



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA JOZA DE LIMA

**CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, REFORMAS EDUCACIONAIS E
TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DA REALIDADE DOS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO EM SOBRAL - CE**

FORTALEZA – CEARÁ

2017

ANA JOZA DE LIMA

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO
DOCENTE: ANÁLISE DA REALIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM
SOBRAL - CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de professores. Linha de pesquisa: Marxismo e Formação do Educador.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânea Moreira de Moraes

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Lima, Ana Joza de.

Crise estrutural do capital, reformas educacionais e trabalho docente: análise da realidade dos professores do ensino médio em Sobral - CE [recurso eletrônico] / Ana Joza de Lima . – 2017.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 201 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de pós – Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de Concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Betânea Moreira de Moraes.

1. Crise estrutural do capital. 2. Reformas educacionais. 3. Trabalho docente. 4. Ensino médio. I. Título.

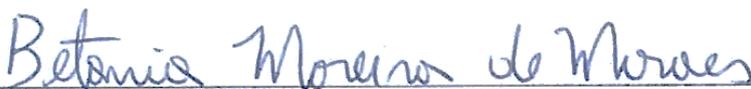
ANA JOZA DE LIMA

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO
DOCENTE: ANÁLISE DA REALIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM
SOBRAL - CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Aprovado em: 28 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânea Moreira de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos trabalhadores; e aos professores que fazem do seu ofício uma ferramenta de emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pais e irmãos, pela vida humilde que me proporcionaram e por cultivarem em mim princípios essenciais à minha formação, contribuindo, de alguma forma, para me colocar no mundo do lado dos oprimidos e contra a exploração dos trabalhadores. Obrigada!

Ao Renaud, pelo carinho, cuidado e doação, que tem me dedicado ao longo desses anos e que foram essenciais para que eu chegasse até aqui; e pelo apoio incondicional durante todo o mestrado. Obrigada!

À minha Orientadora, Professora Betânia, pela gentileza gratuita com que um dia me recebera e se dispôs a me ajudar na indicação de leituras que foram fundamentais para o meu ingresso no mestrado. Por força da causalidade, no mestrado tive a sorte de ser sua orientanda, sendo mais uma vez agraciada com seus ensinamentos, paciência e encorajamentos no decorrer da realização da pesquisa. Obrigada!

Ao Professor Mário (Valdemarin), por me acolher no estágio de docência, pela gentileza de sempre e por aceitar participar da banca, sua contribuição em ambos os momentos foi fundamental. Obrigada!

Ao Professor Osterne, por aceitar o convite para avaliar o trabalho e pela disponibilidade em ajudar nos momentos solicitados, dando ricas contribuições. Obrigada!

Aos professores do Programa, especialmente aos professores do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE, Professora Ruth, Professor Fred, Professora Das Dores, Professor Deribaldo, que ao longo das disciplinas contribuíram com o conhecimento teórico necessário à realização da pesquisa. Obrigada!

À Professora Susana, pela oportunidade de ter sido sua aluna na disciplina “Tópicos especiais” na Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes - E-Luta/UFC e pelos ensinamentos que nos motivam a lutar contra a exploração da classe trabalhadora. Obrigada!

Aos colegas da turma 2015, e em especial as companheiras de luta do IMO/UECE: Núbia, Stephanie, Cris, Raquel, Talita, Socorro, Adelaide, por florirem meu caminho ao longo dessa jornada. Obrigada!

Ao amigo Fábio, professor e colega de trabalho, sempre disposto a me ouvir nos momentos de angústia e por me ajudar a superar as dificuldades. Obrigada!

Aos alunos da escola pública que, apesar das condições precárias de trabalho, deram-me sentido à profissão. Obrigada!

Aos professores que gentilmente me concederam entrevista, tornando possível a realização do trabalho. Obrigada!

À Iara Cíntia e Raquel Monteiro, amigas da graduação e com quem mantenho diálogos que motivam à continuidade dos estudos acerca dos dilemas sociais. Obrigada!

Às funcionárias do PPGE/UECE, Jonelma e Rosângela, pelos serviços prestados na Secretaria do Mestrado. Obrigada!

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, pelo afastamento concedido para realização da pesquisa. Obrigada!

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo incentivo financeiro à pesquisa. Obrigada!

“Eis uma desvantagem contra a qual nada posso fazer, a não ser prevenir e prenunciar os leitores ávidos pela verdade. Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos”.

(Karl Marx)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nota IDEB Ensino Fundamental – Brasil/Sobral - CE – 2015.....	121
Tabela 2 – Nota IDEB 3º ano Ensino Médio – Brasil/Ceará – 2015.....	122
Tabela 3 – Escolarização professores do Ensino Médio da rede estadual – Ceará/Sobral – 2015.....	125
Tabela 4 – Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil 2004-2014 (Em R\$ – valores de 2014, deflacionados pelo INPC).....	171

RESUMO

A pesquisa, apresentada na forma de dissertação, vincula-se à linha de pesquisa Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O trabalho toma como referencial teórico-metodológico a abordagem ontológica do ser social desenvolvida por Karl Marx e recuperada por Lukács. Partindo dessa perspectiva, a educação escolar contemporânea foi percebida enquanto complexo fundado nas contradições latentes da atual forma de sociabilidade: o trabalho explorado e a propriedade privada. A pesquisa teve por objetivo geral compreender os impactos das reformas educacionais no trabalho docente no ensino médio. Para atender ao objetivo traçado, a investigação analisou a realidade de professores da rede pública de ensino em Sobral - Ceará, buscando averiguar as condições de trabalho vivenciadas por estes profissionais. A metodologia consistiu em um estudo teórico acerca das reformas educacionais, as quais foram apreendidas a partir das suas mediações com o capital; e investigação empírica, realizada mediante entrevistas com professores, em busca de elucidar as implicações das reformas no âmbito do trabalho docente no cotidiano da escola. A pesquisa evidencia que as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, sob o comando dos organismos internacionais, têm reformado a educação para atender as exigências do capital no contexto da *crise estrutural*. Neste contexto, o trabalho docente tem se notabilizado por mudanças que corroboram com a precarização e intensificação do trabalho dos professores da educação básica, especialmente no ensino médio, etapa do ensino que apresenta um quadro crítico ainda mais severo. Ao se debruçar sobre a realidade dos professores do ensino médio da rede pública em Sobral - Ceará constatou-se que estes docentes vivenciam uma série de dificuldades na realização do seu trabalho e que as mesmas refletem as mudanças proporcionadas pelas reformas através de medidas no âmbito da formação, da gestão e das condições objetivas de trabalho. De modo mais específico a análise mostra que as precárias condições de trabalho com que lidam os professores contribuem com a fragmentação e desarticulação da categoria, criando obstáculos à organização e luta por direitos da classe.

Palavras-chave: Crise Estrutural do capital. Reformas educacionais. Trabalho docente. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study, presented in the form of a dissertation, is linked to the line of research on Marxism and Training for the Educator of the Post-Graduation Program in Education at the State University of Ceará - UECE. The study has the ontological approach of the social being developed by Karl Marx and recovered by Lukács as theoretical-methodological reference. Starting from this perspective, contemporary school education was perceived as a complex based on the latent contradictions of the current form of sociability: exploited labor and private property. The objective of the study was to understand the impact of educational reforms on teaching work in high school. To reach this goal, the study analyzed the reality of teachers from the public school system in Sobral, Ceará, seeking to ascertain the working conditions experienced by these professionals. The methodology consisted of a theoretical study on the educational reforms, which were apprehended from their mediations with capital; and empirical investigation, conducted through interviews with teachers, in order to elucidate the implications of the reforms in the scope of the teaching work in the daily life of the school. The study shows that the educational reforms implemented in Brazil since the 1990s, under the leadership of international organizations, have reformed education to meet the demands of capital in the context of the *structural crisis*. In this context, teaching work has been notable for changes that corroborate the precariousness and intensification of the teaching work in basic education, especially in secondary education, a stage of education that presents an even more severe critical scenario. When looking at the reality of high school teachers in the public schools in Sobral, Ceará, it was observed that these teachers experience a series of difficulties in the performance of their work and that they reflect the changes provided by the reforms through measures in the area of training, management and objective working conditions. More specifically, the analysis shows that the precarious working conditions faced by teachers contribute to the fragmentation and disarticulation of the category, creating obstacles to the organization and struggle for class rights.

Keywords: Structural crisis of capital. Educational reforms. Teaching work. High school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	16
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	23
2.1	O TRABALHO COMO FUNDAMENTO ONTOLÓGICO DO SER SOCIAL.....	24
2.2	TRABALHO E EDUCAÇÃO: A NATUREZA ONTOLÓGICA DO COMPLEXO EDUCATIVO.....	33
2.3	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, CONTRADIÇÕES E LIMITES.....	38
2.4	O ESTADO E A REFORMA NEOLIBERAL: EXPRESSÕES DO MECANISMO DE CONTROLE DO CAPITAL EM CRISE.....	50
3	REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	63
3.1	CAPITAL E EDUCAÇÃO: VÍNCULO INDISSOCIÁVEL E SUPERAÇÃO NECESSÁRIA.....	63
3.2	REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: A EDUCAÇÃO SOB O COMANDO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS...	71
3.3	O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	77
3.3.1	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996: contextos e disputas.....	81
3.3.2	O Relatório Jacques Delors e os novos paradigmas educacionais.....	87
3.3.3	O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: a educação pública depositada no colo dos empresários.....	94
3.4	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS NECESSÁRIOS AO ENTENDIMENTO DO TRABALHO DOCENTE.....	104
4	DAS DETERMINAÇÕES FORMAIS À REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA EM SOBRAL - CE.....	118
4.1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO OBJETO E PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS.....	118

4.2	O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM SOBRAL: SITUANDO O OBJETO DA PESQUISA.....	120
4.3	ANÁLISES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL EM SOBRAL – CE.....	124
4.3.1	Formação.....	125
4.3.2	Gestão.....	149
4.3.3	Condições objetivas de trabalho.....	164
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICE.....	200
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	201

1 INTRODUÇÃO

Conforme Mészáros (2010), vivemos um momento crítico assolado pela *crise estrutural* do capital que coloca toda a humanidade em sérios riscos. Os reflexos dessa crise se fazem sentir em todas as esferas sociais, inclusive na educação, a qual vem sendo reformada através de um conjunto de políticas educacionais que visam adequá-la aos interesses do capital.

No Brasil, essas reformas foram implementadas, com maior intensidade a partir da década de 1990, atendendo às pressões dos organismos internacionais. Conforme Oliveira (2003), nesse contexto, o trabalho docente¹ foi reestruturado para atender às novas exigências e demandas. Normatizações com vistas à universalização do ensino, à descentralização, à autonomia escolar, entre outras ações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, repercutiram diretamente no trabalho do professor da educação básica.

De acordo com Oliveira (2003), pouco se tem estudado sobre os impactos das reformas educacionais no trabalho do professor da educação básica. A autora afirma que a maioria das pesquisas sobre as reformas da década de 1990 no Brasil têm se preocupado em compreender os aspectos econômicos e políticos que originaram tais reformas, ficando de lado a tentativa de se compreender suas implicações no trabalho docente.

Por outro lado, observamos que nos últimos anos um número significativo de professores da educação básica vem abandonado as salas de aula. Os professores alegam que além dos baixos salários, as condições de trabalho nas escolas públicas de ensino básico, têm contribuído para o abandono da profissão².

¹ Nossa concepção de trabalho docente toma como referência a classificação feita por Marx de trabalho produtivo e trabalho improdutivo (Capítulo IV d'O Capital - texto inédito). De acordo com Antunes (2009), Marx define o *trabalho produtivo* como aquele que produz diretamente a mais-valia e que, portanto, participa imediatamente do processo de valorização do capital. Já o *trabalho improdutivo* corresponde ao trabalho que não produz diretamente *mais-valia*, porém permanece contribuindo com a sua valorização, servindo a este como *valor de uso* no ato de sua realização. Esta categoria engloba um amplo leque de trabalhadores assalariados, incluindo neste rol, os professores da rede pública de ensino. Vale lembrar que essa interpretação não é unívoca entre os teóricos marxistas, mas alvo de inúmeras controvérsias. Para maiores esclarecimentos em torno dessa problemática, ver, dentre outros: DUARTE *et al*, 2011; LAZARINI, 2010. TUMOLO e FONTANA, 2008; LESSA, 2007; SAVIANI, 1991; 2013.

² Conforme Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrton Senna, na educação básica o *déficit* de professores em 2015 foi de 150 mil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>>. Acesso em: 12 abr. 2016. Sobre a escassez de professores no ensino médio, bem como abandono dos cursos de licenciaturas, ver também o Relatório “Escassez de professores

Diante da carência de estudos sobre as implicações das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 no trabalho docente, bem como os desafios, como o próprio *déficit* e abandono da profissão na educação básica, o presente trabalho teve como objetivo compreender os impactos dessas reformas no trabalho dos professores do ensino médio regular da rede pública de ensino. Para atender ao objetivo geral da pesquisa, traçamos como objetivo específico analisar as experiências dos professores da rede pública estadual em Sobral - Ceará, a fim de averiguar as condições de trabalho e dificuldades vivenciadas por esses sujeitos na realização do seu trabalho.

O texto possui três capítulos. No primeiro, apresentamos a perspectiva marxiano-lukacsiana da categoria trabalho, a qual é concebida como o fundamento ontológico do ser social, se constituindo no elemento estruturante de qualquer forma de sociabilidade. A partir disso, compreendemos o trabalho enquanto modelo para as demais práticas sociais, inclusive a *práxis* educativa, a qual mantém com aquele uma dependência ontológica e uma autonomia relativa (LUKÁCS, 2010). Feito esse percurso, foi possível aproximarmo-nos da essência e das contradições do complexo educativo na atual forma de sociabilidade. Assim, a educação foi percebida enquanto complexo que compõe a totalidade social e que hoje se encontra perpassada pelas contradições lançadas pelo capital em crise.

No segundo capítulo, discutimos sobre as políticas educacionais enquanto determinações do capital, destacando o vínculo indissociável entre capital e educação. Assim, as reformas educacionais foram percebidas enquanto determinações do capital em crise, o qual vem reformando a educação para atender aos seus interesses. Neste cenário, situamos as reformas educacionais brasileiras na década de 1990 e as interferências dos organismos internacionais. Buscando apreender os impactos dessas reformas no âmbito do trabalho docente, foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Relatório Jacques Delors e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, entendidos aqui como eventos que atuaram no sentido de efetivar o ideário dessas reformas e a partir do quais o trabalho docente sofreu mudanças significativas. De modo mais específico, a análise aponta

que no ensino médio, essas reformas agravaram o quadro de precarização, afetando seriamente o trabalho dos professores nessa etapa do ensino.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com professores que lecionam no ensino médio da rede pública estadual em Sobral – CE. Neste capítulo, pudemos averiguar as dificuldades enfrentadas pelos professores na realização do seu trabalho no cotidiano das escolas. Vimos que tais dificuldades refletem contradições desde a formação de professores, as políticas de gestão até as condições objetivas de trabalho dos professores, e que se explicam em grande parte em função das mudanças efetivas pelas reformas educacionais em curso nos últimos anos.

Por último devemos advertir que a presente pesquisa apresenta limitações que devem ser mencionadas. Primeiro, porque trabalhamos com um número reduzido de sujeitos entrevistados, o que não permite generalizações dos resultados aqui expostos; porém, essa era a condição para a realização do trabalho dentro do tempo estimado. Segundo, porque trabalhamos com um roteiro limitado, e dessa maneira, nem todas as questões puderam ser contempladas. Por fim, devemos acrescentar nossa limitação teórica, especialmente no que se refere à divergência dentro do marxismo em torno da categoria trabalho para se referir aos professores, sobre a qual não foi possível aprofundarmos a discussão; além disso, a própria carência de estudos acerca do tema da pesquisa, conforme já mencionado, certamente restringiu o resultado de nossas análises.

Feitas essas ressalvas, acreditamos que a análise aqui realizada, ao partir das reais condições de trabalho dos professores, possa elucidar contradições, e dessa forma contribuir com a luta da categoria por mudanças; visando à superação das condições que estruturam o quadro de precarização do trabalho docente ora elucidado.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

“O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo”.

(Gregório de Mattos)

A pesquisa tem como aporte teórico-metodológico a ontologia do ser social fundada por Marx e resgatada por Lukács. Para a ontologia marxiana, a problemática do conhecimento parte da realidade histórico-concreta, ou seja, a reflexão sobre o conhecimento emerge do complexo homem e atividade sensível, no qual o trabalho representa o elemento fundante do ser social.

Ao longo da história a abordagem da problemática do conhecimento foi feita a partir de dois caminhos diferentes, assumindo o ponto de vista gnosiológico ou ontológico, tendo sido este último, categorizado em ontológico metafísico na sociedade greco-medieval e ontológico histórico-social, inaugurado por Marx. De acordo com Tonet (2010), o método científico se tornou sinônimo de “*método científico moderno*”, ou seja, como se o único método científico capaz de apreender a realidade fosse o método construído pela sociedade moderna em ascensão.

Em relação à diferença que se opera nesses dois pontos de vista, destaca-se que o ponto de vista gnosiológico é aquele em que a problemática do conhecimento está centrada no sujeito do conhecimento. Ou seja, é este que tem a regência do processo de conhecer a realidade, é ele que constrói teoricamente o objeto, nele o sujeito é o polo regente do conhecimento. Daí resulta a necessidade de se questionar a capacidade da razão humana de conhecer o mundo à sua volta. Já o ponto de vista ontológico, diferentemente do ponto de vista gnosiológico, centra a sua abordagem no objeto, o qual detém em si a lógica que deve ser conhecida. Sendo assim, cabe ao sujeito capturar a lógica do objeto, ou seja, a regência do conhecimento está no objeto, devendo o sujeito se subordinar à sua lógica interna.

Esses dois pontos de vista acerca da problemática do conhecimento não devem ser compreendidos de forma valorativa, mas enquanto construções históricas de uma dada forma de sociabilidade marcada por determinados interesses sociais. Historicamente, tivemos três grandes momentos da abordagem do conhecimento, o greco-medieval, o moderno e o marxiano,

os quais foram construídos segundo uma “razão” e interesses emergentes em cada época (TONET, 2010).

De acordo com a perspectiva ontológica fundada por Marx, o processo de conhecimento do ser social se faz através da apreensão do real em dois momentos principais: primeiro, a “*imediaticidade*” – que compreende a esfera dos fenômenos imediatos, onde são geradas ideias *sincréticas*, ou seja, uma visão difusa e caótica a respeito do real; segundo, o plano do conceito, onde na relação homem e objeto são interiorizados pelo sujeito as propriedades deste último, resultando em uma ideia elaborada acerca do mesmo, e, portanto, da realidade. Nesses dois momentos, a produção do conhecimento é regida pelo objeto e não pela consciência, e dessa forma, o processo de conhecer se dá efetivamente através da possibilidade objetiva de subordinar a subjetividade à objetividade. (JIMENEZ *et al*, 2010)

Vale ressaltar que, de acordo com Lukács (2010), ao tentar delinear uma autêntica ontologia do ser social em oposição tanto às ontologias clássicas metafísicas quanto às correntes centradas no conhecimento gnosiológico, Marx atribui uma grande importância à categoria da imediaticidade. Esta categoria representa a esfera de onde emergem os fatos mais simples relacionados ao Ser. Conforme o autor, “[...] qualquer consideração ontológica do ser social é impossível sem procurarmos seu primeiro ponto de partida nos fatos mais simples da vida cotidiana dos homens.” (LUKÁCS, 2010, p. 37).

Contudo, como bem destaca Lukács (2010), não se trata de resumir o conhecimento do Ser à sua mera imediaticidade, mas é preciso superá-la, pois os fatos da vida cotidiana podem se apresentar de maneira altamente distorcida ao homem. Sendo assim, é necessário fazer uma permanente crítica à própria imediaticidade, mas uma crítica que tenha por base os fundamentos mais simples da *práxis* humana. Essa crítica deve partir dos fatos reais buscando compreender sua processualidade histórica.

Assim, Lukács (2010) sinaliza que o caminho mais adequado para o conhecimento ontológico do ser, é aquele que parte dos fatos mais elementares da vida cotidiana, buscando conhecer sua essência, isto é, supera a imediaticidade. Para apreender a essência dos fenômenos imediatos, o autor enfatiza que só a compreensão da processual historicidade do ser permite seu conhecimento mais aproximado e amplo. O autor cita Marx para afirmar que “[...] Só a ideia da historicidade universal concreta das categorias de cada ser pode mostrar aqui o caminho para uma consideração correta, ao mesmo tempo unitária e historicamente bem diferenciada.”

(LUCKÁS, 2010, p. 72). Portanto, a história se apresenta como a categoria mais adequada para se compreender a realidade do ser e apreender sua essência enquanto processualidade.

Concordamos com Tonet (2010) quando afirma que a abordagem ontológica marxiana é aquela que melhor captura a realidade em sua gênese e sua processualidade histórica. Vivemos em uma sociedade perpassada pela divisão de classes de onde emanam concepções de mundo carregadas de sentido, ideias e valores que buscam fundamentar o domínio de uma classe sobre as outras. Sendo assim, nenhuma explicação centrada no sujeito poderá explicitar a realidade de forma imparcial, mas ao contrário, irão imprimir seus interesses, suas “razões” nas teorias e conhecimento acerca dessa mesma realidade. Portanto, só um conhecimento centrado na realidade objetiva poderá revelar as contradições reais.

Lembremos Gramsci (1999) ao afirmar que, existem diversas filosofias ou concepções do mundo e que sempre fazemos escolhas entre elas. Assim, podemos dizer que nosso ato de escolher por determinado método ou abordagem não se trata de um ato puramente intelectual, mas expressa também determinada concepção ontológica de mundo. Isso não desmerece a escolha em si, pois segundo o autor, a verdadeira concepção de mundo é aquela que resulta da atividade real de cada sujeito. Porém, cabe aos indivíduos questionarem a sua própria concepção de mundo e passar a agir conscientemente, anulando o contraste entre agir e pensar, e se situando quanto ao grupo social ao qual pertence. Sendo assim, “[...] não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos.” (GRAMSCI, 1999, p. 97).

Nesse sentido, a escolha pela ontologia marxiano-lukacsiana em nosso trabalho, além de ser um posicionamento intelectual não deixa de ser também uma opção político-revolucionária. Tanto a escolha pela abordagem teórico-metodológica, bem como a escolha do objeto da pesquisa, refletem em parte a posição de onde fala a autora da pesquisa.

Vale destacar que, sendo professora da rede pública do Estado do Ceará, a autora do trabalho vivencia as experiências da sala de aula, bem como as dificuldades no contexto escolar, ansiando veementemente por uma mudança na educação a partir de uma transformação radical na estrutura da sociedade; razão pela qual a escolha do tema da pesquisa se torna ainda mais significativa. Além disso, a preocupação da pesquisadora em desvelar as contradições da sociabilidade centrada na lógica do capital, bem como da necessidade de uma transformação radical no sentido de eliminar a exploração do trabalho e garantir a efetivação da comunidade humana levaram-nos a optar pela perspectiva ontológica marxiano-lukacsiana; abordagem que

melhor evidencia as contradições do objeto aqui estudado, e a única abordagem que oferece uma possibilidade real de mudança radical da atual sociedade.

No que se refere ao método em Marx, é importante esclarecer que o filósofo alemão nunca se dedicou a escrever sobre o método científico moderno no sentido gnosiológico, isto é, como um conjunto de regras estabelecidas e apreendidas pelo sujeito, separadamente do objeto. Essa atitude tem a ver com a postura intelectual de Marx, que, por estar centrada numa ontologia do Ser, parte das perguntas “O que é o ser?”; “O que é a realidade?”, para então discorrer sobre o lugar e a função que assume o conhecimento em determinada realidade histórica.

Nesse sentido, na perspectiva ontológica marxiana, é constatada a vinculação insuperável entre conhecimento científico e perspectiva de classe. Para Marx, a pergunta “A quem interessa conhecer a realidade e a que nível?” é de extrema importância, pois de acordo com o seu pensamento, o conhecimento é uma construção teórica do objeto, isto é, da realidade concreta, a qual é traduzida teoricamente pelos sujeitos histórico-sociais. Dessa forma, é negada a neutralidade da ciência em Marx. (TONET, 2013). Conforme destaca Tonet (2013, p. 111):

[...] a tomada de partido não é, necessariamente, um obstáculo para a compreensão da científica da realidade. Pelo contrário, desde que assumida a perspectiva da classe que, naquele momento histórico, fundamenta o padrão cognitivo mais elevado possível, a tomada de partido se revela uma condição positiva e imprescindível para a elaboração do conhecimento científico.

O conceito de “totalidade” é fundamental para compreendermos o método em Marx. A totalidade representa a realidade com a qual o objeto estudado mantém múltiplas mediações. Marx descobre um novo elemento inerente à totalidade, a práxis, o movimento do real e, assim, ele supera tanto a ontologia greco-medieval como a gnosiologia, ao mesmo tempo as conserva e eleva-as a um novo patamar, inaugurando uma nova forma de fazer ciência e filosofia. De acordo com Chasin (2009, p. 116):

O conceito de totalidade é absolutamente decisivo. Em última análise o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça a totalidade do objeto inquerido. E do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade. Fora da totalidade não há verdade.

Assim, o estudo de qualquer fenômeno requer o conhecimento das suas mediações com a totalidade objetiva, a qual revela e aproxima o pesquisador da verdade do objeto.

Outro aspecto importante no debate sobre a problemática do conhecimento em Marx são as categorias “*essência*” e “*aparência*”. Já afirmara o autor alemão que toda ciência

seria desnecessária se essência e aparência coincidissem. De acordo com Kosik (1976), em Marx o conhecimento da realidade implica a captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência em cada objeto, sem isso a realidade presume um caráter de “*pseudoconcreticidade*”, isto é, uma falsa realidade.

Considerando a concepção ontológica da realidade, o método científico em Marx não significa um conjunto de procedimentos que o pesquisador determina *a priori* para conhecer a realidade do objeto³; isto porque é a lógica do objeto que determina os caminhos a serem percorridos até o seu conhecimento. Portanto, não existe um conjunto de regras formais que o pesquisador deve seguir, mas sim a necessidade de partir do próprio objeto atento aos instrumentos que permitem apreender a sua lógica interna. Conforme Netto (2011, p. 52, grifos do autor):

Para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, nem menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação [...].

Já que a regência do conhecimento está no objeto, são a sua estrutura e a sua dinâmica que comandam os procedimentos do pesquisador; cabe ao pesquisador capturar a lógica interna do objeto e extrair suas múltiplas determinações. Isso pode parecer um tanto obscuro, mas Marx lança mão de um recurso que nos ajuda nessa caminhada, a “*abstração*”. Se a realidade é uma totalidade objetiva com a qual todos os demais fatos mantêm uma relação recíproca de mediação, por meio da abstração, um determinado fato/objeto pode vir a ser compreendido na medida em que é extraído da totalidade, analisado isoladamente, e inserido de volta ao contexto geral de que fora extraído. Desse modo, é possível conhecer tanto a singularidade do objeto quanto sua universalidade na medida em que se conhecem as mediações entre objeto e totalidade.

Partindo da perspectiva ontológica do ser social, a pesquisa levou em consideração as mediações entre complexo educativo e materialidade histórico-social. Dessa forma, a compreensão do objeto de estudo em questão se fez mediante a observação das determinações da sociabilidade do capital na esfera da educação e do trabalho docente. Nesse sentido, o estudo sobre as reformas educacionais no contexto do Estado neoliberal que visam atender às

³Vale lembrar que esses procedimentos foram adotados pela tradição positivista.

exigências reprodutivas do capital foi fundamental para entendermos a relação capital, *crise estrutural*⁴ e educação.

A partir disso, buscamos compreender as implicações das reformas ocorridas nos últimos anos no âmbito do trabalho docente, mais precisamente, a partir da década de 1990, tanto em seu sentido amplo, de servirem à reprodução do capital em sua *crise estrutural*, como através de mecanismos legais e medidas de governo em decorrência dessas reformas. Para atender a esse propósito, foram analisadas as mudanças proporcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação - LDB/1996, o *Relatório Jacques Delors* e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE no âmbito do trabalho docente.

Apreciadas as reformas e suas implicações no trabalho docente, passamos a analisar as condições de trabalho dos professores do ensino médio regular da rede estadual em Sobral - CE. A investigação empírica atendeu à necessidade de compreendermos a realidade do trabalho docente não apenas a partir das determinações das reformas, mas também a partir das implicações das mesmas na realização do trabalho dos professores no cotidiano das escolas.

Em relação aos procedimentos empíricos, realizamos entrevistas com um grupo de professores do ensino médio da rede estadual que lecionam no Município de Sobral. As entrevistas seguiram o modelo de entrevistas semi-estruturadas que parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses levantadas pelo pesquisador e que interessam à pesquisa. Nesse modelo, a partir dos questionamentos iniciais, surge um amplo campo interrogativo, e novas hipóteses à medida que o pesquisador recebe as respostas do informante. (TRIVINÕS, 1987).

Sendo assim, a entrevista semi-estruturada é feita de forma mais flexível e dialogada; o pesquisador sinaliza os assuntos a serem abordados com questões abertas, deixando o informante à vontade para falar sobre as mesmas. Desse modo, conforme Triviños (1987, p. 146), “[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.”

⁴Em relação à crise estrutural, nos baseamos nos escritos de István Mészáros (2011; 2015), David Harvey (2011) e contribuições de Ricardo Antunes. A análise da educação no contexto da crise vem sendo realizada a partir das contribuições de Mészáros, Ivo Tonet e pesquisadores do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário – IMO/UECE e professores pesquisadores vinculados.

De acordo com Triviños (1987), as perguntas fundamentais que alimentam a entrevista semi-estruturada devem ser vistas como o resultado tanto da teoria que o pesquisador já tomou conhecimento como da informação que ele já recolheu acerca do fenômeno estudado, o que autoriza a escolha das pessoas a serem entrevistadas. Nesse sentido, é válido enfatizar que além dos conhecimentos teóricos terem sido fundamentais, a experiência do pesquisador com o objeto de que trata a presente pesquisa também foi importante no processo de elaboração das entrevistas e na escolha dos sujeitos.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

No presente capítulo discutiremos acerca da relação entre trabalho, crise estrutural do capital e educação em seu sentido ontológico, e no contexto da sociabilidade contemporânea. Partimos da perspectiva marxiana-lukacsiana do trabalho como categoria fundante do ser social, e da afirmação da sua centralidade no mundo dos homens. Entendemos que o trabalho representa o modelo de toda práxis social e que a partir dele se desenvolvem outros complexos sociais, os quais mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa⁵: dentre esses complexos situamos a educação. Sendo assim, compreender o complexo educativo exige um esforço na tentativa de apreender sua essência, bem como suas particularidades na atual forma de sociabilidade do capital, uma totalidade social centrada na exploração do trabalho assalariado e de onde emanam determinações que afetam os diversos complexos sociais existentes. A educação, portanto, representa aqui um dos momentos que compõem essa totalidade. Desse modo, entender sua natureza e função requer a compreensão da sua relação com as atuais contradições lançadas pela sociabilidade do capital em tempos de crise.

Seguindo os propósitos acima anunciados, dividimos o capítulo em quatro tópicos. Primeiramente, tentamos apreender os fundamentos de uma ontologia do ser social em Marx e Engels; no segundo tópico, fizemos algumas considerações acerca da natureza da educação enquanto complexo fundado no complexo trabalho; no terceiro tópico buscamos discutir o atual contexto da crise do capital, seus limites e contradições, e por último, no quarto tópico, detemo-nos nas análises sobre o Estado e sua reforma em tempos de crise, destacando o papel do Estado neoliberal no processo de acumulação do capital.

⁵ O trabalho é o ato gênese do processo de humanização do homem. Sendo assim, os demais complexos sociais existentes, tem sua origem no complexo do trabalho, mantendo com este uma dependência ontológica e uma autonomia relativa. Conforme Lima e Jimenez (2011, p. 79) “Como categoria fundante do ser social, o trabalho tem a prioridade ontológica em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante. [...]”. Nesse sentido, enquanto complexo social fundado no complexo trabalho, a educação continua mantendo uma dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho.

2.1 O TRABALHO COMO O FUNDAMENTO ONTOLÓGICO DO SER SOCIAL

A forma como o homem produz a sua existência o diferencia das demais espécies, sendo o trabalho a práxis primeira. No trabalho se encerra um salto ontológico que permite ao homem se constituir enquanto ser social, superando as barreiras biológicas e diferenciando-se dos demais animais. O trabalho é a mediação entre homem e natureza, e dessa mediação deriva todo o processo de formação humana.

Em 1844, quando escreve *Os manuscritos econômico-filosóficos*, Marx expõe pela primeira vez o caráter ontológico do trabalho enquanto atividade efetivadora do ser social. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem (MARX, 2010, p. 84).

Dessa forma, Marx (2010) explica que o trabalho é a atividade pela qual o homem transforma o mundo à sua volta e a si mesmo enquanto ser genérico, em um processo engendrado de consciência.

Precisamente 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 (Wirldichkeit). **O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.** (MARX, 2010, p. 85, grifos nossos).

Portanto, o trabalho é o momento predominante da formação do ser social na medida em que o homem passa a adquirir consciência do mundo à sua volta, de forma que ao mesmo tempo em que transforma o mundo transforma a si mesmo, isto é, toma o mundo para si, apropria-se de suas propriedades através do desenvolvimento da consciência na sua relação com o outro social. Portanto, a consciência aparece como um elemento de extrema importância nesse processo.

Como podemos perceber, já nos *Manuscritos (1844)*, Marx expunha essas ideias de forma clara. No entanto, seu pensamento sofreu graves deturpações em razão de interpretações errôneas dos seus adversários e até mesmo de parte dos seus seguidores por desconhecerem o seu texto integralmente.

Conforme destaca Netto (2010), entre os motivos dessas incongruências, destaca-se a própria publicação de *Os Manuscritos*, que só foi realizada em 1932. Acontecimentos importantes como a Internacional Operária e Socialista (1889) e a Segunda Internacional não tiveram como se apropriar devidamente dessa obra, fato que se refletiu em algumas deturpações do pensamento do filósofo alemão. A Segunda Internacional, por exemplo, integrou em seu programa tanto elementos revolucionários quanto reformistas, expressões dessas deturpações.

Os Manuscritos (1844) registram um importante momento nas elaborações teóricas de Marx, e ao contrário do que afirmam alguns de seus detratores, não existe nesse autor uma cisão entre o jovem e o velho Marx, mas sim uma continuidade teórica que, para o entendimento adequado de suas ideias, necessita ser considerada. Em *Os Manuscritos*, Marx realizou uma passagem teórico-filosófica ao materialismo histórico dialético e superação do idealismo de Hegel. Na medida em que o filósofo alemão começa a deslocar sua crítica da filosofia para a crítica da economia política, emergem novas formulações teóricas da maior importância, mas sem abandonar suas ideias anteriores e sim aprimorando-as no decorrer de seus estudos. (NETTO, 2011)

Ao pretender fazer uma crítica à economia política, Marx sentiu a necessidade de buscar a gênese do ser social para se fundamentar teoricamente contra os economistas burgueses, ou seja, precisou elaborar uma concepção teórico-filosófica acerca da existência humana. Desse movimento intelectual de Marx e da emergente concepção ontológica da formação do ser social pelo trabalho, resultaram enormes contribuições tanto filosóficas quanto epistemológicas. (NETTO, 2011)

Em “*O Capital*”, sua obra máxima, e para ser enfático em relação ao papel do trabalho, haja vista sua importância ao genuíno pensamento marxiano, o autor reafirma de forma ainda mais contundente o papel ontológico do trabalho na formação do ser social. Assim, Marx afirma que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. **Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.** Ele desenvolve suas forças que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu domínio. [...] (MARX, 2013, p. 255, grifos nossos).

Destaca-se que Marx se refere aqui ao trabalho não como atividade semelhante à atividade realizada pelos animais em face das suas necessidades imediatas de reprodução, mas como uma atividade que diz respeito unicamente ao homem, e diz respeito unicamente ao homem porque essa atividade é carregada de consciência. Dessa forma, e em uma de suas citações mais famosas, nosso autor explica:

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com cera. **No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, a um resultado que já existia idealmente.** Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, **a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim**, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2010, p. 255-256, grifos nossos).

Sendo assim, o trabalho é concebido aqui como a atividade fundadora do ser social por conter em si processos conscientes, isto é, ações teleológicas que são impulsionadas pelo trabalho, diferentemente das atividades realizadas pelos demais animais que apenas se constituem em uma forma de sobrevivência e reprodução do elemento natural.

A esse respeito destaquemos as contribuições de Lukács, o qual a partir do resgate da obra de Marx em *“Para uma ontologia do ser social”* e seus *“Prolegômenos”* enfatiza a importância da consciência nesse processo. Assim, o autor afirma:

A essência do trabalho consiste em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. **O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica.** (LUKÁCS, 1978, p. 4, grifos nossos).

Aliás, essa compreensão de Lukács é o que coloca este autor em uma posição singular no interior da história do marxismo, destoando do núcleo comum sobre o qual a obra de Marx foi compreendida ao longo de todo o século XX, sendo sua preocupação e mérito maior ter pela primeira vez dado ênfase ao caráter ontológico do pensamento marxiano. Importante destacar que esse trabalho exigiu um esforço extraordinário do filósofo húngaro já que ele viveu

em um período histórico marcado pela recusa vigorosa a qualquer orientação filosófica baseada na explicação do mundo a partir de uma ontologia.

Conforme Vaisman e Fortes (2010), Lukács empreendeu uma fuga das correntes dominantes de sua época, amarradas pela rigidez lógico-epistemológica que vinha dominando as discussões sobre filosofia e ciência desde o século XVII, e as quais negavam o conhecimento ontológico. As correntes dominantes afastavam-se de qualquer tentativa de explicar a realidade social tomando por base a existência do ser.

Sendo assim, Lukács se coloca na contramão das correntes filosóficas do seu tempo, e direciona seus escritos contra as leituras mecanicistas provenientes principalmente do stalinismo, bem como para o combate aos críticos de Marx, os quais ignoraram a perspectiva ontológica do pensamento deste autor. Nesse sentido, um dos argumentos mais contundentes da crítica realizada por Lukács refere-se exatamente à defesa do papel da consciência no ato do trabalho e que por muitos foi ignorado ou mal compreendido na obra de Marx. (VAISMAN e FORTES, 2010).

Os estudos de Lukács se destacam pela importância que dá ao resgate do pensamento marxiano, enriquecendo as discussões tanto de ordem filosófica quanto epistemológicas. Para o autor, ao delinear os traços de uma ontologia do ser social, Marx elaborou uma nova forma de fazer ciência e filosofia, superando o conhecimento gnosiológico centrado na razão e lançando mão de um conhecimento que parte da realidade histórico-dialética do objeto, possibilitando efetivamente um saber real de um ser também real.

De acordo com Lukács (1978), o papel da consciência foi interpretado de diferentes modos, levando a uma falsa ideia de que Marx teria subestimado sua importância em relação ao ser material. Porém, ao contrário, a consciência tem um real poder no plano do ser, não é carente de força, muito menos um mero epifenômeno.

Conforme Lukács (1978), através do trabalho o homem é um ser que dá respostas visando superar o carecimento material. Assim ele transforma em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, resultando em generalizações e o conhecimento acerca da realidade. Nesse processo, não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto da consciência que guia a atividade.

No entanto, o autor destaca que, o ato de responder é o elemento ontológico primário nesse complexo dinâmico, o que permite estabelecer o caráter materialista dessa abordagem filosófica acerca do ser. Por isso ele explica, “Com o trabalho, portanto, dá-se ao

mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. [...]” (LUCKÁS, 1978, p. 5), ou seja, pelo trabalho o homem produz constantemente o novo: tanto o novo objeto, o qual engendra novas necessidades e novas possibilidades, quanto um novo sujeito, exigindo dele novas habilidades e novos conhecimentos.

Sendo assim, conforme Lukács (1978), o trabalho é o modelo de toda práxis humana além de ser ele o modelo que permite a explicação da realidade, pois ele é formado por posições teleológicas que põem em funcionamento séries causais, isto é, o trabalho defronta-se com a lei espontânea do movimento das formas de ser inorgânica e orgânica. Assim, o autor explica:

[...] o trabalho não é apenas o modelo objetivamente ontológico de toda práxis humana, mas também – nos casos aqui mencionados – o modelo direto que serve de exemplo à criação divina da realidade, onde todas as coisas aparecem como produzidas teleologicamente por um criador onisciente. (LUCKÁS, 1978, p. 8).

Para Luckás (1978), o trabalho é um ato de “pôr consciente”, o que pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, dos meios e das finalidades postas. Ao se constituir, portanto, o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada, já que é inerente à sua essência a produção incessante do novo. Assim, o trabalho possibilita o constante e irreversível desenvolvimento do ser enquanto uma processualidade histórica.

Nesse processo, o *pôr teleológico* representa o fundamento ontológico da dinamicidade de complexos próprios apenas do homem. Conforme Luckás, “[...] o que caracteriza e determina a especificidade da atividade humana é a transformação da atividade natural em uma “atividade posta”, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente estabelecido – o pôr teleológico.” (LUCKÁS, 2010, p.24, grifos do autor)

Nesse sentido, Marx afirma que “[...] os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios.” (MARX, 2013, p. 256). O processo de trabalho encerra em si a objetivação, isto é, a conversão de uma prévia-ideação em um objeto, e o resultado disso é a constante transformação da realidade.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. [...] (MARX, 2013, p. 258)

O autor destaca ainda que é através do processo de objetivação que “[...] o próprio elemento natural se converte em órgão de sua atividade, um órgão que se acrescenta aos seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural” (MARX, 2013, p. 256). Nesse processo, o trabalho faz com que o homem se aproprie das legalidades do objeto, realizando abstrações e produzindo conhecimentos acerca dessa realidade. Dessa forma, realiza-se uma transformação da natureza, ao passo que em si e nesse mesmo processo se efetiva igualmente uma transformação de sua própria natureza humana: novas habilidades motoras, cognitivas, afetivas, comportamentais etc.

Para Marx (2013, p. 256), “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. [...]”. Nesse sentido, destaca-se o papel fundamental da materialidade na produção do conhecimento.

O homem parte da imediatez, porém na medida em que ele vai apreendendo as propriedades do objeto, captando suas legalidades próprias por meio de abstrações, torna-se possível conhecer o mundo à sua volta e nele intervir em busca de satisfazer seus objetivos. Nesse sentido, o meio assume um caráter determinante, pois é a partir dessas condições materiais encontradas pelos homens que estes empreendem suas ações. É por isso que Marx afirma que:

[...] O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, com que meios de trabalho. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha. [...] (MARX, 2013, p. 257, grifos do autor).

É importante destacar que o processo de objetivação tem por finalidade a produção de valor de uso, pois o trabalho, como já foi dito, é uma atividade orientada a um fim, a produção de objetos para satisfazer as necessidades humanas, que é a condição universal do metabolismo entre homem e natureza. (MARX, 2013).

O trabalho, como foi anunciado até aqui, assume uma conotação claramente positiva, pois é a atividade engendradora de vida, responsável por formar o ser social, e que, portanto, serve como modelo capaz de explicar toda práxis humana; ou seja, o nos referimos ao trabalho concreto. Marx distingue essa forma de trabalho do trabalho abstrato que se configura com o processo de produção de mercadorias na sociedade burguesa.

O trabalho na sociedade burguesa secundariza a dimensão humana em face dos interesses do capital, porém sem perder jamais sua centralidade, pois continua sendo a atividade que regula as relações sociais em sua totalidade, com o qual os demais complexos sociais mantêm uma relação de dependência ontológica. Sendo assim, o trabalho abstrato lança suas contradições à humanidade, tensionando o conjunto das relações sociais. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels afirmam que:

[...] o modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. **O que eles são coincide, pois, com a sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem.** O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX e ENGELS, 2007, p. 87, grifos nossos).

Em relação à centralidade do trabalho, é importante destacar que ela jamais perdeu o seu posto, e dele emergem múltiplas determinações para os demais complexos sociais. Sendo assim, os diversos complexos sociais existentes só podem ser apreendidos em sua essência a partir da existência objetiva em que se encontra a humanidade, para a qual o trabalho ainda é a atividade reguladora dominante.

Na obra *O Capital*, através da teoria do mais-valor, Marx desvela as relações de exploração do trabalho humano no modo de produção capitalista. No capítulo que versa sobre o processo de valorização, o autor mostra que o processo de produção capitalista não produz apenas valor de uso das mercadorias, mas também valor e mais-valor, resultante da exploração do trabalho pelo capitalista. O fato de o trabalho ser fonte de valor e de mais valor é o que está em questão quando o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador, embora não seja inerente à natureza do trabalho a necessidade de produzir valor de troca ou mais valor, necessariamente. Sendo assim, o valor de uso do trabalho é apenas uma *conditio sine qua non* para ser comprada no mercado, “[...] é o serviço específico que o capitalista espera receber dessa mercadoria e, desse modo, ele age de acordo com as leis eternas da troca de mercadorias [...]” (MARX, 2013, p. 270), isto é, faz com que ele possa ser fonte de valor e mais valor.

A apropriação pelo capitalista da mais-valia produzido pelo mais-trabalho resulta no processo de valorização do valor. Assim, o dinheiro advindo do processo de circulação de mercadorias, e necessário ao processo de produção, quando coligado a força viva de trabalho, se põe a crescer incontrolavelmente, de forma que o valor produzido pelo trabalho tem de se

autovalorizar, do contrário, o capital não se efetiva como mais capital e capital vivo. Conforme o revolucionário alemão:

Ao transformar o dinheiro em mercadoria, que servem de matéria para a criação de novos produtos ou como fatores do processo de trabalho, ao incorporar força viva de trabalho à sua objetividade morta, **o capitalista transforma o valor (...) em capital, em valor que se autovaloriza, um monstro vivo que se põe a “trabalhar” como se seu corpo estivesse possuído de amor.**” (MARX, 2013, p. 271, grifos nossos)

Sendo assim, o capital está para o processo de valorização tal como o trabalho está para o processo de formação de valor, sendo que aquele pressupõe o desenvolvimento deste último e se lança para além dele, ou seja, “[...] não é mais do que um processo de formação de valor que se estende para além de certo ponto. [...]” (MARX, 2013, p. 271). Portanto, se o processo de valorização não ultrapassa o ponto do valor da força de trabalho ele seria simplesmente um processo de formação de valor, mas se ultrapassa esse ponto, ele se torna-se processo de valorização.

Dessa forma, o processo de produção de mercadorias é visto por Marx (2013) como uma geleia de trabalho humano, isto porque em tal processo a especificidade do trabalho torna-se completamente indiferente, ou seja, o que importa é o valor que a mercadoria adquire para competir com mercadorias em valores equivalentes. Nesse sentido, Marx (2013, p. 127-128) escreve:

Quando o casaco é equiparado ao linho como coisa de valor, o trabalho nele contido é equiparado com o trabalho contido no linho. Ora, a alfaiataria que faz o casaco é um tipo de trabalho concreto diferente da tecelagem que faz o linho. Mas a equiparação da tecelagem reduz a alfaiataria, de fato, àquilo que é realmente igual nos dois trabalhos, a seu caráter comum de trabalho humano. Por esse desvio, diz-se, então, que também a tecelagem, na medida em que tece valor, não possui nenhuma característica que a diferencie da alfaiataria, e é, portanto, trabalho humano abstrato. Somente a expressão de equivalência de diferentes tipos de mercadorias evidencia o caráter específico do trabalho criador de valor, ao reduzir os diversos trabalhos contidos nas diversas mercadorias àquilo que lhes é comum: o trabalho humano geral.

