).

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. *O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O Processo de Produção do Capital*. Vol. I. 26. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

\_\_\_\_\_. *O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O Processo de Produção do Capital*. Vol. II. 2. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

\_\_\_\_\_. *Trabalho assalariado e capital*. São Paulo: Alfa Ômega, [19--]. v. I, p. 61-82. (Obras Escolhidas).

\_\_\_\_\_. *Salário, preço e lucro*. 6. ed. [S.l.]: Global, [19--]. p. 15-89.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruno (et al.). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008c.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre Educação e Ensino*. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

\_\_\_\_\_. *A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Para Além do Capital*. Tradução Paulo Cezar Castanheira et. al. São Paulo: Boitempo Editorial. 2009b.

\_\_\_\_\_. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*. Tradução Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Educação para além do Capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Marx: A Teoria da Alienação*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para Todos: A Política dos Organismos Internacionais. In.: *Contra o Pragmatismo e a Favor da Filosofia da Práxis: Uma Coletânea de Estudos Classistas*. JIMENEZ, S., SOARES, R, CARMO, M. et. all. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 135-154.

\_\_\_\_\_. *O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no Centro do Debate*. Tese (Doutorado) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.

NÓVOA, António. (Org.) *Os Professores e sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 739-760.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Córtes, 1998.

PEREIRA, Bresser, L.C. *Desenvolvimento e Crise no Brasil: entre 1930 e 1967*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2112> . Acesso em: 02/04/ 2010.

\_\_\_\_\_. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do Estado, v. 1). Disponível em: < [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB\\_Seges\\_Mare\\_caderno01.PDF](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF) > Acesso em: 02/04/2010.

\_\_\_\_\_. *Economia Brasileira: Uma introdução Crítica*. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In.: *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. PERRENOUD, GATHER, et. al. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, 11-33.

PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 108-135. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>> Acesso em 01/07/2010.

PINTO, Geraldo Augusto. *A Organização do Trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RUBIN, Isaak Illich. *A Teoria Marxista do Valor*. Tradução José Bonifácio de S. Amaral Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

\_\_\_\_\_. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação)

\_\_\_\_\_. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional*. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: O Caso do Ensino Médio. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 201-233. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lng=pt&nrm=iso) > Acesso em: 18/03/2010.

SOARES, Rômulo, JIMENEZ, Susana. A Crise do Capital e o Neopregmatismo na Educação dos Trabalhadores. In.: *Maxismo, Educação e Luta de Classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana*. Susana Jimenez, Jorge Luiz de Oliveira, Deribaldo Santos (org). Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008, p. 109-128.

SOARES, José Rômulo. *O (Neo)Pragmatismo como Eixo (Des)Estruturante da Educação Contemporânea*. Tese de Doutorado. UFC, 2007.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*. Tradução de Luiz João Baraúna. vol I. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os economistas).

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

TONET, Ivo. Educação e Revolução. In.: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina, Vol. 2, n. 2, p. 43-53; Ago. 2010. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/5954/5408> > Acesso em: 18/06/2007.

\_\_\_\_\_. *Pluralismo Metodológico: Falso Caminho*. Disponível em: < <http://www.ivotonet.xpg.com.br/> >. Acesso em: 10/04/2009.

\_\_\_\_\_. *A Educação numa Encruzilhada*. Disponível em: < <http://www.ivotonet.xpg.com.br/> >. Acesso em: 10/04/2009.

\_\_\_\_\_. Educação e Formação Humana. In.: *Marxismo, Educação e Luta de Classes: Teses e Conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana*. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008, p. 83-96.

\_\_\_\_\_. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Maria Encarnación Moyá. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 935-954.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*.- Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>> Acesso em: 01/04/2010.

\_\_\_\_\_. Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° Graus e dá outras Providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em: 01/04/2010.

\_\_\_\_\_. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *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: 01/04/2010.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Ano 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 10/05/2010.

\_\_\_\_\_. Parecer 41, de 02 de dezembro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação à Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na Etapa do Ensino Médio*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf)>. Acesso em: 11/2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n° 1, de 30/09/1999, art. 1°, § 2°. *Dispõe sobre os Institutos de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o Art. 9°, alíneas “c” e “b” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95*.

\_\_\_\_\_. Carta do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/carta\\_forum.pdf](http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/carta_forum.pdf)> Acesso em 10/03/2010.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.800, de 06 de junho de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil*.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. *Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.



\_\_\_\_\_. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a política nacional do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em: 10/2009.*

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.973, de 02/12/2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.079, de 30/12/2004. *Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.*

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 8, de 30/04/2010. *Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e Diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).*

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.502, de 11/07/2007. *Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.*

INEP. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.* Brasília: Inep, 2009. Disponível em: < [http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf)> Acesso em: 05/2010.

MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.* Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Referenciais para Qualidade para Educação Superior a Distância.* Brasília: 2007.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para Todos em 2015; Alcançaremos a Meta?* Brasília: UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. *Recomendação Relativa à Condição Docente.* Tradução de Jeanne Sawaya. Paris: UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios.* Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto (Org). Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 05/2009.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>> Acesso em: 05/2009.