Nesse contexto, o trabalho abstrato representa uma relação social do modo de produção capitalista, diferenciando-se do trabalho vivo necessário. Assim, retomando a relação do trabalho concreto e do trabalho abstrato, para fins de esclarecimento, temos que o trabalho cuja utilidade se representa no valor de uso, ou seja, em que o seu produto é um valor de uso, é o trabalho útil, concreto e ineliminável, pois é indispensável à sobrevivência humana. Já o trabalho enquanto atividade produtora de mercadorias, e, portanto, de valor, corresponde ao trabalho abstrato, isto porque, conforme Marx “[...] as mercadorias não são mais que geleias de

trabalho humano; [...]” (MARX, 2013, p. 127), o que faz delas uma abstração de valor, isto é, um valor que está em verdade contido no trabalho, mas que só aparece quando é cristalizado na forma de mercadoria, que é quando temos trabalho objetivado. Nas palavras do autor:

[...] A força humana de trabalho em estado fluido, ou trabalho humano, cria valor, mas não é, ela própria, valor. **Ela se torna valor em estado cristalizado, em forma objetiva.** Para expressar o valor do linho como geleia de trabalho humano, ela tem de ser expressa como uma “objetividade” [...] (MARX, 2013, p. 128, grifos nossos).

Mas esse duplo caráter da mercadoria, primeiramente como valor de uso e depois como valor de troca, não aparece de forma imediata, mas de forma fetichizada:

[...] a forma de valor ou expressão de valor da mercadoria surge da natureza do valor das mercadorias, e não, ao contrário, que o valor e a grandeza de valor sejam derivados de sua expressão como valor de troca. Esse é, no entanto, o delírio tanto dos mercantilistas e de seus entusiastas modernos, [...] (MARX, 2013, p.137).

Assim, temos que o caráter misterioso da forma-mercadoria consiste no fato de que ela aparece aos homens como se o seu valor coincidisse com o valor de troca independente do trabalho.

[...] Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que dela resultam. **É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.** (...) aqui os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de **fetichismo**, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é indispensável da produção de mercadorias. (MARX, 2013, p. 148, grifos nossos).

Sendo assim, o “[...] caráter misterioso da mercadoria consiste no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do seu trabalho [...]” (MARX, 2013, p. 147), isto é, como qualidades das coisas e não como resultado do seu trabalho. O fetichismo da mercadoria, portanto, faz com que os homens naturalizem o processo de trabalho (explorado), e daí emergem todas as consequências, pois o homem não consegue ver que o trabalho é o que produz efetivamente o valor da mercadoria, mas ao contrário, esta surge como algo independente do homem e do seu trabalho.

Ao afirmar que o trabalho é a única forma de atividade que produz valor, Marx (2013) mostrou como a relação de compra e venda da força de trabalho não é, em nada, justa. Porém, aos olhos dos economistas burgueses e do direito, não passam de uma naturalização do processo de produção. Assim, e de forma brilhante, nosso autor faz uma crítica contundente aos economistas políticos e ao modo de produção da sociedade burguesa.

É verdade que a economia política analisou, mesmo que incompletamente, o valor e a grandeza de valor e revelou o conteúdo que se esconde nessas formas. Mas ela jamais sequer colocou a seguinte questão: por que esse conteúdo assume aquela forma, e por que, portanto, o trabalho se representa no valor e na medida do trabalho, por meio de sua duração temporal, na grandeza de valor do produto do trabalho? **Tais formas, em cuja testa está escrito que elas pertencem a uma formação social em que o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção, são considerados por sua consciência burguesa como uma necessidade natural tão evidente quanto o próprio trabalho produtivo.** Por essa razão, as formas pré-burguesas do organismo social de produção são tratadas por ela mais ou menos do modo como as religiões pré-cristãs foram tratadas pelos Padres da Igreja. (MARX, 2013, p. 156, grifos nossos).

Marx (2013) mostra que em todas as condições sociais, o produto do trabalho é objeto de uso, mas somente numa época historicamente determinada de desenvolvimento – modo de produção da sociedade burguesa – ele é transformado em mercadoria. E apesar das contradições que o processo de produção lança à humanidade na atual sociabilidade, ele tem sido naturalizado não só pelos economistas políticos à sua época, mas também por grande parte dos teóricos na atualidade, servindo à manutenção do sistema do capital.

No entanto, temos vivenciado nas últimas décadas o agravamento das contradições sociais, uma consequência direta do modo de produção centrado na exploração do trabalho humano e extração da mais-valia. A necessidade de expansão sem limites imanente da lógica do capital tem gerado um dos momentos históricos mais críticos, a configuração de uma crise severa que assola todo o conjunto da humanidade, conforme será demonstrado mais adiante.

2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A NATUREZA ONTOLÓGICA DO COMPLEXO EDUCATIVO

Partimos da concepção de realidade enquanto uma totalidade, isto é, como um todo estruturado e dialético a partir do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido à medida que são evidenciadas suas mediações com o conjunto das relações sociais. Conforme o contexto explicitado no início do capítulo, a totalidade social tem sua origem ontológica no complexo do trabalho com o qual os demais complexos sociais continuam

mantendo uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Sendo assim, a análise do complexo educativo requer que façamos as devidas considerações acerca das mediações entre trabalho e educação, considerando que o trabalho continua sendo o momento predominante dessa relação.

Como vimos, de acordo com ontologia marxiana, o trabalho é a atividade fundadora de toda a existência social, porém, é preciso esclarecer que a existência humana não se resume ao trabalho, pois o próprio trabalho é uma categoria social que só pode existir como parte de um complexo composto do conjunto das relações sociais. Sendo assim, enquanto categoria fundante⁶, o trabalho é uma atividade que alcança sua verdadeira existência apenas no interior de um complexo social que se reproduz processualmente e universalmente, isto é, articulando-se com a totalidade social através de mediações necessárias a fim de garantir a reprodução social. (LESSA, 2012).

Sendo assim, “[...] além dos atos do trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. [...]” (LESSA, 2012, p. 25). Essas atividades, também denominadas de práxis social, sempre estarão articuladas ao trabalho, e ao mesmo tempo se diferenciarão dele, ou seja, não se confundem com ele, o que explica a relação de dependência ontológica e autonomia relativa das demais práxis sociais para com o trabalho.

Interpretando os escritos de Marx, Lukács (2013) irá afirmar que o fundamento ontológico-estrutural do trabalho é constituído por pores teleológicos primários e cadeias causais, postos em movimento e orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. A partir desse processo, surgem as teleologias secundárias que irão compor novos complexos sociais, como, por exemplo, a linguagem, e a própria educação. Com o surgimento de novos complexos, efetua-se o desenvolvimento contínuo do ser, o qual passa a cada vez mais se diferenciar da sua base originária, sem, contudo, romper com a ela. Em relação a esse processo, Lukács (2010, p. 41-42) destaca:

[...] O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar, mesmo no pensamento) à natureza e à sociedade. Esse ser simultâneo foi mais claramente reconhecido por Marx como processo, na medida em que diz, repetidas vezes, que o

⁶ É importante destacar que “[...] ser fundante não significa ser cronologicamente anterior, mas sim portador das determinações essenciais do ser social, das determinações ontológicas que consubstanciam o salto da humanidade para fora da natureza [...]”. (LESSA, 2012, p. 34)

processo do devir humano traz consigo um recuo das barreiras naturais. É importante enfatizar: fala-se de um recuo, não de um desaparecimento das barreiras naturais, jamais sua supressão. De outro lado, porém, jamais se trata de uma constituição dualista do ser humano. O homem nunca é, de um lado, natureza humana e social, e, de outro, pertencente à natureza; sua humanização, sua sociabilização, não significa uma fissura de seu ser em espírito (alma) e corpo.

Portanto, o vínculo do ser com a sua esfera biológica jamais é rompido, no entanto, em face do desenvolvimento do ser, acentua-se o grau de diferenciações. Nesse processo, surgem novos complexos sociais, os quais se apresentam de forma autônoma, pois como já dissemos, elas são diferentes do trabalho, não se confundem com ele, porém, isso não significa dizer que possuem uma autonomia absoluta em relação ao trabalho, essa autonomia existe apenas em termos relativos.

Vale destacar que, no que se refere às teleologias secundárias, próprias das práxis que surgem do e para o trabalho, caracterizam-se pela necessidade de intervir e influenciar nas ações dos outros homens. Conforme Lukács (2013, p. 83):

Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância (...), uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural do trabalho é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais.

Ou seja, nas teleologias secundárias, o objeto almejado já não é mais algo puramente natural, mas a consciência dos indivíduos, não visa transformar diretamente um objeto natural, mas fazer surgir um pôr teleológico voltado para atender às necessidades que emergem do processo de trabalho. Aqui, os meios também já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁCS, 2013)

Portanto, embora nem sempre de forma perceptível, nas teleologias secundárias o trabalho continua sendo o momento predominante, o que faz dele a “[...] insuprimível base real dos demais complexos sociais, pois é o fim último da cadeia intermediária, eventualmente bastante articulada, de pores teleológicos [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 84). Por isso dizemos que

as demais práxis sociais que surgem a partir do trabalho continuam mantendo com ele mediações necessárias à sua própria existência, ou seja, uma dependência ontológica, pois é ele o fundamento ontológico de toda a existência social.

Ao partir da concepção ontológica marxiana-lukacsiana, concebemos a educação como um complexo social que surge das necessidades do trabalho e para o trabalho, mas que não se reduzem a este. Assim, a educação tem seu fundamento ontológico no trabalho, porém, ela não se confunde com o mesmo, pois ela está no campo das teleologias secundárias inerentes às práxis sociais. Nesse sentido, entendemos que a função e a especificidade da educação só podem vir a ser compreendida na medida em que é elucidado o vínculo da educação com o trabalho.

Conforme Saviani (2013), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e sua existência se deve às necessidades do trabalho, atuando na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, em suma, do processo de saber sobre o conjunto da produção humana. Para o autor, a educação se situa na categoria do trabalho não material⁷, constituindo-se em uma atividade que não se separa do ato da produção.

Após definir a natureza da educação, Saviani (2013) destaca que sua especificidade pode ser definida como:

[...] o ato de produzir, direta, e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Destaca Lukács (2013), cada complexo social constituído pelo ser social só poderá ser compreendido em sua verdadeira essência a partir da análise ontológica deste mesmo complexo, o que implica o conhecimento das funções reais que tal complexo exerce na totalidade social. Sendo o trabalho o momento predominante, ele continua exercendo influência no interior dos demais complexos sociais, não sendo algo diferente com a educação.

Dessa forma, abordar a relação trabalho e educação numa perspectiva ontológica significa partir do trabalho como fundamento ontológico do ser social. Sendo assim, o trabalho

⁷ É importante destacar que há divergências quanto à interpretação desse autor. Para Lessa (2007), por exemplo, educação não é trabalho.

sempre será o ato fundante de qualquer forma de sociabilidade. Conforme Bertoldo (2015) citando Chasin (1987), tomar como ponto de partida a centralidade do trabalho significa:

Descentrado de si mesmo e recentrando sobre o mundo, o pensamento, rompido o hermafroditismo da especulação, pode abraçar a substância que o forma e fortalece. Precedendo do mundo ao mundo retorna. Não para uma tarefa tópica ou para alguma assepsia formal. Volta ao mundo para toma-lo no complexo de complexos de sua totalidade. Debruça-se sobre ele para captura-lo pela raiz, colhê-lo pela '*anatomia da sociedade civil*', pela matriz da sociabilidade [que é o trabalho. EB] (*pela dimensão social fundante*, não por um fator social qualquer, escolhido a talante e conveniência do intérprete). Ou seja, operação ontológica que rastreia e determina o processo de entificação do mundo e da lógica de sua transformação. Donde é implicada a prática transformadora. (CHASIN, 1987, p. 44-45, grifos do autor *Apud* BERTOLDO, 2015, p. 148).

Sendo assim, para entendermos a natureza e especificidade da educação hoje é preciso percebê-la enquanto um momento que compõe a totalidade social, a qual atualmente está centrada no trabalho abstrato e na propriedade privada dos meios de produção. Desse modo, para compreender a essência da educação na atual forma de sociabilidade faz-se necessário tomá-la como um complexo social que responde às condições históricas postas pela lógica do capital reinante. Ou seja, a função e papel da educação só podem ser compreendidos à medida que são reveladas suas mediações com o interesse expansionista do capital. A partir disso, é possível conhecer os limites e possibilidades da práxis educativa, inclusive, visualizar uma educação plenamente humana, em outra forma de sociabilidade, não mais centrada no trabalho explorado, mas que tenha como fundamento o trabalho associado.

Assim, tentando alcançar um conhecimento verdadeiramente real da natureza da educação, buscamos apreender os seus traços mais específicos, consideramos que:

[...] Uma ontologia do ser social deve, portanto, se não quiser falsear os nexos ontológicos, tentar apreender exatamente seus traços específicos em seu originário ser-propriadamente-*assim*. E para o ser social é profunda e decisivamente característico que todos os processos dinâmicos dos complexos da práxis humana, só nele constituídos e só nele possíveis, sejam quanto à sua gênese fundados no respectivo modo de desenvolvimento da sociedade, em sua economia, e que sejam por ela determinados até em suas características específicas; em sua dinâmica imediata, ao contrário, podem reclamar para si uma muito ampla vida própria, um desdobramento dinâmico próprio, tanto em termos formais como em termos de conteúdos. (LUKÁCS, 2010, p. 100).

Buscando proceder dessa maneira, a análise acerca do complexo educativo exigiu de nossa parte o esforço para compreendê-lo a partir das suas mediações com a totalidade das relações sociais marcadas pelas contradições do processo produtivo vigente.

Conforme Mészáros (2010), vivenciamos uma crise do capital severa responsável por colocar toda a humanidade em risco. Essa crise afeta todas as esferas da sociedade, incluindo a educação. Passaremos em seguida a analisar a essência das crises no capitalismo e sua atual *crise estrutural*, para em seguida elucidar as reverberações no campo da educação.

2.3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, CONTRADIÇÕES E LIMITES

Em seus estudos sobre economia política, Marx constatou que as crises fazem parte da própria natureza do capital. De acordo com Romero (2009), diferentemente dos pensadores liberais, o filósofo alemão, e também Engels, compartilhavam da concepção de que a acumulação de capital ocorre por meio de crises, ou seja, mediante irrupções periódicas da própria acumulação.

Conforme Romero (2009), com o propósito de fazer a crítica da economia política, Marx formulou uma nova visão de mundo, baseada no estudo crítico do desenvolvimento do capitalismo, o que exigiu do autor uma análise das crises econômicas ao longo da história. Com esse propósito, Marx realizou suas análises partindo das próprias crises reais e de como as classes sociais e o Estado reagiram às crises. De acordo com Romero (2009, p. 9):

[...] Marx analisa as inúmeras crises da indústria têxtil da Inglaterra, a relação dos antigos mercados com os novos (Inglaterra e EUA), as crises na época do mercantilismo, e crises de todos os tipos, inflacionários, das bolsas, do comércio exterior, etc.. Sobretudo analisa a crise do trabalho abstrato, do exército industrial de reserva criado pela mecanização, pela introdução de crianças, mulheres e imigrantes no mercado de trabalho.

De acordo com Romero (2009), a intenção de Marx era concluir *O Capital* com um volume sobre o “*Mercado Mundial e as Crises*”, mas esse volume que acabou não sendo realizado. No entanto, ainda assim é possível compreender os aspectos essenciais da teoria das crises econômicas do capitalismo a partir da sua obra, identificando-se quatro dimensões abordadas pelo autor; são elas: 1) a análise da crise no âmbito do processo de circulação, onde Marx teoriza sobre as possibilidades e manifestações das crises, destacando as contradições inerentes à mercadoria; 2) a análise no âmbito do processo de produção, onde o autor teoriza sobre a queda tendencial da taxa de lucro como resultado do aumento da produtividade do trabalho e redução relativa do trabalho vivo nesse processo; 3) a análise da crise no âmbito da

realização da mais-valia, articulando com as duas análises anteriores; 4) e apontamentos dos limites do capitalismo.

Essas análises constituem um estudo complexo, rico e único em torno da natureza do capital, e para o qual Marx dedicou anos de sua vida. Sendo assim, para rastrear com profundidade os vários âmbitos da crise analisados por esse autor seria necessário muito mais tempo e fôlego que nossa capacidade permite no momento, além de não se tratar do objetivo, bem mais humilde, do presente trabalho. No entanto, para entender minimamente a atual crise do capital, torna-se indispensável, mesmo que de forma introdutória, fazer algumas considerações acerca das análises que Marx faz da queda tendencial da taxa de lucro, visto que tais análises são fundamentais à compreensão das causas da crise do capital em sua atualidade, nos permitindo-nos uma aproximação da compreensão em torno da verdadeira essência das crises econômicas. Além disso, a análise da queda tendencial da taxa de lucro articula-se a outros âmbitos do sistema do capital, o que a torna central no entendimento do funcionamento do sistema capitalista como um todo.

Sabemos, e isto já foi tratado anteriormente ao longo do texto, que só quem produz valor é o trabalho; mais ainda, o trabalho não só agrega um novo valor ao capital, como também conserva o valor do capital investido, assumindo, portanto, uma dupla função no processo produtivo. Conforme Marx (2013), quando a força de trabalho é comprada o único objetivo do comprador é a valorização do capital, isto é, que a partir da força de trabalho adquirida ele possa produzir mercadorias que contêm mais trabalho que o valor que foi pago ao trabalhador. Desse modo, o comprador da força de trabalho toma posse de um excedente de trabalho, sendo este excedente o aspecto que o motivou a contratação da força de trabalho. Dessa forma, a produção capitalista caminha sempre em direção à produção de um excedente. Conforme Marx (2013, p.695, grifos nossos):

[...] **A produção de mais-valor, ou criação de excedente, é a lei absoluta desse modo de produção.** A força de trabalho só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago. [...] (MARX, 2009, p. 695, grifos nossos).

Considerando a lei geral da produção capitalista, a tendência do capital é a sua ampliação continuada, caso contrário, o capital não se realiza. Mas para continuar se expandindo num cenário de concorrência cada vez mais acirrada, torna-se necessário constantemente revolucionar as técnicas de produção a fim de aumentar a mais-valia relativa e

o lucro. Para entender melhor como isso ocorre, precisamos retomar alguns conceitos fundamentais da economia política.

Em seu curso de “*Iniciação à Teoria economia Marxista*”, Mandel (2006) explica que Marx irá definir a fórmula da produção capitalista como “ $Cc + Cv + Mv$ ”. Cc é o capital constante, representa toda parte do capital que é transformada em máquinas, em matéria prima etc, cuja produção não aumenta o valor, mas simplesmente o conserva. Cv é o capital variável e representa a força de trabalho, e é assim denominada porque só essa parte do capital permite ao capitalista aumentar o seu capital com uma mais-valia, e Mv é a mais-valia obtida no processo de produção (MANDEL, 2006). Mas a produção capitalista não se resume apenas à produção desenfreada de mercadorias, pois não basta produzi-las, é preciso também vendê-las, isto é, converter as mercadorias em dinheiro para que assim possa valorizar o capital.

Nesse sentido, Marx (2011) mostra que o processo de valorização do capital aparece ao mesmo tempo como seu processo de desvalorização, assim ele afirma:

[...] A *desvalorização* da qual se trata aqui é a do capital que passou da forma dinheiro à forma *mercadoria*, de produto que tem um determinado preço que deve ser *realizado*. Como dinheiro, o capital existia como *valor*. Agora *existe* como produto, e só idealmente como preço; mas não como *valor enquanto tal*. Para *valorizar-se*, *i.e.*, para conservar-se e multiplicar-se como valor, teria primeiro de passada da forma dinheiro à *forma* de valores de uso (matéria-prima – instrumentos – salário); mas, com isso, ele perderia a *forma* como valor; e agora tem de ingressar de novo na circulação para pôr, outra vez, essa forma da riqueza universal. Agora o capitalista entra no processo de circulação não mais simplesmente como trocador, mas como *produtor* diante dos outros trocadores como *consumidores*. Estes últimos devem trocar dinheiro para receber a mercadoria dele para o próprio consumo, ao passo que o capitalista troca o seu produto para obter dinheiro deles. Supondo que esse processo fracasse - e a possibilidade de fracasso em um caso singular está dada pela separação -, o dinheiro do capitalista transformou-se em um produto sem valor, e não só não ganhou valor novo como perdeu o seu valor inicial. Isto pode se dar ou não - em todo caso, a desvalorização constitui um momento do processo de valorização; [...] (MARX, 2011, p. 328, grifos do autor).

Assim, Marx (2011), demonstra que por meio do processo de produção o capital é produzido como valor, valor novo e ao mesmo tempo como não valor, uma vez que passa a depender da troca para que volte a se valorizar. O autor também destaca que esses três processos são separados entre si, e isto fica claro quando ele analisa o processo de produção de mercadorias. Estas são produzidas visando um valor de troca para que possa valorizar o capital. No entanto, ao serem produzidas devem possuir também um valor de uso, caso contrário, não serão vendidas. E como bem enfatiza o autor, a capacidade de comprar é limitada, já a capacidade de produzir não. Ou seja, compra e venda aparecem como momentos separados

nesse processo. Assim, para que o capital possa se realizar ele depende das condições da própria circulação. Ou seja, são processos que, apesar de possuírem uma unidade, pelo fato de comporem o capital, são, ao mesmo tempo, separados entre si, e, portanto, dependentes de condições externas. Dessa forma, Marx afirma que “[...] Como *mercadoria* enquanto tal, o capital compartilha o destino da mercadoria; passa a ser acidental se ela é trocada por dinheiro ou não; se o seu *preço* é realizado ou não realizado.” (MARX, 2011, p. 328, grifos do autor). Desse modo, a mercadoria é lançada a toda sorte e às incertezas, agora, depende das condições do mercado e da concorrência.

Ao entrar em circulação no mercado, a mercadoria se depara com suas contradições, primeiro, por que ela só poderá ser valor de troca se for também valor de uso, de forma que o seu primeiro limite é o próprio consumo, ou seja, a necessidade dela ser realizada. E em segundo lugar, precisa existir um equivalente para ela, uma quantia de dinheiro que não é determinada por ela, mas medida pelo excedente de capital no mercado, ou seja, por forças externas à mercadoria. (MARX, 2011). Nesse cenário, a lógica da concorrência torna-se decisiva, pois ela obriga o capitalismo a aumentar cada vez mais a produtividade do trabalho. (MANDEL, 2006)

Para venderem suas mercadorias, os produtores são obrigados a produzirem mercadorias com preços cada vez mais baixos para poder vender no mercado. Com esse objetivo, os capitalistas investem em máquinas e tecnologias a fim de baratear o custo da produção. Dessa maneira, a tendência histórica do capital é um constante revolucionamento das técnicas de produção, usando máquinas e equipamentos que possam tornar o trabalho mais produtivo, passando a substituir os trabalhadores por máquinas. Esse movimento é denominado por Marx de tendência do aumento da composição orgânica do capital, definida como a relação orgânica do capital constante (gasto com matérias-primas, máquinas e instalações, etc) com o capital total, sendo este a soma do capital constante e capital variável (ROMERO, 2009).

De acordo com Mandel (2006), há duas categorias de empresas, as empresas que trabalham abaixo da média do lucro e as empresas que trabalham acima do nível médio de produtividade. As primeiras desperdiçam tempo social de trabalho, ou seja, não conseguem realizar por inteiro a mais-valia produzida pelos seus operários, desse modo o lucro obtido é inferior ao lucro das empresas que trabalham na média de lucro. Vale lembrar que, conforme destaca Mandel (2006), a massa total da mais-valia produzida na sociedade é uma massa fixa que depende do número total de horas de trabalho do conjunto dos operários empenhados na produção. Sendo assim, na proporção em que determinada empresa funciona abaixo do nível

médio de produtividade e desperdiça trabalho social, a mais-valia não absorvida por ela será atraída por outras empresas, aquelas que conseguem economizar tempo de trabalho e que por isso funcionam acima da média de lucro. Nas palavras do autor:

[...] Quer isso dizer que, se há um certo número de empresas que, pelo fato de trabalharem abaixo do nível de produtividade e de terem desperdiçado tempo de trabalho social, não realizam o conjunto da mais-valia produzida pelos seus operários, há um saldo de mais-valia que fica disponível e que será apropriado pelas fábricas que trabalham acima do nível médio de produtividade, que por conseguinte economizam tempo de trabalho social **e que são por isso recompensados pela sociedade.** (MANDEL, 2006, p. 53, grifos nossos).

De acordo com Mandel (2006), são esses os mecanismos que determinam o movimento dos preços na sociedade capitalista, ou seja, a diferença entre a fábrica que trabalha abaixo da média do lucro e a fábrica que trabalha acima da média de lucro.

Noutros termos: **a concorrência capitalista joga a favor das empresas que tecnologicamente estão à frente; estas empresas realizaram super-lucros em relação ao lucro médio.** (...) Os capitais afluem nos ramos que há super-lucros e fogem dos ramos em que os lucros estão abaixo da média. Por este fluxo e refluxo dos capitais de um ramo a outro, as taxas de lucro têm tendência a aproximar-se dessa média, sem jamais a alcançar totalmente de maneira absoluta e mecânica.” (MANDEL, 2006, p. 54, grifos nossos)

Mandel (2006), explica que a taxa de lucro pode ser determinada tomando a massa total da mais-valia produzida por todos os operários em um determinado país e referi-la à massa total do capital investido nesse país. A fórmula da taxa de lucro é a relação entre a mais-valia e o conjunto do capital, representada na equação $Mv/Cc+Cv$ (sendo Mv a taxa mais-valia, Cc o capital constante e Cv o capital variável). A taxa da mais-valia é obtida através da fórmula Mv/Cv (onde Mv é a taxa de mais-valia ou taxa de exploração da classe operária e Cv a força de trabalho). Conforme o autor, através dessa taxa é possível determinar a maneira como o valor que acaba de ser produzido é repartido entre os operários e os capitalistas.

Se a taxa de mais-valia/exploração da classe operárias (Mv/Cv) for igual a 100%, isso significa que o valor produzido foi dividido em duas partes iguais entre os trabalhadores sob a forma de salários e a classe burguesa sob a forma de lucros, juros, rendas etc. (MANDEL, 2006). Neste caso, supõe-se que de uma jornada de 8 (oito) horas de trabalho, 4 (quatro) horas produziram o salário do operário e mais 4 (quatro) horas, isto é, 100% do tempo de trabalho, converteu-se em mais-valia para o capitalista.

Conforme esclarece Mandel (2006), se a fração $Mv/Cc+Cv$ aumentar em função de uma maior concentração de Cc em comparação ao Cv , a taxa de lucro tende a diminuir. Isso acontece porque como já se sabe Cc é produzido por Cv , e se este diminui, a tendência é a queda da taxa de lucro. Quando isso acontece, para aumentar a taxa de mais-valia e compensar a queda da taxa de lucro, o capital intensifica a exploração do trabalho. Contudo, esse movimento revela a fraqueza fundamental do sistema capitalista:

[...] Estes dois movimentos não podem produzir-se, com o tempo na mesma proporção. Não há limites ao aumento da composição orgânica do capital. No limite Cv pode mesmo cair a zero, quando se chega à automação total. Mas poderá Mv/Cv aumentar igualmente de maneira ilimitada? Não, porque para que haja mais-valia produzida, é preciso que haja operários a trabalhar, e nestas condições a fração do dia de trabalho durante o qual o operário reproduz o seu próprio salário não pode cair a zero. [...] **Há aí um resíduo que a exploração capitalista não pode nunca suprimir. Isto significa que com o tempo, a queda da taxa média de lucro é inevitável,** [...] (MANDEL, 2006, p. 56, grifos nossos).

Sendo assim, a queda da taxa de lucro é inerente à própria lógica do processo de acumulação do capital, constituindo-se em seu “*calcanhar de Aquiles*”. Dito de outro modo: “A tendência progressiva à baixa da taxa geral de lucro, então, apenas é uma expressão característica do regime capitalista de produção do desenvolvimento ascendente da força produtiva social do trabalho” (ROMERO, 2009, p. 18).

A partir dessas análises, Marx (2011) demonstrou que a queda da taxa de lucro não decorre de uma desaceleração da economia e nem porque o trabalho tenha se tornado menos produtivo; ao contrário, ela ocorre exatamente porque houve um aumento da composição orgânica do capital, a parte constante. Sendo assim, a taxa de lucro cai devido à superacumulação do capital, isto é, porque o capitalismo entrou em um período de prosperidade mediante a posse de excedente de trabalho.

Desse modo, conforme a composição orgânica aumenta em função do capital fixo numa proporção maior do que o capital variável, a extração de mais-valia tende a subir em igual proporção. (MAIA FILHO, 2004). Sendo assim, quanto maior for a composição orgânica do capital, maior será a taxa de exploração do trabalho vivo.

Em outras palavras, quanto maior é o capital fixo empregado maior deverá ser a taxa de mais valia ou de sobretabalho para que a taxa de lucro não seja comprometida. Neste sentido, “(...) o desenvolvimento das forças produtivas motivado pelo próprio capital em seu processo histórico, uma vez atingido um certo ponto, anula a autovalorização do capital ao invés de propiciá-la.” (MARX, 1989).” (MAIA FILHO, 2004, p. 69)

Em *O Capital*, Marx (2013) destaca que o aumento da exploração do trabalho vivo aparece ligado à outra tendência imposta pelo aumento da composição orgânica do capital, que é o surgimento de um exército industrial de reserva, ou seja, uma grande parcela de trabalhadores sem postos de trabalho.

Com o avanço da acumulação modifica-se, portanto, a proporção entre as partes constantes e variável do capital; (...) Como a demanda de trabalho não é determinada pelo volume do capital total, mas por seu componente variável, ela decresce progressivamente com o crescimento do capital total (...) ao aumentar o capital global, também aumenta, na verdade, seu componente variável, ou seja, a força de trabalho nele incorporada, porém em proporção cada vez menor. [...] A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua. (MARX, 2013, p. 704-705).

E nesse cenário, conforme se amplia a acumulação do capital, a situação da classe trabalhadora é cada vez mais precarizada. Como bem enfatiza o autor, “[...] a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalhador, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital.” (MARX, 2013, p. 720-721).

A partir da análise da queda da taxa de lucro, podemos perceber que as crises fazem parte da natureza do capital, o qual, após um período de superacumulação combinado a superprodução de mercadorias, depara-se com obstáculos para articular essas duas dimensões, ou seja, o âmbito da produção e o da circulação. Assim, as crises refletem as contradições do capital diante do descompasso entre a produção e venda de mercadorias, ou seja, “[...] A crise se revela justamente no momento em que esta quantidade excedente de mercadorias, empréstimos e ações supervalorizadas precisam ser convertidas em dinheiro e, na dificuldade da conversão, começam a implicar a desvalorização abrupta destes capitais.” (ROMERO, 2009, p. 22).

É consenso entre os teóricos marxistas que estamos diante de uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento capitalista que se caracteriza por uma crise severa, responsável pelo agravamento das contradições sociais mediante a reestruturação das mais diversas esferas da vida social e que envolve a totalidade das relações sociais da ordem burguesa. Essa crise tem seu marco histórico inicial na década de 1970 com a crise do petróleo e se estende até os dias atuais, sendo os últimos trinta anos considerados o período de sua maior perversidade. (ANTUNES, 2009).

Na obra *Para além do capital*, István Mészáros (2011) afirma que vivenciamos uma crise *estrutural* do capital que corresponde ao encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos. Para o autor, trata-se de uma crise da natureza do próprio sistema que se depara com dificuldades em superar os patamares de acumulação e expansão até então praticados historicamente. Sendo assim, as contradições internas do sistema do capital – como sua necessária, porém, ilimitada expansão – depara-se com seus próprios limites, demandando o seu enfrentamento, o qual vem sendo feito a partir de medidas extremamente desfavoráveis à humanidade.

Mészáros (2011) afirma que a disjunção entre necessidade humana e produção de riqueza tem sido, desde o início, um dos traços marcantes do sistema do capital. No entanto, enfatiza que a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca para atender o interesse da autorrealização do capital, sempre em expansão e sem considerar as necessidades humanas, não poderá sustentar a si própria indefinidamente.

Dessa forma, ao passo que o sistema do capital prioriza a produção de mercadorias e a valorização do valor de troca em face do valor de uso, conforme esclarecido por Marx, ele universaliza a barbárie, desprezando as necessidades humanas. Para atender as suas finalidades reprodutivas e continuar se expandindo, lança mão de vários mecanismos, entre os quais se destacam a ativação de modos de regulação e intensificação da exploração ou precarização do trabalho humano.

Para Mészáros (2011), a crise atual possui algumas características que a torna diferente das crises anteriores, as chamadas crises cíclicas. O autor enumera os principais aspectos da crise *estrutural* como:

- (1) seu ***caráter é universal***: em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se este ou aquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu ***alcance é verdadeiramente global*** (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
- (3) sua ***escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica***, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, ***seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante***, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796, grifos nossos)

Esses aspectos tornam a crise atual numa novidade histórica, diferenciando-se das crises cíclicas, as quais, aliás, sempre cumpriram um papel importante na perpetuação do sistema enquanto mecanismos de autorreprodução do capital, conforme pudemos perceber acima partir dos estudos de Marx e Engels. Nesse sentido, Mészáros (2011, p. 795, grifos do autor) afirma:

[...] crise de intensidade e duração variadas são um modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender seu dinamismo cruel e sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem (...) a realização de exatamente isso.

Assim, Mészáros (2011) destaca que as crises cíclicas, como por exemplo a crise de 1929-33, correspondem a mecanismos de autoexpansão do capital, visando transcender os limites impostos à acumulação e garantir a continuidade e funcionamento do sistema.

De acordo com Mészáros (2011), durante o desenvolvimento histórico do capital suas três dimensões fundamentais, *produção, consumo e circulação/distribuição/realização*, tenderam a se fortalecer e se ampliar por um longo período, garantindo a reprodução dinâmica e recíproca dessas três dimensões. O autor destaca que, embora em alguns momentos uma dessas dimensões se sobrepusesse à outra em determinada fase da crise, ao longo prazo acabavam por se ampliarem em conjunto. Ou seja, mesmo que determinada dimensão deslocasse suas contradições em curto prazo para as outras dimensões, isso não implicou no aniquilamento dessas dimensões, mas, ao contrário, resultou no desenvolvimento recíproco de todas elas no sentido de superar as barreiras impostas pelas contradições imediatas do capital. Dessa forma, nas crises cíclicas “[...] as contradições imediatas não são apenas deslocadas, mas diretamente utilizadas como alavancas para o aumento exponencial do poder aparentemente ilimitado de autopropulsão do capital.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 798).

Para Mészáros (2011), ao contrário das crises cíclicas, a crise *estrutural* afeta a *totalidade* do conjunto das relações sociais, ou seja, não afeta apenas partes dos complexos sociais, deslocando suas contradições para outras dimensões. Assim, o autor afirma que “[...] o deslocamento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças [...] *no interior* do próprio sistema relativamente autônomo. [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 797, grifo do autor), ou seja, ficam no nível das reformas para superar os limites imediatos do capital. Já a crise *estrutural*

põe em questão a própria existência do sistema como um todo, de modo que as intensas irradiações das contradições passam a exigir uma superação dos limites últimos da estrutura global do capital, sendo os seus ajustes impossíveis de prevenir indefinidamente a desintegração estrutural final; ao contrário, tende a reforçar as contradições existentes. Assim, afirma Mészáros (2011, p. 797, grifos do autor):

[...] A crise estrutural – “rastejante” – que, entretanto, avança implacavelmente – só pode ser entendida como um processo contraditório de *ajustes recíprocos* (uma espécie da “guerra de atrito”), que só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de *reestruturação radical* inevitavelmente ligado às suas próprias contradições.

Sendo assim, os ajustes internos acabam por reforçar as contradições existentes, demandando para sua superação uma reestruturação radical a qual só pode existir como uma alternativa ao sistema do capital. Como já foi dito, a crise *estrutural* afeta a totalidade do sistema do capital e consiste no bloqueio sistemático das partes constituintes vitais, ela reside dentro e emana das três dimensões internas do capital: produção, consumo e circulação, não se limitando às suas disfunções. (MÉSZÁROS, 2011)

Na crise estrutural do capital evidencia-se que na tripla dimensão do capital não só exhibe perturbações cada vez maiores, rompendo o processo normal de crescimento, como também indica que o sistema do capital se encontra diante de uma impossibilidade de deslocar as contradições acumuladas, contrariando assim uma das suas funções vitais. (MÉSZÁROS, 2011). Dessa forma, o sistema do capital se aproxima de um estágio de desenvolvimento em que pelo agravamento das suas contradições, não mais consegue se expandir sem pôr em risco a sua própria existência.

Como foi dito, as contradições sempre fizeram parte da natureza do capital, e isso nunca representou um problema em si, mas um mecanismo importante para superação das barreiras imediatas. Sendo assim, na medida em que o capital conseguia deslocar suas contradições para outras dimensões internas do sistema, mas sem bloquear o crescimento de cada uma dessas dimensões quando analisadas em seu conjunto, tais contradições não afetam a sua estrutura no sentido de aniquilá-la, pois, dessa forma, conforme explica Mészáros (2011, p. 799, grifo do autor), “[...] não só cada uma das dimensões internas contraditórias poderia ser fortalecida separadamente como elas também poderiam funcionar em uma harmonia ‘contrapontual’.”

Porém, essa situação muda radicalmente quando os interesses de cada uma das dimensões deixam de coincidir, resultando em perturbações e disfunções antagônicas, as quais agora não são mais possíveis de serem *absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas*, como no período de crises cíclicas. Para o autor, essa tendência acumulativa das contradições tem afetado a estrutura do capital na medida em que cria um perigoso bloqueio ao complexo mecanismo de *deslocamento das contradições*. (MÉSZÁROS, 2011)

Portanto, o crescente bloqueio no deslocamento e na exportação das contradições internas do capital tem configurando um quadro potencialmente perigoso e explosivo à estrutura do sistema como um todo, colocando em riscos a sua própria sobrevivência. (MÉSZÁROS, 2011).

Tentando resumir as principais características da *crise estrutural*, Antunes (2002) afirma que seus traços mais evidentes são:

[...] 1) queda da taxa de lucro (...); 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...] em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; 3) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) maior concentração de capitais graças à fusão de empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do *Welfare State* ou “Estado bem-estar social” (...) e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às regulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho [...] (ANTUNES, 2009, p. 32, grifos do autor)

Cada um desses aspectos e seus desdobramentos requerem um estudo minucioso sem perder de vista suas mediações. No entanto, nesse momento, cabe-nos apenas mencionar as tendências da lógica destrutiva do capital.

Como já sabemos, o objetivo do capital é sua autorreprodução a qual tudo subordina, desde a natureza às necessidades humanas. Em momentos de crise, essa tendência do capital agrava-se ainda mais. Para Mézszáros (2011), a influência civilizadora do capital encontra seu fim devastador no momento em que sua lógica interna da autorreprodução encontra seu obstáculo nas necessidades humanas. Sendo assim, a ofensiva do capital tem sido lançada contra a humanidade, resultando no surgimento de crises nas mais diversas instâncias da sociedade e intensificando as contradições sociais.

Tanto é assim que nas últimas quatro décadas, vivenciamos uma situação de enorme exclusão social, com milhões de famintos no mundo todo, um elevado número de

desempregados e a precarização do trabalho humano. Por outro lado, assistimos ao aumento extremo da concentração de riquezas, acirrando o quadro de desigualdades sociais.

Segundo o relatório da FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura) de 2013⁸, um total de 842 milhões de pessoas em 2011-13 sofreu de fome crônica. Isso significa que uma em cada oito, pessoas no mundo não tiveram uma alimentação suficiente para conduzir uma vida ativa. O relatório destaca ainda que a vasta maioria das pessoas famintas vive nos países em desenvolvimento, mas que a fome afeta também os países desenvolvidos, cerca de 15,7 milhões de pessoa do total. (FAO, 2013).

De acordo com os dados do relatório da Oxfam (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)⁹, de 16 de janeiro de 2016, a previsão é que nesse ano o 1% mais rico da população mundial detenha mais riquezas que todo o resto do mundo junto, ou seja, os 99% restantes da população, o que mostra que a desigualdade global está chegando a novos extremos. A organização afirma que os poderes e privilégios estão sendo usados para distorcer o sistema econômico mediante a criação de uma rede global de paraísos fiscais que permite aos indivíduos mais ricos do mundo esconder 7,6 trilhões de dólares das autoridades fiscais. (OXFAM, 2016).

Quanto às taxas de desemprego, os dados também são desanimadores. De acordo com o relatório da OIT (Organização Mundial do Trabalho) “Perspectivas Sociales y del empleo en el mundo – tendências 2016”¹⁰, o desemprego irá aumentar em 2017, especialmente nas economias emergentes. O relatório aponta que, devido o enfraquecimento do crescimento econômico mundial, em 2015 o desemprego atingiu 197,1 milhões de pessoas, um milhão a mais que em 2014 e 27 milhões a mais que no período anterior à crise econômica de 2008.

O crescimento do desemprego afeta hoje principalmente os países emergentes e em desenvolvimento, já as economias avançadas tiveram em 2015 um leve aumento de postos de trabalho; no entanto, para os próximos anos, a perspectiva é de que o desemprego aumente também nessas economias. A estimativa da OIT é que nos próximos dois anos (2016 e 2017),

⁸Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/018/i3434e/i3434e.pdf>> . Acesso em: 16 fev. 2016.

⁹A Oxfam, abreviatura de Oxfam Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome), é uma organização britânica não governamental criada para discutir os impactos da Segunda Guerra Mundial e buscar soluções para o fornecimento de alimentos, principalmente para crianças e mulheres, dos países prejudicados pelo confronto. Atualmente, essa organização se constitui de uma confederação com 20 organizações atuando em 94 países a fim de combater a pobreza e a desigualdade. Disponível em: <http://www.oxfam.org.br/oxfam_no_mundo>. Acesso em: 16 fev. 2016.

¹⁰Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443505.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

o desemprego cresça em torno de 3,4 milhões: 2,3 milhões em 2016 e 1,1 milhões a mais em 2017.

As emergentes contradições sociais presenciadas nos dias atuais correspondem às reverberações do capital em crise, o qual em face dos seus interesses de expansão o que é inerente à sua própria lógica interna, desvaloriza as necessidades humanas e perpetua a extração de mais-valia, colocando toda a humanidade em sérios riscos. Como bem destaca Mézáros (2011, p. 801, grifos do autor), “O sistema existente de dominação está em crise porque sua *raison d'être* e sua justificação histórica desapareceram, e já não podem mais ser reinventadas [...]”. Ou seja, o sistema do capital já não pode existir sem pôr em riscos a humanidade e nem a si mesmo, o que evidencia o seu crescente esgotamento histórico. O absurdo desse sistema revela-se quando é feita uma análise partindo do real, das profundas contradições existentes, as quais se mostram cada vez mais agravadas, e sem nenhuma perspectiva de melhoria.

2.4 O ESTADO E A REFORMA NEOLIBERAL: EXPRESSÕES DO MECANISMO DE CONTROLE DO CAPITAL EM CRISE

Compreender o atual cenário no qual a educação pública vem sendo praticada implica nos debruçarmos sobre a realidade social perpassada pela crise estrutural do capital articulada às diversas esferas da sociedade as quais são reconfiguradas para dar soluções aos limites objetivos da expansão do capital. Nesse contexto, evidenciam-se os impactos da crise também na política mediante a reforma do próprio Estado o qual passa a assumir, por exemplo, o modelo neoliberal. Desse modo, diante da crise de superprodução do modo de produção vigente, o Estado é chamado a sanar os obstáculos com os quais se depara a expansão do capital no atual quadro histórico de seu desenvolvimento. É importante destacar que isso não representa nenhuma novidade histórica, e nem se podia esperar outra coisa do Estado, pois quando analisada a sua natureza, conforme foi evidenciado por Marx e Engels (2007), ele sempre cumpriu a função de servir aos interesses da classe dominante. Assim, enquanto o Estado moderno exigir, sua relação com os interesses econômicos da classe dominante será insuprimível.

No *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, o filósofo alemão, juntamente com Engels, expõem suas análises sobre o papel do Estado moderno, o qual é entendido pelos autores como o resultado das transformações políticas impostas pela revolução da classe

burguesa. Marx e Engels (2007), argumentam que a burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento histórico que acarretou uma série de transformações tanto na esfera da produção e circulação como na sociedade de um modo geral, resultando em profundas mudanças na esfera política. Conforme os autores, para cada etapa percorrida pela burguesia acompanhou-se também um processo político correspondente, sendo a criação do Estado moderno uma conquista política da burguesia revolucionária.

Portanto, na sociedade cujo domínio está nas mãos da burguesia, o Estado cumpre a função de gerir os negócios da classe burguesa. Assim, os autores afirmam que:

[...] a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo do Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX, ENGELS, 2007, p. 42).

Dessa forma, conforme os autores, enquanto conquista econômico-política da burguesia, o Estado moderno não poderia ser outro, a não ser um instrumento voltado para atender aos interesses da classe burguesa.

A clareza com que Marx expõe os fenômenos políticos na França do século XIX, em *O 18 de Brumário*, permite elucidar uma série de questões relacionadas às relações políticas engendradas no seio do Estado capitalista. Em suas análises, Marx (2011) demonstra que o Estado não se trata apenas de um mecanismo de força com o qual uma classe atua sobre as demais e que se o fosse assim o seu poder cairia por terra rapidamente, antes mesmo de encontrar seus limites históricos. É preciso entender que para se manter, o Estado burguês precisa garantir seu poder de forma legal e, nesse sentido, várias são suas facetas, incluindo os elementos ideológicos, do contrário isso não seria possível. Assim, é preciso que o Estado aparente representar todas as classes.

Em *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, Marx escreve sobre o jogo político vivido por Luís Napoleão XIV para se manter no poder. Uma das suas estratégias usadas foi tentar fazer com que o Estado se demonstrasse completamente autônomo em relação à sociedade civil. Porém, isso só pode ocorrer aparentemente, visto que o Estado moderno implica em uma dada realidade social histórica que tem na burguesia sua razão de existir, o que, aliás, não está no controle de qualquer governante, mas corresponde antes de tudo às exigências históricas. (MARX, 1986; 2011)

Sendo assim, o Estado francês à época precisava atuar de forma que os interesses particulares, ou de uma classe, parecessem ser também o interesse comum e daí seguiam-se as ações do Estado a fim de se afirmar como representante geral de todos. Nas palavras de Marx (1986, p. 114, grifos do autor):

[...] Todo interesse comum (*gemeinsame*) era imediatamente cortado da sociedade, contraposta a ela como um interesse superior, *geral* (*allgemeins*), retirado da atividade dos próprios membros da sociedade e transformados e objeto da atividade do governo, desde a ponte, o edifício da escola e a propriedade comunal de uma aldeia, até as estradas de ferro, a riqueza nacional e as universidades da França. [...] Todas as revoluções aperfeiçoaram essa máquina, ao invés de destruí-la. Os partidos que disputavam o poder encaravam a posse dessa imensa estrutura do Estado como o principal espólio do vencedor.

Mas como bem lembra nosso autor, o governante “[...] não pode dar a uma classe sem tirar de outra” (MARX, 1986, p. 124-125); desnecessário dizer que as reformas no Estado em nada poderiam solucionar o problema da sua representatividade enquanto comitê gestor da classe burguesa. O Estado revestido de um corpo burocrático administrativo para captação de impostos, controle e desenvolvimento na ordem social que atua para a permanência do domínio da burguesia.

Em 1875, quando escreve *Crítica do Programa de Gotha*, Marx alertara ao Partido Operário Alemão para o fato dos diferentes Estados da sociedade capitalista terem em comum a sociedade burguesa como sua base fundadora, sendo esta a característica essencial da atual forma de “ordenamento estatal”. Desse modo, considerar o Estado um ser autônomo, dotado de seus próprios fundamentos espirituais, morais etc, no lugar de tomá-lo pelo seu vínculo com a sociedade existente como base do Estado moderno, seria um grande equívoco. (MARX, 2012). De acordo com Marx (2012, p. 44, grifos do autor):

[...] um Estado que não é mais do que um despotismo militar com armação burocrática e blindagem policial, enfeitado de formas parlamentares, misturado com ingredientes feudais e, ao mesmo tempo, já influenciado pela burguesia; **e ainda por cima assegurar, a esse Estado, que se supõe poder impor-lhe tais coisas “por meios legais”!**

Nesse trecho, Marx se referia ao fato do Partido Operário Alemão exigir por meio do *Programa de Gotha* a intervenção do Estado com certas medidas em relação aos trabalhadores, quando na verdade, deveria querer o fim do Estado e da sociedade burguesa.

A crítica de Marx ao Estado moderno torna-se ainda mais necessária nos dias de hoje tendo em vista que a severidade da crise estrutural do capital vem intensificando de forma

cada vez mais acelerada a exploração da classe trabalhadora, sendo o Estado um dos mecanismos de maior auxílio ao capital nesse processo.

Com base em Marx, Mészáros (2015) destaca que a função das formações estatais historicamente constituídas sob a égide do capital sempre foi a manutenção e o fortalecimento dos imperativos de autoexpansão do sistema capitalista, não sendo diferente nos dias hoje, mesmo diante dos graves problemas por ele lançados à humanidade.

[...] O Estado na sua composição na base não material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo, independente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade. Essa determinação representa um obstáculo do tamanho de uma montanha que não pode ser ignorada ao tentar a transformação positiva tão necessária de nossas condições de existência. [...] (MÉSZÁRIOS, 2015, p. 28).

Nesse sentido, Mészáros (2015) afirma que é preciso uma crítica radical aos fundamentos do Estado moderno, buscando sua superação, considerando que sua atuação afeta a totalidade do conjunto social.

[...] Assim, o desafio de hoje exige uma crítica radical dos termos de referência fundamental do Estado, uma vez que a modalidade historicamente estabelecida de *tomada de decisão global* afeta mais ou menos diretamente a *totalidade* das funções reprodutivas da sociedade, desde os processos produtivos materiais elementares até os domínios culturais mais mediados. [...] (MÉSZÁROS, 2015, p. 16, grifos do autor).

Portanto, a crítica ao Estado torna-se cada vez mais urgente, e uma crítica que tome suas bases fundadoras como referência, isto é, o seu vínculo com a classe dominante e a expansão da reprodução do capital. Conforme Mészáros (2015), os limites insuperáveis das formações estatais não residem simplesmente em um nível politicamente corrigível, mas nos limites absolutos do modo de produção do capital. Desse modo:

A mudança radical da preocupação autoapologética com a totalmente irrealizável distribuição “mais equitativa” – quando na realidade a menor porcentagem expropria para si muito mais do que a parte do leão da riqueza, vigorosamente protegida pelo Estado – para a mudança radical nas determinações estruturais da produção é essencial. Pois as tendências objetivas do desenvolvimento em nosso tempo indicam o agravamento das condições em todos os lugares, com as políticas de austeridade impostas impiedosamente pelos governos capitalistas sobre sua população trabalhadora, mesmo nos países avançados mais ricos em termos capitalistas. A classe trabalhadora é gravemente afetada pelas médias a que deve ser submetida, no interesse da manutenção da rentabilidade de um sistema fetichista e cruelmente desumanizante. [...] (MÉSZÁROS, 2015, p. 26).

Conforme Mészáros (2015), uma crítica radical ao Estado de acordo com o espírito marxiano implica perseguir o caminhar em direção ao fenecimento do Estado, uma exigência vital do nosso tempo. Nesse sentido, o autor afirma que não basta escalar a montanha visando à derrubada do Estado capitalista dentro dos seus termos de referência institucional, isto é, sua base constitutiva, inseparável da materialidade substantiva tanto do capital quanto do trabalho explorado. “[...] Mas a montanha em todas as suas dimensões deverá ser – e só poderá ser – *conquistada* se os antagonismos estruturais profundos nas raízes das contradições insolúveis do Estado forem colocadas sob controle historicamente sustentável.” (MÉSZÁRIOS, 2015, p. 30, grifos do autor). Vale lembrar que este papel não cabe a outro “sujeito” senão a classe trabalhadora, a qual sofre mais fortemente com as imposições mais perversas do Estado agravadas no contexto da crise estrutural.

Sendo o Estado um complemento vital à reprodução do capital, torna-se fundamental analisá-lo a partir das exigências que lhe foram postas historicamente pelo próprio desenvolvimento do sistema como um todo. Assim, para esta análise é importante recuperar o contexto de surgimento do *Welfare State*¹¹ e do Neoliberalismo, destacando a atuação do Estado nos momentos de crise do capital.

O *Welfare State* surge após um longo período de recessão provocado pela crise de 1929 e se fortaleceu na maioria dos países capitalistas durante o período do pós-guerra. Conforme Harvey (2008), ligado ao padrão de desenvolvimento fordista/taylorista, o Estado passou a intervir na economia, assumindo variadas obrigações com vistas à recuperação do desenvolvimento econômico. Sua atuação envolvia pesados investimentos em capital fixo, controle e estabilidade econômica por meio de políticas fiscais e monetárias, as quais eram dirigidas para áreas de investimentos públicos, tais como transportes, equipamentos públicos, e outros aportes vitais ao crescimento da produção e do consumo em massa, conforme necessidades do capital na era taylorista-fordista. Nesse contexto, os governos também atuavam fornecendo um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência

¹¹ De acordo com Cunha (2001), o *Welfare State* surge nos Estados Unidos após o período de fortes conturbações econômicas e desemprego causados pela crise econômica de 1929. O País se mobilizou a fim de superar os obstáculos impostos à expansão do capital e, em 1933, foi implementado, pelo então presidente Franklin Delano Roosevelt, o *New Deal*, um conjunto de medidas governamentais para apoiar as organizações financeiras, comerciais e industriais a superar os obstáculos da crise econômica.

médica, educação, habitação, além de intervir direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (HARVEY, 2008)

Apesar das distintas tendências ideológicas dos governos nacionais, no período do pós-guerra, a maioria desses governos “[...] criaram tanto um crescimento econômico estável como um aumento dos padrões materiais de vida através de uma combinação de estados do bem-estar social, administração keynesiana e controle de relações de salário. [...]” (HARVEY, 2008, p. 130). Foi nesse contexto que as políticas sociais foram ampliadas nos países de capitalismo avançado.

Para Antunes (2009), o *Welfare State* surgiu juntamente com o processo de trabalho taylorista/fordista, durante o pós-guerra, e se caracterizou por:

[...] um sistema de “compromisso” e de “regulação”, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlada, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado. Na verdade, esse “compromisso” era resultado de vários elementos imediatamente posteriores à crise de 30 e da gestação da política keynesiana que sucedeu. Resultado, por um lado, da “própria ‘lógica’ do desenvolvimento anterior do capitalismo” e, por outro, do “equilíbrio relativo na relação de força entre burguesia e proletariado, que se instaurou ao fim de décadas de lutas”. Mas esse compromisso era dotado de um sentido também *ilusório*, visto que se por um lado sancionava uma fase da relação de força entre capital e trabalho, por outro ele não foi a consequência de discussões em torno de uma pauta claramente estabelecida. Essas discussões ocorreram posteriormente, “para ocupar o ‘espaço’ aberto pelo compromisso, para gerir suas consequências e estabelecer seu detalhamentos. (Bihr, 1991: 39-0). E tinham como elementos firmadores ou de intermediação os sindicatos e partidos políticos, como mediadores organizacionais e institucionais que se colocavam como representantes oficiais dos trabalhadores e do patronato, sendo o Estado o elemento aparentemente “arbitral”, cuidando da sua implementação e a aceitação pelas entidades representantes do capital e do trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 40, grifos do autor).

Sendo assim, as políticas sociais que surgiram durante o Estado de bem-estar social refletiram as novas determinações econômicas do capital e, em parte, os apelos da classe trabalhadora, responsável por organizar inúmeros movimentos e instituições sindicais reivindicando direitos políticos e sociais para os setores populares. Essas reivindicações resultaram no processo de crescente regulação jurídico-política-estatal, com a qual se efetivou a institucionalização democrática, resultando na delimitação da participação e no apaziguamento dos conflitos de interesses nos processos sócio-políticos do *Welfare State*.

Apenas para ilustrar o quadro dos conflitos sociais, entre 1881 e 1886 ocorreram 3.900 greves nos Estados Unidos, com a paralisação de 1.320.000 operários, gerando um quadro de bastante instabilidade social e econômica. O Estado, pressionado pelas reivindicações

grevistas, viu-se obrigado a elaborar políticas sociais para atender às demandas e estabelecer a ordem social, configurando-se como um agente regulador de toda a vida social, política e econômica. (SOARES, 2007).

A ampliação do modelo político estatal de regulação do *Welfare State* dá-se conforme o avanço do fordismo nos países capitalistas após o período do pós-guerra. Conforme Harvey (2008), o fordismo do pós-guerra também teve muito de questão internacional, pois a expansão dependia de modo crucial de uma maciça ampliação dos fluxos de comércio mundial e de investimentos internacionais. O autor destaca que até 1939 o fordismo teve um desenvolvimento lento fora dos Estados Unidos, implantando-se com firmeza na Europa e no Japão somente após 1940 como parte do esforço de guerra, sendo consolidado apenas no período do pós-guerra, diretamente, através de políticas impostas, e indiretamente, por meio do Plano Marshall¹² e do investimento americano.

Não precisa nem dizer que a atuação do *Welfare State* não elimina sua vinculação com os interesses do capital, ou seja, ele não perde sua natureza ontológica. Conforme lembra Netto (2006), a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias e mais-valia, mas certamente *produção e reprodução de relações sociais*. Nesse sentido, a produção mercantil pressupõe não só a venda de mercadorias, como o trabalho assalariado, mas também a reprodução de consumidores, isto é, de sujeitos que além de vender sua mercadoria – a força de trabalho - possam comprar outras mercadorias com o seu salário. Sendo assim, podemos dizer que as relações salariais não atendem apenas ao interesse do trabalhador, mas dele também depende o capital. Conforme Netto (2006, p. 137):

Assim, a produção capitalista só pode ter continuidade se também for contínua a produção das relações sociais que engendram aqueles sujeitos. Em resumo: a reprodução capitalista só é viável se ela reproduzir as relações sociais que põem a frente capitalistas e proletários.

Com isso destacamos que, apesar do atendimento de demandas sociais via políticas públicas no *Welfare State*, isso não significou que o Estado tivesse perdido sua razão capitalista

¹²O Plano elaborado pelos Estados Unidos e destinado à recuperação dos países da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial. Seu nome oficial era Programa de Recuperação Europeia, mas ficou conhecido como nome do Secretário de Estado George Marshall. O Plano foi elaborado após uma reunião com os Países europeus em julho de 1947. [...] Durante os seus quatro anos de funcionamento transferiu cerca de 13 bilhões de dólares (em valores da época) a título de assistência técnica e econômica. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/plano_marshall.htm> Acesso: 09 ago. de 2016.

de ser; seu propósito nunca foi outro senão garantir a reprodução do capital. A prova disso é que mesmo no período de ampliação dos direitos trabalhistas as desigualdades entre capital e trabalho não foram sequer freadas, ao contrário, a acumulação do capital sempre seguiu seu fluxo impreterivelmente desde a sua origem. Ao longo do seu desenvolvimento, o que temos vivenciado é o agravamento da distância entre capital e trabalho e intensificação dos processos de pauperização da classe trabalhadora.

Esses processos tem se evidenciado de forma ainda mais nítida no *Estado neoliberal*, o qual para reforçar a exploração do trabalho humano no contexto da crise do capital, vem rechaçando os direitos “concedidos” no *Estado de bem-estar social* no mundo todo. Nesse contexto, são elaboradas reformas para atender às exigências do capital em crise, fazendo retroceder os direitos trabalhistas e buscando colocar todas as esferas da sociedade em prol da acumulação do capital no mundo globalizado. Desse modo, “[...] A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, (...) são traços marcantes desse período. (Havey, 1992, McIlroy, 1997; Beynon, 1995).” (ANTUNES, 2002, p. 40).

No que se refere ao *Neoliberalismo*, este deve ser entendido enquanto reação da burguesia às dificuldades expansionistas do capital impostas pela crise estrutural iniciada nos anos de 1970. Esse modelo de regulação econômica e política passou a encontrar espaço efetivo nas ideias de Hayek e seus colaboradores e seguidores; e se apresentava como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda. (PENIAGO, 2012).

Em relação à atuação do *Estado neoliberal*, “[...] De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e trabalho.” (PENIAGO, 2012, p. 60).

Desse modo, conforme Peniago (2012), o Estado encarna no decorrer do desenvolvimento da crise o papel de principal vilão dos desequilíbrios econômico-financeiros. Assim, passa a ser atribuído ao Estado a responsabilidade principal pela crise sob alegação de que a promoção das políticas sociais nos anos anteriores tinha sido a grande causa da crise econômica dos anos de 1970. Diante disso:

[...] o Estado passa a ocupar a preocupação de governantes, intelectuais e organizações dos trabalhadores, como sendo um espaço eficaz de reversão da crise, pois se contornados os problemas que teriam sido gerados por ele no período que antecedeu a crise estrutural, poderia, então, retomar seu curso e impulsionar a recuperação do crescimento e do emprego. [...] (PENIAGO, 2012, p. 60).

No entanto, conforme destaca Peniago (2012), isso não significou a diminuição da presença do Estado na economia, como propunha anteriormente o pensamento liberal, mas sim uma maior intervenção do Estado nas atividades voltadas para a acumulação e expansão do capital visando a superação da crise estrutural.

[...] Despeito da defesa neoliberal da necessária redução do Estado, visando facilitar a ação do mercado na restauração da normalidade do crescimento econômico, o que se constata é um movimento contrário. Há uma maior requisição do Estado, que se faz presente através das políticas de incentivos fiscais, subsídios de toda ordem, financiamentos com taxa de juros reduzida e investimentos necessários para a estabilização do sistema como um todo. Essa tendência tem se acentuado com a crise estrutural. (PENIAGO, 2012, p.62).

Desse modo, novas estratégias se impõem na esfera da regulação estatal, não sendo mais prioritárias as políticas sociais de benefício indireto à realização do capital e à acomodação da luta de classes que caracterizaram o período de ascensão do capital no período do *Welfare State*. Nesse contexto, o mundo irá presenciar as medidas estatais voltadas para as privatizações, o crescimento do endividamento dos países periféricos no contexto da economia financeira global, além de políticas de austeridade e rigidez orçamentárias na execução de atividades típicas do Estado no âmbito da educação, da saúde, entre outros setores sociais. (PENIAGO, 2012)

A respeito do Estado neoliberal, Antunes (2002) irá afirmar que, com a crise do capital e sua ofensiva no campo da política em substituição ao *Welfare State*, as políticas sociais assumem uma nova configuração em razão da *suposta* necessidade de contenção dos gastos públicos mediante a reforma fiscal. Conforme Antunes (2002, p. 40):

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional.

Nesse cenário, as políticas sociais de um modo geral foram reformuladas para atender aos interesses imanentes do capital em crise. Para Harvey (2011) o *Neoliberalismo*

configura-se como um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970 mascarado das ideais de “[...] liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. [...]” (HARVEY, 2011, p. 16). O autor destaca que esse projeto teve sucesso no mundo todo, efetivando a centralidade da riqueza e do poder nos países que adotaram as orientações neoliberais.

Conforme Harvey (2011), um dos princípios básicos do neoliberalismo é de que o dever do Estado é proteger as instituições financeiras e controlar as crises fiscais. O autor assinala o seu surgimento na crise fiscal de Nova York em meados da década de 1970, sendo depois adotado no México na década de 1980 em face à crise da dívida, espalhando-se e posteriormente pelo mundo todo. O autor destaca que as políticas neoliberais passaram a atuar transferindo os riscos do setor financeiro para os setores sociais, de forma que estes foram obrigados a pagar os riscos das operações financeiras, resultando no que Harvey (2011) chama de “*risco moral sistêmico*”:

[...] De modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas (no México, por exemplo, o padrão de vida da população diminuiu cerca de um quarto em quatro anos após o socorro econômico de 1982). O resultado foi o conhecido “risco moral” sistêmico. Os bancos se comportam mal porque não são responsáveis pelas consequências negativas dos comportamentos de alto risco. O socorro bancário atual é essa mesma história, só que maior e, dessa vez, centrado nos Estados Unidos. (HARVEY, 2011, p.16)

Nesse sentido, podemos compreender porque apesar do agravamento das contradições pela enxurrada de crises financeiras no mundo todo, as políticas neoliberais e seu apoio incondicional, e porque não dizer “irracional”, ao capital, não retrocedem nem um milímetro em sua atuação. Ao contrário, a cada dia o neoliberalismo intensifica sua atuação pelo mundo todo, garantindo ao capital estratégias de sobrevivência que põem em risco a própria humanidade. Uma dessas estratégias tem sido o controle cada vez mais severo do trabalho pelos capitalistas, numa tentativa de calar a classe trabalhadora e intensificar a extração de mais-valia, uma necessidade inerente ao acúmulo de capital.

Desde a década de 1970, a atuação do Estado, armado da doutrina neoliberal, tem se pautado na elaboração de medidas que corroboram com a desarticulação das categorias de trabalhadores em escala global. De acordo com Harvey (2011, p. 205 e 206):

Tanto o trabalho organizado quanto os partidos políticos de esquerda tomaram bons golpes no mundo capitalista desenvolvido ao longo dos últimos trinta anos. Ambos

foram convencidos ou coagidos a dar amplo apoio ao neoliberalismo, ainda que este contasse com contornos mais humanos. Uma maneira de se enxergar o neoliberalismo, como mencionado anteriormente, é como um movimento grandioso e bastante revolucionário (liderado pela figura autoproclamada revolucionária de Margaret Thatcher) para privatizar os excedentes, ou pelo menos impedir o avanço de sua socialização.

Tais evidências comprovam que o neoliberalismo tem se afirmado como um projeto de uma classe que subjuga a classe trabalhadora, a qual a cada dia se encontra mais desarticulada diante das imposições do capital em crise.

Boron (1999), analisando o desenvolvimento do neoliberalismo na América Latina, Europa Oriental e Rússia, destaca que o seu triunfo também se respaldou em elementos de caráter ideológico e cultural¹³, os quais assentaram-se sobre a derrota das forças populares e da classe trabalhadora. Assim, nos últimos anos o neoliberalismo tornou-se o senso comum, de forma que “[...] os governantes parecem competir num concurso para ver quem declara com mais afinco a sua adesão aos princípios do ‘livre mercado’, [...]” (BORON, 1999, p. 8)

Em relação aos aspectos ideológicos em curso, Antunes (2009) destaca que, no contexto da crise estrutural do capital iniciada na década de 1970, as transformações do sistema capitalista foram decorrentes da concorrência intercapitalista, e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, sendo este controle feito também através da produção de elementos ideológicos. Para o autor, operou-se um processo de reorganização das formas de dominação nas mais diversas esferas da sociabilidade “[...] por meio do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. [...]” (ANTUNES, 2009, p. 50).

Conforme Boron (1999), na América Latina, as medidas dos governos, especialmente em relação aos mercados competitivos, vão muito além da realidade objetiva, ou seja, legitimam uma completa irracionalidade em termos das possibilidades reais de expansão do capital. Essa irracionalidade é ainda mais notória nos países em desenvolvimento, pois adotam medidas neoliberais diante de um quadro internacional no qual tais políticas permitem

¹³ Para o autor, a adoção do neoliberalismo nesses países teve pouco a ver com a realidade objetiva das economias, isto é, da sua capacidade de expansão, mas iam muito além da realidade objetiva até mesmo dos mercados centrais; há muito menos mercado do que se diz existir. Assim, ele destaca que nessas regiões tem se efetivado um forte contraste entre a retórica neoliberal oca utilizada para extorsão das economias subdesenvolvidas e o curso concreto das suas políticas econômicas. (BORON, 1999)

aos países das economias desenvolvidas continuarem acumulando as riquezas, organizando o funcionamento dos mercados, arrecadando mais impostos de dívidas, promovendo políticas de protecionismo etc, não permitindo jamais um equilíbrio mínimo das relações econômicas com países subdesenvolvidos adeptos das práticas neoliberais.

Boron (1999) destaca quatro dimensões das tendências da reestruturação do capital sob o neoliberalismo:

a) A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas das classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos afora em “bens” ou “serviço”. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixam de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformam em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda estipulação política; b) O deslocamento do equilíbrio entre mercados e estado, um fenômeno objetivo que foi reforçado por uma impressionante ofensiva no terreno ideológico que “satanizou” o estado ao passo que as virtudes dos mercados eram exaltadas. (...); c) A criação de um “senso comum” neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. Como sabemos isso não foi obra do acaso mas o resultado de um projeto que tendia a “manufaturar um consenso” (...) e para o qual foram destinados recursos multimilionários e toda a tecnologia mass-mediática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permitia a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas. [...]; d) Finalmente, o neoliberalismo colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores da sociedade capitalista – e a quase totalidade de suas elites – de que não existe outra alternativa. [...] (BORON, 1999, p. 9-11, grifos do autor)

Assim, o neoliberalismo triunfa, destruindo crescentemente os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores no *Welfare State*, sendo os seus processos concebidos como resultados espontâneos e naturais da ordem econômica subjacente. Nesse sentido, Boron (1999) afirma que a operação ideológico-cultural fecha o círculo aberto pela ofensiva econômica e política do grande capital, agravando a escravidão do trabalho assalariado, ao mesmo tempo em que nega qualquer alternativa à eliminação dessa exploração.

Nesse cenário, as políticas sociais de um modo geral foram reformuladas para atender aos interesses imanes do capital em crise. Conforme destaca Mészáros (2015, p. 25, grifos do autor) “[...] Não surpreende, portanto, que simultaneamente no desenrolar da *crise estrutural* do sistema do capital, o então tendencioso liberalismo reformatório rapidamente se metamorfoseasse em uma forma mais agressiva de *neoliberalismo* apologético do Estado.”

No caso específico das políticas educacionais, visando atender os interesses imanes do capital em crise, efetivou-se, por um lado, o processo de instrumentalização da educação, voltando-a para a formação de um novo tipo de sujeito compatível com as novas

demandas do mercado de trabalho. Por outro lado, evidencia-se a tentativa cada vez mais agressiva de mercantilização da educação, além de cortes de gastos e privatização.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Neste capítulo discutiremos sobre as políticas educacionais enquanto determinações do capital. Assim, procuramos destacar o vínculo entre capital e educação escolar. Esta última, através do Estado neoliberal vem sendo reformulada para atender aos interesses expansionistas do sistema do capital em sua *crise estrutural*. Neste cenário, sob comando dos organismos internacionais, foram elaboradas as reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990. A partir dessas reformas, o trabalho docente foi reestruturado para se adequar às novas demandas e exigências do sistema educacional. Em decorrência das reformas, foram efetivadas mudanças no trabalho docente, tanto no âmbito legal como nos próprios paradigmas da educação, as quais, mediante a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, do Relatório Jacques Delors e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, puderam ser percebidas com maior nitidez. Procuramos também contextualizar a reforma ocorrida no âmbito do ensino médio, etapa de ensino cujo trabalho docente foi alvo de nossa análise.

3.1 CAPITAL E EDUCAÇÃO: VÍNCULO INDISSOCIÁVEL E SUPERAÇÃO NECESSÁRIA

Conforme analisado no primeiro capítulo, no contexto do Estado neoliberal as políticas sociais vêm sendo conduzidas para atender aos interesses expansionistas do capital. Na educação, a atuação do Estado burguês se efetiva prioritariamente através das políticas educacionais, as quais não têm economizado esforços para moldar a educação aos interesses do capital em crise. Nesse cenário, o papel do Estado neoliberal tem sido fundamental para colocar a educação a serviço dos interesses do capital, reforçando o vínculo entre educação e capital.

Apenas um exemplo para ilustrar, é o que vem ocorrendo nas instituições de ensino superior em nosso País. De acordo com o censo de 2013, dos 7.305.977 milhões de alunos matriculados em cursos de graduação, 5.373.450, aproximadamente 71,4%, estavam vinculados

a instituições privadas de ensino superior.¹⁴ Outro dado revelador em relação à privatização é que o ensino público no Brasil mostra que nos anos de 1994-2002 o número de IES saltou de 851 para 1.637, um aumento de 92,4%, porém, as instituições públicas reduziram seu número em 10,5% contra o aumento de 127,8% das instituições privadas. Em 1994, as IES públicas representavam 25,6% do total, enquanto que em 2002 caiu para 11,9%, já as IES privadas naquele ano representavam 74,4% do total e neste último 88,1% das IES no País (SGUISSARDI, 2008).

Como podemos perceber através dos dados, a ação do Estado tem sido realizada no sentido de reforçar o processo de privatização da educação superior pública brasileira, afetando a qualidade do ensino ofertado. Além disso, o Estado tem contribuído com a tentativa de transformar a educação em uma mercadoria, tornando-a uma atividade cada vez mais propícia aos negócios do capital. Nesse contexto, a educação assume a função de formar um novo tipo de sujeito, um trabalhador flexível que atenda as demandas da reestruturação do capital em crise. Com esse intuito, as políticas educacionais atreladas ao Estado neoliberal vêm reformulando a educação, adequando-a aos interesses expansionistas do capital.

Esse fenômeno pode ser compreendido na medida em que tomamos a concepção de Estado na perspectiva marxiana, ou seja, como uma instituição provedora dos interesses da classe dominante e perpetuação do sistema capitalista. Desse modo, não é nenhuma novidade para nós o fato do Estado aliar-se aos interesses reprodutivistas do capital em crise, sendo a educação convertida em mais um instrumento a serviço do capital.

Conforme Mészáros (2008), a educação institucionalizada há um bom tempo tem por objetivo reproduzir a lógica do sistema do capital e favorecer sua perpetuação. Assim, o autor afirma:

A educação institucional, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Sendo assim, é preciso perceber que nem toda educação cumpre um papel crítico e transformador da realidade, mas que as determinações gerais do capital afetam profundamente o contexto social, de forma que a educação não se exime dessa influência, especialmente a

¹⁴Dados obtidos na página do Portal Brasil. Disponível em: <www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>. Acesso em: 23 fev. 2016.

educação realizada em instituições educacionais formais, pois estas estão estritamente integradas à totalidade dos processos sociais regidos pelo capital.

De acordo com Mészáros (2008), no sistema capitalista a educação tem sido predominantemente uma ferramenta colaborativa estratégica do processo de acumulação, destinada a formar pessoas para o trabalho assalariado e assim perpetuar o sistema de classes. Sendo assim, enquanto a educação desempenhar esse papel, as inúmeras contradições e crises do sistema de ensino, especialmente o público, não serão amenizadas, tão pouco superadas. Dessa forma, esperar que a educação solucione os problemas mais gerais da sociedade é um grande engano, visto que nem seus problemas mais específicos ela pode superar sem estabelecer uma relação direta com as determinações do capital. Explica o autor:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tão pouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meios dos próprios limites institucionalizados [...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa a tarefa de romper com a lógica do capital, seria um milagre monumental [...] É por isso também que no âmbito da educação as soluções não podem ser *formais*, elas devem ser *essenciais*.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Portanto, a educação formal tende a reproduzir os interesses dominantes do capital. Sendo assim, os reparos institucionais formais, levados a cabo por posturas reformistas na educação, significam permanecer no aprisionamento à lógica do capital, pois “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de modo a subordiná-la às exigências da ordem estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor). Desse modo, medidas reformadoras tendem ao conformismo uma vez que não apresentam possibilidade de transformação radical da ordem existente, isto é, de superar a lógica do capital e garantir a emancipação humana.

Nesse sentido, é importante frisar que as reformas educacionais que vêm sendo implementadas pelos governos capitalistas correspondem à opção política pautada pelo reformismo. No que diz respeito à escolha pelo reformismo, Maia Filho (2004), destaca que:

[...] é fundamental ter em mente que a opção política pelo reformismo (...) corresponde à lógica segundo a qual as reformas são uma estratégia adequada para o enfrentamento das mudanças naturais e inerentes à evolução dos fatos sociais, e, mais do que isso, elas são fundamentais para contornar as eventuais crises e suas consequências imprevisíveis que podem se suceder a tais mudanças. (MAIA FILHO, 2004, p. 122).

De acordo com o autor, o reformismo corresponde a uma concepção político-econômica evolucionista de mudança em oposição às possibilidades revolucionárias. Em relação à distinção entre evolução e revolução, Triviños (1987), esclarece que:

[...] A *evolução* manifesta-se pelas mudanças que sofre o objeto sem que afetem sua estrutura essencial. As mudanças referem-se a traços que não alteram o objeto no que ele é, no que representa. [...] A *evolução* significa, simplesmente, manter a continuidade do desenvolvimento da formação material. (TRIVIÑOS, 1987, p. 69, grifos do autor).

Desse modo, a evolução implica na mudança sem alteração da estrutura do objeto. Já a revolução, diferentemente, afeta os traços essenciais da formação social; Triviños (1987), a define como a mudança que:

[...] afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação social diferente; portanto, com uma nova qualidade. Desta maneira, interrompe-se o processo gradual do desenvolvimento. Exemplo: a revolução socialista: através dela surge a propriedade social ao invés da propriedade privada e a ditadura do proletariado ao invés do poder político da burguesia. [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 69).

Sendo assim, a revolução produz uma transformação na estrutura do objeto, fazendo surgir novas propriedades, isto é, outros traços essenciais em substituição aos traços anteriores. A revolução, portanto, promove uma ruptura com a continuidade do desenvolvimento material do objeto.

Em relação às reformas educacionais gestadas no seio do Estado capitalista, elas não têm outra função a não ser realizar as mudanças necessárias à continuidade do capital. As necessidades do sistema capitalista são alteradas conforme os obstáculos encontrados para sua expansão, os momentos de crise revelam isso, de modo que as reformas tornam-se fundamentais para assegurar a sua continuidade.

Sendo assim, enquanto a educação estiver a serviço do capital, atendendo aos seus interesses, não cumprirá um papel verdadeiramente crítico da realidade e menos ainda apontará alternativas para superar as contradições impostas à humanidade pelo sistema capitalista. Uma educação que se pretenda transformadora dos sujeitos e da realidade social, precisa conhecer e evidenciar criticamente suas relações com a ordem do capital em crise; somente a partir disso é que podemos pensar numa educação verdadeiramente transformadora. De acordo com Mészáros (2008), a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação

social, ampla e emancipadora, sendo que essa tarefa é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, isto é, além das suas instituições formais. Assim, a educação assume uma importância ímpar no processo de conscientização dos indivíduos acerca das reais contradições impostas pela lógica do capital.

As reverberações da crise do capital na educação e sua atual configuração histórica, perpassada por regulações que mantêm relação direta com os interesses expansionistas do capital, lançam enormes dificuldades nos mais variados âmbitos da educação. No entanto, conforme Marx (2007), devemos considerar que os homens fazem a história mesmo em circunstâncias que não são escolhidas por eles. Sendo assim, a possibilidade histórica de transformação dessa mesma realidade está em aberto, e sua efetivação dependerá da forma como os homens se organizarão para modificá-la, cabendo não só à educação intervir nesse processo, mas ao conjunto das atividades sociais.

Uma educação que vise a transformação e que se pretenda radical, buscando a eliminação das atuais contradições, implica na superação do trabalho abstrato pelo trabalho associado. Sendo assim, a mudança radical deve buscar transformar a base material da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova forma de sociabilidade, isto é, novas relações sociais.

As relações sociais de produção nada mais são que a expressão do modo como o homem se organiza em sociedade para produzir os meios de sua subsistência e de sua existência social. Sendo assim, a transformação, ou mesmo a superação dessas relações, pressupõe uma mudança nas formas materiais de produção. Conforme demonstrou Marx (1980, p. 82):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. [...].

De acordo com Marx (1980), para produzirem, os homens são instados a relacionarem-se uns com os outros, e desse modo criam as relações sociais, a partir das quais se torna possível a produção material em sociedade.

[...] Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também sobre os outros. Eles somente produzem colaborando de uma determinada forma e trocando entre si suas atividades. **Para produzirem, contraem determinados vínculos e relações mútuas, e somente dentro dos limites desses vínculos e relações sociais é**

que se opera sua ação sobre a natureza, isto é, se realiza a produção. (MARX, 1980, p. 95, grifos nossos).

As relações sociais são determinadas e determinantes do grau de desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, elas variarão de acordo com o caráter dos meios de produção vigentes. Sendo assim, o conjunto das relações de produção caracteriza um determinado estágio do desenvolvimento da história da humanidade.

Do mesmo modo, as relações sociais de acordo com as quais os indivíduos produzem, *as relações sociais de produção, alteram-se, transformando-se com a modificação e o desenvolvimento dos meios materiais de produção, das forças produtivas. Em sua totalidade, as relações de produção formam 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. A sociedade *antiga*, a sociedade *feudal*, a sociedade *burguesa* são: conjuntos de relações de produção desse gênero, e, ao mesmo tempo, cada uma delas caracteriza um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade. (MARX, 1980, p. 96, grifos do autor).

De maneira que, se vivemos em uma sociedade fundada pela centralidade do trabalho explorado, as relações sociais travadas no seio dessa mesma sociedade irão refletir as contradições da forma de produção existente. Sendo assim, a transformação dessas relações pressupõe a transformação dos modos de produção material, isto é, a superação do trabalho explorado, meio material pelo qual a riqueza no capitalismo é produzida.

Conforme destaca Marx (1980), o grau de desenvolvimento das forças produtivas independe das escolhas dos indivíduos, isto porque os meios de produção resultam da combinação de forças produtivas anteriores, com as quais o homem é obrigado a lidar, ou seja, é obrigado a estabelecer relações sociais a partir do momento em que ingressa numa dada sociedade.

Falta acrescentar que os homens não arbitram livremente sobre suas *forças produtivas* – base de toda a sua História, pois toda força produtiva é uma força já adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia posta em prática pelos homens; mas essa energia é determinada, ela mesma, pelas contradições em que os homens se encontram, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que lhes é anterior, que eles não criaram e que é produto da geração prévia. [...] (MARX, 1980, p. 85, grifos do autor).

Contudo, na medida em que as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção existentes, ou seja, quando os meios de produzir já não correspondem às relações de produção, abre-se a possibilidade para a transformação histórico-social.

[...] Em certa fase do seu desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade, no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas, que eram, essas relações convertem-se em seus entraves. Abre-se, então, uma era de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transtorna mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. (MARX, 1980, p. 83).

Vale destacar que diante da possibilidade histórica de transformação, cabe aos homens se organizarem e unir esforços para reinventarem novas formas de produzir a vida social. Portanto, não se tratando de um processo evolutivo, mas, ao contrário, necessitando da intervenção humana de modo a mudar qualitativamente a estrutura anterior.

Nos dias de hoje, essa transformação exige uma mudança radical, isto é, que atinja a raiz das contradições, a qual está relacionada com a natureza do trabalho uma vez que este assume centralidade na atual sociabilidade regida pelo capital enquanto relação social dominante. Assim, torna-se essencial a superação do trabalho explorado e instauração do trabalho associado para o qual e do qual brotarão novas relações sociais mais humanas.

A partir das análises de Marx, podemos perceber que o trabalho também possui a centralidade na organização de classe dos trabalhadores, pois dele emergem relações sociais por vezes contraditórias responsáveis por colocar em movimento a transformação social, ou seja, passa a exigir a atuação política das classes sociais em conflito. Interpretando Marx, Tonet¹⁵ destaca:

Mas, para Marx, o trabalho não tinha apenas uma centralidade no sentido ontológico. Na sua forma concreta, na sociedade capitalista, ele também tem uma centralidade política no sentido de que cabe à classe operária, exatamente por ser ela a produtora da riqueza material, a tarefa de liderar a transformação radical da sociedade. É apenas ela que se confronta direta e essencialmente com o capital, pois é apenas ela que produz, ao mesmo tempo, a riqueza material e a mais-valia que se transformará em capital. Ora, esta centralidade política implica, por óbvio, tarefas políticas, isto é, o embate contra o poder do Estado burguês com o fim de destruí-lo, já que ele é um dos elementos fundamentais que asseguram a dominação do capital sobre o trabalho. É por isto que Marx afirma que a revolução proletária tem que ter uma dimensão política. (p. 3).

¹⁵Lukács: trabalho e emancipação humana. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2016.

Assim, o papel da classe trabalhadora é central no processo de transformação radical da própria natureza do trabalho. Conforme destaca Marx (2004), “A emancipação do trabalho deve ser obra da classe operária, em face da qual todas as outras classes não formam mais do que uma massa reacionária” (MARX, 2004, p. 111). Sendo assim, para Marx (2010), a emancipação dos trabalhadores também exige sua emancipação política. Em *Os Manuscritos*, Marx (2010) afirma que:

[...] Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma *política da emancipação dos trabalhadores*, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação. (MARX, 2010, p. 88-89, grifos do autor).

Com base nos escritos de Marx, Tonet (*Ibid.*, p. 6) irá afirmar que a regência da produção pela classe trabalhadora tem como pressuposto, primeiro, o alto desenvolvimento das forças produtivas e capacidade para produzir em abundância, em quantidade e qualidade, atendendo às necessidades humanas, e segundo, o controle consciente, livre e coletivo da produção pelos próprios trabalhadores, para o qual se exige a instauração do trabalho associado e o fim da exploração do homem pelo homem.

A possibilidade da emancipação humana não é apenas real, mas também extremamente necessária. Porém, essa transformação só poderá ocorrer no momento em que o homem tenha o domínio da sua história, o que implica o domínio da produção pela classe trabalhadora. De acordo com Tonet (2005, p. 125-126):

[...] a emancipação humana nem é um resultado inevitável do processo histórico, nem uma utopia impossível. (...) Em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permitem aos homens serem verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade – mas, apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens.

Dessa forma, a emancipação humana é entendida como um momento para além da propriedade privada, em que a superação do trabalho abstrato pelo trabalho associado permita aos homens assumirem o controle do processo histórico. A partir disso, surgiriam novas relações entre homens e não entre coisas, o fim da alienação e o pleno desenvolvimento

humano, em que o homem seria capaz de desenvolver livremente suas potencialidades, tanto subjetiva como objetivamente. Nas palavras de Marx (2010, p. 109, grifos do autor):

A superação da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos *humanos*; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedade terem se tornado *humano*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teoréticos*. Relacionam-se com a coisa por querer a coisa, mas a coisa mesmo é um comportamento *humano objetivo* consigo própria e com o homem, e vice-versa. Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A carência ou a fruição perderam, assim, a sua natureza *egoísta* e a natureza a sua mera *utilidade (Nützlichkeit)*, na medida em que a utilidade (*Nutzen*) se tornou utilidade *humana*.

Em relação à educação, sua contribuição para o processo de emancipação humana é limitada, haja vista sua dependência ontológica com o trabalho abstrato. No entanto, considerando a sua autonomia relativa em relação ao trabalho, enquanto *atividade educativa*, poderá contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres, isto é, emancipados socialmente.

Assim, a tarefa da educação deverá ser no sentido de buscar uma nova forma de sociabilidade, a qual esteja fundamentada no trabalho associado e não no trabalho explorado, pois somente nessa sociedade o homem poderá ser plenamente livre. Conforme destaca Tonet (2013), apesar dos limites impostos à educação na atual sociabilidade, é importante destacar que através da educação podemos estabelecer parâmetros que ajudarão a construir as ferramentas e meios adequados para a construção de uma nova ordem social.

3.2 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: A EDUCAÇÃO SOB O COMANDO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

As políticas educacionais correspondem às medidas implementadas no âmbito do Estado objetivando determinar os rumos da educação. Considerando isso, tentamos até aqui traçar algumas das principais mediações entre o Estado e a sociedade, isto é, compreendendo o primeiro enquanto um instrumento historicamente fundado pela sociedade burguesa e cujo objetivo consiste em prover os interesses do capital. Como vimos também, em momentos de crise, o Estado sofre reformulações, buscando adequar sua atuação às necessidades da nova conjuntura econômica e das relações sociais de produção. Essas formulações correspondem à atuação do Estado mediante políticas sociais.

Conforme Saviani (1998), a *política social* consiste em uma maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. Elas são implementadas pela sociedade capitalista com a finalidade de garantir o bom funcionamento do sistema do capital em face das suas próprias contradições. Nesse sentido o autor destaca:

Assim, desde as “leis fabris” inglesas, consideradas por Marx ao mesmo tempo como a “*primeira reação consciente e metódica da sociedade contra a forma espontaneamente desenvolvida de seu processo de produção e como um produto necessário da indústria moderna*” (MARX, 1986, vol. I: pp 550-551 *Apud SAVIANI, 1998, p. 122, grifos do autor*).

Portanto, as políticas sociais emergem desde a origem do processo de consolidação do capitalismo como medidas voltadas para proteger as forças produtivas. Desse modo, o autor afirma que as políticas econômicas se configuram pelo seu caráter *anti-social* tendo em vista atuarem no sentido de favorecer aos interesses privados em detrimento dos interesses coletivos, produzindo efeitos e contradições e desestabilizando a própria ordem do capital. Assim, para equilibrar o sistema e garantir o seu funcionamento, a política economia é forçada a elaborar políticas sociais no âmbito do Estado para controlar a desestabilização produzida por ela mesma. (SAVIANI, 1998).

A *política educacional* é uma modalidade de política social e se configura como medidas tomadas pelo governo referentes à educação. Sendo assim, para compreendermos as políticas educacionais encetadas no Brasil a partir da década de 1990 é necessário situá-las no contexto do Estado brasileiro perpassado pela reforma do estado e pelas pressões dos organismos internacionais preocupadas em atender aos interesses do capital em crise.

Conforme Saviani (1998), as reformas educacionais efetuadas no Brasil na década de 1990 vinculam-se a tentativa de inserção do país no contexto do mercado globalizado sob o comando do capital financeiro. Nesse cenário, as políticas de um modo geral, e em específico a políticas educacionais, foram subordinadas aos interesses do capital financeiro.

Como consequência, o poder público tratou de subordinar cada vez mais a política social aos interesses da política econômica, repassando recursos destinados aos setores sociais para a esfera produtiva e para o setor privado da educação. “No Brasil, a crônica penúria de recursos para área social comparativamente à área econômica já se tornou lugar comum. [...]” (SAVIANI, 1998, p.125). Essa situação tem sido efetivada mediante duas medidas principais pelos governos recentes: através da privatização da prestação de serviços públicos, bem como

pela prestação de serviços públicos voltados para o favorecimento da economia. (SAVIANI, 1998).

Essas medidas também afetam profundamente a educação a qual vem sendo reformada através de políticas educacionais que visam adequá-la aos interesses do capital em crise. Conforme Tonet¹⁶, os reflexos das crises do sistema capitalista na educação se evidenciam a partir de teorias, métodos, conteúdos, técnicas, políticas educacionais, etc., voltados para a adequação da educação ao interesse do capital. Assim, a educação é utilizada para atender às exigências do capital no sentido de promover a superação da crise. Por um lado, ela assume o papel de formar os indivíduos para o novo mercado de trabalho, e por outro lado, é transformada em uma mercadoria qualquer para ser comercializada no mercado.

A maioria das reformas educacionais até hoje em curso em nossa sociedade foram implementadas a partir da segunda metade da década de 1990¹⁷. Tais reformas têm sido executadas obedecendo à cartilha das organizações mundiais que desde a referida década vem tratando de elaborar os princípios norteadores para a educação no mundo. Além disso, é importante destacar que o cumprimento das determinações dos organismos mundiais pelas reformas brasileiras relaciona-se à reforma do Estado em curso nesse período e à corrida para a inserção da economia no cenário da economia global.

É importante destacar que a década de 1990 foi marcada por debates e reformas educacionais no mundo todo. Nesse período, foram elaborados diversos documentos oficiais em defesa da oferta da educação básica¹⁸. Acerca desses eventos, Rabelo *et al* (2015) destacam

¹⁶TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf>. Acesso em: 29 mar.

¹⁷A década de 1990 marca um período singular na histórica educacional brasileira, por isso nossa análise toma esse período como referência para compreender as reformas até então em curso e seus impactos na realidade da educação no País. A respeito dessas reformas, em se tratando de medidas jurídico-administrativas, Silva Júnior (2002, p. 243-244) lembra que, na segunda metade da década “[...] assistimos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, da regulamentação dos cursos sequenciais, dos Processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, da Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, da reorganização da educação superior, da eventual mudança no conceito de Autonomia Universitária na Constituição ou sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores etc.”

¹⁸O termo “Educação Básica” ficou a ser definido por cada sistema educacional dos países. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) estabelece que a Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

que, no ano de 1990, após a Conferência de Jomtien¹⁹, na Tailândia, foi assinada a Declaração Universal da Educação para Todos; em 1993 a Declaração de Nova Delhi e a de Dakar em 2000. As autoras contam que esses eventos foram patrocinados pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

A partir de então, as declarações elaboradas por essas Conferências passaram a influenciar as políticas educacionais no mundo, assumindo como fundamento central estabelecer sintonia entre a educação e a agenda neoliberal. De acordo com RABELO *et al* (2015, p. 24):

Na Declaração de Jomtien, a Educação Básica Para Todos estaria na dependência “de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p. 4). A Conferência de Nova Delhi, por sua vez, reforça essa tese, afirmando que “[...] mobilizaremos todos os setores de nossas sociedades em prol da Educação Para Todos” (UNESCO, 1993, p. 2). Nesse mesmo intuito, o Marco de Ação de Dakar defende a mobilização de “uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos” (UNESCO, 2000, p. 9) como estratégia para atingir as metas de EPT. (RABELO *et al*, 2015, p. 24).

Portanto, nas referidas Conferências mundiais, é perceptível uma forte tentativa de colocar a educação cada vez mais como aliada à promoção do desenvolvimento econômico no contexto da crise global. Nesse cenário, foi atribuído à educação a incumbência de promover a equidade, a sustentabilidade social e econômica, evitar os conflitos e construir uma cultura da paz. (RABELO *et al*, 2015).

A relação entre educação e economia pode ser percebida claramente quando se visualiza que as instituições promotoras das Conferências, em sua maioria, eram instituições financeiras internacionais, tendo destaque entre elas o próprio Banco Mundial.

A esse respeito, é importante destacar que a partir da década de 1990 o Banco Mundial vem tomando a frente desse movimento como principal articulador da agenda do

¹⁹“A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG’s) que, na época, comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos (2000), fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência representa um marco estratégico do anunciado novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.” (RABELO *et al*, 2015, p. 14)

capital, orientando as políticas educacionais e reforçando a tentativa de atribuir à sociedade civil a responsabilidade pela educação, e assim, aliviando os recursos do Estado. Nesse sentido, afirmam Rabelo, *et al* (2015, p. 28, grifos nossos):

E assim, segue o Banco Mundial, como, a rigor, o conjunto de organizações defensoras do grande capital, **lançando mão de manobras retórico-políticas, que vão no sentido de quebrar a espinha dorsal do caráter público da educação, expandindo infundamente o processo de mercantilização do ensino, como requer o sistema de acumulação do lucro** – que [...] já se explicita sem qualquer pudor.