\_\_\_\_\_. *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. UNESCO, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 05/2009.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Cochabamba*. UNESCO, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>> Acesso em: 05/2009.

ANEXOS

**ANEXO A: Tabela 2 - Plataforma Freire, Plano Nacional de Formação de Professores, Formação Continuada, Previsão de Oferta, Período 2010.1**

INSTITUIÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	CURSO	MODALIDADE	TIPO DE FORMAÇÃO	UF	INÍCIO	QTDE. DE VAGAS	QTDE. SOLIC.	%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	46	153.33
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	32	106.67
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	5	9	180.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	5	125.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 180 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	5	125.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação Ambiental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	51	170.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	43	143.33

Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	3	75.00
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	5	13	260.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	18	450.00
Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	5	8	160.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação Ambiental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	24	80.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	18	60.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	3	75.00

Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	5	2	40.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal de Juiz de Fora	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atividade Física para pessoas com deficiência	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	8	8	100.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação Ambiental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	71	236.67
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	74	246.67
Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	14	4	28.57
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Formação para Mediadores de Leitura	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	241	803.33
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00

pedagógicas)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 180 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	11	3	27.27
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	12	35	291.67
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	11	97	881.82
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	11	23	209.09
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	11	36	327.27
Universidade Federal de Juiz de Fora	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atividade Física para pessoas com deficiência	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	11	26	236.36
Ministério da Educação	Ciências	Ensino de Ciências para os anos finais do ensino fundamental	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	54	180.00
Ministério da Educação		Ensino de Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	49	163.33
Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	10	22	220.00

Ministério da Educação		Geografia para as séries finais do ensino fundamental	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	210	61	29.05
Ministério da Educação		Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	47	156.67
Ministério da Educação	Língua /Literatura Portuguesa	Gestar II Língua Portuguesa	Semipresencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	2130	51	2.39
Ministério da Educação	Matemática	Gestar II Matemática	Semipresencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	2055	34	1.65
Ministério da Educação		História para as séries finais do ensino fundamental	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	210	74	35.24
Ministério da Educação		História para séries iniciais para o ensino fundamental	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	45	150.00
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	10	59	590.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	17	2	11.76
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	17	20	117.65
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	4	100.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	12	300.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	3	75.00
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	6	150.00



Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal de Juiz de Fora	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atividade Física para pessoas com deficiência	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	8	200.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	54	180.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Formação para Mediadores de Leitura	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	53	176.67
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	14	350.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Produção de Material Didático para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	70	233.33
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	9	7	77.78
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	5	8	160.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	25	83.33
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	13	43.33
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Produção de Material Didático para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	23	76.67
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00

Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	1	25.00
Universidade Federal de Juiz de Fora	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atividade Física para pessoas com deficiência	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	4	100.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	8	3	37.50
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 180 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	12	16	133.33
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	16	400.00
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	12	3	25.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	18	60.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	10	33.33
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Produção de Material Didático para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	15	50.00
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	3	75.00

Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	1	25.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Formação para Mediadores de Leitura	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	16	53.33
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	4	100.00
Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	7	9	128.57
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	7	13	185.71
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	120	400.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	84	280.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	7	175.00

Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	2	50.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	36	120.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Formação para Mediadores de Leitura	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	70	233.33
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Produção de Material Didático para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	73	243.33
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	5	125.00
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	9	0	0.00
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	6	150.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação Ambiental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	15	50.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	8	26.67
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	0	0.00
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 180 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	8	200.00

Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	12	300.00
Universidade Federal de Uberlândia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	6	150.00
Universidade Federal de Juiz de Fora	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atividade Física para pessoas com deficiência	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	11	275.00
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	7	9	128.57
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	14	1	7.14
Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	7	70	1000.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação Ambiental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	50	166.67
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	84	280.00
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação Ambiental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	113	376.67
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará		Educação para a Diversidade	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	80	266.67
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	4	4	100.00
Universidade Federal de Santa Maria	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 215 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	50	1	2.00

Universidade Estadual de Goiás	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado 220 horas	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	50	5	10.00
Universidade Federal de Alagoas	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	50	0	0.00
Universidade do Estado da Bahia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	10	1	10.00
Ministério da Educação		Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	925	0	0.00
Universidade Federal de São Carlos	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Formação de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual na educação básica	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	40	0	0.00
Ministério da Educação		Juventude, Trabalho, Educação	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	30	85	283.33
Ministério da Educação	Informática/Computação	Proinfo Integrado III Elaboração de Projetos	Semipresencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	1546	480	31.05
Ministério da Educação	Informática/Computação	Proinfo Integrado I Introdução à Educação Digital	Presencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	3888	1179	30.32
Ministério da Educação	Informática/Computação	Proinfo Integrado II Tecnologias na Educação ensinando e aprendendo com as TIC	Semipresencial	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	1987	1044	52.54
Universidade do Estado da Bahia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	6	0	0.00
Universidade do Estado da Bahia	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (Disciplinas pedagógicas)	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual	A distância	Formação Continuada	CE	1 Semestre 2010	6	1	16.67