Dessa maneira, com o propósito de tornar a educação cada vez mais uma prática favorável aos anseios do capital, de adequá-la à lógica do mercado, o Banco Mundial vem interferindo na elaboração das diretrizes que passaram a nortear as políticas educacionais no mundo todo, principalmente nos países mais pobres. Essas políticas caracterizam-se por realizar reformas nos sistemas de ensino visando ajustá-los aos padrões de gestão administrativa típicos da esfera privada, bem como pela tentativa de reformulação dos currículos e da formação dos professores, buscando favorecer o desenvolvimento do capital.

Durante os anos de 1980-1995, o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, tornando-se, juntamente com o FMI, o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais. Essa função tem contrastado com a própria finalidade do BM, pois este foi criado por volta de 1944 para conferir maior estabilidade à economia mundial, impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises após a Segunda Guerra Mundial. Ao contrário da sua finalidade imediata, a atuação do Banco Mundial tem se mostrado uma forma perversa de segregação econômica, acentuando a concessão de empréstimo aos países desenvolvidos e, por outro lado, faturando com o pagamento de dívidas externas, como, por exemplo, nos países em desenvolvimento da América Latina. (SOARES, 2003).

De acordo com Mendes Segundo e Jimenez (2015), atuação do Banco Mundial se deu em defesa dos interesses dos grandes credores internacionais que estavam de olho no pagamento da dívida externa dos países subdesenvolvidos e endividados. Nesse sentido, o Banco passou a intervir na formulação da política interna e legislação dos países subdesenvolvidos, assumindo o comando de alguns programas específicos como a educação. Nesse contexto, foram impostas as políticas de reestruturação neoliberal, a abertura econômica e privatizações e a redução dos gastos públicos, alegando a necessidade de adequação aos novos padrões de acumulação do capital no contexto global.

As referidas autoras destacam ainda que o empenho do Banco Mundial no ajuste estrutural dos países pobres, isto é, na sua adequação às políticas neoliberais, se deu mediante a modificação do “[...] seu discurso como forma de construir bases de legitimidade, passando a adotar linhas de financiamento voltadas para os programas de ‘alívio à pobreza’. [...]” (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 49, grifos das autoras). Contudo, de acordo com as autoras, as recomendações do Banco Mundial se tratam na verdade de uma estratégia de adaptação à realidade do capitalismo.

Por fim, vale destacar que a função do Banco Mundial em relação à educação vai para além dos empréstimos. Como se sabe, nos últimos anos o Banco tem assumido a posição de principal agência de assistência técnica em matéria de políticas educacionais para os países em desenvolvimento, sendo uma das estratégias a tentativa de tornar a escola pública semelhante à empresa privada. De acordo com Corragio (2003, p. 102):

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico [...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relação pedagógica e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Nesse contexto, as reformas educacionais passaram a associar administração escolar com a gestão empresarial quando na verdade o que está por trás de tudo isso é a intenção de cortar os gastos com a educação pública conforme determina o Estado neoliberal. Conforme destacam Maia Filho *et al* (2015), o modelo de gestão escolar semelhante à gestão empresarial expresso nas reformas educacionais da década de 1990:

[...] deve-se principalmente à reconfiguração do papel do Estado na administração da educação, que passou de um estado promotor de bem-estar social a um Estado avaliador e controlador. Assim, a gestão escolar norteadas por uma sociedade que vive sob a égide do capital, refém de políticas públicas influenciadas por organismos internacionais, torna-se cada vez mais um reflexo do modelo de gestão empresarial que estimula a concorrência condicionando o repasse e o valor dos financiamentos ao desempenho das escolas em exames de avaliação. (MAIA FILHO *et al*, 2015, p. 101)

De acordo com os autores, as contradições desse sistema tornam-se mais evidentes na medida em que diminui o financiamento para punir aqueles que não conseguem atingir bons resultados nos exames e avaliações, ou seja, aqueles que mais precisam de auxílio. No mais, vale dizer que, considerando as políticas educacionais enquanto mediações do capital em crise, estas cumprem sua função ontológica, ou seja, favorecer antes de tudo ao processo de acumulação do capital.

No que se refere ao trabalho docente, o modelo de gestão adotado pelas reformas, entre outros aspectos, implicaram em mudanças significativas no trabalho desses profissionais. Tentaremos em seguida analisar algumas das principais reformas ocorridas na década de 1990 sob o comando do Banco Mundial e demais entidades financeiras internacionais no seio do Estado neoliberal, abordando suas implicações no trabalho docente.

3.3 O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas educacionais implementadas nos últimos anos, mais precisamente a partir da década de 1990, vêm concretizando mudanças significativas no âmbito do trabalho docente. Para alguns autores, essas reformas contribuíram com o processo de precarização e intensificação do trabalho dos professores. (KUENZER, 2010; HYPOTILO *et al*, 2009; EVANGELISTA e SHIMORA, 2007; BARRETO e LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003, 2004).

Vale ressaltar que, a precarização é um fenômeno ligado à *crise estrutural* do capital e que afeta toda a classe trabalhadora. Conforme Antunes (2003), como resposta à crise, o modelo de produção foi reestruturado – substituição do padrão taylorista/fordista pelo modelo de produção flexível – visando à recuperação da acumulação capitalista.

No contexto da produção flexível, criou-se, por um lado, uma minoria de trabalhadores polivalentes e multifuncionais da era da informação, e, por outro lado, uma massa de trabalhadores sem qualificação. Além disso, ampliaram-se as formas de emprego temporário, parcial, terceirizados, bem como a própria exclusão de grande parcela de trabalhadores do mercado de trabalho. Conforme Antunes (2003), esses mecanismos são expressões da lógica do capital na tentativa de intensificar cada vez mais a exploração controle da classe trabalhadora.

Portanto, é importante frisar que a precarização atinge a classe trabalhadora de modo geral, e no caso mais específico do trabalho docente, esse fenômeno tem sido efetivado mediante as reformas educacionais no seio do Estado neoliberal, conforme atestam os autores acima mencionados.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007), os professores vêm sendo tratados como verdadeiros obstáculos à implementação das reformas educacionais tal como aqui as descrevemos, o que subentende-se a partir da postura dessas reformas ao criarem várias estratégias para desarticular e desestabilizar o magistério. Entre essas estratégias, podem ser

incluídos os novos padrões de formação de professores, bem como o baixo investimento na educação, tornando precárias as condições de trabalho das escolas e dos profissionais da educação.

Nesse sentido, as reformas vêm construindo diretrizes para a *(con)formação* docente, bem como priorizando os processos de gestão para convencer a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade do seu trabalho. Para Evangelista e Shiroma (2007), tais medidas revelam a verdadeira intenção das reformas: cortar gastos com a educação pública visando atender às exigências da reforma do Estado neoliberal.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), as reformas vêm buscando construir uma imagem negativa do professor perante os pais e comunidade e têm como propósito justificar uma ação dura contra este trabalhador. Além disso, as autoras destacam que não apenas vem sendo construída uma imagem negativa para esses profissionais, mas também foram tomadas providências concretas no sentido de efetuar um maior controle político-ideológico sobre o magistério a partir da própria formação, visando a desarticulação da categoria, a qual sempre representa um obstáculo para as reformas educacionais.

As análises de Barreto e Leher (2003) já afirmavam que os governos vêm tentando e obtendo êxito em construir, mediante reformas, uma imagem negativa da figura do professor, como veremos mais adiante. Os autores enfatizam que ações tais como taxar a classe de professores de corporativista; obsessiva por reajustes; desqualificada; opositora dos governos; ou até mesmo descompromissada com a educação têm sido praticadas com frequência pelos governos recentes.

Conforme Barreto e Leher (2003), com a intenção de flexibilizar a educação, ajustando-a à nova ordem do capital, as reformas educacionais pautaram-se na descentralização administrativa, passando a assimilar autonomia escolar à fragmentação do sistema educacional em unidades escolares.

Em sintonia com a descentralização, avaliava-se que não bastaria fragmentar o sistema em unidades escolares relativamente autônomas se os professores e os currículos não fossem flexíveis. [...] Um desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser vinculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a 'globalização' (BARRETO e LEHER, 2003, p. 40).

Assim, os governos brasileiros, seguindo as determinações dos organismos internacionais, passaram a formular propostas de valorização dos profissionais da educação que não se efetivaram de maneira satisfatória, e, se analisadas na realidade do que ocorre na escola, enfraqueceram material e simbolicamente os profissionais da educação. Os docentes viram-se forçados a aceitar gratificações de desempenho que premiam os “mais capazes” e “produtivos”, contudo sem ajustar seus salários a ganhos reais ou até mesmo melhorar suas condições de trabalho. Ademais, após a elaboração da LDB/1996 e em concordância com a mesma, foram criados vários mecanismos de avaliação do ensino e do professor que serviram como suporte para o intenso controle do governo sobre o fazer docente.

Segundo Barreto e Leher (2003), com a fragmentação do sistema educacional, uma pressão ainda maior passou a ser exercida sobre os professores. A autonomia escolar, expressa na LDB/1996, se restringiu basicamente à responsabilização da comunidade pela escola. Em outros termos, a tão reivindicada autonomia escolar significou a desobrigação dos governos com a escola que, através da descentralização do sistema de ensino, ficou, em larga escala, aos cuidados da comunidade e dos professores.

De acordo com Oliveira (2004), é possível identificar nessas reformas uma nova regulação das políticas educacionais, sendo uma de suas principais características a centralidade que foi atribuída à administração escolar e aos programas da reforma, os quais elegem a escola como núcleo do planejamento e de gestão. A autora ressalta que as reformas educacionais implementadas no Brasil e na América Latina na década de 1990, possuíam um duplo enfoque: gerir a pobreza e formar indivíduos para o mercado de trabalho. Em razão disto, Oliveira (2004) afirma que foram adotadas a padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos numa lógica empresarial e instrumental, a fim de garantir uma organização sistêmica e o controle das políticas públicas instaladas.

Nestes termos, o trabalho docente foi reestruturado para adaptar-se às novas exigências do capital, ampliando-se o leque de responsabilidades que o professor deveria assumir. Na acepção de Oliveira (2004), estes profissionais tiveram que desempenhar, muitas vezes, a função de agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outras. A autora revela, ademais, que:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 132).

Ações como a universalização do ensino na educação básica, proposta na LBD/1996, obrigou tanto o Estado quanto as famílias a matricularem e manterem as crianças e adolescentes menores de 17 anos na escola, ampliando, consideravelmente, a quantidade de alunos que ingressaram nas instituições de ensino. No entanto, não foram oferecidas condições de trabalho condizentes para o atendimento dessa demanda, a qual ficou, praticamente, sob a responsabilidade do professor, gerando uma enorme sobrecarga de trabalho para esse profissional. Em diretrizes e programas governamentais esses profissionais vêm assumindo cada vez mais o papel de agentes responsáveis pela mudança no contexto das reformas, encarregando-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional.

Sendo assim, a partir das reformas, os professores passaram a ser responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. Conforme Oliveira (2003), essas exigências contribuíram para gerar um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Já no que se refere à formação de professores, conforme detalharemos mais adiante, as reformas passaram a adotar na formação dos professores as orientações da *pedagogia das competências*, a qual se caracteriza pela substituição da lógica do ensino pela lógica do treinamento e da aprendizagem instrumental, contribuindo para o processo de esvaziamento da profissão. (DUARTE, 2001; 2010).

De modo geral, as reformas educacionais ocorridas na década de 1990, enquanto políticas atreladas à reforma do Estado, articulando-se diretamente com a dinâmica do capital no contexto da crise estrutural, tem concebido a educação com base na noção de crise educacional e de sua *auto-solução* (RABELO *et al*, 2015). Como já foi dito reiteradas vezes, o que está em jogo na manobra das reformas é a tentativa de direcionar a educação para atender às exigências do sistema produtivo. Neste cenário, os professores vêm assumindo a função de principal agente na solução dos problemas da educação.

Tentaremos em seguida analisar alguns dos eventos ligados às reformas no âmbito da educação brasileira a partir da década de 1990, que permitem perceber o tratamento, orientações e alguns impactos dessas reformas no trabalho docente. Com essa intenção, priorizamos o debate acerca do contexto de elaboração da Lei 9.394/1996; da influência do Relatório Jacques Delors na política de formação dos professores e do Plano Nacional de Desenvolvimento da Escola – PDE e suas implicações na gestão escolar.

3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996: contextos e disputas

As reformas educacionais brasileiras da década de 1990 têm na homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um dos seus principais marcos legais e históricos. Com a promulgação da LDB/1996, testemunhou-se em âmbito nacional uma série de acontecimentos na educação pública que só podem ser entendidos no contexto da crise estrutural do capital e das suas reverberações na esfera política, isto é, no campo de ação do Estado neoliberal. Além disso, é importante destacar que a reforma brasileira também deve ser compreendida a partir de eventos específicos inerentes à realidade do nosso País, tais como a reforma do Estado e sua inserção na economia mundial globalizada.

Durante a década de 1990, mais precisamente durante o Governo de Fernando Collor (1990-1992), foram acelerados o neoliberalismo, a abertura gradativa do mercado interno às importações e o início da privatização de empresas estatais no Brasil. Nos anos seguintes, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1992-2000), as políticas neoliberais foram consolidadas e a economia do País foi cada vez mais direcionada para o mercado externo.

Conforme Singer (2001), na década de 1980 o Brasil vivenciou a “crise do endividamento externo” no âmbito da economia financeira internacional. Essa crise foi desencadeada pelo aumento dos juros nos Estados Unidos que impossibilitou o México de pagar sua dívida externa. Diante disso, os banqueiros internacionais começaram a suspender créditos para os países emergentes, os quais se tornaram inadimplentes, especialmente os países latino-americanos. Nesse contexto, os organismos internacionais de crédito, como o FMI e o Banco Mundial, começaram a ceder créditos para alguns governos em troca de reajustes econômicos.

A crise financeira afetou profundamente a economia brasileira, refletindo na queda da produção, desemprego, baixos salários e consumo, aumento do custo de vida, entre outros aspectos. Lembrando ainda que, por essa época, o país havia intensificado sua inserção no mercado internacional financeiro; inserção essa que se deu em grande parte devido aos interesses das empresas multinacionais em utilizar como plataforma de exportação os países semi-industrializados para obter mais lucro e baixo custo de mão de obra. (SINGER, 2001)

A partir de 1984 a economia brasileira voltou a crescer, porém não o suficiente para conter a inflação, e com o fim do regime militar o enfrentamento da inflação tornou-se quase que obsessão nacional. Com esse cenário, em 1986 foi lançado o Plano Cruzado. Porém após os seis primeiros meses o plano não deu resultado, a inflação continuou em patamares ainda mais altos. Assim, Singer (2001, p. 115) explica:

A eficiência dos agentes de mercado caiu acentuadamente, o que desacelerava os negócios. Operar em uma situação em que todos os preços podiam subir todos os dias (e ninguém sabia quanto) era como guiar numa estrada sob denso nevoeiro: todos os veículos reduzem a velocidade ao mínimo.

Singer (2001) destaca que diante da instabilidade gerada pela crise financeira, a economia do País ficou paralisada durante o período de 1987-1994. Também contribuiu para esse quadro de incertezas os “planos de estabilidade” que causavam perturbações ao mudar da noite para o dia as regras, reajustes e fixação de preços e de salários. Para o autor:

O Brasil se viu transformado em um gigantesco laboratório de experimentos macroeconômicos, alguns extravagantemente cruéis, como o plano Collor I, que sequestrou as reservas líquidas, isto é, o dinheiro que famílias e empresas haviam depositado nos bancos para gastar nos dias e semanas seguintes. Dramática era a situação de pessoas que tinham partos, operações cirúrgicas e tratamentos previstos e de repente estavam sem dinheiro para pagá-los. (SINGER, 2001, p. 116).

Diante do quadro de instabilidade, e mesmo com a euforia do processo de redemocratização, pressões pelo aumento da produtividade na indústria e fortalecimento da economia brasileira, a prioridade dos governantes se manteve voltada para o combate à inflação. Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, os interesses dos setores sociais foram cada vez mais colocados de lado, cedendo lugar às pressões do cenário internacional e priorizando a política de reajustes estruturais impostas pelo sistema global. (SINGER, 2001)

De acordo com Singer (2001), no Governo Fernando Henrique Cardoso a economia nacional abriu o mercado interno para o capital estrangeiro, intensificou a privatização das empresas estatais e ampliou a desnacionalização do parque industrial, afetando profundamente a indústria nacional e a agricultura. Nesse contexto, o desemprego em massa e grande vulnerabilidade às crises financeiras internacionais continuaram atingindo a economia brasileira.

Como podemos perceber, diante do quadro instaurado, o Governo FHC redefiniu o papel do Estado, inclinando-o para os interesses das classes dominantes de olho no capital estrangeiro. Em contrapartida, os movimentos populares que à época reivindicavam maior

participação na esfera do poder foram rebatidos, prevalecendo as preocupações com os ajustes fiscais e estabilidade econômica, necessários à manutenção da economia nacional no contexto da economia internacional. Esse cenário foi decisivo para a adoção das reformas educacionais em consonância com os interesses dos organismos financeiros internacionais.

Conforme Oliveira (1999), a reforma do Estado brasileiro, que se deu em consonância com todas as experiências da América Latina, começou com a abdicação da moeda nacional como condição para a globalização desses países. Contudo, o autor destaca que “[...] Quando um Estado renuncia à sua própria moeda, ele já praticou o suicídio. Este é o primeiro momento da reforma do Estado.” (OLIVEIRA, 1999, p. 75)

Sendo assim, o agravamento das contradições sociais, do desemprego e das crises econômicas pelas quais nossa sociedade vem sofrendo, são reverberações dessa reforma a qual submeteu com extrema fidelidade o Estado brasileiro à marcha do capital e que vem sendo tocada pelos centros mais desenvolvidos.

Nesse contexto, as políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990 sentiram os rebatimentos mais perversos do contexto econômico. As reformas educacionais, antes de tudo, trataram de responder às demandas do capital, sendo uma das suas características mais marcantes a submissão às imposições dos organismos internacionais. A grande maioria das reformas educacionais até hoje em curso em nossa sociedade foram realizadas nesse cenário; a propósito, o grande marco dessas reformas foi a elaboração da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual implicou em várias mudanças no sistema educacional como um todo.

Em relação à Lei nº 9.394/1996, é importante destacar que durante sua elaboração sucederam pressões de diversos setores sociais com a finalidade de garantir uma participação direta nesse processo. No entanto, é acordo entre vários autores que, apesar das pressões exercidas pelos setores populares, acabaram prevalecendo na LDB/1996 os interesses oriundos dos setores privados.

Nesse sentido, Adrião e Camargo (2001) destacam que durante a elaboração da Lei 9.394/96 diversos setores civis e interesses daquela época buscavam garantir sua presença a fim de criar canais de fiscalização e controle da ação estatal. Para os autores o maior conflito acirrou-se entre dois setores, um representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, que defendia a participação da sociedade na definição das políticas públicas, e o outro, pelo setor ligado ao interesse privado do campo educacional.

Em relação ao próprio projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ghiraldelli (2006) destaca que a LDB/1996 resultou da mescla de dois projetos, um representado por entidades da sociedade e o outro apresentado pelo senador Darcy Ribeiro que era aliado do Governo. Porém, a Lei aprovada recebeu uma influência muito mais acentuada do último projeto, e, além disso, sua aprovação não respeitou os trâmites legais necessários, motivo pelo qual causou decepções por parte de políticos realmente comprometidos com a educação brasileira e que buscavam realizar os debates necessários para definir de forma democrática as bases da educação nacional. Ghiraldelli (2006) menciona o sociólogo e então Deputado Florestan Fernandes²⁰ ao declarar em artigo do jornal Folha de São Paulo:

Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O Senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir o rei” e voltar as costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu arduamente os “ídolos” que ele empolgou sem constrangimento. (FLORESTAN, 1992 *Apud* GHIRALDELLI, 2006, p. 170-171).

Sendo assim, o projeto aprovado apressadamente pelo Governo, isto é, sem respeitar os trâmites legais, não permitiu a participação efetiva das camadas populares; ao contrário, deixou prevalecer as pressões dos modelos de reformas de instituições externas, dos organismos internacionais, e interesse dos setores privados.

²⁰Sobre Florestan e sua relação com Darcy Ribeiro, Ghiraldelli (2006, p. 171) esclarece em nota “Florestan Fernandes foi signatário do manifesto “Educação Mais Uma Vez Convocados”, de 1959, e Darcy Ribeiro também. Só isso não diria nada, muitos foram signatários daquele manifesto e seguiriam caminhos diferentes. No entanto, Darcy Ribeiro havia sido Ministro da Educação do último governo civil antes da ditadura militar e depois, da Anistia, vice-governador do Rio de Janeiro, no Governo Brizola, e lá construiu os CIEPs, que tentavam reproduzir o modelo de escola preconizado por Anísio Teixeira no passado, e construída em caráter experimental, no Estado da Bahia. Florestan Fernandes havia sido discípulo de Fernando Azevedo, tinha ganho fama internacional como sociólogo, era socialista e estava como deputado do PT, Darcy Ribeiro era do PDT, também havia ganhado fama internacional como homem de esquerda, antropólogo, teórico da educação. Este debate da LDB foi um episódio trágico para ambos. Ambos estavam com câncer, Florestan faleceu pouco antes de Darcy, e o destino não lhe deu chances de reconciliação, que certamente o Brasil merecia, por terem sido dois homens de bastante valor, e que lutaram mais ou menos do mesmo lado durante anos. Portanto, se tratavam de dois intelectuais importantes e atuantes políticos que tomaram partidos completamente opostos; Florestan do lado dos interesses democráticos e populares, e Darcy do lado dos interesses do Governo.

Conforme destaca Coraggio (2003), esse tipo de ação provoca catástrofes irreparáveis na medida em que cessam as possibilidades de abertura democrática da esfera pública para assumir, propor, e construir os consensos em torno das concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações.

Estes fatos mostram que, quando está em jogo o interesse do capital, e neste caso, representado pelos esforços dos organismos internacionais em fazer valer suas determinações para a educação, dificilmente as possibilidades de diálogo e relações democráticas serão privilegiadas, para não dizer que serão desconsideradas. Jamais podemos esquecer que o capital é por si mesmo anti-democrático, pois sua natureza está fundada na exploração do trabalho de forma que para um ter é preciso tirar do outro. Sendo assim, entendemos que o que deve ser perseguido é a superação da lógica desumana do capital, pois qualquer relação no interior desse sistema que não busque sua eliminação está fadada ao fracasso.

Analisando a LDB/1996, entendemos que seus avanços, quando colocados numa balança, pende muito mais para satisfazer os interesses do capital, mesmo que para isso seja necessário abrir algumas “concessões”. Dito de outra forma, muitas das ações propostas pela LDB/1996 e exaltadas até mesmo por intelectuais como grandes conquistas, tinham sua raiz no interesse de reprodução do capital. Essa ligação não pode ser jamais ignorada quando se pretende compreender as reformas educacionais, pois sem essas considerações é impossível apreender a sua essência. Como exemplo disso, podemos citar a universalização do ensino básico que, se analisado à parte da totalidade, é vista como um grande avanço da LDB/1996, mas quando vista no contexto mais amplo percebemos tratar-se de uma política de Estado que se vincula antes de tudo ao interesse do capital em formar mão-de-obra de acordo com os novos padrões do mercado. Além disso, vale lembrar que sua implementação ocorreu à duras penas para os trabalhadores da educação, em especial para os professores que foram obrigados a atender uma grande demanda de alunos em face da universalização do ensino básico, sem, em contrapartida, serem-lhes dadas as condições necessárias, repercutindo nas condições do trabalho docente.

Retomando aos embates acerca da elaboração da LDB/1996, Leão (2001) afirma que os debates entre os setores populares e privatistas durante sua elaboração se deram em torno dos seguintes aspectos: caráter público da educação, controle por parte do Estado, destino de verbas públicas e gestão democrática das instituições de ensino. Em razão da pressão exercida

pelos movimentos sociais em defesa da escola pública e pela sua democratização, predominou na legislação o caráter público da educação, porém, a partir desse momento as disputas entre os dois setores passaram a se travar no âmbito da regulação e da interpretação da legislação, sendo a lógica do mercado, do individualismo e do consumismo transferidos para o campo da gestão e administração dos recursos educacionais.

De acordo com Leão (2001), os interesses privatistas na gestão educacional se efetivam através de diferentes estratégias de ação. Uma dessas estratégias consiste no modelo centrado no paradigma da flexibilidade na medida em que propostas como a autonomia e descentralização passam a ser incorporadas e ressignificadas de acordo com interesses voltados para a realização dos objetivos do capitalismo. Nesse sentido, as escolas passam a ser consideradas unidades auto-geridas pelos professores que vedem aos pais de alunos seus serviços no mercado escolar.

Outra estratégia, nesse mesmo sentido, foi a inserção de novos modelos de gestão escolar oriundos dos princípios administrativos das empresas capitalistas. Aqui, o paradigma de qualidade e competição, típico do mundo dos negócios privados, é incorporado à organização do trabalho escolar. Assim, as incursões do privado na administração pública são feitas através de artifícios bastante sutis. Uma forma utilizada é a caracterização da educação pública como naturalmente ineficiente. De acordo com Leão (2001), esse tipo de discurso produz uma realidade mais drástica ao legitimar perante a sociedade a ideia de que a racionalidade tecnocrática deve ser aplicada para solucionar seus problemas. Nesse sentido, a democracia mais uma vez é submetida ao pragmatismo, sendo a urgência de soluções imediatas um empecilho para a realização de um diálogo. Diante disso, também são anuladas as possibilidades de novas interpretações para os problemas da educação.

Outro elemento presente na estratégia de incursão do interesse privado na esfera pública é a difusão da oferta de produtos educacionais nas escolas públicas. Para Leão (2001), no atual paradigma de desenvolvimento tecnológico é difundida a ideia de que os materiais didáticos não devem mais se restringir ao livro texto, mas também a softwares, vídeos, jogos eletrônicos etc. Para o autor, a utilização desses materiais nas escolas públicas é feita com um suposto e amplo interesse: o da melhoria na educação. Porém, essa utilização é, na verdade, uma tentativa de satisfação dos interesses do setor privado em face do capital. Nesse sentido, Tonet (2005) destaca que essa realidade representa uma terceira via utilizada pelo capital em

crise para criar novas áreas para investir, ou seja, é preciso tornar a educação um campo propício à sua expansão.

A análise da relação entre o público e o privado na educação evidencia diferentes estratégias de ampliação dessa última esfera. Essas estratégias se efetivam de forma mais clara na exploração direta de mercado educacional e na imposição da lógica administrativa às escolas, aliando aqui, discursos conservadores e soluções pseudo-democráticas. Não precisa nem dizer que essas tentativas não reafirmam os interesses coletivos, mas ao contrário, se põem a favor dos interesses do capital.

3.3.2 O Relatório Jacques Delors e os novos paradigmas educacionais

No campo da formação docente, as reformas educacionais alinhadas à nova concepção de educação dos organismos internacionais, vêm afetando o próprio significado do “*ser professor*”. Conforme Rabelo *et al* (2009), os paradigmas educacionais dos organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) e sua implementação através de políticas educacionais nos países periféricos, como o Brasil a partir da LDB/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as modalidades e níveis de ensino (RABELO *et al*, 2009), produziram mudanças profundas no trabalho docente.

Nesse contexto, a influência de correntes pedagógicas centradas na concepção do “*aprender a aprender*” e sua vinculação com os ideais de cidadania, escola democrática, sustentabilidade, etc., têm corroborado o processo de precarização do trabalho docente na medida em que atribui e cobra dos professores soluções para problemas cuja natureza se alicerça na conjuntura social do capital em crise. Nesse sentido, os professores são convocados a atuarem de forma a amenizar os efeitos da crise estrutural do capital, sendo as conferências e fóruns mundiais de Educação para Todos os eventos que irão sistematizar tais ações.

Um dos primeiros grandes eventos nesse rumo e que marca o Movimento de Educação para Todos, foi a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, patrocinada pelo Banco Mundial e promovida pela ONU (RABELO *et al*, 2009). A partir dessa Conferência, foi elaborado o relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”, sob a coordenação de Jacques Delors, o qual passou a servir de referência para a realização de reformas educacionais ocorridas desde então nos países de economia periférica.

O Relatório Delors merece uma análise, mesmo que breve, pois no que concerne ao trabalho docente, seus impactos são significativos. Além disso, há de se considerar que os princípios estampados do Relatório Delors serviram de preceitos educacionais para outros eventos, tais como o Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), nas Metas de Desenvolvimento do Milênio (2000), nas recomendações das Conferências Ibero-Americanas de Educação, realizadas anualmente desde 1989, além da Declaração de Brasília (MEC, 2004). (RABELO *et al*, 2009).

Em relação à concepção de educação do *Relatório Jacques Delors*, Rabelo *et al*, (2009, p. 84), esclarecem que:

Na conclusão dos seus trabalhos, a Comissão reforça a credibilidade no papel eficaz da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras (DELORS, 2001, p. 11). Em outros termos, a educação assume um lugar especial nas formulações da Comissão: a humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução e contenção da pobreza e da exclusão social.

Sendo assim, a educação proclamada no documento assume a tarefa de amenizar os conflitos sociais agudizados pela crise do capital. A esse respeito, Gomes (2010) afirma que a parceria consumada entre os organismos internacionais e o capital com a finalidade de reformular a educação para adequá-la às exigências da reestruturação produtiva e ideológica do mundo globalizado, passou a defender uma educação de caráter missionário. A educação foi “chamada a dar conta dos problemas do mundo”.

Nesse sentido, o Relatório busca ampliar a articulação entre as nações mediante adoção de parâmetros comuns de educação, os quais devem estar articulados com o enfrentamento dos desafios do milênio. A respeito desses desafios, pintados por um quadro de incertezas, Gomes (2010, p. 173) explica:

Desde suas primeiras páginas, o Relatório adverte para a existência de um cenário de interdependência planetária edificado sobre as manifestas configurações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas que fundamentam o surgimento de um mundo pleno de incertezas e de desafios a serem enfrentados de forma articulada e consciente pela comunidade global. Apenas unidos em clima de paz e cooperação comunidades e indivíduos de todos os países, poderão enfrentar o palpitante mundo novo das incertezas, [...].

Assim, o *Relatório Jacques Delors* parte da ideia de que os conflitos existentes resultam da falta de cooperação entre os indivíduos e as nações, atribuindo à educação o papel

prioritário na mediação de tais conflitos. Nessa perspectiva, o documento se pauta em recomendações de “posturas” para amenizar as contradições existentes. (GOMES, 2010).

Seguindo essa lógica, foram estabelecidos no Relatório Delors os renomados quatro pilares para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tais pilares ganharam destaque no redimensionamento da educação, contribuindo também para o surgimento de um conjunto de abordagens teóricas fundamentadas em uma concepção de educação notadamente vinculada aos interesses de reprodução do capital.

Sobre a função dos quatro pilares para a educação no século XXI no Relatório Delors, Rabelo *et al* (2009, p. 84) esclarecem que:

Para concretizar esse processo de reforma dos sistemas educativos, orquestrou-se um modelo de educação centrado em saberes e competências adaptáveis à chamada civilização cognitiva. Nesse modelo, compete à educação “fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89). Reorganiza-se a educação em torno de quatro aprendizagens que devem constituir os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Sendo assim, os quatro pilares para a educação atendem a necessidade de desenvolver saberes e competências nos indivíduos para o enfretamento da instabilidade provocada pela crise do capital, a qual, ao lançar seus efeitos mais perversos sobre a humanidade com o acirramento dos conflitos sociais, aumento da pobreza, exclusão, intensificação da exploração do trabalhador, torna os referidos “saberes” necessários para conter esses conflitos e produzir um discurso de paz, cooperação, etc., bem como o desenvolvimento de competências para atender às novas demandas da produção. Ou seja, neste cenário, a necessidade de desenvolver competências reflete a própria exigência do capital para garantir sua continuidade, sendo esta tarefa atribuída à concepção de educação proposta pelos organismos internacionais.

Em relação a essa concepção, Duarte (2010) afirma que os pilares da educação propostos pelo *Relatório Jacques Delors* foram responsáveis por fundamentar as bases da pedagogia denominada por ele de pedagogia do “*aprender a aprender*”²¹. Para o autor, esta

²¹Essa terminologia foi utilizada pela primeira vez por Dermeval Saviani para se referir às pedagogias em que os métodos assumem centralidade no processo educativo, como por exemplo, a pedagogia da Escola nova. Ver: SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

pedagogia reúne várias correntes pedagógicas contemporâneas, com destaque para as correntes: *construtivista, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista*.

Segundo Duarte (2010), nas últimas décadas, a pedagogia do *aprender a aprender* tem se destacado no debate educacional com quase total hegemonia. Suas correntes pedagógicas caracterizam-se pela negação da educação tradicional e das formas clássicas de educação escolar. Para o autor, essa atitude remonta ao movimento *escolanovista* no início do século passado sintonizadas com o universo ideológico contemporâneo.

Essas pedagogias possuem em comum a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista uma vez que suas críticas, quando feitas, se limitam a certos aspectos da sociedade, persistindo na crença da possibilidade de resolução de problemas sociais isolados, sem considerar a totalidade social. Em resumo, as correntes da pedagogia do *aprender a aprender* não propõem a superação radical da atual forma de organização social. Nesse sentido, Duarte (2010, p. 35) afirma que, “[...] Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação.” Sendo assim, partem do pressuposto de que os problemas sociais resultam de “mentalidades errôneas” e que, portanto, bastará consertar essas mentalidades para se chegar a soluções dos problemas atuais. Conforme ressalta Duarte (2010, p. 35) “[...] Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.”

De acordo com Duarte (2010), esse tipo de atitude evidencia a recusa pela perspectiva da totalidade e adoção do relativismo epistemológico e cultural, com sérias implicações no trato da educação. Por um lado, o conhecimento é relativizado, dando a entender que o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal. Dessa forma, nega-se o conhecimento universal e objetivo da realidade.

[...] Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. [...] (DUARTE, 2010, p. 35-36).

Já o *relativismo cultural*, por tratar a realidade como uma infinidade de culturas, valores, práticas, crenças diferenciadas, entende que nenhum conhecimento poderia ser

considerado certo ou errado em si mesmo, pois os julgamentos dependem sempre da análise de cada cultura. Diante dessa perspectiva, o autor enfatiza que “[...] Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. [...]” (DUARTE, 2010, p. 36).

Conforme Duarte (2010), o relativismo presente nas correntes pedagógicas do *aprender a aprender*, tanto no aspecto epistemológico como no aspecto cultural, levam a ausência de referências para definição do que ensinar nas escolas, isto é, para a definição dos conteúdos indispensáveis, pois nesse contexto ele passa a ser relativizado de acordo com o grupo escolar a ser atendido. Diante dessa indefinição, entra em cena a ideia de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Sendo assim, o autor afirma que uma das consequências mais perversas da limitação da validade do conhecimento é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

Partindo das análises de Polanyi (1967), Duarte (2010) enfatiza que diante da supervalorização do cotidiano surge a supervalorização do *conhecimento tácito*, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial que acarreta na desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico. Para Duarte (2001; 2010), esse tipo de conhecimento tem ganhado centralidade na formação de professores, gerando efeitos extremamente negativos na medida em que desloca os conteúdos dos currículos escolares para uma posição secundária e periférica. Diante disso, o trabalho do professor é profundamente afetado, pois como o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento do cotidiano e pessoal, a função central do professor deixa de ser a transmissão de conteúdos para assumir o papel de organizador de atividades. Nas palavras de Duarte (2010, p. 38) “[...] O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.”. Dessa forma, as novas exigências postas pela pedagogia do *“aprender a aprender”* tende a descaracterizar o trabalho do professor.

Ao focalizar a prática educacional no cotidiano dos alunos, a pedagogia do *“aprender a aprender”* passa a exigir do professor competências para lidarem com situações sempre novas, sendo obrigados a atender muitas demandas que não remetem propriamente o ensino. Sendo assim, ao atribuir outras demandas ao professor, inerentes ao cotidiano escolar, isto é, muito além do ensino, tais correntes contribuem para descaracterizar e sobrecarregar o

trabalho docente.

Para ilustrar isso, podemos citar a *pedagogia das competências* de Philips Perrenaud, uma das correntes pedagógicas mais influentes atualmente. Essa corrente defende que a prática docente precisa passar da lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), construindo competências para atuar em situações complexas. (PERRENAUD, 1999 *Apud* DUARTE, 2001). Nesse sentido, afirma Perrenaud (2000), “[...] Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem [...]” (PERRENAUD, 2000 *Apud* DUARTE, 2001). Para Duarte (2001), a pedagogia de Perrenaud faz um resgate do princípio “*aprender fazendo*” instituído pela *Escola Nova*, podendo a mesma ser incluída no grupo das pedagogias do “*aprender a aprender*”, juntamente com o *construtivismo*, os estudos na linha do “*professor reflexivo*”, entre outras.

Conforme Duarte (2001), a essência do lema educacional proclamado nas pedagogias do “*aprender a aprender*” pode ser resumida a partir dos seguintes posicionamentos valorativos: primeiro, na valorização de aprendizagens em que o indivíduo realiza sozinho, sem a necessidade de transmissão por outros indivíduos; segundo, e ligado ao primeiro posicionamento, constitui-se na prioridade dada ao desenvolvimento de um método de aquisição de conhecimento, passando a ideia de que o método é mais importante que o próprio conhecimento; terceiro, o desenvolvimento de aprendizagens impulsionadas e dirigidas pelos interesses e necessidades do aluno; e, quarto, a defesa de uma educação que priorize a adaptação dos indivíduos às constantes mudanças da sociedade, e nesse contexto, a transmissão de conhecimentos pelas gerações passadas torna-se insuficiente, exigindo um conhecimento provisório para lidar com as incertezas diante das mudanças.

A partir disso, Duarte (2001), citando Fonseca (1998), afirma que esses posicionamentos nada mais representam que a tentativa de formar indivíduos para atender às necessidades do mercado na era da flexibilização produtiva. Assim, o autor destaca:

[...] Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a

flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (FONSECA, 1998, p. 307 *Apud* DUARTE, 2001, p. 37-38).

Sendo assim, Duarte (2001) afirma que não há dúvidas de que a *pedagogia das competências* deve ser vista como uma estratégia que reflete a competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. Ou seja, trata-se de uma concepção educacional que reflete o sistema social em crise e que por isso exige uma formação da capacidade adaptativa dos indivíduos para atender aos interesses do capital.

Além dos pilares da educação e suas implicações na formação de professores, o *Relatório Jacques Delors* trata das questões diretamente relacionadas ao trabalho docente no capítulo 7, intitulado “*Os professores em busca de novas perspectivas*”. De acordo com Rabelo *et al* (2009), o documento busca destacar a importância do professor no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo, sendo necessário investir na formação desses profissionais para preparar os jovens para enfrentar os desafios no contexto da globalização.

[...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente [...]. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. (DELORS, 2001, p. 152-153 *Apud* RABELO *et al*, 2009, p. 87).

Conforme Rabelo *et al* (2009), é possível perceber nas diretrizes de formação para os professores uma perspectiva de controle do trabalho docente que vão desde exigências relacionadas ao lócus da sala de aula até reivindicações que devem orientar sua prática organizativa e sindical em torno dos direitos trabalhistas, condições de trabalho e salários.

Nesse sentido, o Relatório enfatiza: “Todas essas orientações devem ser objeto de diálogo, até mesmo de contratos, com as organizações de professores, *passando por cima do caráter puramente corporativista de tais negociações [...]*” (DELORS, 2010, P. 35, grifos nossos), insinuando que é preciso em alguns momentos o professor sacrificar a luta da categoria em benefício da garantia de educação, como se essa garantia dependesse da “boa vontade” dos

professores. Assim, o Relatório não dispensa a baixaza, pois, às vezes, refere-se aos professores como vilões, quando organizados para lutar por seus direitos, e, em outras vezes, como heróis, para salvaguardar a ordem, sendo os dois casos prejudiciais à categoria. Dessa forma, é possível perceber no Relatório orientações que tendem a sacrificar o professor ou por vias da perda de direitos, como sugerir que abram mão da luta da categoria, ou por meio de cobranças, controle, culpabilização, apelo ao sentimentalismo etc., afetando a própria identidade deste profissional.

Além disso, entendemos que a formação de professores, ao adotar a pedagogia do *aprender a aprender*, intensifica o processo de precarização do trabalho docente na medida em que passa a atribuir e cobrar desses profissionais competências para além do ensino, ou seja, que sejam capazes de atender às mais variadas demandas que emergem do cotidiano escolar.

Conforme Rabelo *et al* (2009), não resta dúvidas de que tanto o *Relatório Jacques Delors*, como em outros documentos que seguem os mesmos paradigmas educacionais, existe uma forte tentativa de atribuir aos professores a “incrível missão” de solucionar os problemas sociais, para os quais se exige uma transformação na própria natureza do sistema do capital. Essas ações devem ser vistas como um severo processo manipulatório no campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital. Assim, com a intenção de amenizar os confrontos sociais, são formulados os preceitos de uma escola cidadã, democrática, participativa, tolerante, responsável. No entanto, não podemos perder de vista que o que está por trás disso é o interesse de garantir a continuidade do sistema capitalista.

Nesse contexto, os professores são convocados a cooperar com as reformas educacionais, atribuindo a eles o compromisso de superação dos problemas e a tarefa de corrigir as graves disfunções da sociedade capitalista em tempos de crise através da educação (RABELO, 2009). Na prática, conforme será melhor demonstrado mais adiante na análise das entrevistas, os professores são obrigados a dar conta de uma infinidade de funções na escola, as quais vão muito além das suas capacidades, sobrecarregando o trabalho desses profissionais.

3.3.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: a educação pública depositada no colo dos empresários

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 alegando como objetivo principal atingir a qualidade do ensino. Em seu

lançamento foram elaboradas 30 ações contemplando todos os níveis da educação, mas mantendo prioridade na educação básica.

Conforme Saviani (2007), por ocasião de sua aprovação, poucas foram as manifestações contrárias ao Plano. No entanto, mesmo que poucas, tais manifestações existiram e o autor destaca que as mesmas alegavam que o PDE não apresentava de forma clara os mecanismos de controle das medidas e ações propostas, sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados ao financiamento educacional.

Em contrapartida, o PDE teve uma grande aceitação pública em virtude da sua preocupação com a qualidade do ensino. Conforme destaca o próprio MEC: “Uma educação básica de qualidade. Essa é a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).”²². Sendo assim, ao preocupar-se, supostamente, com a qualidade do ensino, um dos grandes dilemas da educação em nosso País, o Plano obteve de imediato uma larga aceitação por parte de vários segmentos da sociedade.

Conforme Saviani (2007), inicialmente a composição global do PDE agregou 29 ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo MEC, o que fez parecer que o Plano se configurou verdadeiramente “[...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2007, p. 1233). Conforme o autor, as ações do PDE estão apresentadas de forma individualizadas e sem nenhum critério de agrupamento.

Para Saviani (2007), uma das singularidades negativas do PDE consiste no fato de que apesar de ser denominado de plano, o mesmo não possui uma estrutura própria que lhe confira tal denominação. Ao contrário, o autor enfatiza que o PDE se constitui de um aglomerado de ações de natureza, características e alcance distintos, não chegando a se configurar como um “*Plano de Educação*”, mas, antes, como um “programa de ação”, ou, se preferir, um “pacote de metas”.

Ao comparar a estrutura do PDE com a estrutura do Plano Nacional de Educação, Saviani (2007) constata:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que,

²²BRASIL. Ministério da Educação – MEC: O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html> Acesso em 05 set. de 2016.

teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. [...] (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Assim, conforme o autor, na análise da composição do PDE percebe-se que este não se articula diretamente com o PNE e apenas algumas de suas ações, e muito provavelmente de forma não intencional, se aproximam das ações do PNE. De acordo com Saviani (2007), o que tudo indica é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o que estava disposto no PNE.

Conforme Saviani (2007), a elaboração do PDE ocorreu vinculada ao lançamento do *Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)*²³ do governo federal. Nessa ocasião, o governo teria solicitado dos vários ministérios a indicação de ações para compor o PDE, o que por si só já revela a forte interferência dos interesses econômicos no âmbito da educação. A respeito da relação PDE e PAC, Krawczyk (2008) afirma que:

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC – passariam, juntos, a ser a alavanca do desenvolvimento nacional. Este alinhamento justifica-se pela necessidade de que os investimentos em infra-estrutura sejam acompanhados de investimentos em educação, com vistas a aumentar o crescimento do país. (KRAWCZYK, 2008, p. 7).

Sendo assim, não nos resta dúvida que o PDE procura reforçar cada vez mais os laços entre capital e educação, submetendo esta aos anseios da acumulação capitalista.

Conforme Krawczyk (2008), a elaboração das metas do PDE teve como parceiro privilegiado do MEC o grupo de empresários responsável pelo lançamento em outubro de 2006 do *Movimento Compromisso Todos pela Educação*²⁴. A partir desse movimento, o Governo

²³Criado em 2007 o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi pensado visando promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento econômico. Trata-se de um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país. (BRASIL, Ministério do Planejamento) Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acesso em 05 set. de 2016.

²⁴Sobre o “Compromisso Todos pela Educação, Saviani (2007, p. 1243) afirma que esse movimento “[...] Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Grupo Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-

promulgou o Decreto n. 6.094²⁵, denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Para Saviani (2007), este Decreto, promulgado pelo governo simultaneamente ao lançamento do Plano, constitui-se na verdadeira referência do PDE. Sendo assim, o PDE revela-se enquanto medida fortemente ligada aos interesses dos empresários em regular, controlar e tomar para si a educação pública.

Uma das medidas basilares do Decreto n. 6.094 foi a criação do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*²⁶ a partir do qual os governos e sociedade civil, bem como os empresários, conforme fica explícito no texto da Lei, poderão averiguar e cobrar a qualidade da educação oferecida pelos estabelecimentos de ensino público.

Desse modo, através do IDEB, o Estado pretende averiguar a qualidade da educação seguindo as recomendações dos empresários e sua pretensão de querer ensinar ao Estado como gerir a educação. Nesse sentido, afirma Jimenez (2010, p. 23):

O que nos parece decisivamente espantoso é o fato de o Estado brasileiro, através de seu Ministério da Educação, requerer, a rigor, que banqueiros e industriais de diversos setores econômicos, venham ensinar-lhe – e cobrar-lhe! – lições tão elementares, que aliás, em muito deveriam ter sido aplicadas no nosso país: que o estado pratique um investimento adequado na educação (não podemos esquecer, contudo, que o projeto dos empresários se opõe terminantemente ao custeio estatal da educação superior, entre outras condicionalidades); que as crianças e os jovens mantenham-se frequentando a escola; aprendendo a ler, dominando os conteúdos de cada série, etc.

Conforme Jimenez (2010), ao adotar as recomendações dos setores privados no que se refere à gestão e avaliação da educação, o PDE mostra sua natureza enquanto mais um instrumento político através do qual o Estado brasileiro vem atualmente penalizando a educação

Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. [...]"

²⁵Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL. Decreto n. 6.094). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 set. de 2016.

²⁶O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL. INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 05 set. de 2016.

pública em benefício dos anseios do capital em crise. Dessa forma, o PDE corrobora os interesses do capital, na medida que aceita sem restrições as orientações dos empresários, os quais assumem uma posição que lhes dá plenos direitos de fazer recomendações aos gestores públicos quanto à gestão e alcance de metas estabelecidas no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

No que se refere ao financiamento, o PDE apoia-se no *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb*²⁷, criado em 2006 em substituição ao antigo *Fundef*. A mudança fundamental do *Fundeb* em relação ao *Fundef* consistiu na ampliação do atendimento das etapas de ensino, passando a contemplar toda a Educação Básica e não apenas no Ensino Fundamental. Contudo, a respeito dessa ampliação é preciso fazer algumas considerações.

Conforme Saviani (2007), o *Fundeb* não representou um aumento proporcional dos recursos financeiros diante do aumento do número de alunos atendidos pelo Fundo. Dos 30 milhões de alunos atendidos anteriormente passou-se para 47 milhões, representando um aumento de 56,6% da parcela atendida. Já em relação às verbas, o *Fundeb* passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, um acréscimo de apenas 36,3%, não significando, portanto, uma ampliação proporcional das verbas em relação ao número de alunos atendidos.

Saviani (2007) também destaca que houve uma redução dos repasses tanto dos Estados e Municípios, como também da União. De acordo com o autor, os Estados e Municípios foram obrigados a repassarem apenas 20% das arrecadações ao Fundo, restando-lhes 5% para investirem em outros setores para além de suas responsabilidades prioritárias com a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o *Fundeb*, desobrigou os entes da federação a repassarem o total das verbas destinadas à educação.

²⁷O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (BRASIL. Ministério da Educação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>> Acesso em 06 set. de 2010.

Além disso, segundo Saviani (2007), em relação às verbas da União, houve uma redução significativa, pois antes era obrigado o repasse de 30% das arrecadações. Conforme dados do orçamento do MEC em 2007, dos 9 bilhões e 130 milhões de impostos arrecadados, o *Fundeb* previa apenas 2 bilhões para a educação, e não 2 bilhões e 739 milhões como deveria ser para atingir os 30% dos impostos arrecadados. Assim, esclarece Saviani (2007, p. 1248):

Em suma, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. [...]

Portanto, o *Fundeb* significou uma estratégia para gerir as verbas, visando assegurar o controle dos gastos com a educação. Desse modo, através do *Fundeb*, o PDE centralizou suas ações na gestão, seguindo as lições dos empresários quanto ao gerenciamento da educação pública. Sendo assim, toda a educação foi afetada e, em específico, o trabalho docente na medida em que os professores são obrigados a trabalhar em escolas cada vez mais precárias pela falta de recursos. Nesse sentido, enfatiza Saviani (2007, p. 1249):

[...] Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Conforme afirma Saviani (2007), para alcançar o objetivo do PDE, isto é, a qualidade do ensino, é preciso de recursos humanos, momento em que entra em cena o trabalho docente. De acordo com o autor, as questões relativas aos professores podem ser consideradas como o terceiro pilar de sustentação do PDE.²⁸

No tocante ao trabalho docente, o PDE se articula através de duas ações principais: o *Piso do Magistério* e a *Formação dos professores*, as quais estiveram desde o início presentes no Plano. Além destas, acrescentam-se as seguintes ações: *Prodocência*, *Nova Capes* e *Iniciação à Docência*, todas elas direcionadas ao trabalho docente.²⁹

²⁸Para Saviani (2007), a estrutura do PDE se constitui por dois pilares fundamentais, o técnico e o financeiro, no entanto, destaca que para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infraestrutural, mas depende também dos recursos humanos, onde entra a questão dos professores. “[...] Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. [...]” (SAVIANI, 2007, p. 1249).

²⁹Atualmente o PDE conta com 41 ações. Todas as ações do PDE encontram-se disponíveis no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html>. Acesso em: 07 set. de 2016.

Conforme Saviani (2007), através do *Piso do Magistério*, o PDE cuidou da questão salarial dos professores. Em relação ao valor do Piso, Saviani (2007, p. 1249) esclarece:

[...] O valor de R\$ 850,00 foi obtido tomando-se o salário de R\$ 300,00 proposto em 1994, corrigido pela inflação. Observe-se, porém, que R\$ 300,00 correspondiam, naquele ano, a 4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$70,00. Em relação ao salário mínimo atual de R\$ 380,00, o piso de R\$ 850,00 corresponde a apenas 2,23 vezes. Além disso, prevê-se sua implantação gradativa pelo incremento, em 2008, de um terço do salário atual, dois terços em 2009 e apenas em 2010 chegaremos ao valor de R\$ 850,00. Pode-se argumentar que o piso proposto, embora muito modesto, significa importante aumento para as regiões em que os salários se encontram muito depreciados. Mas é preciso também ter presente que esses salários depreciados se referem, em geral, a jornadas de 20 horas semanais, enquanto que o projeto do novo piso supõe uma jornada de 40 horas, com a indicação expressa de que o montante de R\$ 850,00 “compreende todas as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título”. Isso tudo com o agravante de que, diferentemente da maioria das outras medidas do PDE que foram instituídas por decreto ou medida provisória, nesse caso trata-se de um projeto de lei que não se sabe se e quando será aprovado pelo Congresso Nacional. Resulta inegável, portanto, a insuficiência do que está sendo proposto, mesmo porque está aquém do que fora acordado há 13 anos.

Sendo assim, constata-se o descaso com que as reformas, e em específico o PDE, tratam das questões relativas ao professor, começando pelo seu salário.

Quando o *Piso do Magistério* foi finalmente aprovado, Lei n. 11.738 de julho de 2008, o valor instituído foi de 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para uma jornada de 40 horas semanais. Esse valor correspondia na época a exatos 2,28 salários mínimos (o salário mínimo em 2008 era de R\$ 415,00)³⁰, ou seja, muito aquém do que seria necessário para repor as perdas salariais da categoria.

Além disso, conforme destacou Saviani (2007), diferentemente da maioria das outras medidas do PDE que foram instituídas por decreto ou medida provisória, como o Decreto n. 6.094, o *Piso do Magistério* tratou-se de um projeto de lei, e enquanto tal não foi aprovado de imediato, mas protelou um longo período no Congresso Nacional até a sua aprovação que só ocorreu em 2008, um ano após a apresentação do projeto de lei.

Assim, além do descompromisso em compensar as perdas salariais dos professores, o *Piso do Magistério* foi aprovado com implementação progressiva, com previsão de integralização somente em 2010. Dessa forma, é incontestável o desleixo com que o Estado tratou através do PDE a valorização docente.

³⁰Dados retirados da tabela dos valores nominais do salário mínimo. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>. Acesso em 07 set. de 2016.

Ademais, é importante destacar que em 2008, ano de aprovação do *Piso do Magistério*, foi realizado o movimento “*Força-Tarefa Internacional sobre Professores para a EPT*” para coordenar esforços internacionais objetivando suprir a falta de professores, estimada em 4 milhões no mundo todo³¹. Por essa ocasião, é que foi aprovada a Lei do Piso, portanto, atendendo às pressões internacionais em face da pouca atratividade da profissão no ensino básico. Nesse sentido, podemos dizer que o *Piso do Magistério*, além dos embargos sofridos até a sua aprovação e limites, representou uma medida mais preocupada com as pressões internacionais do que mesmo com os professores, o que tem sido uma constante nas reformas educacionais brasileiras desde a década de 1990.

No que diz respeito à formação dos professores, o PDE criou o programa *Formação* com o objetivo de oferecer cursos à distância para os professores da educação básica que ainda não possuem graduação.

Conforme Saviani (2007), diante dos atuais avanços tecnológicos, o ensino à distância não deixa de ser um importante auxílio do processo educativo, no entanto, tomá-lo como a base para realização da formação dos professores é um tanto problemático. Para o autor, essa ação corre o risco de converter a formação docente em apenas um mecanismo de certificação.

A esse respeito, Jimenez (2010), afirma que a formação de professores proposta pelo PDE é muito aquém de uma formação de qualidade. A autora afirma que:

[...] Deslocada do lócus vivo da universidade, do ambiente concreto da academia, toma o lugar dos processos de apropriação teórico-prática de conteúdos científico-pedagógicos sólidos e abrangentes, com o concurso cotidiano de professores, uma formação jogada a sorte dos pacotes tecnológicos, prontamente descartáveis, comprados no mercado à educação virtual, no qual, concorrem, a propósito, conglomerados empresariais de peso, ávidos por aventurar-se nesse lucrativo ramo de negócios. (JIMENEZ, 2010, p. 20).

Portanto, além dos dilemas acerca das questões salariais, a formação dos professores também merece ser questionada.

Quanto às demais ações do PDE ligadas aos professores da educação básica, destacam-se: programa *Prodocência*, que visa melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura

³¹UNESCO. Relatório de monitoramento global de EPT 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>> Acesso em: 08 set. de 2016.

através do financiamento e incentivo ao desenvolvimento de projetos que priorizem o ensino nas licenciaturas nas universidades estaduais e federais; e, o programa *Nova Capes*, através do qual foram modificadas as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) por meio da Lei 11.273 aprovada em 2007, a qual permitiu a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.

Por via do programa *Nova Capes* foi criado o programa *Iniciação à docência* em 2008, o qual passou a conceder bolsas a estudantes de cursos de licenciaturas para desenvolverem projetos de educação dentro das escolas da rede pública. O objetivo do MEC foi incentivar a carreira do magistério na educação básica nas áreas com maior carência de professores. Através dessa ação, foi lançado o *Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)*, para o qual o MEC destinou em 2008 R\$ 75 milhões.

Vale destacar que o Pibid teve repercussão bastante positiva tanto nas escolas, com auxílio de bolsas para professores supervisores, como na formação dos estudantes de licenciatura. No entanto, em fevereiro de 2016, o governo, através da CAPES, anunciou um corte de 45 mil (quarenta e cinco mil) bolsas de estudantes e professores, pegando todos de surpresa. Após manifestações da comunidade, o governo voltou atrás na decisão, mas permaneceu com o objetivo de reduzir em pelo menos 30 mil (trinta mil) e promulgar um novo edital para preencher essas vagas, assim, os bolsistas excluídos não voltariam ao programa.³²

A proposta de remodelamento do programa ocorre no contexto de uma crise orçamentária no País, a qual tem sido utilizada como justificativa pelo governo para realizar vários cortes na educação. Na Capes, a redução foi de 32% do seu orçamento em 2016.³³ Portanto, em face da crise fiscal, como sempre tem agido o governo, a educação tem sido o primeiro alvo dos seus ataques, mostrando a vulnerabilidade dos programas no âmbito da educação, sobretudo, quando confrontados com as necessidades do capital.

Por fim, em relação às ações do PDE, observamos que, apenas uma delas toca numa questão essencial à manutenção do trabalho docente, o *Piso do Magistério*. Sem esquecer as várias limitações e impasses referentes à sua elaboração e implementação, não podemos ignorar

³²TODOS PELA EDUCAÇÃO. O dilema dos cortes do Pibid. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37358/o-dilema-dos-cortes-no-pibid/>>. Acesso em 08 Set. de 2016.

³³*Idem*. Acesso em 08 Set. de 2016.

o fato de ela representar um avanço ao estabelecer um valor mínimo para o salário dos professores. Já quanto às demais medidas direcionadas aos docentes, conforme pudemos constatar, todas estão centralizadas na questão da formação. A nosso ver, essas medidas coadunam, em parte, com a ilusão de que através da formação, sem investimento na infraestrutura e nas condições de trabalho dos professores, possa-se resolver os problemas da educação. Tanto é assim que o PDE não contempla a carreira profissional dos docentes, muito menos toca em questões relacionadas às condições de trabalho dos professores da educação básica.

É certo que, sem essas preocupações, o PDE tem muito pouco a contribuir com a melhoria das condições de trabalho dos docentes. Suas ações, ao contrário, dão-se muito mais no sentido de reforçar o controle e a cobrança por resultados e metas através da utilização de vários instrumentos de avaliação, como a *Provinha Brasil* e o próprio IDEB. Essa postura não nos surpreende, pois, como vimos, a elaboração do Plano fez-se vinculada a um grupo de empresários, sendo estes os seus verdadeiros mentores.

Conforme foi falado, a proposta *Compromisso Todos pela Educação* encabeçada pelo um grupo de empresários serviu como referência na elaboração do PDE. Assim, a lógica do mercado também foi estampada no PDE através de mecanismos como as chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. A esse respeito, Saviani (2007, p.1252-1253) esclarece que:

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

Nesse contexto, as escolas passam a ser vistas como prestadoras de serviços, os alunos e pais como clientes consumidores e a educação como um produto de qualidade variável. (SAVIANI, 2007).

De acordo com Jimenez (2010), na política educacional vigente, conforme se pode perceber na do PDE, o empresário é chamado a oferecer o seu *know-how* às escolas, tanto no que se refere à gestão “eficiente e de qualidade” quanto a exigir do governo a criação de instrumentos de avaliação da educação. Nesse contexto, as reformas vêm utilizando-se de posturas e argumentos cada vez mais autoritários em relação à comunidade escolar, especialmente aos professores e gestores para cobrar resultados, deixando evidente sua

similaridade com as práticas gerenciais da esfera privada. Sobre tais práticas no PDE, Jimenez (2010, p. 24) destaca:

[...] Aos diretores é dito, por exemplo, “assumam a liderança”; “promovam a gestão democrática”; e “mantenham boa relação com as famílias”. O receituário destinado aos professores arrasta-se, igualmente, pelas encostas das mais reles cotidianidade, chegando ao acúmulo de recomendar-lhe que “procurem não faltar”; e “planejem suas aulas”... Podemos, facilmente, deplorar o fato de que, em alguma medida, professores possam faltar com a assiduidade; ou deixem de planejar devidamente suas aulas. Daí, porém, a colocar a prática dos docentes da escola básica pública sob o escrutínio dos banqueiros, vai, a nosso ver, uma distância incomensurável!

Sendo assim, o PDE reforça os laços com a esfera privada, e as consequências disso são severas, tanto para a qualidade do ensino quanto para os professores e trabalhadores da educação de modo geral. “[...] Através do PDE, na verdade, o Estado deposita a educação pública brasileira diretamente no colo dos empresários, como se desfraldasse a bandeira: “Faça-se a sua vontade”. [...]” (JIMENEZ, 2010, p. 25, grifos da autora).

3.4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS NECESSÁRIOS AO ENTENDIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

No que se refere ao surgimento do ensino médio no Brasil, é importante ressaltar que o ensino médio nasceu quando o país ainda era uma colônia portuguesa marcada pelo desinteresse por parte da metrópole, cujo único objetivo era a exportação da cana-de-açúcar viabilizada pelo latifúndio e trabalho escravo. (PINTO, 2002). Nesse contexto, o ensino ofertado refletiu:

[...] uma base produtiva que excluía a maioria da população (índios, negros e colonos pobres) do acesso ao principal meio de produção (a terra) e que se organizava por um modelo de produção (trabalho escravo) onde a educação aparecia mais como ilustração para poucos e como mecanismo de reprodução social da rarefeita elite rural e comercial existente do que como meio de formação da pessoa e de acesso ao conhecimento. [...]. (PINTO, 2002, 52).

Portanto, um ensino que ficou marcado pela exclusão social de grande parte da população e pela despreocupação em intervir na realidade, servindo muito mais como um conhecimento simplesmente instrumental.

O outro aspecto ligado à oferta inicial do ensino médio, assim como em Portugal, ocorreu de forma “terceirizada”, ou seja, o Rei entregou nas mãos dos jesuítas o monopólio do

ensino, praticamente se desobrigando de custeá-lo. (PINTO, 2002). Por essa via, o segundo elemento que moldou a educação na colônia foi o padrão de ensino jesuítico.³⁴

Ao chegar ao Brasil, em 1549, os jesuítas fundaram um seminário-escola em São Vicente, São Paulo, o qual serviu de modelo para o ensino médio por mais de dois séculos. O currículo era fundado no *Ratio Studiorum* e envolvia os estudos de Retórica, Humanidades, Gramática Latina, lógica, Metafísica, Moral, entre outros. O objetivo da formação oferecida era o sacerdócio, no entanto, como não havia outra opção de ensino, esse modelo também foi utilizado para atender os filhos da elite local. (PINTO, 2002). Esses dois acontecimentos marcam o ensino médio no Brasil, o qual, portanto, “[...] já nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas Humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização, características que, em linhas gerais, estão presentes até hoje.” (PINTO, 2002, p. 52).

Em 1759 as organizações jesuíticas foram proibidas em Portugal e também no Brasil. O então primeiro ministro à época, marquês de Pombal, entendia que este modelo de ensino estava mais articulado aos interesses dos jesuítas que aos interesses da Coroa. Nesse período, o Brasil já possuía um bastante número bastante significativo de seminários-escola, contabilizando 17 no total. (PINTO, 2002).

Em substituição às organizações jesuíticas, foram criadas as “aulas régias” de Latim, Grego, Retórica e Filosofia, compondo-se de um sistema não seriado de aulas avulsas. Conforme Pinto (2002), essas aulas eram ministradas por professores mal remunerados e por um número limitado de profissionais, além de serem vitalícios no cargo por indicação segundo critérios políticos. Ademais, a oferta das aulas era condicionada aos poucos recursos dos “subsídios literários”³⁵.

O sistema das “aulas régias” não conseguiu obter êxito quando comparado com a estrutura já bem mais adiantada do ensino jesuítico que após a saída dos jesuítas ficou a cargo

³⁴Segundo Pinto (2002, p. 52, grifos do autor) “[...] Nascido no seio do movimento da contra-reforma, os “soldados” da Cia. de Jesus tinha como meta arrebanhar o maior número de almas para o catolicismo. Como seus agentes, as caravelas de Portugal e Espanha e como sua principal arma, a educação. Sua formação era essencialmente escolástica, de caráter literário, baseada nos textos clássicos, essencialmente Aristóteles na versão filtrada de São Tomás de Aquino. Sua metodologia de ensino era formalista, centrada na hermenêutica e arredia a qualquer experimentação; valorizava a repetição como instrumento de aprendizagem e a disciplina rígida como elemento de formação do caráter.”

³⁵Um tributo que incidia sobre a venda de carnes nos açougues e aguardente. (PINTO, 2002, p. 53)

das ordens religiosas. Sendo assim, os seminários-escolas continuaram sendo a opção mais procurada pelas elites locais. (PINTO, 2002).

O ensino pautado nos padrões religiosos representa um marco na história educacional brasileira e até os dias de hoje a influência desses padrões se fazem presentes, especialmente no ensino básico. Conforme pudemos perceber no diálogo com os professores, o papel do professor ainda hoje é visto carregado de conotações missionárias e altruístas, uma herança da história educacional no Brasil. A nosso ver, essa herança interfere na concepção de professor enquanto profissão como qualquer outra, especialmente, nos momentos de luta por direitos da categoria.

Voltando à história do ensino secundário no Brasil, com a chegada da Coroa no Brasil, em 1808, foram criadas algumas instituições de ensino secundário, como o Colégio Pedro II. No entanto, as ações da Coroa estiveram muito mais voltadas para o nível superior, período em que foram criadas as faculdades de Direito em São Paulo e em Recife, atendendo aos interesses dos grupos dominantes. Em relação ao ensino médio, pouco foi alterado, pois continuou tendo por função preparar a elite local para os exames parcelados que garantiam o acesso aos novos cursos superiores instalados no país. Até a Independência em 1822, o ensino superior continuou sendo a prioridade das autoridades em detrimento do ensino secundário.

Durante a República Velha, as reformas que mais repercutiram no ensino médio foram: a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915). Sobre tais reformas Maia (2014) as resume da seguinte maneira:

[...] A primeira reforma, ainda sob a força da Proclamação da República (1889), instituiu no ensino secundário da época a divisão em séries (seriação) e introduziu no currículo, por influência da filosofia positivista reinante, as disciplinas científicas, mas tais determinações não chegaram à realidade da escola. Dez anos depois, a Reforma Epitácio Pessoa instituiu o bacharelado de letras e ciências (equivalente ao ensino secundário) dos dez anos de idade aos dezesseis, precedido de um exame de admissão, como pré-requisito de acesso ao ensino superior. Uma década depois, a Reforma Rivadávia Corrêa praticamente extinguiu o incipiente sistema nacional de ensino e descentralizou para os estados da federação a responsabilidade pelo ensino. Diante das queixas dos estados da federação, a Reforma Carlos Maximiliano oficializou o sistema nacional de educação e restabeleceu o Colégio Pedro II como a escola referência do país. (MAIA, 2004, p. 111).

No tocante às questões do magistério, a Reforma Benjamin Constant passou a exigir diploma da Escola Normal para lecionar nas escolas públicas, porém nas instituições

particulares, essa exigência não se aplicava, restringindo-se a solicitação de um atestado de idoneidade moral dos professores. (GHIRALDELLI, 2006).

Já no final da Primeira República, também foi realizada a reforma Rocha Vaz (1925) a partir da qual se tentou pela primeira vez estabelecer um acordo entre o que se fazia nos estados e na União, ou seja, alinhar as ações em torno da educação. No entanto, essa reforma se ateve à educação primária e à tentativa de eliminação dos exames preparatórios e parcelados. (GHIRALDELLI, 2006).

Os exames parcelados só foram revogados de fato em 1930, período em que se consolidou o ensino secundário com caráter propedêutico, o qual predomina até os dias atuais. Conforme Pinto (2002), esse período foi bastante relevante, pois pela primeira vez foram realizadas mudanças de caráter estrutural na educação, como a própria criação do Ministério da Educação. Sobre tais mudanças, afirma o autor:

[...] Pela primeira vez, nos seus 400 anos de história, o país terá, de fato um Ministério da Educação, tendo à sua frente um ministro com grande força política (Francisco Campos). Do ponto de vista do ensino médio, já em 1931, em pleno governo provisório, surge o Dec. nº 19.890, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, completado pelo Dec-Lei nº 4.244, de abril de 1942 (gestão de Gustavo Capanema), que se constituiu na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Este sistema vai sobreviver, em linhas gerais, até 1971. Por ele, o ensino secundário tinha a duração de sete anos e se dividia em duas etapas (ginásio de quatro anos e colegial de três anos). Para avaliar a seletividade do sistema, os alunos que concluíam o ensino primário tinham que se submeter a um exame (exame de admissão) para o ingresso no ginásio. Em caso de reprovação, deveriam cursar um ano de estudo complementar. (PINTO, 2002. p. 54).

Essas reformas ocorreram em um momento marcado pela inserção do pensamento pedagógico do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), responsável por fundar a “*Escola Nova*”, na sociedade brasileira. Aqui, a pedagogia de Dewey ficou mais conhecida como “*escolanovismo*”, tendo como seus principais representantes Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, fundadores do “Movimento Pioneiros da Educação”. (GHIRALDELLI, 2006).

No entanto, devemos lembrar que nos Estados Unidos, de modo geral, a filosofia de Dewey não repercutiu de forma tão significativa na prática pedagógica dos professores, ou seja, no cotidiano escolar, que pouco foi alterado no sentido de tornar o ensino mais próximo dos experimentos científicos, conforme objetivava o filósofo, limitando-se, portanto, muito mais a uma visão crítica do que propriamente prática da educação tradicional. (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010). Se lá pouco se caminhou no sentido de tornar o ensino mais experimental,

isto é, mais preocupado com a prática, o que dirá no Brasil, onde a realidade educacional era incomensuravelmente diferente em termos objetivos, além de carregar a marca histórica da desvinculação entre o ensino e a realidade social.

Conforme ressalta Maia (2004), na reforma de 1931, em contraposição à tese dos pioneiros de uma escola única para o Ensino Médio e profissional, foi instituído um Ensino Médio completamente desconectado da Educação Profissional. Desse modo, o ensino e a prática permaneceram completamente desarticulados no texto da reforma de Francisco Campos.

Anos depois, já no período do Estado Novo (1937), foi criado, paralelo ao ensino secundário, o ensino profissionalizante; resultando em um ensino dualista, o que veio a ser outro aspecto marcante na história do ensino médio brasileiro. (PINTO, 2002). O ensino dualista, de um lado, oferecia ensino médio propedêutico, que permitia o acesso ao ensino superior³⁶, e do outro, o ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, ou seja, voltado para os filhos dos trabalhadores.

O ensino dualista foi implementado através das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, ou “Reforma Capanema”, decretadas entre os anos de 1942 a 1946 na gestão do então ministro Gustavo Capanema. Essa reforma consistiu em seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. De acordo com Ghiraldelli (2006), a Reforma Capanema foi uma reforma elitista e conservadora, através da qual se deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público. Assim, enfatiza o autor, “[...] tratava-se de um ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população. [...]” (GHIRALDELLI, 2006, p. 82, grifos do autor).

Vale destacar que tal reforma, ao instituir o ensino profissionalizante, buscava responder às questões latentes na sociedade, pois o país passava por um processo de industrialização, necessitando de mão-de-obra técnica. Sendo assim, o governo não poderia deixar de lado essas demandas, já que correspondiam aos interesses da classe de industriais.

Além disso, é importante lembrar que o governo se apoiava na legitimação da classe trabalhadora, o que forçara elaborar leis voltadas para essa classe, como foi o caso da criação de algumas leis trabalhistas e do próprio Ministério do Trabalho. Dessa forma, conforme

³⁶De acordo com Pinto (2002), a restrição de acesso ao ensino superior no sistema dualista criado na Era Vargas durou até 1953 e só foi abolida integralmente em 1961 com a criação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61).

destaca Maia (2004), a preocupação com o ensino profissional não podia estar ausente em um governo que, “em tese”, defendia os trabalhadores. Nesse sentido, o autor afirma que o mérito maior das “Leis Orgânicas do Ensino” foi de alcançar o ensino técnico ao patamar do ensino secundário, visto que antes ele era equivalente ao ensino primário.

Durante a Ditadura Militar (1964-1984), foram realizadas mudanças radicais no âmbito do ensino médio. Nesse período, destaca-se a Lei n. 5.692/1971 que unificou o antigo ginásio (que correspondia ao primeiro ciclo do ensino médio) com o antigo primário, criando o primeiro grau com oito anos de duração; a mesma Lei também transformou o antigo colegial em segundo grau com duração de três anos. Porém, conforme Pinto (2002), a mudança mais radical implantada pela Lei n. 5.692/1971 foi a profissionalização compulsória a partir da qual toda escola de segundo grau passou a ser obrigada a assegurar cursos de nível técnico no ensino médio. Para Pinto (2002, p. 55):

[...] Tudo indica que o objetivo por trás desse novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas.

Portanto, a Lei n. 5.692/1971 visava barrar o ingresso dos estudantes do ensino médio das escolas públicas no ensino superior; tratando-se de uma tentativa de restringir o acesso à universidade e a formação crítica. Dessa forma, os governos buscaram conter as contestações ao regime autoritário que vinham sendo realizadas pelo movimento estudantil.

Em 1982, a obrigatoriedade da qualificação técnica foi abolida, pois os resultados desse modelo de ensino não correspondiam à dinâmica e às necessidades do mercado. Esse período, até a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996, ficou marcado pela ampliação do sistema público de ensino médio. No entanto, essa ampliação não foi acompanhada da correspondente ampliação dos recursos financeiros. O período também foi caracterizado pelo progressivo abandono, por parte da classe média, da rede pública, corroborando com o surgimento de várias empresas de ensino da rede privada. (PINTO, 2002)

Atualmente o ensino médio é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.396/1996 como a etapa do ensino que corresponde aos três últimos anos da educação básica e destinado a atender os jovens nas faixas etárias de 15 à 17 anos. A LDB/1996 estabeleceu como sendo suas finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No que se refere à manutenção dessa etapa do ensino, a LDB/1996 também determinou que os Estados, em regime de colaboração com a União, deverão se encarregar de oferecer com prioridade o ensino médio.

De acordo com Vieira (2001), a reflexão sobre o ensino médio na nova legislação inicia-se com a Constituição Federal de 1988, que previa em seu Artigo 208, Inciso II, a progressiva expansão da obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa do ensino como um dever do Estado. Porém, o referido Artigo sofreu mudanças através da Emenda Constitucional n. 14/96, a qual instituiu a progressiva universalização do ensino médio gratuito, retirando o termo obrigatoriedade. Sendo assim, a partir dessa Emenda, o dever do Estado passou a ser de universalizar o ensino médio gratuito e não mais o de garanti-lo enquanto direito do cidadão, o qual ficou limitado à oferta. “[...] Em suma, a garantia do estatuto de direito a todo o cidadão de prosseguir seus estudos fica restrita à medida da possibilidade da oferta pública.” (ALBUQUERQUE, 1997, p. 157 *Apud* VIEIRA, 2001, p. 55).

Conforme Vieira (2001), a concepção de ensino médio da LDB/1996 preocupou-se em contribuir para a construção de uma identidade unificadora desse nível de ensino, buscando superar a dualidade histórica que marcou essa etapa no cenário educacional brasileiro, isto é, o ensino propedêutico *versus* o ensino profissionalizante, conforme tentamos esboçar brevemente acima.

No entanto, apesar de ter sido afirmada a unitariedade do ensino médio na LDB/1996, nos dias atuais vivenciamos uma forte tendência ao surgimento de uma nova dualidade nesta etapa de ensino. Nas reformas educacionais mais recentes, tem-se dado um tratamento privilegiado ao ensino profissional em detrimento de investimentos no ensino médio regular³⁷.

³⁷Devemos mencionar que se encontra em curso a “Nova Reforma do Ensino Médio”, que através da Medida Provisória 746, retoma de forma ainda mais contundente a dualidade histórica do ensino médio. Conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, essa Reforma traz de volta a dicotomia entre formação

A respeito da dualidade que perpassa a história do ensino médio no Brasil, os estudos de Kuenzer (2000; 2010) contribuem para mostrar que nos últimos anos, vem se perpetuando uma inversão da dualidade. Para a autora, essa inversão deve ser entendida como um problema socialmente determinado pela contradição entre capital e trabalho.

De acordo com Kuenzer (2000), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm demandado um novo tipo de formação humana, gerando uma tendência de polarização da qualificação na política-pedagógica. Para a autora, no contexto das políticas públicas de educação contemporânea tem se desenvolvido o consenso acerca da necessidade de expansão da oferta de ensino médio e de sua respectiva universalização. Esse entendimento tem contribuído para firmar o caráter unitário do ensino médio, o qual passa a ser vista como a etapa de ensino intermediária entre os níveis fundamental e superior. Além disso, há também consenso de que uma formação sólida de educação geral é indispensável à formação profissional, exigindo, portanto, a superação da dualidade histórica presente no ensino médio.

Conforme Kuenzer (2000), os consensos acima citados, que aparecem expressos nas políticas educacionais, representam as exigências do novo padrão de acumulação flexível, para o qual é demandada a superação do paradigma dual que polariza técnicas e humanidades. Nesse contexto, a educação tecnológica surge como uma síntese possível entre ciência e trabalho. No entanto, cabe questionar como as propostas elaboradas para o ensino médio pelo governo respondem a essas novas determinações.

De acordo com Kuenzer (2000), a superação dos modelos de produção taylorista/fordista impôs a exigência de novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento. A respeito das exigências dessas novas mediações, a autora destaca que:

[...] passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada. (KUENZER, 2000, p. 19).

geral humanística e a profissional, rompendo com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional, que defendem a integração dos currículos escolares. Além disso, destaca-se que a Reforma reduz o conhecimento obrigatório dos estudantes à língua portuguesa e à matemática, únicas disciplinas a serem ministradas obrigatoriamente nos três anos do ensino médio. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em 22 mar. de 2017.

Sendo assim, a formação para a vida social e produtiva deixa de ser concebida como era anteriormente nos padrões taylorismo/fordismo, isto é, centrada na memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos. Ao contrário, o novo tipo de formação repousa na aquisição de modos de pensar e fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo. (KUENZER, 2000).

Nesse contexto, torna-se necessário outro tipo de pedagogia capaz de atender às exigências postas pelas transformações do mundo do trabalho, isto é, capaz de atender às demandas da revolução na base técnica, e para as quais a flexibilização e adaptação do trabalhador tornam-se imprescindíveis. Assim, Kuenzer (2000) afirma que a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não se trata de um problema simplesmente de caráter pedagógico, mas trata-se, sobretudo, de um problema político.

Para Kuenzer (2000), não basta dizer que a educação média deverá ser tecnológica, reformulando os currículos e os conteúdos, ou ainda extinguir os cursos profissionalizantes justificando a necessidade de superação da dualidade histórica do ensino médio. Conforme a autora, esse tipo de medida corresponde a uma solução ideológica, pois desconsidera a realidade brasileira, pautada no neoliberalismo, e todas as consequências desse modelo. Nas palavras da autora:

Essa solução fácil, porque formal e restrita ao âmbito do pedagógico, não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida pelas novas/velhas relações que o neoliberalismo estabelece entre capital e trabalho, na qual o crescimento da exclusão e a diminuição dos recursos públicos, que permitiriam a formulação de políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania, não são distorções, mas a própria natureza do modelo. Pelo contrário, é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital. (KUENZER, 2000, p. 20-21).

Sendo assim, tais propostas, limitadas ao campo pedagógico, são insuficientes, pois não atingem a raiz do problema, isto é, a relação capital e trabalho e suas contradições. A solução dessas contradições ultrapassa o âmbito da escola, exigindo uma transformação muito profunda na estrutura social.

Também nesse sentido, a dualidade que determinou duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, deve ser compreendida como expressões da relação capital e trabalho, donde se depreende suas raízes. Sendo assim “[...] pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé.” (KUENZER, 2000, p. 21). Em decorrência disso, Kuenzer (2000, p. 21) afirma que “[...] a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade.”.

Portanto, a unitariedade do ensino médio afirmada na LDB/1996 não significou uma mudança real no sentido de reverter o quadro histórico construído de extrema desigualdade na oferta e qualidade do ensino, mas antes uma reforma apoiada no discurso ideológico e cujas mudanças ficaram muito mais restritas ao âmbito pedagógico. Como já dissemos, a unitariedade corresponde às exigências do próprio modelo capitalista, e por isso não poderá ser sanada através de um decreto, mas exige para isso uma mudança no modo como a sociedade organiza o trabalho dada a sua centralidade.

Conforme explicita Kuenzer (2010), a superação da divisão entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, inerentes à natureza do modo de produção capitalista só será efetivamente superada em outro modelo de organização social. Desse modo, a superação da dualidade estrutural do ensino não é uma questão a ser resolvida apenas através da educação.

Partindo dessas considerações, Kuenzer (2000; 2010) trabalha com a hipótese de que a LDB/1996, e demais reformas que ocorreram na década de 1990 alinhadas com políticas do Banco Mundial, promoveu uma inversão da proposta dual no ensino médio. Assim, a autora destaca que, até os primeiros anos da década de 1990, a escola média de educação geral era destinada a parcelas da burguesia, enquanto que a educação profissional era voltada para a classe trabalhadora. No entanto, em face do processo de precarização das escolas médias públicas, o que ocorreu foi que “[...] a educação geral, antes reservada para à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se”. (KUENZER, 2010, p. 863)

Conforme Kuenzer (2010), essa inversão iniciou-se na metade dos anos de 1990 sob a influência das políticas do Banco Mundial para os países pobres, as quais objetivam a oferta de uma educação geral para os jovens, excluindo a educação profissional da formação básica. No Brasil, o Decreto 2208/1997 atendeu a esses objetivos ao separar a educação profissional e tecnológica do ensino médio, interrompendo uma trajetória histórica construída

desde os anos de 1940 pelas Escolas Técnicas Federais, as quais ofereciam uma educação pública, embora restrita, mas de qualidade. Com o Decreto 2208/1997, a educação tecnológica ganhou espaço nas reformas, no entanto, devido ao alto custo, mantém-se ainda restrita e frequentada predominantemente por jovens de classe média. (KUENZER, 2010).

É preciso destacar que a concepção de educação básica expressa na LDB/1996 significou importantes avanços no sentido de preocupar-se em democratizar a oferta da educação pública de qualidade para a população. A LDB/1996 avançou no sentido de atribuir ao Estado o compromisso com a oferta da educação pública e ao propôs uma educação básica integrada, a partir da qual as diferentes etapas e modalidades de ensino devem se articular para propiciar a todo cidadão uma formação mínima necessária à participação na vida social e produtiva. (KUENZER, 2010).

No entanto, essas mudanças não foram acompanhadas pela oferta das devidas condições materiais que permitissem o desenvolvimento de uma educação geral de qualidade para a população, especialmente, para a educação oferecida aos trabalhadores. Nesse sentido, Keunzer (2010) cita as pesquisas de Zibas (2010) no Brasil e no Chile, as quais apontam para um alto nível de precarização da educação geral no ensino médio a partir da elaboração de propostas pautadas nas orientações do Branco Mundial. Assim, a autora afirma:

[...] a ênfase em educação geral para as escolas públicas pode significar, como parece ter acontecido no Chile, apenas o barateamento e a desqualificação da educação da maioria. Do mesmo modo, uma profissionalização superficial ou estreita, como se deu no Brasil, principalmente na década de 70, transforma-se, também, em mera fachada para o esvaziamento dos cursos quanto a conteúdos significativos. (ZIBAS, 1993, p. 29, *Apud* KEUNZER, 2010, p. 864)

Para Keunzer (2010, p. 864):

Este barateamento, decorrente da adoção do modelo de ensino médio de educação geral, não se deve a uma suposta natureza desqualificadora desta modalidade, mas à forma como ela se objetiva. Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, afirma a autora, mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. Este custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora.

Sendo assim, com o processo de democratização e universalização da educação geral propostas pela LDB/1996, quando oferecida aos trabalhadores, conforme afirma Keunzer (2010), a educação desqualificou-se. Nesse sentido, a autora afirma:

De modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o ensino médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas, conforme se analisou anteriormente. Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada. (KEUNZER, 2010, p. 865).

Portanto, mais uma vez na história educacional brasileira foi negado à classe trabalhadora o acesso à uma educação de qualidade. Desse modo, as propostas para o ensino médio, conforme vimos, ficaram restritas ao âmbito pedagógico, e suas ações limitaram-se às mudanças curriculares objetivando formar a mão-de-obra adequada para ser explorada nas novas condições de produção flexível, isto é, para a valorização do capital. Além disso, como também já foi dito, a oferta da educação não acompanhou os investimentos necessários para garantir a sua qualidade do ensino, sendo o ensino médio regular uma das etapas mais penalizadas por esse processo.

Vale destacar que esse quadro não será revertido sem um investimento significativo na educação básica, visando equiparar as escolas e preparar os professores para oferecerem um ensino de qualidade. Porém, como já se sabe, no contexto das políticas neoliberais, essas medidas são opostas ao próprio modelo de sociabilidade do capital. E nesse sentido, afirmamos que o dilema principal e que não pode ser escamoteado da pauta da educação é a necessidade de superação do modelo social vigente e instauração de uma nova ordem social em que o homem seja a prioridade maior.

Queremos destacar que, considerando o ensino médio no Brasil, atravessado pelo histórico de exclusão, de oferta restrita e cujo objetivo maior era o ingresso no nível superior, resultando em currículos pautados em conteúdos completamente desvinculados da realidade social (PINTO, 2000); e que, nos anos mais recentes, quando oferecido aos trabalhadores, tenha se desqualificado (KEUNZER, 2000; 2010); o trabalho docente nesta etapa do ensino sofre suas implicações mais diretas. Em suma, as especificidades inerentes ao ensino médio aqui exposto impactam diretamente na atual realidade do trabalho docente, sendo suas consequências bastante severas.

No que se refere ao ensino médio no Ceará, essa realidade torna-se ainda mais gritante. Conforme estudos realizados por Maia (2004), nos últimos anos, a matrícula do ensino médio no Ceará mais que dobrou, apresentando um crescimento ainda maior que no restante do país. No entanto, conforme explica o autor:

[...] O problema não está na bem-vinda expansão da escola pública, mas na baixa qualidade de ensino e aprendizagem desta escola, visto que são os alunos da escola particular que preferencialmente ascendem ao ensino superior, mesmo concorrendo com o imenso universo de alunos das escolas públicas. (MAIA, 2004, p. 312).

No que se refere à atual realidade do ensino médio no Ceará, basta um olhar apressado nos indicadores de proficiência para constatar as dificuldades inerentes. De acordo com os últimos dados disponibilizados pelos Saeb, o ensino médio no Ceará ao longo dos últimos 20 anos (1995-2015), teve um decréscimo da média de proficiência em língua portuguesa, saindo de uma média que era de 290 pontos para 267 pontos. Em relação à proficiência de matemática, os dados seguem a mesma lógica, isto é, queda das médias, passando de 282 para 267 pontos. Em contrapartida, o ensino fundamental nesse mesmo período obteve uma melhoria das médias tanto nos anos iniciais como nos anos finais³⁸. Dessa forma, é possível constatar que o ensino médio continuou sendo a etapa mais penalizada no que se refere à qualidade do ensino.

Ademais, há de se considerar que apesar das várias reformas efetuadas na educação básica ao longo desses anos, o declínio dos resultados do ensino médio comprova a tese de Keunzer (2000; 2010) acerca do processo de universalização do ensino com a progressiva desqualificação do mesmo. Especificamente no Ceará, Maia (2004), ao analisar a Reforma do ensino médio cearense realizada em 1999, revela que:

Embora a expansão do Ensino Médio seja a sua face mais visível, o discurso governamental que justificou a necessidade da Reforma ancorou-se em dois argumentos centrais e interligados: a Reforma seria uma resposta às intensas e irreversíveis mudanças no mundo da produção, no mercado de trabalho e na dinâmica das relações sociais, aparentemente externas à escola, mas a ela intimamente associadas tendo em vista o papel social da escola na formação do trabalhador e do cidadão; a Reforma deveria se configurar internamente como uma mudança profunda

³⁸BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edições 2015: Resultados. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/saeb_2015_resumo_dos_resultados.pdf>. Acesso em 22 Nov. 2016.

na cultura da escola na forma de seu desenvolvimento curricular e na sua forma de organização e gestão, para que, desse modo, pudesse responder adequadamente aos desafios colocados pela sociedade. (MAIA, 2004, p. 312).

Ao longo de sua análise, o autor evidencia que o objetivo central da Reforma não se tratava apenas de uma reforma curricular, mas fundamentalmente de uma reforma de gestão, que deveria cuidar da própria sobrevivência e organização do ensino médio que apresentava todos os sinais de decadência.

[...] Na prática, tratava-se de compatibilizar os gastos com a educação média e as demandas sociais por este patamar de ensino, pela melhoria da eficiência do sistema. Nesse sentido, o esforço governamental visava viabilizar a Reforma possível, que coubesse no orçamento público e pudesse atender minimamente aos anseios sociais. Desta forma, a perspectiva do financiamento público e universal de uma escola pública de qualidade deveria ser adiada para um futuro mais remoto. (MAIA, 2004, p. 312).

Sendo assim, a partir dos dados e indicadores do Ensino Médio após a Reforma, Maia (2004) esclarece que a mesma alterou muito pouco a realidade da escola média. Conforme o autor, os indicadores, no período 1996-2003, revelam, inclusive, a tendência ao agravamento de alguns problemas. Essa tendência deve ser compreendida a partir do verdadeiro sentido da Reforma, a qual, inserida no contexto da reforma do Estado e das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, responde aos interesses da acumulação do capital.

Portanto, é nesse contexto mais amplo que o trabalho docente deve ser compreendido, isto é, a partir das inúmeras contradições inerentes ao ensino médio, contradições essas lançadas diretamente no trabalho dos professores dessa etapa do ensino. Sendo assim, no que se refere ao trabalho docente do ensino médio em Sobral - CE, este deverá ser compreendido enquanto parte de uma totalidade cujas mediações revelam a natureza e especificidade do objeto aqui investigado.

4 DAS DETERMINAÇÕES FORMAIS À REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA EM SOBRAL - CE

“A competição separa os indivíduos uns dos outros, não apenas a burguesia, mas mais ainda os trabalhadores, apesar do fato de os unir [...] Daí que todo poder organizado que paira acima e contra estes indivíduos isolados, que vivem em contradições que diariamente reproduzem este isolamento, pode ser superado apenas após longas lutas. Exigir o oposto seria equivalente a exigir que a competição não existisse nesta época definida da histórica, ou que os indivíduos devessem banir de suas mentes as contradições sobre as quais, no seu isolamento, não têm nenhum controle”.

(Karl Marx)

Neste capítulo apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com professores do ensino médio regular da rede pública estadual em Sobral – CE. Retomaremos algumas questões relativas à metodologia do trabalho com a finalidade de esclarecer os procedimentos empíricos da pesquisa. Em seguida buscamos situar o trabalho docente no ensino médio em Sobral – CE, objetivando contextualizar, mesmo que brevemente, o objeto da pesquisa. Feito isso, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com os professores.

4.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO OBJETO E PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS

Na presente pesquisa analisamos a realidade do trabalho docente de professores do ensino médio que lecionam em escolas públicas estaduais localizadas no Município de Sobral, a 230 Km da capital cearense.

A investigação empírica foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, objetivando averiguar as experiências dos professores em relação às condições de trabalho e pedagógicas que eles vivenciam no cotidiano da escola. Partindo desse objetivo, foram abordados nas entrevistas diversos aspectos relacionados ao trabalho docente, tais como formação, gestão e condições objetivas de trabalho.

Em relação ao grupo de professores entrevistados, foram selecionados 07 professores (mais um no pré-teste), seguindo categorias diferenciadas a fim de compor um grupo diversificado de entrevistados. Procuramos contemplar professores com vínculos empregatícios diferenciados, efetivos e temporários; professores com variados tempos de experiência na profissão; professores de diversas disciplinas, de forma a contemplar as três áreas de conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, conforme define os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e, professores de diferentes escolas³⁹.

Na análise das entrevistas, buscamos estabelecer uma relação dos depoimentos dos professores com a realidade mais ampla do trabalho docente perpassada por mudanças em decorrência de reformas educacionais e suas implicações no trabalho desses profissionais. É importante destacar que esta análise só foi possível a partir da compreensão do nosso objeto de estudo enquanto parte de uma totalidade social.

Diante disso, ressaltamos que a compreensão da realidade docente aqui apresentada não se fez apenas através das experiências dos sujeitos, isto é, das vivências encerradas em si mesmas, mas percebidas enquanto momentos da totalidade que constitui a educação no contexto da sociabilidade do capital. Portanto, em nossa pesquisa, o estudo das reformas e políticas educacionais na sociedade brasileira ao longo dos últimos anos foi fundamental para compreendermos o contexto em que se insere o trabalho docente hoje e mais especificamente o trabalho docente no Município de Sobral.

Em relação aos procedimentos empíricos adotados na pesquisa, trabalhamos com o modelo de entrevistas semiestruturadas. A realização das entrevistas ocorreu individualmente com cada professor, agendados horário e local, gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela investigadora. Seguiu-se um roteiro previamente estabelecido abordando diversos aspectos inerentes à realidade do trabalho docente.

O roteiro foi elaborado abordando três eixos temáticos: formação, gestão e condições objetivas de trabalho. No eixo formação buscamos compreender os aspectos relacionados à trajetória de formação do professor até a sua experiência pedagógica. Neste eixo, dialogamos com os professores sobre os motivos que os levaram à escolha da profissão, as influências que sofreram, a formação acadêmica, formação continuada e a atualização

³⁹Forma entrevistados professores de 04 (quatro) escolas estaduais localizadas em Sobral - CE.

profissional. Dialogamos também sobre a prática profissional do professor, como ele organiza o seu trabalho e planeja suas aulas visando o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e a relação entre os próprios professores até chegar ao debate sobre o papel do professor hoje. No segundo eixo, procuramos conhecer os processos de gestão escolar e as implicações no trabalho do professor; conversamos sobre o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, participação do professor na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, bem como os processos avaliativos externos e internos. No terceiro e último eixo, foram contempladas as questões inerentes às condições objetivas de trabalho, através deste eixo buscamos conhecer as reais condições de trabalho vividas pelos professores e percepções destes profissionais em relação às mesmas. Com essa finalidade, dialogamos sobre a carga horária de trabalho, número de turmas e alunos, ambiente de trabalho, burocracia, suporte material e pedagógico, satisfação salarial, carreira e profissão docente, bem como o posicionamento do professor em relação à luta por direitos e à organização sindical.

As entrevistas foram fundamentais para esclarecer como vêm ocorrendo na prática os impactos das reformas educacionais no trabalho docente, bem como para evidenciar as reais dificuldades que os professores enfrentam na realização do seu trabalho no cotidiano das escolas.

4.2 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM SOBRAL: SITUANDO O OBJETO DA PESQUISA

Em 2015 o número de docentes no ensino médio da rede pública estadual do Ceará foi de 17.268 professores. Desse número, 450 docentes lecionaram em escolas localizadas no Município de Sobral – CE; estes professores foram distribuídos em 17 escolas, dezesseis (16) na zona urbana e uma (01) em zona rural. Considerando o contexto ainda mais amplo no qual se insere o nosso objeto de estudo, os professores da rede estadual cearense compõem o grupo de 420.678 professores em todo o Brasil que lecionam no ensino médio. Esse número representou quase 20% (19,23%) de todos os professores em efetiva regência de classe na educação básica em todo o País, ou seja, 1/5 dos 2.187.154 de todos os docentes da educação

básica. Portanto, um número bastante expressivo no que se refere ao funcionamento da educação básica brasileira⁴⁰.

No que se refere aos professores do ensino médio que atuam na rede estadual no Município de Sobral, é importante destacar algumas peculiaridades inerentes ao contexto no qual estes profissionais estão inseridos.

Nos últimos anos o Município de Sobral – CE vem se destacando pelo seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Escola Básica - IDEB no ensino fundamental. Em 2016, o Inep divulgou os dados do IDEB referentes ao ano de 2015 e Sobral foi destaque na nota do IDEB. O Município obteve a melhor nota nacional do 1º ao 5º ano, nota 8.8, e de 6.7 no 9º ano.

Tabela 1 – Nota IDEB Ensino Fundamental – Brasil/Sobral - CE – 2015⁴¹

Nota	1º ao 5º ano	Meta	6º ao 9º ano	Meta
BRASIL	5.5	5.2	4.5	4.7
SOBRAL	8.8	5.3	6.7	6.6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme tabela, Sobral – CE obteve em 2015 notas no IDEB bem superiores às notas nacionais de 5.5 e 4.5, ganhando destaque nacional pela qualidade do ensino oferecido aos alunos do ensino fundamental.

Vale ressaltar que não apenas Sobral - CE, mas outros municípios do Ceará obtiveram boas notas no IDEB-2015, pois as duas melhores escolas de ensino fundamental com melhor rendimento neste Índice do 1º ao 5º ano foram as escolas Escola Emílio Sendim, em Sobral - CE, e escola São Joaquim localizada em Coreaú-CE, ambas com nota de 9.8. O Ceará também apresentou os melhores resultados no Nordeste tanto nos primeiros anos do ensino

⁴⁰ Últimos dados disponibilizados pelo INEP nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica referente ao ano de 2015, atualizadas em 14/06/2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 13 fev. de 2017.

⁴¹Dados INEP/IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 14 out. de 2016.

fundamental quanto nos finais, sendo o sexto Estado no País com melhor nota na avaliação do 1º ao 5º ano e quinto na avaliação do 6º ao 9º ano.⁴²

Já quando se analisa as notas IDEB-2015 no ensino médio no Ceará, os dados não são nada animadores, pois o Estado, ao contrário do que ocorreu com o ensino fundamental, sequer conseguiu atingir as metas projetadas para a 3ª série do ensino médio.

Tabela 2 – Nota IDEB 3º ano Ensino Médio – Brasil/Ceará - 2015⁴³

	Total	Meta	Estadual	Meta
BRASIL	3.7	4.3	3.5	3.9
CEARÁ	3.7	4.2	3.4	3.9

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme podemos conferir a partir dos dados do Inep, a nota IDEB – 2015 na 3ª série do ensino médio total no Ceará foi de 3,7, enquanto que a meta projetada era de 4.2. Quando analisada apenas a rede estadual, essa nota cai para 3.4, portanto, um quadro ainda mais crítico quando se trata do ensino médio da rede pública. Além disso, vale destacar que nos dois casos, tanto ensino médio total como ensino médio da rede estadual a nota da 3ª série evoluiu apenas 0.1 de 2013 para 2015, o que evidencia um avanço insignificante em termos reais.

Comparando as médias do IDEB – 2015 do Ceará com as médias no Brasil nesse mesmo período, percebemos que, diferentemente da realidade do ensino fundamental, o ensino médio da rede estadual cearense sequer conseguiu atingir a média nacional de 3.5, obtendo uma nota de 3,4. Esse quadro mostra uma profunda contradição na educação pública cearense, pois enquanto o Estado se destaca em nível nacional pela nota do IDEB – 2015 no ensino fundamental, os dados do ensino médio revelam enormes dificuldades.

Embora o governo possa alegar que os alunos do ensino fundamental ainda não chegaram ao ensino médio da rede estadual para justificar o fato dos resultados nas avaliações não repercutirem na melhoria das notas nesta etapa; é importante destacar que o Município de Sobral - CE vem desde 2001 implementando um conjunto de medidas focadas na alfabetização dos alunos das séries iniciais, responsáveis por elevar o rendimento dos alunos nas avaliações

⁴²Reportagem Jornal “O Povo”. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2016/09/09/noticiasjornalcotidiano,3657675/77-das-100-melhores-escolas-do-pais-estao-no-ceara-mostra-ideb.shtml>> Acesso em 14 out. de 2016.

⁴³Dados INEP/IDEB. Disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 13 fev. de 2017.

externas (INEP, 2005)⁴⁴. É oportuno sublinhar, ainda, que diante dos bons resultados obtidos nas avaliações externas, a realidade de Sobral - CE passou a inspirar outros modelos de gestão educacional dos Municípios cearenses, e o próprio Estado na criação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC em 2007⁴⁵ que por sua vez inspirou o Governo Federal com a criação do Programa Pacto pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC em 2012⁴⁶. Sendo assim, a realidade do ensino médio em Sobral - CE poderia ser usada como parâmetro para avaliar o sucesso de tais programas.

A respeito do ensino médio em Sobral - CE, os professores relatam que os bons resultados das avaliações externas no ensino fundamental não estão chegando ao ensino médio das escolas públicas de ensino regular. Ao contrário, os professores argumentaram que estes alunos chegam com uma série de limitações e dificuldades de aprendizagem, especialmente nas disciplinas que não sejam o português e a matemática, as duas são o foco de atuação desses programas.

Não podemos apontar as causas desse fenômeno, pois isso exigiria um trabalho mais aprofundado. Porém duas hipóteses podem ser levantadas: uma delas seria a própria credibilidade da avaliação no sentido de averiguar a aprendizagem real dos alunos, limitando-se aos aspectos instrumentais da avaliação; outra possibilidade seria o próprio tratamento diferenciado dado às duas etapas do ensino por parte dos governos, e neste caso, descaracterizando a continuidade dos estudos no ensino médio, conforme determina a LDB/1996.

Enfim, várias são as hipóteses para esse fenômeno, sendo necessário um trabalho que tenha por objetivo evidenciar os motivos de tamanha discrepância. No entanto, de modo geral, podemos dizer que essa realidade está também ligada em parte à própria configuração histórico-social do ensino médio no Brasil, e em específico no Ceará, a qual, conforme demonstramos anteriormente, foi marcada pelo descaso por parte das autoridades governamentais, especialmente no que se refere à qualidade do ensino oferecido nesta etapa. E

⁴⁴INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral - CE. Brasília, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação; n. 1)

⁴⁵Ver mais em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em 15 jan. de 2017.

⁴⁶Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/11/experiencia-de-sobral-no-ce-inspira-programa-de-alfabetizacao-nacional.html>>. Acesso em 15 jan. de 2017.

nesse sentido, basta-nos destacar que essa realidade afeta significativamente os docentes, os quais sofrem as mais variadas consequências dessas contradições em seu trabalho.

Além disso, conforme foi dito anteriormente, esses professores têm vivenciado inúmeras mudanças decorrentes da implementação das reformas educacionais nos últimos anos as quais impactaram significativamente no trabalho docente.

No caso específico do ensino médio, as mudanças foram significativas, sobretudo, em razão do forte vínculo que as reformas estabeleceram entre essa etapa de ensino e a formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, efetuou-se uma série de reformas no ensino médio visando atribuir a essa etapa do ensino a função de preparar os jovens para atender às demandas dos novos padrões de acumulação flexível, conforme determinações do capital em crise.

Em seguida apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com um grupo de professores do ensino médio da rede pública estadual em Sobral - Ceará, destacando as condições de trabalho e pedagógicas que estes docentes vivenciam no cotidiano das escolas. Ressalta-se ainda que nossa análise foi feita mediante articulação da experiências desses professores com as mudanças proporcionadas pelas reformas educacionais e suas implicações no trabalho docente.

4.3 ANÁLISES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL EM SOBRAL - CE

Neste tópico apresentaremos a análise das entrevistas com os professores. Para fins de sistematização, os relatos foram distribuídos obedecendo aos eixos temáticos do roteiro da entrevista, formação, gestão e condições objetivas de trabalho. Vale ressaltar que essa separação foi feita apenas para organizar as informações para o leitor, não significando uma completa desarticulação dos temas nos três eixos ao longo das entrevistas. Nossa análise buscou averiguar a realidade do trabalho docente dos professores entrevistados no cotidiano das escolas, ressaltando as implicações da formação, gestão escolar e condições objetivas de trabalho na realização do seu trabalho. Ao longo da análise, buscamos relacionar a experiência desses professores com a realidade mais ampla do trabalho docente a partir das mudanças proporcionadas pelas reformas educacionais.

4.3.1 Formação

A formação compôs o primeiro eixo da entrevista com os professores tendo em vista que as condições do trabalho perpassam pela formação, cujas implicações reverberam diretamente na prática pedagógica do professor no cotidiano escolar. Além disso, vale destacar que nossa perspectiva de totalidade exige que façamos uma análise de alguns aspectos inerentes à formação e seus desdobramentos na efetivação do trabalho docente. Sendo assim, a necessidade de abordar a formação demonstrou ser uma exigência do próprio objeto de estudo, sem a qual não seria possível elucidar elementos relevantes relacionados às condições do trabalho docente.

No eixo formação docente, buscamos abordar os aspectos relacionados à trajetória de formação do professor até a sua experiência pedagógica. Neste eixo, dialogamos com os professores sobre os motivos que os levaram à escolha da profissão docente, as influências que sofreram, formação acadêmica, formação continuada e atualização profissional. Ainda nesse eixo, dialogamos sobre a prática profissional do professor, como ele organiza o seu trabalho e planeja suas aulas visando o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A formação docente é legalmente regulamentada pela LDB/1996 que dispõem em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Sendo assim, conforme a Lei, para o ensino médio foi estabelecido que o professor deve obrigatoriamente ter formação superior em curso de licenciatura. A fim de garantir a formação docente, a LDB/1996 instituiu o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios para promoverem a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A LDB/ 1996 também dispõe que a formação continuada dos profissionais da educação deverá ocorrer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Conforme dados da SEDUC/CE, em 2015 o Estado do Ceará ainda possuía em seu quadro de docentes um total de 2.091 professores sem formação de nível superior lecionando no ensino médio da rede pública, o que representou 12,2% dos professores. Já em Sobral - CE, os dados mostram que em 2015 existiam 99 professores atuando no ensino médio público sem formação superior, compondo um percentual de 22% do grupo de 449 docentes. Para ilustrar esse quadro, vejamos a Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Escolarização professores do Ensino Médio da rede estadual – Ceará/Sobral – 2015⁴⁷

	Total	Ensino Médio		Ensino Superior	
		Abs.	%	Abs.	%
Ceará	17.168	2.091	12,2	15.076	87,8
Sobral	449	99	22,05	350	77,95

Fonte: Elaborada pelo autor.

Portanto, conforme podemos perceber na tabela 3, os professores estaduais que lecionam em Sobral - CE aparecem com uma situação ainda mais crítica. Quando comparadas as porcentagens entre o Estado e Município, constata-se que Sobral - CE possui quase 10% a mais do seu quadro de docentes do ensino médio da rede pública composto por professores sem formação superior.⁴⁸

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleceu como uma de suas metas, a Meta 15, o prazo de 1 (um) ano após a sua vigência aquela para assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuava.⁴⁹ No entanto, conforme revelam os números acima, essa realidade ainda está longe de se concretizar. Fora isso, ainda se deve mencionar que as várias contradições citadas anteriormente da atual formação de

⁴⁷Dados SEDUC/CAAE/CEGED. Docentes por Área de Atuação e Nível Formação. Sinopses estatística da educação básica. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>>. Acesso em 15 out. de 2016.

⁴⁸Vale destacar que no Município essa realidade era ainda mais crítica no início de 2014 quando os professores sem formação superior correspondiam a 29,4% do total dos docentes. Importante lembrar que em 2013-2014 foi realizado concurso público e que os professores assumiram após o início do ano letivo de 2014, fora que explica, em parte, a queda desse número para 22% em 2015.

⁴⁹Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 15 dez. de 2016.

professores refletem no trabalho dos professores no cotidiano da escola, conforme pudemos perceber ao longo das entrevistas.

Iniciamos o diálogo com os professores perguntando pela escolha da profissão. De modo geral, ouvimos que a afinidade com a disciplina que ministra foi um dos principais motivos que levou o entrevistado a exercer a profissão. Outro motivo bastante citado foi o fato da licenciatura oferecer mais facilidade para o ingresso no ensino superior visando atender à necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Além disso, ouvimos que a falta de oportunidade, em alguns casos, fez com que o entrevistado optasse pelo que lhe era acessível. Nesse sentido, relatou uma das professoras, cuja experiência com a docência iniciou-se há mais de 30 anos: “Para falar a verdade, ser professora nunca foi assim o meu sonho; o meu sonho, o meu ideal, era a pesquisa científica. [...]” (PROFESSORA 4⁵⁰)⁵¹, Assim, ela explica que de início não tinha interesse em ensinar e que a docência aconteceu na sua vida por acaso.

A professora acima disse que fez o curso Normal por falta de oportunidade, pois na época para ter acesso aos cursos científicos era preciso ir morar na capital do Estado, e sendo ela mulher essa realidade era ainda mais difícil, restando-lhe como única opção cursar o Normal. Assim, ela conta:

Ai, ele [pai] chegou lá em casa muito feliz dizendo: “Olhe, agora eu estou muito satisfeito porque vai ter o segundo grau aqui e você não vai precisar parar de estudar”. E na minha cabeça aquilo não existia, eu parar de estudar, e na cabeça dele existia. **Ai eu fui fazer o normal, por falta de opção mesmo, mas mesmo assim não era minha escolha [...].** Mas as coisas foram acontecendo de forma muito contrária ao que eu pensei. (PROFESSORA 4, grifos nossos).

Após o curso Normal, a professora conta que ingressou na Faculdade de Filosofia Dom José para cursar Estudos Sociais; foi nesse período que surgiu a oportunidade de lecionar a disciplina de português. Ela explica que aceitou mais por curiosidade e principalmente pela

⁵⁰Professora efetiva com carga horária de 200horas/aula mensais. Ensina há mais de 30 anos, sendo os últimos 13 anos na rede pública estadual. Formou-se no curso Normal e depois em Estudos Sociais; possui Especialização no ensino de geografia e atualmente cursa mestrado em geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Ministrou as disciplinas de português e da área das ciências humanas, no momento, por motivos de saúde, encontra-se afastada da sala de aula, porém em atividade no Laboratório de ensino especial da escola.

⁵¹Adotamos o termo PROFESSOR/PROFESSORA acrescido de número obedecendo à ordem das entrevistas; também optamos pela citação literal da fala dos entrevistados.

carência de professores no Município onde morava, não se tratando propriamente de uma necessidade.

Então, comecei a lecionar. Apesar de não ser a minha vontade, e também eu não fui por necessidade, por sobrevivência, porque eu tinha a oportunidade de trabalhar em outra coisa, meu pai tinha comércio, mas assim, foi uma oportunidade; eu pensei “eu já estou fazendo a faculdade, me convidaram, vamos ver no que dá”, e fui ficando, fui amadurecendo, tendo gosto, mas aquela vontade, sabe, permaneceu. [a vontade de cursar o científico] [...] (PROFESSORA 4).

A professora relata que depois de certo tempo, quando apareceu professor para ensinar o português, então ela passou a ensinar história, geografia, enfim, as disciplinas da área de ciências humanas. Ela conta também que não sentia dificuldade em ensinar português, até gostava, pois sempre tinha tido facilidade com a disciplina ao longo dos estudos na educação secundária.

Outro professor, ao falar da opção pela profissão, explicou que a escolha pela docência deu-se pelo fato do acesso ao ensino superior ser mais fácil através da licenciatura. O professor explicou que sendo ele ex-aluno da escola pública, as chances dele passar no vestibular em um curso de licenciatura eram maiores em função do maior número de vagas e pela menor concorrência. Assim, ele explica que escolheu entre as licenciaturas aquela que mais tinha afinidade. Nesse sentido, ele narrou:

Bem, a escolha pela profissão de professor ela veio mais pela questão de afinidade com a disciplina do que com a docência. Eu vi, em primeiro lugar, o que eu observei é que para mim seria mais fácil entrar numa graduação para ser licenciado como professor do que em outra. Eu venho da rede pública, eu sou um aluno da rede pública [...] eu escolhi a matemática por uma questão de afinidade com a disciplina, foi uma das disciplinas que eu mais senti tranquilidade no ensino médio. E a carreira de professor eu via como uma carreira de acesso mais possível para mim. Eu não tinha grandes expectativas da minha atuação em vestibulares por que eu venho de uma formação, digamos assim, precária no ensino médio, [...]. (PROFESSOR 2)⁵².

Portanto, o professor explica que a formação deficiente recebida na escola pública, citando mais especificamente o ensino médio, foi o fator responsável pela sua desvantagem no

⁵²Professor efetivo, com carga horária de 200 horas/aula mensais. Ensina há 2 (dois) anos na rede estadual de ensino, primeira experiência com a docência. Possui Licenciatura em Ciência da Matemática e possui Especialização em Ensino de Matemática. Ministra disciplinas de Matemática e Física no 1º e 2º ano do ensino médio.

vestibular, fazendo com que ele não se sentisse preparado para concorrer a outros cursos que não fossem de licenciatura. Nas palavras dele:

[...] Eu não tive um ensino médio cem por cento (100%), porque a minha formação no ensino médio teve várias vezes casos de ausência de professor; tinha professor de história que ia dar aula de matemática. Então, teve uma certa acumulação de coisas que nos impede de ir para frente. [...] (PROFESSOR 2).

Logo adiante, o professor explicou que a necessidade de um emprego fez com que ele buscase uma formação superior, sendo a licenciatura a sua opção mais possível:

[...] mas como na matemática a profissão de professor era mais acessível no mercado de trabalho, para mim era bom, não faltava emprego; então busquei entrar para licenciatura em Matemática. Graças a Deus eu fiz, passei no vestibular e entrei para graduação. [...] (PROFESSOR 2).

Desse modo, conforme podemos perceber no relato, a escolha pela profissão se deu muito mais em função da necessidade de ingressar no mercado de trabalho, sendo o curso de licenciatura escolhido por ele como uma garantia de emprego no futuro. Isso também ficou evidente no depoimento de outros professores.

Ao falar da escolha pela profissão, um segundo professor disse que a opção foi feita primeiramente pela necessidade de melhorar sua condição de trabalho, haja vista que ele já trabalhava desde o ensino básico, sendo a afinidade com a disciplina o segundo elemento decisivo. Nas palavras dele:

Eu estudei a vida toda em escola pública e trabalhei em várias coisas que não tinham nada a ver com o magistério [...]. Eu trabalhei em serigrafia, fui monitor de informática, em lanchonete, garçom [...], trabalhei durante quase todo o ensino básico. Depois do ensino médio eu passei três anos sem estudar, só trabalhando. [...] Eu escolhi letras porque durante toda a vida eu sempre li, li bastante. Não tive uma influência forte para seguir a profissão não, na verdade, eu tive empregos pesados, então, eu resolvi dar uma melhorada, e a afinidade que eu tinha era com a literatura, então, eu fiz letras por conta da literatura. (PROFESSOR 1)⁵³.

⁵³Professor efetivo, com carga horária de 200 horas/aula mensais. Ensina há 10 (dez) anos, sendo 5 (cinco) como efetivo da rede estadual de ensino. Teve experiências como professor temporário no ensino público municipal e estadual. Possui Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Especialização em Literatura, e atualmente cursa mestrado em Literatura Comparada na Universidade Federal do Ceará – UFC. Ministra as disciplinas de Português, Inglês e Artes no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Sendo assim, de acordo com o relato do professor, a necessidade de melhorar as condições de trabalho em que ele vivia foi o elemento preponderante; em seguida, veio a afinidade com o curso, não sendo o magistério em si o elemento decisivo na escolha da profissão docente. O professor conta que logo que ingressou na universidade começou a ensinar, e que apesar das dificuldades, considerava o trabalho “mais leve” que ele já tinha realizado. Apesar disso, ao longo da entrevista o professor relata que a profissão docente poderia ser muito melhor, no entanto, há vários entraves, sobretudo, da gestão, que dificultam o trabalho dos professores.

Ainda sobre a escolha da profissão uma das entrevistadas relatou que a busca por um curso superior também esteve ligada às necessidades do trabalho. Nesse sentido, ela explicou:

Com relação a minha formação, meu ingresso na universidade, na verdade quando eu entrei no curso, eu entrei simplesmente para obter uma graduação. Eu fiz porque era menos concorrido, ciências sociais, e eu trabalhava numa empresa, tinha acabado de ser promovida e eles exigiram que eu tivesse uma graduação. [...] (PROFESSORA 6)⁵⁴.

A professora acima explicou que quando começou a cursar ciências sociais ela passou a gostar muito do curso, então decidiu sair do antigo emprego para se dedicar à formação superior. No entanto, conforme ela explicou, a procura por um curso superior se deu em função do trabalho que passou a exigir dela um curso de graduação qualquer, portanto, a escolha inicial não tratou de uma busca pela docência propriamente dita.

Para a professora, que ensina há menos de 01 (um) ano com vínculo temporário, a docência tem sido um desafio, mas ainda assim ela demonstrou bastante entusiasmo com a profissão. Para ela, a experiência que teve em sua formação com o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ajudou significativamente em sua formação, contribuindo para desenvolver o gosto pela profissão docente ainda na graduação, bem como na melhoria do rendimento acadêmico de um modo geral.

⁵⁴Professora temporária, com carga horária de 100 horas/aulas mensais. Ensina há menos de 01 (um) ano no Estado, é a primeira experiência com a docência. Trabalhou durante 11 anos numa empresa como assistente de produção, auxiliar administrativo e secretária, respectivamente. Formou-se em 2016 em Ciências Sociais - Licenciatura. Ensina as disciplinas de Sociologia e Filosofia no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Considerando o depoimento dos três últimos professores, podemos perceber que os motivos que os levaram a “escolher” a profissão estavam fortemente ligados à condição social dos sujeitos. Esses professores foram ex-alunos da escola pública e de famílias com baixa renda, sendo a licenciatura a opção mais acessível, e a partir da qual buscaram atender as necessidades imediatas de inserção no mercado de trabalho ou mesmo garantir melhorias para aqueles que já trabalhavam.

Ainda sobre a escolha pela profissão, duas das professoras entrevistadas, PROFESSORA 3⁵⁵ e PROFESSORA 7⁵⁶, ambas formadas em letras-ínglês, relataram terem escolhido o curso em função da afinidade com a língua estrangeira. Para elas a afinidade com a disciplina se deu em decorrência de experiências anteriores em cursos de línguas, sendo esta a mesma determinante na busca pelo curso superior. Portanto, a profissão docente surgiu na vida delas mais como uma consequência da afinidade com o curso superior escolhido do que mesmo pelo interesse no magistério.

Entre os professores entrevistados, apenas uma professora disse ter escolhido a profissão porque gostava de ser professora. Ela afirmou:

Então, eu costumo dizer que não entrei na licenciatura por acaso, eu amo ser professora, eu gosto muito, é uma profissão que eu escolhi pra mim. [...] então a minha trajetória foi de escolha. Desde a graduação que eu optei, primeiramente pela licenciatura, passei pelos estágios, até achar que essa era a profissão bacana que eu queria pra mim. (PROFESSORA 5)⁵⁷.

No entanto, logo em seguida a professora disse que sempre teve muita admiração pela docência, mas os anos de experiência no ensino médio têm contribuído para deixá-la desanimada em relação à profissão.

⁵⁵Professora efetiva da rede pública estadual desde 2010, com carga horária de 200 horas/aula mensais; primeira experiência com a docência. Possui Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Especialização em Ensino da Língua Inglesa em Inglês. Ensina as disciplinas de Inglês e Português no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

⁵⁶Professora efetiva, com carga horária de 200 horas/aulas mensais. Possui 16 (dezesseis) anos de docência, sendo 02 (dois) no Estado. Teve experiências em cursos de línguas estrangeiras, como professora temporária e como formadora do PARFOR. Possui bacharelado em Administração de empresas e Licenciatura em Letras – Língua Inglesa; Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, e cursando outra especialização na mesma área.

⁵⁷Professora efetiva da rede estadual de ensino desde 2010, com carga horária de 200 horas/aula mensais. Teve experiências anteriores com a docência no ensino superior. Possui Licenciatura em Ciências Sociais e Especialização em Ensino de História do Ceará. Ensina as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Religião no 9º, 1º, 2º e 3º ano.

[...] Então, na minha trajetória, eu não me arrependo de ter escolhido ser professora. Hoje o que me desmotiva, digamos assim, são as condições de trabalho que nós enfrentamos. E não passa só pela questão de salário não, é a questão mesmo da precarização dentro da escola, que a gente sabe que há um sucateamento da educação pública [...] e também a questão social, porque os nossos alunos, a realidade deles, está muito ligada com a realidade social em que eles vivem e eu acho que é muito complexo a gente analisar o professor sem analisar essas condições, tá [...]. (PROFESSORA 5).

A professora também ressaltou que quando ingressou no magistério, na rede pública, sua intenção sempre foi de dar uma contribuição maior. No entanto, muitas vezes ela se sentiu tolhida, sem poder mudar muitas coisas que vinham de cima, ou seja, determinações do próprio sistema. Diante disso, hoje ela reconhece que é preciso uma mudança estrutural no sistema e que a mesma não depende só do professor, mas do conjunto da sociedade, e principalmente, de investimentos e valorização da educação por parte do Estado e governos. Sendo assim, a professora demonstrou uma visão crítica da realidade em que ela vive.

Considerando a experiência da professora acima citada, é lamentável perceber que quando o professor escolhe a profissão pelo interesse no magistério, ele acaba se deparando com uma situação tão crítica nas escolas públicas, que dificulta a realização do seu trabalho e faz com que o professor sinta-se a cada dia mais desmotivado. A desmotivação, inclusive, ficou explícita nos relatos da maioria dos professores entrevistados. Nesse cenário, torna-se compreensível que a palavra de ordem que predomina hoje na formação docente é “motivação”. Uma tentativa de encobrir os reais problemas, isto é, os problemas de ordem estruturais e fazer com que os professores acreditem que a solução está neles, mais precisamente, na mente deles.

Conforme vimos anteriormente, na formação docente predomina hoje as pedagogias do “aprender a aprender”, as quais, alinhadas ao interesse do capital, atuam no sentido de amenizar as contradições do próprio sistema. (DUARTE, 2010).

Nessa perspectiva, são produzidos discursos para convencer os professores de que os problemas que eles enfrentam no cotidiano da escola serão resolvidos a partir das “mentalidades”. Ou seja, a formação de professores parte do pressuposto de que os problemas da educação resultam de “mentalidades errôneas” e que, portanto, bastará consertar essas mentalidades. Dessa forma, motivar os professores para enfrentar a dura realidade vivida por eles, sem melhorar as condições de trabalho desses profissionais é em sua essência uma estratégia para garantir a sobrevivência do próprio sistema em crise.

Assim, a formação de professores orientada pela pedagogia das competências, reforça o apelo à subjetividade do trabalhador para fazer e pensar em conformidade com o

capital, e dessa forma, assimila os novos padrões de acumulação flexível (HARVEY, 2008), padrões os quais, segundo Alves (2011, p. 111, grifos do autor):

[...] busca ‘capturar’ não apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar ‘pró-ativamente’ e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam [...].

No caso dos professores, tais processos efetivam-se, conforme vimos, através dos paradigmas da *Pedagogia das Competências*, definida por Perrenoud, como “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações, etc.) para solucionar uma série de situações’. [...]” (MAIA FILHO *et al*, 2015, p. 15).

Dessa forma, os professores vêm sendo estrategicamente cooptados para darem soluções aos problemas da educação, sendo a formação docente um mecanismo bastante utilizado nesse sentido. Assim, através de mecanismos bastante sutis, que vão desde sentimentos de culpabilização, gerando a sensação de incapacidade e desmotivação, até a responsabilização dos professores pelo insucesso da educação pública, e dessa forma, atinge “em cheio” a objetividade e a subjetividade desses trabalhadores.

Em relação à formação acadêmica, os depoimentos apontaram para algumas contradições que reverberam diretamente no trabalho docente. De acordo com os professores, essa formação deixa muito a desejar em relação ao conhecimento sobre a realidade escolar. Os professores relataram que ao concluir a licenciatura sentiram-se completamente despreparados para a prática docente. Para os professores a realidade encontrada na escola era muito diferente da teoria com a qual haviam sido preparados. Nesse sentido, um dos entrevistados relatou:

Não achei uma boa formação no sentido que quando fui ver a prática era outra coisa completamente diferente, bem diferente, bem mais difícil, [...]. As disciplinas pedagógicas eram as que demonstravam um abismo maior entre a teoria e a prática de lecionar. Quando eu cheguei na sala de aula foi um baque. [...]. (PROFESSOR 1).

Em outro relato, ouvimos:

Nos quatro anos que eu fiz na UVA, foram ótimos anos de aprendizado, e de grande crescimento pessoal e profissional pra mim. No entanto, eu sinto até hoje que minha formação não foi o suficiente para lecionar. [...] A sensação que eu tive é que lá na graduação eles trabalham com a sala de aula ideal: eu vou chegar na sala, os alunos vão estar quietinhos, vão estar lá querendo estudar, vou passar exercícios todos vão querer fazer, a gente vai desenvolver o conhecimento, vamos trabalhar a preocupação de dominar o conteúdo de matemática. Agora quando a gente entra na sala de aula real, eu pelo menos que nunca tinha lecionado antes, fui apenas no estágio da

graduação, e no estágio eu já via que a coisa não era bem assim. [...] (PROFESSOR 2).

Outra professora narrou:

[...] quando comecei a fazer a faculdade, algumas coisas fugiam daquilo que eu pensava que seria. Quando terminei, quando conclui, também foi outro choque porque eu não me sentia muito preparada diante da realidade que eu tinha de enfrentar. Então, eu achei que deixou um pouco a desejar essa parte da instrução pedagógica.

.....

Quando chega a hora da gente assumir uma sala de aula é uma parte extremamente complexa, completamente fora da realidade que a gente vê na universidade. A gente não tem um bom preparo pra isso, a gente chega perdido. [...] É uma situação tão complexa e tão importante que é um absurdo ser deixado de lado na faculdade, é quase que zero a instrução que a gente tem, porque acho que todas as licenciaturas tem o estágio probatório, mas é uma mentira; [...] Então, a gente termina, conclui, pensa que vai ser tranquilo, quando na verdade é muito mais complexo.” (PROFESSOR 3).

Sendo assim, o que se percebe é que os professores reconhecem que a formação acadêmica recebida não coincide com a realidade da escola pública, sendo insuficiente para dar conta das demandas enfrentadas pelos professores durante a realização do seu trabalho no cotidiano das escolas. Diante disso, o trabalho docente fica prejudicado, pois, conforme se evidenciou nos relatos, os professores se sentiram despreparados tendo de enfrentar muitas dificuldades, ou seja, se deparam com uma realidade inesperada e para a qual não se sentiam preparados.

Uma das professoras argumentou que só aprendeu o que de fato era educação quando começou a ensinar no ensino médio da rede pública. Ela afirmou que a formação na universidade é bastante “conteudista” e que deixa a desejar em relação à realidade que os professores vivenciam na escola. Para ela, a academia costuma ter uma “visão míope” da escola, o que impede os estudantes universitários de verem a escola como ela realmente é.

Entre os professores entrevistados, apenas uma professora (PROFESSORA 6) relatou que teve uma formação acadêmica satisfatória. Esta professora participou do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*, o qual proporcionou uma boa articulação entre formação acadêmica e prática pedagógica. Para a professora, o PIBID foi o grande diferencial em sua formação, contribuindo para amenizar a distância entre formação acadêmica e prática docente.

A partir dos depoimentos, pudemos perceber que as dificuldades em torno do trabalho docente persistem desde a formação acadêmica uma vez que os professores são

preparados em dissonância com a realidade da escola e a sala de aula que irão encontrar. Sendo assim, muito professor já começa a lecionar sentindo muita dificuldade uma vez que é obrigado a lidar com uma situação para a qual ele não foi devidamente preparado. Disso já começa a insatisfação do professor em relação à profissão, sentindo-se desmotivado e em muitos casos impotente perante a realidade.

Ao falar da atualização profissional, os professores relataram, sem exceção, que sempre buscam se qualificar. No grupo entrevistado, dois professores estavam cursando mestrado, e quase todos já possuíam especialização. Entre os professores, apenas uma professora, e pelo fato dela ser recém-formada, não possuía especialização. No entanto, a mesma demonstrou interesse em continuar se qualificando, afirmando que pretende em breve iniciar uma especialização.

De modo geral, constatamos que todos os professores entrevistados buscam se atualizar profissionalmente e entendem que a docência exige muito do professor nesse sentido, ou seja, de estar sempre atualizado de acordo com as mudanças.

Vale lembrar que o atual PNE instituiu a Meta 16 através da qual determina que o Estado deve formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de sua vigência, ou seja, até 2024. O novo PNE (2014-2024) também busca garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para isso, seria necessário que os governos disponibilizassem cursos de pós-graduação de qualidade, ou mesmo bolsas de estudos para os professores.

No entanto, o que se viu foi que na prática, diante da omissão do Estado que, a formação em nível de Pós-Graduação vem sendo mantida pelos próprios docentes, já que são estes os grandes responsáveis por custearem sua qualificação. A partir das entrevistas, constatou-se que os professores que ingressaram na educação pública estadual no Ceará através dos concursos de 2010 e 2013 foram os responsáveis por bancarem o curso de especialização, ou seja, não tiveram auxílio do Estado e nem de outros órgãos governamentais no custeio do curso de formação. Apenas uma professora, e cujo ingresso no Estado foi no concurso de 2003, relatou ter feito especialização paga pelo Estado do Ceará. Diante dessa realidade, é preciso enfatizar que há muito que ser feito no sentido de efetivar a Meta 16 do PNE para que não fique apenas no papel.

Em relação à formação realizada em nível de Pós-Graduação, os professores consideraram uma boa formação em termos de conteúdo e de ter contribuído muito para sua qualificação. No entanto, a maioria deles estava de acordo que essa formação ainda fugia da realidade da escola, especialmente, porque a escola não oferecia as condições de trabalho adequadas ao professor para que ele colocasse em prática o conhecimento aprendido, sendo essa realidade assim como na graduação também muitas vezes ignorada nos cursos de Pós-graduação.

Nesse sentido, um dos professores relatou que se sentia desesperado quando via que o conhecimento que ele estava aprendendo e que ele considerava interessante não poderia ser colocado em prática na sala de aula. Em seu depoimento, ele explicou:

[...] Também pude sentir a precariedade do que eu aprendi lá, pois poucas coisas eu posso exercer na minha sala de aula. Para iniciar, utilizando o software de geometria: eu tenho pleno domínio, tenho um imenso manual com várias atividades para desenvolver conhecimentos geométricos com os alunos, chego no laboratório de informática, quantos computadores eu tenho? Quinze (15). Quantos funcionam? Dez (10). A minha turma é de 45 alunos. Ai o que eu tenho que fazer para tentar fazer um trabalho desse tipo? Primeira coisa: se eu tenho duas aulas seguidas, eu pego a primeira aula levo a metade, a outra fica lá fazendo atividade. Terminou o primeiro tempo vou lá e troco os alunos. [...] (PROFESSOR 2).

Sendo assim, conforme se evidencia no relato do professor, as condições de trabalho o impediam de realizar um trabalho “satisfatório”, ou seja, conforme exigências da formação. No entanto, na medida em que esta mesma formação não considera a realidade do trabalho desse professor, este tende a ser cobrado de forma inapropriada, gerando o sentimento de angústia, impotência, ou mesmo desespero, conforme narra o entrevistado.

[...] o que eu sentia era desespero. Por quê? Porque eu estou aprendendo um conhecimento novo, bom, mas quando eu chego lá para aplicar isso, eu não posso. O que é que acaba acontecendo, eu estou aqui com aula preparada e eu chego na sala e não posso aplicar. Ai eu volto para onde? Para o velho pincel, velha lousa e o livro didático. Aulas que já estamos carecas de saber que não funcionam mais com os nossos alunos. Como que é que ainda posso tá escrevendo na lousa - escrever é importante, beleza – mas o ensino 100% nisso. Aula velha, aula que quem assistia foi meu tataravô, não tem mais sentido. E eu chego numa sala de aula, o menino tem um celular, o celular tem aplicativo “horripilante”; o último aplicativo que eu vi de matemática, o cara pegou o celular, tirou a foto e o aplicativo resolve a integral (refere-se a cálculo integral de nível superior). (PROFESSOR 2, grifos nossos).

Assim, percebemos que a precarização do trabalho docente é agravada com a formação uma vez que passa a exigir e cobrar do professor soluções para problemas estruturais. Diante dessa realidade, o professor tende a se sentir frustrado diante da impossibilidade de

realizar ações pedagógicas sem as devidas condições de trabalho. Além disso, conforme demonstrou o professor, ele se vê obrigado a realizar mais esforços para adequar a prática pedagógica à realidade objetiva vivenciada na escola.

Nesse sentido, o exemplo do professor foi contundente: é exigido que o professor utilize a tecnologia em sua prática pedagógica, contudo, como se viu, quando o professor prepara uma aula visando atender a essa exigência e se depara com a indisponibilidade de recursos tecnológicos, o seu trabalho se torna ainda mais desgastante. Esse desgaste chega a afetar a própria subjetividade do professor, o qual passa a se sentir culpado pelo insucesso dos alunos, ou mesmo incapaz enquanto profissional.

Portanto, constata-se que sendo incompatível com a realidade da escola, muitas vezes ignorando as condições de trabalho dos professores, a formação de professores acaba contribuindo com a intensificação das atividades docentes e a precarização do trabalho docente.

Apesar dessas contradições, é importante ressaltar que a formação em nível de Pós-graduação é vista pela maioria dos professores como uma ótima formação e que contribui significativamente para o professor na aquisição de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. Já em relação à outras formas de formação continuada, os professores têm uma opinião diferente, pois entendem que ela não oferece a mesma qualidade. Em decorrência disso, alguns professores disseram ter buscado cursar uma especialização, mesmo tendo que assumir os custos da mesma, fato que revela a preocupação desses profissionais com sua qualificação, apesar da falta de apoio do governo. Nesse sentido, relatou um professor:

A especialização que eu fiz, ela foi paga. Em primeiro lugar eu tive que fazer para me atualizar e ficar antenado frente às mudanças. O Estado não oferece uma formação desse tipo, longa e de tal qualidade, o que ele nos oferece é no máximo uma formação de informática, uma formação de gestão, ou então como tinha até 2015, um Pacto [...]. (PROFESSOR 2).

Assim, o professor se mostra insatisfeito em relação à formação continuada, afirmando que a mesma não oferece qualidade, citando o Programa Pacto⁵⁸ do Governo Federal.

⁵⁸O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi um programa instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 com o objetivo de promover estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. O Pacto foi implementado nas escolas através do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e pela Formação Continuada de professores do Ensino Médio, a qual teve seu início em 2014. Para participar da formação o professor deveria ser cadastrado pelo diretor da escola na plataforma do SisMédio, um sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do Pacto. Cada educador recebia uma bolsa mensal de R\$ 200 para fazer a formação, a qual ocorria na própria escola. (Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em

A respeito da formação do Pacto, é importante destacar que a maioria dos professores disse que se tratava de uma formação muito superficial, esvaziada de conteúdos e também desvinculada da escola. O professor acima, por exemplo, afirmou que a formação discutia motivação, os problemas da escola, mas nunca oferecia soluções, e quando apontavam as soluções não tinha recurso para desenvolvê-las. Nas palavras dele:

[...] muito bem tenho a motivação, tenho o problema, como é que eu resolvo? Bem, a gente não tem recurso para resolver, muitas vezes o professor fazia um arroteio para dizer isso, né. A gente tinha uma formação, a formação era até boa, mas quando chegava ao ponto de resolver o problema para melhorar o ensino, a gente não tinha recurso. [...].

O que a gente sentia era isso. Ele dava motivação, mas o problema você que tinha que obrar um “milagre” em sala de aula com uma lousa, um pincel e um livro didático. E as coisas não funcionam bem assim. [...] (PROFESSOR 2).

Já outra professora explicou que a formação do Pacto tratava de uma realidade completamente distinta da realidade da escola. Ela afirmou que o material utilizado era elaborada com base em experiência com alunos no Rio de Janeiro e que nada tinha a ver com a realidade dos alunos da rede pública cearense. A professora também disse que as atividades eram vazias, desenvolvidas com dinâmicas e que não acrescentava em nada, enfim, que não contribuía com a prática em sala de aula, até porque como já foi dito, não partia da realidade da escola. Para a professora o Pacto “[...] não era uma coisa [formação] conjunta, sabe, não discutia o nosso problema aqui; o pacto foi isso, era uma coisa que vinha de cima pra baixo; foi um fracasso o Pacto!” (PROFESSORA 5).

Nessa perspectiva, o Pacto adota os padrões da formação de professores encetados pelas reformas educacionais, padrões que trazem como uma de suas características fundamentais a de atribuir ao professor a responsabilidade de solucionar os problemas da educação, mesmo na ausência de recursos. A ausência de recursos, inclusive, não deve ser argumento para o professor não realizar seu trabalho e uma boa prática pedagógica, mas sim motivo de “superação profissional”.

13 dez. de 2016). Conforme relatos, nas escolas, a formação acontecia no dia do planejamento semanal de cada área de estudo. Havia um professor supervisor, treinado na Universidade Federal do Ceará – UFC para repassar a formação aos demais professores. Atualmente a formação do Pacto encontra-se suspensa.

Em suma, o Pacto, enquanto parte da formação de professores associada ao interesse do capital, reforça a ideia de que a solução dos problemas objetivos da escola deve partir do professor. Assim, o professor deve, sozinho, promover a mudança e assumir a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Conforme ressaltou o professor acima, cabe ao professor “*obrar um milagre*” em sala de aula.

Certamente que nessa perspectiva, a formação acaba repercutindo de forma negativa no profissional docente, pois além de não serem oferecidas as condições adequadas de trabalho, é cobrado dele maiores esforços para obter resultados. A ausência de recursos que impede o de professor desenvolver sua prática pedagógica não é levada em conta, sendo os professores cada vez mais pressionados a darem soluções para os problemas da escola, com argumentos de que os mesmos seriam resolvidos através da motivação, criatividade e interesse do professor.

Esses elementos aparecem de forma ainda mais clara quando é discutido com os professores sobre avaliação e resultados, conforme demonstraremos mais adiante no tópico sobre gestão. Devemos por hora destacar que tais mecanismos têm contribuído para fazer com que os professores se sintam cada vez mais desmotivados diante de cobranças e da ausência de condições adequadas de trabalho.

Quanto à prática profissional dos professores, foi possível perceber a preocupação dos docentes no preparo de suas aulas considerando o contexto, as dificuldades e especificidades dos alunos, ou seja, procurando adequar sua prática pedagógica à realidade da escola.

Nesse sentido, ouvimos:

Eu sou daquele tipo de professora que eu pesquiso pra minhas aulas, eu vou atrás de uma dinâmica diferente, eu vou atrás de um material, eu elaboro minhas próprias provas, minhas provas você não vai encontrar na internet. Por que sou eu que leio. O meu corpo-a-corpo com eles no dia-a-dia, eu faço, eu elaboro minhas próprias provas. (PROFESSORA 6).

Assim, a professora demonstra muita dedicação no preparo de suas aulas, procurando novas fontes para acrescentar aos conteúdos da aula.

Outra professora disse que é preciso que o professor procure sempre se reinventar conforme as exigências da própria profissão. Assim, ela afirmou:

[...] Então, é essa história de a gente precisar mudar sempre, né. Então, não existe nenhuma formação que te garanta o sucesso, você precisar se dispor a mudar sempre.

Se você tem 10 salas e ensina geografia nessas 10 salas você não consegue fazer a mesma aula, o mesmo conteúdo da mesma forma [...]. Durante esse meu percurso eu me reinventei muitas vezes. (PROFESSORA 4).

Sendo assim, diante da necessidade do professor adaptar-se à realidade dos alunos, as exigências em torno da prática profissional do professor tornam-se ainda maiores. Nesse sentido, uma terceira professora relatou:

Apesar de ter passado algum tempo, eu sou ainda assim muito preocupada, [...] eu procuro sempre ver o que passar na próxima aula, ver o que eu posso incrementar, se dá pra botar uma música, se dá pra botar um vídeo, se dá pra fazer alguma coisa, né. A gente sabe que algumas turmas funcionam e outras não, ainda mais que a gente dá disciplina em quase todas as turmas e cada uma tem uma reação diferente. Então, é assim, eu planejo as aulas sempre com muita preocupação. (PROFESSORA 3).

Portanto, conforme pudemos averiguar nas entrevistas, percebemos a preocupação e esforço dos professores no sentido de desempenhar uma prática pedagógica capaz de atender as demandas da formação do aluno. Contrariando a ideia muito difundida pelos governos de que os professores não querem ensinar ou que não planejam suas aulas. Conforme pudemos perceber na análise do PDE, utiliza-se de discursos do tipo “*procurem não faltar*” e “*planejem suas aulas*” ao se referir aos professores. De acordo com Jimenez (2010), tais posturas reforçam a semelhança com práticas gerencias da esfera privada com um único interesse, fazer valer a vontade do capital.

Conforme nos foi relatado, o tempo de planejamento na escola nunca é suficiente para atender às demandas da prática educacional, sendo os professores muitas vezes obrigados a levarem trabalho para casa ou a excederem o tempo de planejamento na escola. O trecho abaixo ilustra essa realidade:

[...] eu procuro utilizar muito o dia que eu tenho pra planejar na escola. Aproveito pra otimizar a maior parte das minhas atividades nesse dia. Então o que eu tiver pra fazer, corrigir trabalho, corrigir prova, elaborar prova, todas essas coisas, eu procuro fazer dentro desse tempo, e o que não dá, eu procuro fazer, por exemplo, ele [filho] vai dormir de noite, aí eu aproveito aquele tempinho ali pra fazer em casa. (PROFESSORA 7).

A professora acima explicou que todos os dias durante a semana faz alguma coisa do trabalho em casa e que aproveita o tempo que o filho (criança) vai dormir para trabalhar. De acordo com a professora, ela gasta em média 4 a 5 horas semanais com essas atividades em casa. Essa realidade é vivida também por outros professores. Conforme depoimentos, alguns

professores estendem o tempo de planejamento na escola, outros sacrificam o fim de semana, e outros ainda preparam aulas de madrugada.

É importante lembrar que o tempo de planejamento foi legalmente regulado pela Lei Federal n. 11.738/2008 ou Lei “Piso do Magistério”, a qual estabeleceu um terço (1/3) da carga horária de trabalho para o planejamento de atividades extraclasse. Vale destacar que, mesmo sendo uma carga horária insuficiente, sua aprovação ainda enfrentou várias restrições por parte dos governos estaduais que não queriam a aprovação da Lei Federal⁵⁹, conforme mostramos no capítulo anterior.

Além do tempo de planejamento já ser considerado insuficiente para realizar as atividades pedagógicas, os professores relataram outras dificuldades, como a falta de condições adequadas para o estudo, a falta de um ambiente em que o professor possa se dedicar à leitura e preparar suas aulas, o excesso de trabalho burocrático, falta de um maior apoio pedagógico, e até mesmo a insuficiência de suporte material, como computadores e internet de qualidade.

Um dos entrevistados ressaltou que as maiores dificuldades hoje em relação à prática pedagógica é o excesso de burocracia, considerado por ele desnecessário. Além disso, ele citou que durante o planejamento na escola há muitas interrupções, impedindo os professores de se concentrarem para preparar suas aulas. Para ele, isso faz com que o pouco tempo de planejamento que existe ainda seja mal utilizado. O professor destacou que o preparo das aulas requer muita concentração e dedicação, mas que diante das dificuldades mencionadas o trabalho do professor fica prejudicado. Assim, ele explicou:

[...] Realmente, não existe mais uma necessidade de diários na minha opinião, e a gente passa o tempo quase todo preenchendo diários, uma mesma informação é dada pelo professor várias vezes, por exemplo, a frequência, você faz no diário, você faz na folha da coordenação, além disso, você tem que lá no final do mês contar as faltas, e várias vezes a mesma informação; e grande parte do tempo de planejamento a gente passa preenchendo diário ou fazendo outras coisas que não planejando as aulas realmente. Ou deveria existir mais tempo para planejar, ou deixar esse tempo pra o professor realmente planejar, para o professor só ler, pra escrever a sua aula, preparar slide, que ele pudesse fazer isso na escola bem direitinho com bastante tempo. E o tempo de planejamento é ainda realmente muito pequeno, mesmo que fosse só para o professor planejar, porque a gente sabe que dar uma aula requer toda uma gama de habilidades e conhecimentos, e mais que isso, requer um planejamento mesmo, você tem que pensar bastante antes no que vai dizer, você está formando opiniões, você vai estar passando um conteúdo importantíssimo, e requer um bom tempo de planejamento que não há, e o pouco que há ainda é mal utilizado por conta dessa

⁵⁹O terço da carga horário reservado para o planejamento só foi aprovado em definitivo em abril de 2011 quando o Supremo Tribunal Federal julgou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4167 impetrada por cinco (5) governadores, incluindo o governador do Ceará na época.

burocracia toda, não só dos diário mas de muitas outras coisas, as vezes até mesmo uma fala da gestão que não tem nada a ver com a prática pedagógica, enfim, muitas coisas atrapalham. (PROFESSOR 1).

Sendo assim, o professor revela que além do tempo de planejamento já ser insuficiente, boa parte desse tempo não é bem aproveitado devido às próprias dificuldades da escola, não favorecendo ao estudo. Além disso, o excesso de burocracia, conforme ouvimos, impede que os professores dediquem mais tempo para estudar e preparar suas aulas.

Outra professora afirmou que não consegue se concentrar na escola, e que por isso o estudo fica prejudicado. “Olha, se eu tivesse, no dia do meu planejamento, na minha casa, eu renderia muito mais do que estando aqui. Por que aqui você não tem concentração, você não tem uma internet boa, [...]” (PROFESSORA 5). Ela também relatou que prepara prova em casa, e que quando quer fazer uma aula “melhorzinha”, com slide, faz tudo em casa. A professora que ensina sociologia alegou que possui um grande número de alunos, e que apesar dos esforços, é impossível manter uma aula de qualidade.

Eu procuro fazer o melhor porque eu gosto de ser professora, agora muitas vezes não é possível. E muitas vezes eu não vou conseguir. E elaborar 27 aulas diferentes para 27 alunos para 27 turmas também não vou conseguir. Se me dessem tempo eu faria. Então, [...] toda turma que você trabalha tem um diferencial. Nunca vai ser igual.
.....

[...] Gente, eu tenho salas aqui com 50 alunos, superlotadas, como é que vou conseguir acompanhar cada cabeça, me explica? Se tem um ser humano que consegue fazer isso, eu quero saber quem é. Então, assim, você quer fazer mais, mas você esbarra com muitos problemas, a própria legislação educacional, a burocracia, o governo. [...]. (PROFESSORA 5).

Conforme a professora, atualmente ela ministra 24 aulas semanais em 23 turmas, possui em torno de 920 alunos, e isso porque ela aceitou sair de quatro turmas para participar do Projeto Diretor de Turma⁶⁰. A professora explicou que o Projeto também exige muito dela, mas que se interessou em participar devido a enorme burocracia que tinha com 27 diários para preencher, 27 turmas pra avaliar, corrigir trabalhos, provas etc.

⁶⁰O Projeto Diretor de Turma chegou à escola regular em 2010 com o objetivo é contribuir para melhorar a qualidade do ensino médio. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/Apresentao_Prof_Conceio_vila_copy_copy.pdf>. Acesso em 26 dez de 2016.

Os professores de matemática e português relataram possuir em torno de, no mínimo, 250 alunos, sendo que eles ensinam em cinco (05) ou seis (06) salas e em torno de cinco aulas em cada turma. Já os professores das outras disciplinas, ministram duas ou apenas uma aula por semana em cada turma. Neste caso, se incluem os professores das disciplinas de história, inglês, físicas, entre outras, e sociologia e filosofia com apenas uma aula semanal em cada turma. Para estas últimas duas disciplinas, o número de alunos torna-se completamente inviável à prática pedagógica do professor, conforme evidenciado pela professora no relato acima.

Diante dessa realidade, torna-se realmente difícil para o professor atender a um número tão exorbitante de alunos, considerando as peculiaridades de cada um ou mesmo de cada turma. A realidade encontrada na pesquisa foi de professores vivenciando inúmeras dificuldades pedagógicas, falta de tempo para preparar suas aulas, um grande número de alunos e uma enorme sobrecarga de trabalho, contribuindo com a intensificação do seu trabalho docente.

Nesse contexto, a relação professor-aluno também fica bastante fragilizada, sendo a indisciplina um dos fatores que agrava o trabalho do professor. Conforme o depoimento dos professores, a indisciplina dos alunos está ligada em parte à faixa etária do grupo de alunos, mas, sobretudo, ao contexto social desses educandos.

Em relação à faixa etária, ouvimos de um professor: “É difícil criar o interesse no aluno, por conta dos outros assédios que eles sofrem, de tantas coisas, da própria idade, um monte de coisas que pra eles é mais interessante que o conteúdo da aula. [...]” (PROFESSOR 1). Porém, logo em seguida, o mesmo professor ressaltou que a indisciplina também se associa à condição social dos alunos. Assim, ele destacou: “[...] são pessoas humildes que moram em bairros com outras pessoas humildes e trazem aquela vivência para a sala de aula, [...]” (PROFESSOR 1).

De modo geral, os professores ressaltaram que os alunos são de famílias pobres e que muitas vezes vivenciam diversos problemas, tais como o alcoolismo, as drogas, falta de uma boa estrutura familiar, etc., que interferem na falta de interesse pelos estudos. Além disso, os professores afirmaram que em função do contexto social do aluno, é comum a existência de comportamentos agressivos por parte deles. Nas entrevistas, alguns professores chegaram a citar casos de agressões física e/ou verbal com colegas, mostrando que a indisciplina afeta diretamente o trabalho docente.

Em depoimento, um dos professores disse que a indisciplina é um dos principais fatores que dificultam a realização do seu trabalho. Ele explicou que trabalha com turmas que possuem entre 40 a 45 alunos e que, por isso, é muito difícil ter controle da sala de aula.

[...] na faixa que eu trabalho são 40 ou 45 alunos por sala. Lotadas. Então, quando você entra, quando aquele se sentou, o outro levanta. Você leva pelo menos uma parte do tempo para todos ficarem sentados. Depois disso você vai fazer a chamada e os procedimentos. Ai você tá explicando, o outro fica conversando. Eles não têm mesmo a paciência de ficar calados naquele momento, prestando atenção. [...]

.....

[...] Então essa relação professor aluno hoje, para mim, é a coisa mais difícil que eu tenho na profissão. Porque você chegar em casa ou no seu plano de aula, [...] pegar meu livro, estudar, elaborar questões, resolver as questões, fazer um resumo ou bisu para transmitir para eles é muito fácil. Agora, eu chegar na sala de aula e conduzir essa turma de 45 alunos indisciplinados, isso para mim todo o dia é um desafio. É como se tivesse que matar 45 leões a cada 50 minutos. [...] (PROFESSOR 2).

Assim, o professor deixa claro que a indisciplina é uma das maiores dificuldades enfrentadas por ele em sua profissão. Além disso, o professor fez questão de destacar que o problema da indisciplina torna-se mais grave devido a comportamentos agressivos por parte dos alunos.

[...]. E eu acho que são dois pontos cruciais que atrapalham nossa relação professor-aluno. Essa indisciplina entra numa coisa que eu chamo de fim da sociabilização que nossos meninos vêm de famílias desestruturadas. Quando a gente chama pai ou mãe, às vezes vem a mãe, cadê o pai? Não o pai dele abandonou. Aí a mãe às vezes vem e diz: “já conversei com ele.” Houve situações em que [...] Eu fui convocado para coordenação para conversar sobre determinado aluno com a mãe dele e comecei a falar, e a mãe dele foi recriminar o menino na nossa frente e o menino levantou o grito. A sensação que eu tive era que ele ia bater nela. Isso na nossa frente. Tava o coordenador e três professores, ou seja, eles não têm limites. (PROFESSOR 2).

Apesar de entender que o comportamento dos alunos tem a ver com a falta de uma boa estrutura familiar, o professor não nega que isso interfira de forma bastante negativa em seu trabalho. O mesmo professor relatou sofrer agressão verbal constantemente em sala de aula, gerando nele um sentimento de revolta.

Agressão física não. Até hoje, graças a Deus, espero que eu não veja, mas verbal sim. Verbal em vários momentos até eu mesmo. Já mandaram “Vá pra aquele lugar...” “vá tomar naquele lugar também”; as agressões físicas mais simples que eu já sofri foi “babaca”, “seu otário”, coisas desse nível.

.....

[...] O sentimento é revolta, pura revolta. [...] Porque quando eu estou como professor na sala de aula, eu tenho autoridade de professor de servidor público. Depois eu tenho autoridade de um cidadão, que cumpre seus deveres com a sociedade. E terceiro é

uma coisa que esses meninos, não existe mais consciência neles pelo o que eu vejo na maioria, que é respeitar os mais velhos. Eu não sou da mesma idade que eles, não sou da mesma brincadeira deles, sou mais velho que eles e eles não respeitam isso. Isso é uma dificuldade muito grande o professor tem que saber lidar de uma maneira [...] você não pode ser nem muito rígido e nem muito flexível, você tem que ser um meio termo. Mas você encontrar um meio termo hoje como professor é muito difícil. Porque em uma sala você encontra um meio termo, você consegue levar a turma. Quando você chega na outra sala, outras pessoas, outras personalidades, a aquele perfil que você conseguiu na outra sala você não consegue naquela. [...]. (PROFESSOR 2).

Assim, a partir do depoimento, é possível perceber que as dificuldades que o professor enfrenta em seu trabalho perpassam desde o contexto social do aluno até mesmo pelo conflito geracional (que reflete nas brincadeiras e formas de tratamento impróprias na visão do professor), sendo a violência, através de palavras, ou dos comportamentos agressivos, sinais dessas dificuldades. Diante dessa realidade, o professor sofre as mais sérias consequências, chegando a afetá-lo psicologicamente.

A esse respeito, percebemos que a agressividade também está presente nos professores. Nesse sentido, ouvimos professores dizer: “O que eu sinto é vontade de dar um peteleco no pé do ouvido para ele se orientar e ficar no lugar dele”. Outra professora relatou:

A gente tinha uma professora aqui que ela tratava todo aluno mal, um dia pegou um foi pela gola da camisa. Uns amavam ela eu não sei se é assim, se é defeito ou qualidade, eu vou muito pela educação, eu converso muito com eles nunca tive problema sério com aluno. [...] mas eles gostavam. E eu fico me perguntando, as vezes quando eu chego na sala de aula e eles estão bagunçando e eu falo mas alto eles se calam, ficam olhando, ai eu fico me perguntando, porque que tem que ser desse jeito? (PROFESSORA 5).

Conforme podemos averiguar no depoimento acima, parece ser lugar comum na escola a ideia de que o professor tem de ser “*autoritário*” para ter o controle dos alunos, havendo até mesmo uma pressão nos professores nesse sentido. No entanto, não se trata de um comportamento generalizado, pois a partir da experiência da professora, podemos perceber que ela não se sente confortável tendo de agir dessa forma, ou seja, ela não acha esse comportamento adequado ao professor. No entanto, diante das dificuldades, ela alegou que às vezes age assim (grita com os alunos) em momento de descontrole, ou quando esgotam todas as possibilidades de diálogo com eles. Tais circunstâncias revelam o estresse vivido pela professora que na tentativa de contornar a indisciplina dos alunos, passa a agir de forma agressiva, afetando o seu emocional.

Sobre a violência vivenciada na escola, uma realidade, ouvimos relatos de vários casos, tais como de uma professora que foi atingida por objetos atirados por aluno e até mesmo

casos de roubo dentro da escola. Enfim, uma realidade bem difícil não só para o professor, mas para toda a comunidade escolar.

Para piorar essa situação, ouvimos da professora que falta apoio ao professor nos casos de agressões sofridas na escola. Nesse sentido, uma professora contou:

[...] Vou citar um caso que aconteceu comigo. Eu lembro que na época eu tava com sete meses de gravidez; muitos alunos não respeitam nada nem ninguém e tinha um grupinho que tava badernando muito na minha aula, querendo botar fone com música alta, querendo gritar, e pelos que queriam [estudar], então, eu pedi que eles saírem. “Nem o diretor manda na gente, quem é você pra mandar na gente?!” Ai, eles saíram da sala me xingando. Foi chamar coordenador e diretor e ao invés de eu ser apoiada, eles pediram pra eu botar os meninos pra dentro de novo e eu não boto, não boto fechei a porta, comecei a explicar pros alunos; eu tava bem perto da porta quando eu fui ver era um chute: "pei" na porta. Se eu tivesse um pouquinho mais perto da porta tinha pegado em mim. Então o certo era coordenação conversar com esses alunos [...]. (PROFESSORA 5).

Portanto, conforme o depoimento da professora, a falta de apoio ao professor por parte da gestão, contribui para a sensação de desolamento e impotência do professor. A professora também ressaltou que falta apoio dos próprios órgãos superiores. Ela disse:

Então, esse apoio realmente falta e muito, e a própria Crede, viu. Não tem um apoio, os próprios órgão de educação também faltam um apoio. [...] a gente já teve ate uma reunião com uma coordenadora de crede e ela não disse com todas as letras “procure os seus direitos”, foi numa situação de violência, ela disse “procure seus direitos”, mas eu perguntei, se ocorresse algo pior com a gente a quem é que a gente ia recorrer? E ela: “procure seus direitos”. Então, eu acho que pra bom entendedor meia palavra basta, [...]. (PROFESSORA 5).

Diante dessa dura realidade, é muito difícil exigir que o professor sinta-se motivado, pois são muitos os motivos que dificultam o trabalho desses profissionais. Além disso, o professor se sente sozinho, tendo de lidar com a indisciplina dos alunos ou mesmo com a violência.

Uma das professoras narrou que quando iniciou a docência, sentiu muita dificuldade, porque além dos alunos serem indisciplinados não recebia nenhum apoio dos gestores e nem dos outros professores, fazendo com que se sentisse muito sozinha. A professora contou que sentia necessidade de ajuda dos professores mais experientes e apoio dos gestores, no entanto, que não havia, e quando havia algum diálogo era no sentido de desmotivá-la.

[...] Então, no começo, infelizmente, eu ouvi muitas coisas que acho que se fossem outras pessoas teriam desistido, porque era direto, alguns coordenadores diziam: “você é nova, tente outro concurso, vá fazer outra coisa”. Então, assim, era muito desestimulante e não ajudava, não tinha uma palavra de apoio em nada, não diziam: “olhe, é difícil mesmo, mas continue, tente isso, tente aquilo”, não houve, não houve

nenhum apoio do tipo. Inclusive, eu acho que isso era uma obrigação, (...) no estágio probatório a gente precisa, mas não houve (...) havia era uma ameaça, havia isso também. [...] (PROFESSORA 3, grifos nossos).

A partir do relato, a professora revela que a falta de apoio e ameaças sofridos fizeram com que ela se sentisse sozinha diante das dificuldades encontradas.

Mesmo diante de tantas dificuldades, ao falar do papel do professor, os professores demonstraram satisfação na profissão quando percebem que podem contribuir para melhorar a vida dos alunos através da educação. Nesse sentido, destacaram a importância da profissão, embora não haja valorização da mesma.

Sobre o papel do professor propriamente dito, ouvimos:

O papel do professor? Tem o ideal e o real: o “ideal” seria que o professor conseguisse passar o conteúdo e que o aluno chegasse educado à escola. O papel do professor seria ensinar realmente a matéria dele, principalmente o professor do ensino médio (que ele pegasse o aluno já consciente, etc.) O real, eu acho que é dá essa consciência que eles ainda não trouxeram, um papel que não deveria caber ao professor [...]. (PROFESSOR 1).

Conforme o entrevistado, o papel do professor hoje não é o que deveria ser, ou seja, de passar conteúdos. O professor hoje assume outras funções, como o de conscientizar os alunos quanto à importância dos estudos, por exemplo, algo que poderia ser praticado pelas famílias.

Outra professora explicou que o professor hoje assume muitos papéis. Nas palavras dela:

Acho que o papel do professor com o aluno vai além do conteúdo, porque a gente faz papel de tanta coisa, né, a gente faz papel não só de professor, mas de orientador, de psicólogo; vai uma relação muito grande, muito ampla de professor e aluno. [...] Às vezes alguma dificuldade que aluno tem, não é só a questão do aprendizado do conteúdo, às vezes a estrutura familiar não muito organizada. Aí tudo isso perpassa o papel do professor que não é só um mero conteudista, mas eu vejo como um orientador, como um tutor, digamos assim [...]. (PROFESSORA 7).

Desse modo, constata-se que os professores vêm assumindo muitas funções, as quais vão além da docência.

Conforme mencionado anteriormente a partir dos estudos de Oliveira (2004), com as reformas educacionais o trabalho docente deixou de ser definido como atividade em sala de aula, passando a exercer outras funções na escola, no âmbito da gestão e até mesmo atividades de outras profissões, como de psicólogo, por exemplo. A fala da professora é contundente nesse sentido quando ela diz que o papel do professor é mais que passar conteúdo, deixando a entender que o professor deve assumir outras funções, como conselheiro, psicólogo, enfermeiro, etc.

Assim, a consequência disso não poderia ser outra se não a sobrecarga de trabalho.

A esse respeito, a mesma professora comentou:

Eu penso que o professor tá ocupando muitos papéis, às vezes pode não dar conta, não é responsabilidade exclusiva dele. Acho que a escola é o local de você aprender conteúdos, de diversas disciplinas. Eu acho que esse papel da educação começa na família e hoje a gente não vê isso, então o professor acaba assumindo vários papéis e muitas vezes não é feito do jeito que deveria ser por conta dessa acumulação de papéis, eu vejo dessa forma. (PROFESSOR 7, grifos nossos).

Dessa forma, a professora destaca que o acúmulo de papéis além de sobrecarregar o trabalho docente, faz com que estes profissionais não consigam desenvolver o seu trabalho como deveriam. Portanto, a atividade pedagógica fica comprometida em face das várias demandas que são colocadas para o professor.

Diante dessa realidade, consta-se que na prática, o acúmulo de papéis destinados ao professor interfere na qualidade da sua prática pedagógica, e, por conseguinte na sua atuação profissional. Desse modo, tudo indica que as orientações da nova formação de professores pautada na pedagogia de Perrenaud, para a qual o ensino deve deixar de ser o cerne da profissão docente (DUARTE, 2001), vêm sendo efetivadas no cotidiano das escolas.

Conforme já dissemos, essa formação atende ao interesse do capital, sendo a tentativa de atribuir ao professor várias funções e a responsabilidade com a educação uma das estratégias das reformas educacionais. Na prática, percebemos que alguns professores, não são todos, tendem a reproduzir essas determinações, passando a crer que a transformação necessária deve ser encarada como sua “missão”, e dessa forma, passam a se sacrificar quase que num gesto religioso. Nesse sentido, ouvimos:

Apesar de tudo, eu acho que ser professor é uma vocação né, antes de tudo, porque acho que ninguém resiste se não tiver um pingão de vocação, [...] Um pingão de vocação se você tiver acaba se identificando porque a gente vive numa sociedade totalmente maluca e a gente tem uma missão também maluca de querer educar essa sociedade que vai na contramão de tudo aquilo que a gente tenta ensinar. Então, assim, **é uma luta quase que sacerdotal**, é um sacerdócio quase, né. Por isso também que é tão desvalorizada do ponto de vista da importância, ela é muito desvalorizada. A precariedade com que a educação é tratada é uma violência contra si mesmo, eu acho um absurdo, mas é algo que a gente ainda procura lutar, e enquanto a gente ainda é jovem a gente tá na briga pra lutar e ver se consegue melhorar, mas assim, como professora eu procuro sempre cumprir esse papel, de conscientizar os alunos, de mostrar a realidade e eu acho que vale a pena. A gente sabe que uma sementinha plantada, a gente não ver na hora, mas sabe que uma hora ela vai germinar, então, **é um trabalho de esperança**. (PROFESSORA 3, grifos nossos).

A partir do depoimento, a professora evidencia uma visão ainda muito arraigada na religião, o que, aliás, como vimos, pode ser um reflexo do vínculo histórico da religião com a profissão docente, especialmente no que se refere ao ensino secundário.

Além disso, percebemos que os professores assumem como prioridade em sua profissão contribuir para melhorar a situação de vida dos seus alunos através da educação. Dito de outra forma, contribuir com a formação dos alunos, vê-los obtendo sucesso, melhorar suas condições de vida através dos estudos, são motivos colocados por alguns professores que querem permanecer na profissão.

Por incrível que pareça, eu não me arrependo. Assim, eu gosto de ser professora, o que eu queira era fazer o trabalho em paz e mostrar pra eles como eu posso contribuir na vida deles. [...] aquilo que Paulo Freire dizia, “é gratificante ser professor”. [...] não tem nada mais gratificante do que você chegar e ver um aluno na rua e dizer: “professora eu me lembro das tuas aulas, hoje eu estou na faculdade”, eu acho muito gratificante. [...]. (PROFESSORA 5).

Conforme podemos perceber no relato da professora, sua grande satisfação é o sucesso do aluno, é isso que torna sua profissão gratificante. No entanto, a professora clama por melhores condições de trabalho, sem as quais a qualidade do seu trabalho fica bastante comprometida.

Por fim, vale destacar que apesar das dificuldades, encontramos professores comprometidos, mesmo diante de cobranças, sobrecarga de trabalho e das condições precárias de trabalho que lhes são oferecidas. Vimos o esforço dos professores na realização da sua prática pedagógica, buscam preparar aulas diferenciadas, conciliar os conteúdos com a realidade dos alunos, consideram o contexto social e cultural destes. Destacou-se também a preocupação em se manterem qualificados, entre outros aspectos que evidenciam uma postura comprometida com a profissão.

4.3.2 Gestão

Neste tópico tentaremos explicitar os aspectos mais diretamente relacionados aos processos de gestão escolar e suas implicações no trabalho docente. Apresentaremos nossa análise acerca da relação professor e gestores, processo de ensino-aprendizagem, participação

e construção do Projeto Pedagógico da escola, bem como os processos avaliativos, buscando esclarecer questões relevantes em relação ao trabalho docente no cotidiano da escola.

Vale destacar que nossa discussão sobre gestão faz um resgate de alguns elementos mencionados anteriormente, os quais para serem apreendidos em sua totalidade, exigem que sejam percebidos também no contexto da gestão escolar. Nessa perspectiva, tornou-se necessário retomarmos o debate sobre a prática profissional e planejamento das atividades docentes, bem como a relação professor-aluno.

Ao longo das entrevistadas, percebemos que as principais dificuldades apresentadas pelos professores em seu trabalho, perpassaram pelo papel da gestão. Nesse sentido, os professores sinalizaram que muitos dos problemas já mencionados anteriormente, especialmente àquelas de caráter pedagógico, tais como o planejamento das aulas, cobranças e a indisciplina dos alunos, são agravados ou atenuados de acordo com a gestão de cada escola.

O problema da indisciplina dos alunos, por exemplo, pode variar bastante de escola para escola, e um dos fatores que contribuem para isso é a forma como a gestão lida com esse problema. Os professores narraram que quando a escola possui um núcleo gestor mais organizado e quando há mais diálogo com os professores, o problema da indisciplina é amenizado, facilitando a prática pedagógica do professor.

Ouvimos relatos de experiências de professores que ao mudar de escola perceberam muita diferença, principalmente por conta da postura da gestão em relação à indisciplina dos alunos, o diálogo com os professores, o ambiente profissional, entre outros aspectos, repercutindo na prática pedagógica.

Muda muito a gestão de escola para escola. A primeira gestão que eu trabalhei foi um pouco mais negativa a experiência por conta que faltava apoio e havia um distanciamento. Eu sentia, havia muito aquela questão da gestão ser mais próxima com os mais antigos, é até uma coisa natural, mas as vezes era uma coisa gritante que acabava atrapalhando o ambiente profissional. Então, havia essa diferença. Já a segunda gestão, ela já era distante de todos, tanto fazia veteranos como não, e nós colegas, inclusive, era uma reclamação constante, mas não mudava, e a gestão era reeleita e a gente ficava naquele questionamento, “como?”, porque deixava muito a desejar.

.....

E a terceira gestão é uma das melhores que eu já tive, a gestão é bem aberta, ela é muito compreensiva, ajuda bastante todos os professores, no geral. Que eu vi diferente nas duas outras escolas é que eles focam muito na questão da disciplina dos alunos, então eles apoiam bastante os professores, isso tanto deixa o professor mais seguro como conscientiza o aluno que ele não deve fazer tudo que pensa que pode, diferente das outras escolas que eles faziam tudo o que queriam, não tinha muito limite. E essa gestão é diferente, ela tem esse apoio e os alunos percebem, eu acho isso muito importante e isso colabora de uma forma gritante com a disciplina. É bem próxima

dos professores, a gestão é muito comunicativa, muito mesmo, e é bem mais presente que as outras duas que eu tive experiência. Então, assim, são muitos pontos positivos que eu percebi e que ajuda bastante no âmbito profissional, facilita a realidade que já é dura. (PROFESSORA 3).

Assim, a partir da experiência da professora, podemos perceber que dependendo do papel desempenhado pela gestão, o contexto de trabalho pode variar bastante de escola para escola.

No relato de outra professora, também podemos perceber que em uma mesma escola pode haver grandes modificações quando se muda o núcleo gestor.

[...] na última gestão que a gente tinha, olha, eles não falavam a mesma linguagem; ou diretor botava os meninos pra ir embora, o coordenador botava aqueles meninos que bagunçavam pra chamar o pai pra conversar e o diretor chamava de volta, existia uma briga pelo poder. Hoje em dia, esta se tentando falar a mesma linguagem. [...].
.....

[...] na nova gestão que a diretora foi eleita foi cobrado muito essa questão, pra primeiro colocar a escola em ordem, para que a gente pudesse desenvolver o trabalho, um trabalho mesmo efetivo, o plano político pedagógico, a jornada pedagógica [...]. (PROFESSORA 4).

A professora revela que a interferência do núcleo gestor no trabalho docente pode se dá de diferentes formas, positiva, quando os coordenadores e diretor dialogam entre si e com os professores, organizam as atividades da escola, controlam a indisciplina dos alunos etc. Ou negativa, quando se omitem em suas funções ou quando passam a adotar uma postura autoritária em relação aos processos de direcionamento da escola. Neste último caso, a relação com os professores não costuma ser boa, repercutindo negativamente na realização do trabalho docente. Nesse sentido, ouvimos:

Na minha realidade não costuma ser uma boa relação, porque eles fazem uma espécie de “teatro”, tem toda uma formalidade como se isso tivesse acontecido, mas discutir, discutir, fica muito superficial a discussão, quando tem a discussão. **E eu acho que vem muito de cima pra baixo, ao final, a opinião dos gestores e coordenadores é o que prevalece.** Então, parece uma coisa aberta, mas não é. O professor que deveria gerir, no sentido de dar um direcionamento, todo mundo junto, ver como funciona melhor, em parceria real, e não aquela coisa fingir que é parceria e não ser. [...] **Nesse sentido, a minha relação com os gestores é conflituosa, mas no sentido de querer participar no funcionamento da coisa da forma que eu vejo que na sala de aula funciona.** (PROFESSOR 1, grifos nossos).

De acordo com o professor, quando a gestão exclui ou diminui a participação do professor nos processos decisórios, a relação fica prejudicada e o trabalho docente também. Conforme o professor, muitas vezes os professores não são ouvidos, sendo que são eles que

lidam com os alunos e que estão diariamente em sala de aula, e que, portanto, são eles que sabem quais os problemas reais da escola. No entanto, o que acontece é uma imposição das ações tomadas pela gestão, cabendo ao professor apenas aceitá-las e pô-las em prática.

É importante destacar que a LDB/1996 estabeleceu em seu Artigo 3º, inciso VIII, que o ensino será ministrado obedecendo aos princípios da gestão democrática do ensino público. No entanto, a realidade nos mostra que as relações democráticas na escola, especialmente no que se refere à participação dos profissionais da educação e professores, em algumas escolas, parece ainda ser uma realidade longe de ser alcançada.

No que se refere especificamente à participação dos profissionais da educação nos processos pedagógicos, a LDB/1996 estabeleceu em seu Artigo 14 que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Conforme se ouviu dos professores, a elaboração e, sobretudo, a efetividade do Projeto Político Pedagógico deixa muito a desejar. Em relatos, alguns professores disseram que desconhecem o Projeto Político Pedagógico da escola:

[...] olha, vou ser sincera, eu nunca vi o Projeto Político Pedagógico daquela escola, nunca vi. Não sei nem se tem. Porque todo ano é para ver na época da semana pedagógica e eu nunca vi, te confesso eu nunca vi esse Projeto Político Pedagógico, nunca vi o regimento da escola. (PROFESSORA 6).

Alguns professores também ressaltaram que quando é reservado um momento para dialogar e reformular o Projeto Político Pedagógico, tudo ocorre de forma bastante superficial, limitando-se muitas vezes ao ajuste do texto do Projeto. Já em outros depoimentos, ressaltou-se que quando a gestão dialoga com os professores sobre o PPP, mas ideias discutidas em conjunto com os professores não são postas em prática devido à falta de tempo no dia a dia da escola.

De modo geral, percebemos que os professores se referiram ao Projeto Político Pedagógico como algo bem distante da prática pedagógica em sala de aula e do cotidiano da escola, passando a ideia de que o Projeto se constitui antes de tudo em um documento formal de pouca mediação com as atividades escolares.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, os depoimentos evidenciam que o papel da gestão restringe-se mais à cobrança, no cumprimento de datas, avaliações, e

acompanhamento dos conteúdos que estão sendo ministrados. Há, no entanto, falta de um apoio pedagógico ao professor em relação ao preparo das aulas, bem como em relação à prática pedagógica.

Conforme vimos anteriormente, os professores reclamam da falta de apoio e de orientação pedagógica por parte dos gestores, fazendo com que muitos profissionais se sintam sozinhos diante das dificuldades. Analisando as experiências dos professores, pudemos perceber que a própria forma de organização das atividades pedagógicas contribui para o isolamento e distanciamento dos docentes.

Atualmente o planejamento das atividades docentes acontece por áreas, o que dificulta o diálogo entre os professores como um todo. Uma das entrevistadas ressaltou que isso é ruim, pois às vezes ela quer elaborar uma atividade interdisciplinar, no entanto as possibilidades de manter contato com outros professores que não sejam os professores da área dela são bastante reduzidas. Ouvimos também relatos de que a “correria” do dia-a-dia contribui para o afastamento dos professores, impedindo de se construir um ambiente de maior diálogo entre os sujeitos que compõem a escola. Nesse sentido, ouvimos: “Tem a questão dos planejamentos que são separados, cada dia é uma área e tem a questão também do corre-corre do dia-a-dia. Precisa ser muito disposto pra fazer algo diferente porque às vezes é complicado até fazer o cotidiano”. (PROFESSORA 3).

Pudemos constatar que o afastamento e isolamento dos professores iniciam-se desde a forma de organização do sistema educacional. No entanto, na prática, é cobrado do professor que ele faça um trabalho interdisciplinar, por exemplo, sem lhe serem dadas as condições para isso, como um melhor ambiente de diálogo e mais tempo para se planejar. De acordo com Apple (1995), o aumento do isolamento do professor é uma das características do processo de intensificação do trabalho docente encetado pelas reformas educacionais. Para este autor, esse processo destrói a sociabilidade do professor e aumenta o seu isolamento.

Conforme pudemos averiguar, o isolamento do professor acarreta outros problemas muito sérios, como a dificuldade de organização da categoria para lutar pelos seus direitos. Voltaremos a abordar essa questão mais à frente.

Além disso, ouvimos relatos de professores que trabalhavam em duas escolas, dificultando tanto em relação ao convívio com os demais professores como também em relação ao planejamento das atividades, pois conforme foi dito, cada escola possui suas especificidades no que diz respeito à gestão e ao contexto de modo geral.

Uma das professoras, explicou que passou mais de três anos ensinando em duas escolas, e a única forma que ela encontrou para conseguir ser lotada em apenas uma escola foi lecionar uma disciplina na área dela, porém sem ser a disciplina de sua formação. Com isso, ela passou a gastar mais tempo para preparar suas aulas, pois a nova disciplina exigia que ela estudasse mais. A professora relatou que no dia do plano semanal passa três turnos na escola para dar conta do planejamento.

Em relação ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem pelos gestores, os professores afirmaram que também falta esse tipo de acompanhamento por parte da gestão escolar.

Uma das professoras destacou que não há apoio pedagógico, e que a única coisa que existe na escola é o Professor Coordenador de Área (PCA)⁶¹, um profissional docente cuja função deveria ser oferecer apoio pedagógico aos demais professores no planejamento de suas aulas, mas isso não acontece. Quando perguntado sobre como funciona o acompanhamento pedagógico, ela respondeu:

Não existe. Existe aqui um projeto chamado PCA (Professor Coordenador de Área), esse profissional na teoria tem que fazer esse trabalho de assessoramento pedagógico, seria muito bom pra nossa aula [...] não exerce a função que deveria. É um carcereiro eu chamo de carcereiro, botar o menino pra dentro, o menino tá fora vá buscar, [...].
.....

É um trabalho muito desgastante, eu também tenho sensibilidade, sabe, num vou julgar meus colegas também, não é um trabalho muito desgastante, mas eles não reivindicam né, o PCA não é esse propósito, não é pra isso. (PROFESSORA 5).

Conforme o depoimento da professora, o PCA passa mais tempo nas salas de aulas substituindo professores. Ela também ressaltou que o PCA às vezes assume o papel de

⁶¹A regulamentação do PCA foi feita em 2016 através da Portaria de Lotação de 2016 determinando que o Professor Coordenador de Área (PCA) seria substituído pelo “Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente (PCE)”, o qual deverá assumir a função de coordenador da formação em serviço dos seus pares, dando suporte às atividades pedagógicas da escola. Conforme a Portaria, O incentivo a essa função se dará por meio de bolsas do programa “Aprender Pra Valer”, correspondendo à 10 (dez) horas semanais. Será ofertado um (01) PCE a cada 20 professores por escola. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/notas-de-esclarecimento/9954-ajustes-na-portaria-de-lotacao-2016>>. Acesso em: 03 Jan. de 2017. Na prática, a professora entrevistada relatou que o PCE não foi efetivado, mas que este passou a realizar as mesmas funções do antigo PCA.

fiscalizador dos professores e não oferece suporte pedagógico aos demais colegas, como deveria ser.

Outra professora destacou que o apoio pedagógico aos professores por parte da gestão na escola deixa a desejar. Para ela, isso acontece porque o núcleo gestor assume outras tarefas, como a indisciplina dos alunos, sobrecarregando também o trabalho dos gestores. Nesse sentido, ela argumentou, “[...] gasta-se muito tempo com o controle da indisciplina e o trabalho pedagógico é deixado de lado. [...]” (PROFESSORA 7). Dessa forma, a professora evidencia que o processo de ensino aprendizagem acaba sendo deixado de lado pelos gestores em função de assumir outras demandas da escola.

Diante disso, constata-se que não só o professor vive sobrecarregado, mas que também os próprios gestores vivenciam um acúmulo de tarefas, sendo o acompanhamento da prática pedagógica prejudicado. Evidentemente que cada núcleo gestor gerencia tais tarefas e pode atribuir maior ou menor importância para cada uma delas. No caso da experiência da professora acima, na escola dela prioriza-se o controle da indisciplina, o trabalho burocrático, em detrimento do trabalho pedagógico.

Outro professor ressaltou em seu depoimento que o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem por parte da gestão se faz mais no sentido de acompanhar o cumprimento das tarefas do professor, assumindo, portanto, uma função muito mais de fiscalizador do trabalho docente. Assim, ele relatou que os coordenadores assistiam à sua aula e faziam uma avaliação. Ao perguntar para o professor como ele se sentia ao ser avaliado, ele afirmou que não era uma sensação boa, mas que esperava ser “julgado” corretamente pelos gestores ao ver as dificuldades em sala.

Uma parte de mim se sentia ruim, mas a outra me sentia satisfeito. Porque o coordenador tá ali, talvez como pessoa eu não tenha afinidade com ele, mas como profissional, para mim o lugar dele é realmente está ali na sala de aula, é ver como o professor faz o trabalho dele e ver também como é que são os alunos, para quando for a hora dele cobrar, ele saber julgar corretamente o professor. Para ele ver as dificuldades que o professor passa em sala de aula. Com a relação a isso eu me sentia bem. [...]. (PROFESSOR 2).

Dessa forma, o professor evidencia que o acompanhamento pedagógico se resumia à fiscalização do trabalho do professor, isto é, ver se o professor está ministrando os conteúdos, se está dando aula etc.; faltando-lhe um apoio, uma ajuda, uma orientação de como melhorar a aula, enfim, de como melhorar a prática docente.

A preocupação do professor com a avaliação dos gestores, demonstra o nível de cobranças e pressões que ele vivencia em seu trabalho. Sobre tais cobranças, o professor esclareceu:

[...] como professor da rede pública a gente é cobrado demais; [...] quando eu não sinto aquela cobrança excessiva eu já acho estranho. Então, assim, em determinado ponto eu era cobrado demais. Em contrapartida disso, [...] Quando entregavam a avaliação para gente, ele não citava nome nem nada. Eles entregavam para gente um envelope com as notas e comentavam no geral as dificuldades que foram vistas e o que poderiam ser feito para melhorar. (PROFESSOR 2).

Conforme podemos perceber, essa situação é bastante desconfortável para o professor, causando-lhe constrangimento.

Além disso, o professor relatou que existem outras avaliações feitas pelos alunos. Para o professor, mesmo não tendo maturidade para avaliar, os alunos são solicitados pelos gestores para falar sobre o trabalho dos professores.

Havia a avaliação do coordenador porque ele ia para sala de aula e fazia a avaliação. Depois disso, eles faziam uma segunda avaliação que era com os alunos. Eles chamavam cinco alunos aleatórios de cada turma e colocavam eles numa sala, colocavam um questionário para eles responderem uma nota de 1 a 5 em alguns quesitos: pontualidade, utilização de recursos, domínio do conteúdo e domínio sala.
.....

Eu fico meio assim dividido, porque a gente sabe que tem alguns [alunos] que são competentes para fazer essa avaliação. Só que infelizmente a maioria dos alunos não possui competência, porque quando você vai avaliar você precisa de maturidade. E a maior característica dessa juventude é falta de maturidade. [...] Como era aleatório, quando determinados alunos eram escolhidos, beleza! Ali, não tenho preocupação, aquele ali soube avaliar. Nunca levei em consideração isso: “ah, eu sou amigo de aluno”, eu nunca busquei isso. Sempre eu respeito. Agora tinha outros alunos que quando eu via eles pegando esses alunos, eu balançava a cabeça e dizia: “Pronto, danou-se!”. (PROFESSOR 2).

A partir do depoimento, percebemos o constrangimento do professor ao ser avaliado até mesmo pelos alunos. Sendo assim, constatamos que há um controle acentuado do trabalho docente por parte dos gestores, fazendo com que estes profissionais se sintam cada vez mais vigiados, cobrados e provavelmente até punidos pelos alunos e gestores.

É importante destacar que o controle do trabalho docente não se limita ao âmbito da escola, mas perpassa por determinações mais amplas do sistema educacional, as quais através de vários mecanismos de avaliação cumprem o papel de fiscalizar e controlar o trabalho docente, diretamente, conforme se viu, ou indiretamente, através da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Vale destacar que tais práticas não negam o modelo de administração escolar implementado pelas reformas educacionais no seio do Estado neoliberal. Conforme evidenciamos a partir de Maia Filho *et al* (2015), o modelo de gestão escolar expresso nas reformas educacionais da década de 1990 atende às necessidades de reconfiguração do papel do Estado conforme determinações do capital em crise. Neste contexto, o Estado passa a assumir a função de avaliador e controlador dos serviços sociais, incluindo a educação.

Na prática, os sistemas de avaliação da aprendizagem têm efetuado um severo controle do trabalho do professor na medida em que passam a obrigar estes profissionais a adaptar sua prática pedagógica para atender aos processos avaliativos que chegam à escola. Como se viu até aqui, os professores enfrentam várias dificuldades em seu cotidiano, as quais não são consideradas pelos processos avaliativos externos à escola. Para tais avaliações, apenas os resultados são visualizados, sendo os professores responsabilizados e culpados pelos mesmos.

Essa realidade gera no professor uma tensão, conforme relatou um dos professores:

Uma palavra que define avaliação externa para mim é: tenso! Porque em primeiro lugar, eu estou sendo avaliado pelo desempenho dos meus alunos. E eu conheço meus alunos, conheço as deficiências deles, e o pior, eu sei que a maioria não quer estudar. Isso é o meu pavor, acho que é a de todo professor. E no início do ano quando é trabalhado o projeto político-pedagógico, a primeira coisa definida é avaliações externas. **São essas avaliações externas que a gente se treme, aquelas palavrinhas: SPAECE e ENEM.** [...] (PROFESSOR 2, grifos nossos).

O professor relatou que a avaliação externa o deixa muito tenso. O professor também disse que há algumas disciplinas que são mais cobradas, principalmente a matemática e o português, recaindo também nos professores dessas disciplinas uma maior cobrança por resultados. Ele explicou que todo ano, logo no início do ano letivo, os gestores apresentam os resultados das avaliações externas do ano anterior e cobram dos professores dessas disciplinas que trabalhem no sentido de melhorar esses resultados. No entanto, o professor destaca que é muito difícil para o professor sozinho reverter os resultados da avaliação. Nesse sentido, o professor relatou:

[...] Ano passado eu fiz o que fiz e olha minha melhor turma de alunos conseguiu um resultado baixíssimo. Ou seja, o problema é só o meu desempenho hoje aqui, agora? Não, o problema vem do passado. Tem aluno que chega no 1º e não sabe nem dividir. Se o cara não sabe nem dividir como é que eu vou falar para ele sobre função? (PROFESSOR 2).

Assim, a partir do relato do professor, podemos perceber que constata-se que nessas avaliações não é levado em conta que resultados são consequências de uma série de problemas do sistema educacional, e não se trata somente de uma questão relacionada ao trabalho do professor. No entanto, na prática, a cobrança por soluções, bem como a responsabilização pelos mesmos, são sempre atribuídos à figura do professor.

No caso mais específico do ensino médio, essa situação parece ser ainda mais crítica, pois os professores alegaram que os alunos chegam a essa etapa de ensino com muita defasagem na aprendizagem, sendo mais difícil recuperar esses alunos.

Em relação à realidade dos alunos da rede estadual em Sobral - CE, os professores disseram que os ex-alunos da rede municipal, cujos resultados nas avaliações externas assumem uma posição destaque em nível nacional desde 2001 (INEP, 2005), e nos anos mais recentes, destaque também nas notas do IDEB-2015, conforme já foi falado; não chegam ao ensino médio da rede estadual apresentando o rendimento esperado, mas que chegam ainda com muitas dificuldades de aprendizagem. Além disso, relataram que tais dificuldades se revelam ainda mais críticas quando se tratam das disciplinas que não o português e a matemática.

Segundo um dos professores entrevistados, ele já ouviu depoimentos de colegas professores do Município que as disciplinas que não são avaliadas ou que têm peso menor nas avaliações externas sofrem redução da carga horária para serem acrescentadas as aulas de português e matemática. Ele explicou:

O que acontece aí é o seguinte, eu já conversei com meus colegas do município e eles reportaram assim para mim: “Olha cara, quando chega depois de Julho, as aulas de matemática e português aumenta.” Como? Tira as outras. Se a História são duas aulas fica uma apenas. Se a Geografia são duas, tira uma. Se o Inglês são duas, tira uma. Porque a prioridade é Português e Matemática, porque é avaliação externa. O colega que me falou é da história, eu fui dar aula de português, fui fazer interpretação textual com eles. (PROFESSOR 2).

Ao que tudo indica, o Município prioriza as disciplinas da avaliação externa, comprometendo as demais disciplinas, isto é, reduzindo sua carga horária para acrescentar o português e a matemática. Dessa maneira, tais estratégias têm possibilitado os bons resultados do Município nas avaliações.

No entanto, conforme ouvimos nos relatos, esses “bons resultados” não são percebidos pelos professores do ensino médio ao receberem esses alunos. Ao contrário, percebemos que as manobras da gestão educacional do Município afetam o trabalho dos

professores lá no ensino médio, já que muitos professores têm que praticamente começar a ensinar tudo do zero para esses alunos.

Para ilustrar essa situação, podemos pensar no exemplo do professor de sociologia que ao iniciar a disciplina para seus alunos necessita que estes já possuam certo domínio da história e da geografia. Porém, se estas disciplinas não foram bem trabalhadas no ensino fundamental isto afetará o trabalho deste professor, bem como os resultados na aprendizagem dos alunos. Contudo, essas dificuldades não são levadas em conta nas avaliações externas.

Além disso, conforme afirmou uma das professoras, muitos alunos chegam ao ensino médio sem dar importância para as outras disciplinas que não o português e a matemática.

Eles já chegam com a mentalidade de que a disciplina não é importante, de que todas as outras disciplinas são sem importância, pra eles o que importa é português e a matemática, que não são nem mais e nem menos importante que as outras, mas eles vêm com essa mentalidade e é difícil quebrar isso. [...] Isso é tanto prejudicial para o aluno do ponto de vista do conhecimento como para o professor que vai ter que começar do zero, que é um absurdo.

.....

E a gente percebe até a mudança de postura dos alunos de disciplina para disciplina. Como eu estou ensinando inglês e português eu percebo. (PROFESSORA 3).

Dessa forma, percebemos os impactos de medidas que começam no ensino fundamental em função das avaliações no trabalho docente no ensino médio, agravando a situação dos professores nesta etapa do ensino. A professora também deixou claro em seu relato que nas avaliações as dificuldades citadas não são consideradas e que os professores são culpados pelos resultados: “Ainda tem essa questão, de tudo sobrar para o professor, se tira nota baixa, sendo que o problema não é só nosso, vem bem antes da gente. [...]” (PROFESSORA 3).

Portanto, o professor fica numa situação bastante delicada, sendo chamado a dar conta de um problema que está para além das suas possibilidades reais, e cuja raiz se encontra na totalidade do sistema educacional. No entanto, conforme pudemos perceber, na prática, no dia a dia da escola, a culpa e a solução sempre são direcionadas ao professor.

Outro aspecto importante evidenciado em relação às avaliações externas foi que estas têm produzido implicações diretas na prática pedagógica dos professores e na gestão da escola. Na prática, as avaliações externas vêm delineando todo o trabalho da escola, passando pela prática pedagógica dos professores, os quais são obrigados a orientar seu trabalho e a

preparar suas aulas seguindo os parâmetros e exigências dessas avaliações. Dessa forma, pudemos perceber que essas avaliações assumem centralidade nas atividades da escola.

Os depoimentos dos professores evidenciaram fortes interferências das avaliações externas em sua prática pedagógica, destacando que são cobrados para trabalharem visando à obtenção de resultados⁶². Nesse sentido, afirmou um dos professores:

Na verdade, essas avaliações externas, elas é o que regem, na prática, tudo o que vai ser feito no dia a dia da escola, na sala de aula, no plano diário do professor, e por aí vai. Por exemplo, você tem uma turma de 3º ano, então, dentro do seu plano anual você vai fazer uma preparação mensal, semanal, diária, para que o seu aluno seja bem sucedido no ENEM, né. E aí, existe toda uma cobrança em cima disso, e a gente trabalha pra isso, pra que o aluno se dê bem no ENEM, no 3º ano principalmente [...]. (PROFESSOR 1).

Outro professor relatou sobre a forte interferência das avaliações externas na realização do seu trabalho.

A avaliação externa afeta totalmente. [...] Então, como é que o núcleo gestor sempre procura que a gente trabalhe: No 1º ano é o SPAECE; a gente tem um currículo e o livro didático só que o SPAECE é por descritor, então, o que a gente tem que fazer? Tinha que casar o descritor com o livro didático. A maneira que a gente encontrou foi o que? Na matemática são 4 aulas por semana, então eu pegava o currículo e duas dava o conteúdo do currículo e as outras duas trabalhava um determinado descritor. Que possui uma dificuldade maior, porque fazemos a avaliação diagnóstica a cada dois meses. Quando os alunos entram na escola é feita a avaliação diagnóstica, a gente vê os descritores que estão mais baixos e começa a trabalhar em cima desses descritores com o currículo. (PROFESSOR 2).

Conforme este professor, na escola também são feitas avaliações diagnósticas constantemente para averiguar os Descritores e em cima disso preparar as aulas. Ele explicou:

Então, a gente tenta fazer isso. De um lado dar o conhecimento que é para dar de acordo com os PCNs, e prepara os meninos para as avaliações externas. [...] A gente faz uma avaliação diagnóstica e os descritores que estão no estado de “calamidade”, a gente vai para cima deles com duas aulas na semana. (PROFESSOR 2).

O professor disse que ao mudar de uma série para outra, ele é obrigado a modificar sua prática pedagógica para adequá-la às exigências da avaliação específica de cada série, ou seja, trabalha de uma forma no 1º ano, cuja avaliação principal é o SPAECE, e de outra forma

⁶²Atualmente as avaliações SPAECE e o ENEM são as avaliações que mais interferem no trabalho dos professores do ensino médio. No 1º ano os professores trabalham focados na avaliação do SPAECE e no 2º e 3º ano o foco é a avaliação do ENEM.

no 2º e 3º, nos quais o peso maior é a nota e participação no ENEM. Sendo assim, são exigidos do professor maiores esforços na elaboração de suas aulas visando adequar sua prática pedagógica às exigências e parâmetros dos sistemas avaliativos. Desse modo, o seu trabalho é fortemente afetado pelos processos de avaliação externa.

Neste contexto, a gestão escolar fica encarregada de cobrar dos professores que trabalhem no sentido de alcançar as metas e resultados satisfatórios em tais avaliações.

A centralidade que a avaliação assume na escola, permitiu-nos perceber que os processos avaliativos acabam ganhando mais importância que a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, uma professora afirmou:

É uma preocupação mostra com isso aí. Tem que apresentar número não é? Quanto maior for o número melhor é a coisa, né; se preocupam muito com quantidade e não com qualidade, eu vejo dessa forma. O aluno está preparado exclusivamente pra aquilo ali, se eu mudar a forma de uma questão ele não sabe mais, porque ele tá preparado exclusivamente pra aquilo ali, como se estivesse memorizando, uma coisa mecânica, que se eu mudar ele não vai saber.

.....

Eu não vejo ninguém ali preocupado se o aluno tá aprendendo, se aluno tá sabendo fazer um cálculo, se ele tá sabendo interpretar um texto, não tão preocupado com isso, tá preocupado com o quê? Em ter um número maior de notas acima da média. Eu vejo dessa forma. (PROFESSORA 7).

Conforme a professora, a qualidade do processo ensino-aprendizagem é sacrificada em detrimento dos números, das metas e estatísticas, fazendo da avaliação um processo extremamente maçante. Os processos avaliativos cumprem muito mais o papel de certificar a aprendizagem dos alunos e fiscalizar o trabalho docente na escola, sendo a preocupação com a aprendizagem real dos alunos colocada em um segundo plano.

Em relação ao ENEM, a principal avaliação do ensino médio, e cuja preocupação de professores e gestores com os resultados é notável, pudemos perceber que ela cumpre um papel determinante no trabalho escolar. Embora, como já foi dito, varie a forma como cada escola e grupo gestor lida com a avaliação, de modo geral percebemos que todas as escolas dos professores entrevistados realizam um trabalho voltado para o ENEM.

Uma professora, cuja experiência com a gestão escolar considera uma das melhores que ela já vivenciou, disse:

[...] existe sempre aquele toquezinho: “olhe, quando você puder der um reforçozinho nisso, um reforçozinho naquilo”; mas não é uma coisa imposta não. Mas a escola toda se mobiliza quando é o dia da prova, todos os professores ficam ali à disposição, pra

se precisar de alguma coisa. No dia da aplicação da prova há uma mobilização real. (PROFESSORA 3).

Conforme o depoimento da professora, não há muita cobrança no sentido de interferir nas aulas. No entanto, logo em seguida ela menciona cobranças do tipo convocar os professores para trabalhar aos sábados e domingos, no dia da prova do ENEM. No dia da prova os professores são escalados para irem aos locais de prova certificar a presença dos alunos.⁶³

Outra professora relatou que a preocupação com o ENEM na escola dela começa logo em agosto, e que dali em diante a escola toda se mobiliza em prol desta avaliação.

[...] eu percebo que a escola bate muito na tecla do ENEM, então, o professor trabalha as questões do ENEM do Enem no terceiro ano, tem todo um trabalho que eles fazem com aulões, eles estão sempre em cima dos meninos pros meninos irem pro Aulão da Crede; eles desenvolvem também toda semana aulão na escola. [...]

.....

[...] Eles sempre fazem essa atividade do aulão no contra turno, as vezes fazem no próprio turno; as vezes pela manhã, eles fazem as vezes atividades na sala de vídeo, um outro professor desenvolve uma atividade do ENEM [...] (PROFESSORA 5).

A professora explicou que as atividades voltadas para o ENEM acontecem na hora do planejamento, sendo alguns professores “convidados” a darem aula neste horário; ou seja, mesmo diante de tempo insuficiente para planejar, os professores ainda são cooptados para darem aulas preparatórias para o ENEM durante o seu planejamento.

De modo geral, os professores se colocam de forma crítica em relação aos processos avaliativos que chegam à escola. A maioria dos professores não concorda com a forma como a avaliação assume prioridade na escola, sendo as ações dela decorrentes mais preocupadas com os números, dados, resultados e estatísticas, e menos com a aprendizagem real dos alunos.

Por outro lado, percebeu-se também que alguns professores naturalizam a avaliação externa, referindo-se a mesma como um sistema de “normal” cobrança que parte do Estado para CREDE, da CREDE para a gestão escolar, dos gestores para os professores e destes para os alunos, como se tudo isso fosse inevitável. Nessa perspectiva, os professores demonstram serem

⁶³Algumas escolas usam a presença do aluno no ENEM como forma de punição ou como forma de atribuir notas extras exclusivamente por participarem da prova. Vale destacar ainda que tais estratégias variam de escola para escola, mas que todas elas visam atender as exigências da própria CREDE em relação à ampliação da participação dos alunos no ENEM. Sendo assim, o relato da professora ao enfatizar que há mais preocupação com números que com a aprendizagem dos alunos propriamente dita parece ter total sentido.

pouco críticos diante da situação, revelando também certo grau de impotência diante de determinações mais amplas do próprio sistema educacional.

A impotência dos professores não se limita aos processos de avaliação externos, mas também em relação à avaliação interna, isto é, a avaliação da aprendizagem que ocorre na escola realizada pelos próprios professores. Isso acontece porque, apesar de nos referimos a essa avaliação como específica da escola e do grupo docente, ela não acontece de forma totalmente independente, mas vinculada ao contexto mais amplo da avaliação da educação básica, mais especificamente, às metas de aprovação e reprovação estabelecidas no Projeto Político Pedagógico que visam melhorar a nota IDEB da escola. Os professores são obrigados a avaliar seus alunos considerando as taxas de aprovação e reprovação, conforme determinações dos Conselhos de Classe de cada escola.

Em relação ao IDEB, uma professora o citou durante a entrevista para se referir-se ao fato da escola em que trabalha possuir nota muito baixa, havendo por isso, por parte da gestão, uma preocupação muito grande com essa nota. Assim, ela ressaltou que era cobrada dos professores uma atenção especial em relação à reprovação dos alunos. Nas palavras dela:

[...] eles pedem há uma cobrança de resultados ai cada ano sai o IDEB da escola está baixo.

.....

[...] colocam sempre assim, eles mostram sempre o resultado da escola em cada área, puxam pra aquele professor que não costuma dá nota muita boa: “olha você não tá vendo o que está acontecendo com a sua disciplina? Tem muita nota baixa! Você tem que melhorar”. No conselho há pressões para não haver reprovações. (PROFESSORA 4).

Diante disso, é possível perceber uma forte pressão por parte dos gestores para que os professores adequem os resultados da aprendizagem obtidos em sala com as metas de aprovação e reprovação, a fim de melhorar o IDEB da escola. Sendo assim, é válido destacar que os preceitos da gestão empresarial através do IDEB, enquanto mecanismo de controle da educação postulado pelos empresários, conforme vimos, faz-se presente na escola.

Já outros professores não chegaram a citar diretamente o IDEB, mas falaram das metas de aprovação e reprovação enquanto determinações estabelecidas pelos Conselhos de Classe. Desse modo, mesmo sem fazer uma associação direta entre as determinações legais do sistema de avaliação via IDEB, destacaram a interferência dos modelos de avaliação da aprendizagem adotados e interferências dos mesmos no seu trabalho.

Nessa perspectiva, uma das professoras disse que considera um erro estabelecer metas de reprovação logo no início do ano letivo, produzindo implicações negativas no trabalho dos professores. Ela relatou:

Um ponto negativo é de que existe uma certa porcentagem de aprovados por bimestre. Isso é um pouco complicado, alguns professores acham isso um absurdo e de fato é uma coisa que meio que limita o professor às vezes; numa turma é possível, mas em outra turma não é possível atingir a porcentagem. Então, assim, muitos professores fazem de acordo com a porcentagem e outros não. Eu particularmente, como ensino muitas turmas, é impossível uma turma A ser como uma turma B, então, as vezes não dá realmente pra fechar a porcentagem. [...].

.....

Eu acho que isso é a realidade de todas as escolas. Quando é no final do ano a questão se o passa ou não. Ai tem sempre aqueles alunos que se botam no rol pra ser escolhidos [...] Ai, o coordenador chega no professor e diz “professor olhe na maioria ele passou você aprova, você acha que dá pra passar na sua?”, ai existe aquela lábia, “passa, ele vai melhorar no próximo ano”. [...] como vou passar essa pessoa, como ela passou na maioria?!; [...] **por que pela nossa vontade era pra ser aquilo, ficou na de fulano, então, vai ter de repetir. As vezes parece que é só a nota, e não é, é o trabalho do ano todinho, é muito constrangedor.** (PROFESSORA 3, grifos nossos).

A professora também afirmou que tem muitos alunos que, já sabendo como funciona a lógica de aprovação nos Conselhos de Classe, optam por algumas disciplinas com as quais têm mais afinidade e ignoram outras, sabendo que se reprovar só em uma ou duas disciplinas ele será aprovado. A partir do depoimento da professora, constata-se que o trabalho do professor é muitas vezes desconsiderado em detrimento das metas de aprovação e reprovação.

Sendo assim, os processos de avaliação contribuem para a desvalorização do trabalho do professor diante da falta de autonomia deste profissional em relação à avaliação dos seus alunos. Conforme ouviu-se, muitas vezes o professor não tem autonomia para decidir sobre a aprovação/reprovação dos seus alunos, ou seja, de dizer quem aprendeu e quem não aprendeu, de dizer qual aluno está apto a prosseguir com os estudos e qual não tem condições, função que fica hoje a cargo do Conselho de Classe: os professores reunidos, mas forjados pelo núcleo gestor encarregado de fazer cumprir as metas estabelecidas *a priori*.

4.3.3 Condições objetivas de trabalho

No terceiro e último eixo das nossas entrevistas, foram contempladas as questões inerentes às condições objetivas de trabalho. Os questionamentos se deram-se no sentido de

conhecer as reais condições de trabalho vividas pelos professores e suas percepções sobre as mesmas. Com essa finalidade, buscamos conversar sobre a carga horária de trabalho, número de turmas e alunos, ambiente de trabalho, burocracia, suporte material e pedagógico, satisfação salarial, carreira e profissão docente, bem como o posicionamento do professor em relação à luta por direitos e à organização sindical.

O diálogo acerca dos temas aqui abordados foi fundamental para compreendermos além das condições de trabalho, as percepções dos professores sobre as mesmas. A partir desse diálogo, foi possível perceber algumas sinalizações em relação ao posicionamento dos professores sobre a realidade objetiva do seu trabalho e profissão, bem como a organização da categoria para transformar essa realidade.

Ressaltamos que voltamos a mencionar aspectos já comentados anteriormente, mas que em função da perspectiva de totalidade da pesquisa, necessitou que fossem retomados para fins de uma compreensão da objetividade do trabalho docente. Nessa parte da entrevista, foi possível perceber com maior nitidez, os impactos das condições objetivas de trabalho no exercício da docência.

Os professores ressaltaram que o número de turmas e alunos atendidos dificulta demasiadamente o seu trabalho. Os professores de português e matemática, os quais possuem uma quantidade menor de turmas e de alunos, em média 250 alunos, relataram que essa quantidade ainda é muito grande. Além disso, enfatizaram que as cobranças por resultados nas avaliações externas fazem com que sejam exigidos mais esforços desses professores em seu trabalho. Também argumentaram que os trabalhos e provas possuem uma complexidade maior na hora da correção de redações, por exemplo.

Já os professores das outras disciplinas, cuja quantidade de aluno e turmas é expressivamente maior, evidenciaram impactos negativos na prática pedagógica, a qual fica bastante comprometida, em parte pelas dificuldades geradas pelo pouco tempo pedagógico junto aos alunos e em parte pelo excesso de trabalho burocrático que são obrigados a executar, muitos diários, frequência, quantidade de provas etc. Além disso, enfatizaram que o seu trabalho é ainda mais desvalorizado, pois, como suas disciplinas não são priorizadas na escola, gestores, professores e até alunos tendem a dar uma importância menor a tais disciplinas em comparação ao português e à matemática, sobretudo em face das exigências impostas pelas avaliações externas. Nesse sentido, uma professora esclareceu:

Eu acho que essas disciplinas que a gente tem só uma ou duas aulas, fica bem puxado, por conta dos diários, e os de português e matemática, embora eles tenham mais aulas, mas existe também a questão das redações, cálculo na matemática, então isso também consome muito tempo. Acho que para o trabalho ser mais produtivo seria interessante que fosse parte da carga horária de planejamento e a outra parte em sala de aula, eu acho que seria bem mais proveitoso, tanto para os alunos como para os professores, se fosse 50% sala de aula e 50% planejamento. A gente teria como preparar melhor, teria como fazer a coisa ser real, o aprendizado ser real e não aquela coisa corrida como a gente faz no nosso dia-a-dia, que a gente tem prazo pra entregar, tem prazo pra isso e pra aquilo, e pro ser muita coisa pra fazer, português e matemática, muito trabalho pra corrigir; e as disciplinas que tem só uma aula tem muitas turmas pra atender e acaba que sendo um volume grande de trabalho e prova pra corrigir. Eu acho que seria menos estressante, isso melhoraria demais. (PROFESSORA 3).

Conforme depoimento, podemos perceber que, embora haja experiências diferenciadas, certas dificuldades se aplicam a todos os professores, como por exemplo, o excesso de trabalho burocrático que por razões diferentes sobrecarrega o trabalho dos professores de um modo geral, fazendo com que estes profissionais se sintam sempre atarefados, com algo a colocar em dia, ou habitualmente levando trabalho para casa, conforme vimos. Em outro depoimento, ouvimos:

[...] Então sempre tinha um diário para preencher ou uma coisa que faltava eu colocar em dia. Aí eu já fico a desejar nesse ponto. Elaborar prova e elaborar revisão, ia parar casa. Ou seja, eu elaborava prova em casa, aula em casa, beleza, dei aula de revisão, dei a prova, agora a correção.

.....
A sensação que eu sinto é que eu estou vivendo para trabalhar e não trabalhar para viver. E isso não é bom. Isso não faz bem para ninguém em nenhuma profissão. [...] Houve situações que eu passei sábado e domingo corrigindo prova porque eu tinha que entregar nota para o núcleo gestor até determinada data. Mas eu tinha que dar aula, tinha que fazer avaliação paralela, então, eu sacrificava meu final de semana. Em algumas várias vezes, não foi uma, não foram duas, não foram três, não foi quatro, né. [...] (PROFESSOR 2).

Assim, o excesso de trabalho com que lida o professor chega a afetar sua qualidade de vida, consumindo suas horas de descanso e de lazer. Diante disso, o professor demonstra sua insatisfação em relação à profissão de professor, a qual, segundo ele, não compensa, não apenas pelos baixos salários, mas principalmente pela sobrecarga de trabalho e o estresse gerado.

Mesmo que eu tivesse um bom salário, “Pô, vou fazer isso aqui para me ter isso no início do mês”, mas não dá. E entra noite, madrugada e final de semana, aí eu te pergunto: E sua família? Se você é casado, e sua esposa? Seus filhos? Porque tem colegas meus que dizem assim: “Ah, não tenho mulher, nem esposa, meus irmãos estão tudo maior mesmo, [...] para esse tipo de gente ai tá bom demais né, tá na profissão certa, né, sem buscar melhorias. Mas agora quando você quer ter um ambiente, fazer um trabalho bem feito, ter uma situação familiar boa, você não consegue, jamais. Então, a gente se depara com isso.

.....

[...] A gente já chega na sala de aula com aquela pressão do estresse. Quando a gente chega em casa, não consegue desligar. E é pior, a gente tem um momento ruim no trabalho e um momento ruim em casa; e muitas vezes as pessoas da nossa família não conseguem compreender porque não sabem o sapato que aperta. Não sabem o que é está numa sala de aula com 45 alunos, não sabem o que é tentar fazer seu trabalho ali. [...]. (PROFESSOR 2).

Assim, o professor revela que a intensificação das atividades docentes afeta diretamente a sua qualidade de vida, afetando até mesmo o convívio familiar.

No que se refere ao ambiente de trabalho, os professores foram unívocos em relação à falta de estrutura adequadas para realizarem o seu trabalho. Além das salas serem superlotadas como já foi falado, os professores destacaram que as mesmas geralmente são quentes, insalubres, deterioradas, a grande maioria sem ar condicionado, com ventiladores barulhentos, cujos ruídos dificultam a realização da aula, ou até mesmo com ventiladores quebrados.

A esse respeito, uma professora disse que: “Fica improdutiva a aula porque é direto a reclamação, fica aquela coisa, a gente também se desmanchando de calor, escorrendo, e eles também, aquele desconforto total é desumano; [...]” (PROFESSORA 3). Sobre tais condições, ouvimos em outros relatos:

[...] Tem salas aqui que o calor é fervilhante e as nossas condições também não são boas, não é um ambiente confortável de fato pra um aluno está né, não é um ambiente confortável, tem sala que tem um ventilador, o outro não presta; [...] tem sala que o barulho do ventilador é muito grande e eles ficam conversando aí a gente baixa pra ver se diminui, mas o calor mata. (PROFESSORA 5).

[...] A questão estrutural da escola onde eu trabalho hoje sinceramente é uma escola ótima, mas com condições baixíssimas. Todas as salas no mínimo eram para ter ar-condicionado. Outra, quando sua sala não tem ar-condicionado tem aqueles ventiladores tufão que atrapalham mais. Algumas pessoas que chegam lá ficam na dúvida, eu desligo o ventilador e falo e morro de calor ou deixo o ventilador me esgoelo e morro da garganta. Dúvida cruel. Aí tem professor que nenhum dos dois, vou comprar um microfone e uma caixa de som. Aí então tira do bolso, porque a escola não oferece. A estrutura assim, péssima. Não só a estrutura funcional da sala, mas também a estrutura extra. Os laboratórios de informática pequenos, não dá suporte para uma turma. Outra, nossa biblioteca, tem muitos livros, mas não tem um ambiente extenso para o aluno estudar, fazer um estudo individual, fazer uma pesquisa; eram 3 ou 4 computadores mas só funcionavam 2. Sem falar que as nossas estruturas mesmo de parede mesmo, instalações elétricas são velhas. Quando chove tem goteira, no inverno a gente entra na sala e tem um balde embaixo. Entra e a sala alagada e outros problemas. [...] (PROFESSOR 2).

Portanto, os relatos evidenciam que a estrutura física da escola deixa muito a desejar. Em relação às salas de aula, mais especificamente, a falta de estrutura interfere diretamente no trabalho docente, pois vimos acima, o ambiente das salas, o calor, o barulho

etc., dificultam tanto para o professor dar aula como para os alunos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Uma das professoras contou que uma vez chegou a passar mal por conta do calor.

Eles estavam querendo prestar atenção, ai eu desliguei [ventilador], ai começaram a reclamar, reclamar, eu mantive desligado, quando dei fé, fui eu que comecei a suar, suar, ai meu Deus, não, aqui tá quente demais, então, eu liguei ventilador e parei, parei de dar aula, eu fiquei sentada um pedaço ali, o negócio tá complicado, eu passei até mal, e ai eu penso assim as condições são péssimas. (PROFESSORA 5).

A mesma professora também nos contou que devido ao barulho das salas e pela quantidade de aulas que ela ministra ela desenvolveu um problema nas cordas vocais e está pagando tratamento fonoaudiológico. A mesma explicou que há dias da semana nos quais ela ministra 10 aulas seguidas, de 7:00 às 17:20, e que, ao fim do dia, se sente esgotada fisicamente. Vale dizer que esta realidade se aplica também a outros professores.

Em relação ao suporte de material pedagógico, a falta de condições de trabalho torna-se ainda mais evidente. Os professores relataram a falta de recursos didáticos e tecnológicos, e até de materiais básicos, como papel e tinta para a elaboração de TDs.

No meu caso, em minha escola, há apenas três Datashow, a gente tem de agendar com muita antecedência, e as vezes disputar esse Datashow com alguns professores, as vezes carregar esse Datashow pelo corredor pra trocar de sala em sala, as vezes andar com uma televisão enorme, de tubo ainda, num carrinho, empurrando, pra passar algum vídeo, [...] e aí o aluno tá lá, esperando o professor chegar com o material.
.....

O que tem é o quadro, o pincel, e esse material tecnológico insuficiente e que precisa ser carregado, agendando com antecedência [...] Todos os recursos deveriam estar disponíveis para o professor, e funcionando perfeitamente. (PROFESSOR 1).

Assim, conforme pudemos perceber, além dos recursos serem insuficientes o seu uso ainda é dificultado ao professor, o qual fica encarregado de agendar, pegar o aparelho, montar etc. Ou seja, o professor é obrigado a fazer tudo isso, gerando um maior desgaste para ele.

Ao falar de suporte material e didático, a falta de Datashows foi um dos problemas mais citados pelos professores. De acordo com os relatos, as escolas possuem não mais que dois ou três aparelhos, ou seja, uma quantidade insuficiente para atender a todos os professores.

Uma professora destacou que diante das várias dificuldades em relação às condições de trabalho, a falta de mais Datashow é algo muito grave. Ela relatou:

[...] Então, as condições materiais, de sala de aula e ambiente não são boas [...] dá uma aula tarde aqui meu Deus do céu é de fritar o cérebro, então, pra se concentrar é complicado; mas mesmo assim eu penso que o ar [ar condicionado] não seria o primeiro, porque eu penso na questão pedagógica, se tivesse aqui no mínimo um Datashow. O mínimo hoje é um Datashow, que eu acho um instrumento básico em qualquer lugar, aqui nós temos várias turmas e são dois três Datashows pra um horror de turma. (PROFESSORA 5)

A partir do relato da professora, podemos perceber que as condições de trabalho são tão críticas que ela mesma vê-se obrigada a escolher entre duas opções igualmente precárias, dar aulas no calor ou ter um instrumento para auxiliá-la pedagogicamente. Ela relatou que na escola em que trabalha existem três (03) Datashows para serem usados por cerca de cinquenta (50) professores, e que, às vezes, isso gera conflitos entre os professores por causa do material. “O material ainda é muito precário, tem que reservar com antecedência. Eu já pego nome da chata né porque quando eu vou reservo de ponta a ponta, porque eu gosto muito de usar data show nas minhas aulas.” (PROFESSORA 5). Assim, a própria carência de recursos coloca os professores em uma situação de atrito.

Outro professor comentou que há falta de recursos básicos na escola.

No ano passado nosso País, ainda tá, numa crise tão grande que, a gente passou por um problema que era falta de papel; papel era racionado. “Rapaz usa isso ai como se fosse ouro!” Eu tenho que ter maior cuidado. A gente fazia um TD e aplicava numa turma e pegava o TD de volta e aplicava na outra. Eles copiavam no caderno para gente ter TD para aplicar na outra. Então os recursos tinham que ser altamente administrados, se não você não conseguia fazer. (PROFESSOR 2)

Dessa forma, constata-se uma situação bastante crítica, revelando o verdadeiro descaso dos governos com a educação pública. Importante destacar também que os professores têm consciência disso; em seus relatos deixaram claro que esse quadro está relacionado ao contexto econômico e político e que os governos não têm interesse em investir na educação.

Conforme pudemos constatar ao longo das entrevistas, a escassez de recursos e a falta de infraestrutura das escolas reforçam o quadro de intensificação e precarização do trabalho docente. Assim, muitos professores são obrigados a darem suas aulas em um ambiente de extrema insalubridade e até carência de materiais básicos, tornando o seu trabalho ainda mais desgastante e prejudicando sua prática pedagógica.

Além dessas dificuldades, os professores mostraram-se bastante insatisfeitos em relação aos salários recebidos, pois todos, sem exceção, relataram que recebem uma remuneração muito aquém do ideal. Para eles, o salário dos professores não condiz com o

trabalho, principalmente em face das dificuldades que esses profissionais enfrentam no cotidiano da escola.

Uma das entrevistadas afirmou que os salários são precários e que isso tem a ver com a desvalorização da profissão por parte dos governos. Ela afirmou:

O salário é muito precário, é uma vergonha o que a gente ganha, e é por isso que o Brasil também não vai pra frente porque não valoriza o professor; você ver em todos os países desenvolvidos o professor tem um valor e aqui é muito desvalorizado, e principalmente o da educação básica. A gente trabalha tanto, é cobrado e tem de enfrentar tudo isso e não tem ainda o salário que merece. A nossa última greve não teve resultado que não cobriu nem a inflação, e ainda por cima, as facadas no imposto de renda, desconto disso e daquilo. Se faltar, desconta do dinheiro normal e do vale de alimentação que já é tão pouco. Então, acho que como os políticos não valorizam o professor, tudo o que eles puderem fazer pra ferrar a gente eles vão fazer. (PROFESSORA 5).

Outro professor destacou as dificuldades vividas pelos professores, bem como a necessidade de melhorar as condições de trabalho e de vida deste profissional.

Eu acho que diante de todas as dificuldades que a gente colocou e há muito mais pra se colocar ainda, é lógico que o professor não ganha como deveria; eu acho que deveria haver um avanço nesse sentido, tanto para melhorar as condições de trabalho como melhorar as condições salariais, porque o professor teria inclusive mais condições de melhor na profissão, de estudar, de viajar, de comprar livros, de ter experiências, e o salário não dá pra fazer isso. [...] e o professor tem família pra manter, ele não pode pegar todo o seu salário e investir na formação, e mesmo se fizesse ainda seria pouco, porque é realmente defasado. (PROFESSOR 1).

Diante dessas circunstâncias, o professor afirmou que o salário já evidencia as perspectivas da carreira docente, a qual é vista por ele como uma carreira modesta e sem muitas expectativas. Assim, ele afirmou:

Quando a gente fala de satisfação salarial a gente já está falando um pouco de carreira, né. O vislumbre é muito pequeno, quando você entra, você já entra fadado a sonhar modestamente, [...] ele já se programa pra ter uma vida modesta, e quando falo em vida modesta não estou falando no sentido de ter luxo ou coisa assim, mas de ter o básico, o digno, e a vida modesta que o professor se programa pra ter é abaixo da dignidade diante do progresso que a gente tem, dos confortos que a gente pode pleitear. (PROFESSOR 1).

Já outro professor ressaltou sua insatisfação em relação aos salários, destacando em primeiro lugar as dificuldades que ele enfrenta na realização do seu trabalho e que afetam a sua qualidade de vida. Ele também destacou que o salário dos profissionais docentes chega a ser inferior se comparado à remuneração de outros profissionais que possuem apenas o ensino médio.

[...] Com relação à questão salarial hoje. Eu tive uma trajetória financeira, já passei por situações muito difíceis com relação de dinheiro, mas hoje depois de ter feito graduação depois de ter feito especialização e mesmo concursado, eu digo que o salário que eu ganho não compensa nem 2 anos daqui pra nós. Não compensa de jeito nenhum. Por que não compensa? Porque não é só a questão estrutural, não é só a questão de cobrança, não é só a questão de compromisso é a questão da falta de respeito; é a falta de disciplina na sala de aula; do estresse altíssimo. Eu estou só com dois anos no estado e meu nível de estresse já está passando do teto. [...]. E outra coisa, o salário mesmo, mesmo se eu tirasse tudo isso aí, o salário é baixo porquê, como é que pode? Eu inicio concursado nível superior, eu vou em qualquer outra instituição federal, instituição estadual, tem concurso pra nível médio com um salário inicial mesmo que o meu. Como é que pode? Quer dizer que o cara que não tem qualificação superior, só ensino médio, a qualificação dele é melhor que a minha. Não pode! [...] Quer dizer, os quatro anos de faculdade não valeu de nada. Então, eu tenho essa revolta [...] A satisfação salarial é zero. [...]. (PROFESSOR 2).

Sendo assim, o professor percebe o quão desvalorizada é a sua profissão na medida em que ele analisa a disparidade entre o seu salário e de outros profissionais concursados sem formação superior, motivos de muita insatisfação para ele.

Vale destacar que a diferença de salários entre os professores com formação de nível superior e demais profissionais com o mesmo nível de formação ainda é muito grande. Para ilustrar esse quadro, vejamos a tabela abaixo:

Tabela 4 - Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil 2004-2014 (Em R\$ – valores de 2014, deflacionados pelo INPC)⁶⁴

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Professores da Educação Básica	1.675,08	1.728,34	1.887,75	1.838,66	1.885,69	1.866,86	2.028,77	2.102,64	2.148,31	2.214,90
Profissionais da área de Exatas	5.388,93	5.973,06	5.895,13	6.077,03	6.064,15	6.230,14	6.303,58	6.197,87	6.635,05	6.194,74
Profissionais da área de Humanas	4.090,43	4.022,37	4.254,95	4.216,64	4.554,09	4.234,51	4.526,85	4.518,14	4.677,37	4.893,59
Profissionais da área de Saúde	4.177,21	3.970,96	4.400,61	4.607,30	4.152,54	4.437,71	4.389,50	4.409,47	4.455,81	4.355,50
Média de rendimento dos profissionais com curso superior	3.428,24	3.435,75	3.622,34	3.597,26	3.540,15	3.565,18	3.655,38	3.708,37	3.747,16	3.747,64
Proporção da média salarial dos professores em relação à média dos profissionais com curso superior (em %)	48,9	50,3	52,1	51,1	53,3	52,4	55,5	56,7	57,3	59,1

Fonte: IBGE/Pnad

Nota: em 2010, não foi realizado a Pnad

⁶⁴Anuário Brasileiro de Educação Básica – 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf> Acesso em 18 Jan. de 2017.

Diante dessa dura realidade, o PNE (2014-2024) estabeleceu como um de suas metas (Meta 17) a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE, ou seja, até 2020. Assim, o PNE pretende amenizar a disparidade dos salários dos professores e demais profissionais, considerando a necessidade de valorização dos profissionais docentes. Porém, vale ressaltar que, nos termos da Lei, a equidade salarial referida ainda se trata de uma medida cuja implementação acontecerá ao longo prazo. Além disso, a efetivação dessa meta é bastante incerta, principalmente considerando o atual contexto de crise econômica e política do País.

Ainda nos depoimentos em relação aos salários, uma das professoras ressaltou que de uns tempos para cá houve uma melhora, mas que ainda está longe de ser o suficiente. Ela considera que um dos maiores problemas da profissão hoje é a desvalorização não só por parte dos governos, mas perante toda a sociedade.

O correspondente ao seu trabalho, que é um profissional que forma para vida toda, que todo profissional tem que passar pela mão de um professor, então, eu acho que deve ser um trabalho bem mais valorizado. Não só pela questão salarial, mas também pelo reconhecimento das pessoas, da família, da sociedade em geral.

.....

Falta a valorização, falta o reconhecimento, da própria sociedade, da própria família do aluno. Porque o professor não tem o apoio da família, pelo contrário, muitas vezes ele é visto com maus olhos. Eu acho que deveria ter uma reformulação, uma mudança de pensamento da figura do professor. Por exemplo, nessa greve, eu vi muita gente botando a culpa da falta de aulas no professor. Como se o professor fosse responsável pelo que tá acontecendo. A própria sociedade fica contra o professor. E muitas vezes, até próprios colegas nossos, ficam contra a gente. (PROFESSORA 7).

A professora destacou que a profissão não é valorizada pela sociedade e citou como exemplo a reação da comunidade escolar diante da greve dos professores que ocorreu em 2016. Ela disse que, durante a greve, os pais foram às rádios locais reclamar da falta de aulas, alegando que os professores não queriam trabalhar e que estavam apenas querendo aumentar seus salários, os quais, para estes pais, já eram mais que o suficiente. A professora também citou a falta de apoio dos próprios colegas de trabalho.

A respeito da desvalorização do professor, outra professora narrou:

Eu nunca fui uma pessoa apegada a dinheiro. Se eu considerasse salário, eu tinha desistido da educação muito cedo, [...] porque quando eu trabalhei na Senec [escola comunitária] eu recebia o equivalente a meio salário mínimo, [...] mas eu fiquei durante 13 anos lá, mas o que me motivava a permanecer ali era porque eu sabia que estava contribuindo para a história da educação da nossa cidade, porque não tinha

professor, então, tinha um valor maior [...] Agora hoje dizer que a sociedade reconhece o valor do professor, não reconhece, porque a partir do momento que eu como mãe estou confiando a educação do meu filho a uma outra pessoa eu tenho de reconhecer nessa pessoa um valor compatível. Então, eu acho que a sociedade ainda deve muito ao professor pelo o que se exige dele. [...]. (PROFESSORA 4).

Logo em seguida a professora também citou a reação da sociedade diante da greve de professores.

[...] é tanto que os professores entraram em greve em abril, passou maio, junho, julho, e ouviu falar em greve de professor?! Você viu algum pai ou alguma mãe procurando alguém pra falar pelos professores!? Não! O que se falava era assim: “O professor quer ganhar dinheiro demais”; “Esses vagabundos não querem trabalhar não”; “Ganham não sei quanto e ainda estão querendo aumento”. Então, o entendimento da sociedade não é de valorização da educação e nem do professor. (PROFESSORA 4).

Diante dos relatos, tudo indica que a tentativa dos governos de se criar uma imagem negativa da figura do professor através de ações como taxar a classe de professores de corporativista, obsessiva por reajustes, desqualificada, opositora dos governos, ou até mesmo descompromissada com a educação, conforme atestam Barreto e Leher (2003), tem surtido efeitos práticos na profissão. De acordo com o relato dos entrevistados, a reação de muitos pais e alunos durante a greve, ou seja, diante da reivindicação por direitos da classe docente, mostra que a tendência da comunidade escolar é culpar os professores pela falta de aula, ao invés de reconhecer a importância do trabalho destes profissionais e cobrar do Estado uma ação efetiva. Resumindo, o trabalho do professor não é valorizado nem pelo governo, que não paga salários compatíveis com esta profissão, e nem pela sociedade, que não reconhece o trabalho do professor.

É importante destacar que a valorização da profissão docente não pode ocorrer sem a melhoria da sua remuneração, a qual reflete tanto nas condições objetivas destes trabalhadores, como na possibilidade de torná-la mais atraente às novas gerações. Atualmente, a profissão docente sofre com a carência de profissionais, a baixa procura e abandono têm gerado um *déficit* em torno de 150 mil professores na educação básica⁶⁵.

A Lei n. 11.738 de julho de 2008 que fixou o Piso salarial dos professores da educação básica das redes estaduais, do Distrito Federal e municipais, representou um avanço

⁶⁵Informações obtidas a partir do relato em matéria de jornal de Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrtton Senna. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

importante no sentido de garantir a valorização dos profissionais docentes. Hoje, o valor do Piso é instituído em 2.298,80 (dois mil duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos)⁶⁶, o que corresponde a 2,45 salários mínimos cujo valor estabelecido foi de 937,00 (novecentos e trinta e sete reais) para este ano de 2017. Além disso, a Lei n. 11.738 instituiu em seu Artigo 6º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deviam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme dispõe o Artigo 206 da Constituição Federal. Ainda a esse respeito, o PNE (2014-2024) instituiu como Meta 18 assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, os planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.

Conforme podemos perceber, ainda que não sejam suficientes, há algumas conquistas em relação à valorização dos profissionais docentes e da carreira do magistério. No entanto, tais conquistas só se concretizarão na medida em que houver vigilância da categoria de trabalhadores da educação sobre as mesmas.

No Estado do Ceará, a Lei do “Piso do Magistério” enfrentou desde o início fortes resistências por parte do Governo estadual. Na época de sua aprovação, o então Governador do Estado, então Cid Ferreira Gomes, juntamente com mais quatro governadores, entraram com Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI 4167) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). Os governadores questionaram, entre outros dispositivos da Lei, a garantia de 1/3 (um terço) da carga horária para a realização de planejamentos e atividades pedagógicas extraclasse e o próprio valor do piso como vencimento inicial da carreira dos profissionais do magistério.⁶⁷ Por essa ocasião, eclodiu uma greve dos professores estaduais no Ceará em 2011, cujas reivindicações incluíam o cumprimento do Piso salarial.

⁶⁶Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17535-piso-salarial-nacional-do-magisterio-em-2017-devera-ser-de-r-2-298-80.html>> Acesso em 16 jan. de 2017.

⁶⁷Assinaram a ADI 4167 os governadores dos estados: Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará; questionaram a implementação de alguns dispositivos da Lei n. 11.738/2008 nos seguintes critérios básicos de implementação do Piso e de participação da União: (i) a jornada de 40 (quarenta) horas semanais; (ii) a composição da jornada de trabalho, garantindo-se no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária para a realização de atividades planejamento e preparação pedagógica; (iii) a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da educação básica pública; (iv) os prazos de implementação da lei; e (v) a própria vigência da Lei. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/adi-4167-piso-salarial-nacional/>>. Acesso em 07 set. de 2016.

Até o ano atual (2017), os Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo e Tocantins, entre outros vários Municípios brasileiros, ainda não pagam aos seus professores o valor do Piso nacional.⁶⁸ Portanto, ainda há muito pra se conquistar em relação à valorização da profissão docente.

Neste cenário, a luta da categoria em busca de efetivar os direitos garantidos em lei é fundamental e não pode jamais ser dispensada. Resta-nos saber como a classe de professores vem se organizando e lutando por seus direitos.

No curso do presente trabalho foi possível perceber algumas sinalizações a partir das percepções dos professores em relação à luta por direitos e à organização. Vale frisar que os elementos apresentados pelos sujeitos entrevistados são limitados para evidenciar a atual configuração da luta da categoria em sua totalidade, no entanto, tais elementos foram fundamentais para compreendermos como esses professores veem e se posicionam diante da luta por direitos.

Conforme aprendemos com Kosik (1976), a essência de determinado fenômeno jamais pode ser alcançada se não através da experiência fenomênica, já que esta representa o caminho que nos leva àquela. Sendo assim, advertimos que nosso trabalho permite apenas sinalizar algumas questões relacionadas à luta da categoria, mas não esgotá-las, pois para isso seria necessário um estudo mais detalhado objetivando apreender a totalidade do movimento classista dos professores da rede estadual em Sobral - CE, não sendo o objetivo do presente trabalho. Contudo, ao pretender investigar as condições de trabalho dos professores, tornou-se necessário discutir com os mesmos a respeito da organização e luta enquanto elementos de transformação dessas condições.

Através das entrevistas, foram percebidas enormes fragilidades em relação à organização da categoria docente. Os professores destacaram que há muita rivalidade e desunião entre os próprios professores, os quais são vistos pelos seus pares como competitivos, individualistas e com pouca perspectiva de grupo.

Um dos entrevistados ao falar do ambiente de trabalho, já antecipou que além da sua estrutura física ser desfavorável ao trabalho docente, o ambiente torna-se ainda mais desagradável devido às relações pessoais conflituosas, alertando-nos para o fato do conjunto de

⁶⁸Disponível em: <http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores/>> Acesso em 19 jan. de 2017.

professores da escola onde trabalha se constituir em um grupo bastante fragmentado e competitivo. Ele explicou:

O ambiente é muito pesado, é um grupo muito fragmentado, apesar de passarem pelas mesmas dificuldades, têm sempre muitas diferenças em relação à forma como se posicionam diante de tais dificuldades, por exemplo, alguns fingem que não há dificuldades e que estão muito bem ali, outros já são mais realistas e colocam as dificuldades na mesa, alguns querem dizer sim e fazer tudo como foi mandado e outros querem contestar, fazer diferente, enfim, o ambiente às vezes é muito pesado. Às vezes há grupos que se dão melhor, [...] Essa divisão de grupos também facilita bastante para que o convívio fique meio estranho porque se divide as áreas, tem um planejamento diferenciado; o ser humano é muito gregário, cria uma panela de matemática, uma panela de português, aquela coisa, infelizmente acontece, uma área contra a outra, uma querendo se sobressair, muitas vezes tentando sabotar o resultado de outra área, uma coisa muito estranha, um ambiente muito pesado as vezes. (PROFESSOR 1).

Nesse sentido, outra professora relatou:

[...] Então, eu penso que a gente tinha de ser corporativista nesse sentido, porque a gente vê professor contra professor, e isso existe muito. A questão da “fogueira de vaidades” né, aí porque eu sou da matemática, e o das humanas é menos valorizada, a gente escuta piadinha e no fundo há uma grande ponta de verdade. Enquanto que, independente da área, nós somos professores que tinham que ter um reconhecimento maior. Há isso com certeza, “ah porque o português é melhor”. A geografia, a sociologia, que historicamente foi e voltou no currículo brasileiro, a história dela é ir e voltar, ainda é muito marginalizada. Tem disciplinas mais tradicionais que não sofrem tanto, mas ainda sofrem, imagine a sociologia, né, que está buscando ainda se legitimar. [...]. (PROFESSORA 5).

Dessa forma, os depoimentos revelam que a fragmentação dos professores começa com a própria organização das atividades escolares; a separação dos professores por áreas, dia de planejamento, disciplinas, etc., é responsável por segregar os professores bem como gerar sentimento de rivalidade e competição.

Outro elemento indicado como determinante da fragmentação do conjunto de professores é a divisão entre professores efetivos e professores temporários. Essa divisão produz alguns impasses ao conjunto dos docentes, especialmente no momento de greve, já que os temporários não aderem ao movimento, repercutindo na eficácia do mesmo. A esse respeito, um dos entrevistados afirmou:

[...] nós estamos longe de ter uma luta eficiente e eficaz. Porque nós temos um defeito grande na categoria de professor, nós somos divididos demais. Eu até falando com colegas, eu fico frescando: “Ei cara qual o teu time professor? Tu é o temporário que faz o trabalho sem puxar o saco, o temporário que puxa saco, o efetivo no estado probatório, tu é efetivo concursado ou efetivo concursado puxador de saco?”, né; tem essas cinco categorias e eu fico frescando com meus colegas. Mas o pior é que existe

isso. É muito fragmentado, é muito dividido, e esse é o problema. Porque muitas vezes o temporário diz: “Ah, eu não vou lutar porque o dinheiro só vem para o efetivo! Não pros temporários” aí é que tá o problema. Se os temporários fossem lutar por eles, ajudando os efetivos, os efetivos iriam ajudar os temporários e não estaria essa bagunça que está, e hoje estaríamos unificados. (PROFESSOR 2).

Assim, é possível perceber que a desunião entre os professores de modo geral, bem como a divisão entre efetivos e temporários, contribuem para a desarticulação da categoria, especialmente em momentos de greve.

A respeito do movimento grevista, os professores declaram considerar que o movimento é importante para conquista de melhorias. Contudo, ressaltaram que em face das dificuldades em relação à organização da classe, o movimento tende a ser desorganizado, fragmentado, dessa forma trazendo poucas conquistas.

Uma das entrevistadas comparou a categoria de professores com outras classes para se referir à desorganização e desunião dos docentes. Ela afirmou:

A própria classe é uma classe desunida. Não é como uma classe de médico, de advogados, que eles mesmos se articulam. Eu até uso um exemplo bem chulo, bem popular: motorista de ônibus é mais organizado; no dia que eles fazem greve em fortaleza dura um dia. [...] dura 1 dia, 2 dias no máximo. Porque? Porque são organizados. E gente que é formador de opinião não tem essa mesma organização que uma classe dessas. [...]. (PROFESSORA 7).

Assim, a professora critica o fato da categoria não ser organizada, sobretudo, considerando o fato de serem profissionais com nível superior, perdendo nesse quesito para outras categorias. Ela também destacou que a greve dos professores não afeta diretamente a economia, já que o professor não produz lucro: [...] Eu acho que é porque é uma classe que não dá lucro para o governo. Você já viu professor, educação dar lucro para governo? Não dá. [...]. (PROFESSORA 7). Dessa forma, a professora revela, embora ainda no plano imediato, que além das questões relacionadas à dificuldade de organização da categoria, existem outros fatores ligados à especificidade da classe de professores no contexto econômico mais amplo.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a classe de professores do Estado, enquanto classe de trabalhadores assalariados improdutivos, isto é, que não geram diretamente mais-valia, sofre consequências diretas na luta por direitos. Ou seja, o papel que o trabalho docente assume no processo de reprodução do capital, implica na fragilidade da luta da categoria se comparada com outras categorias de trabalhadores que produzem diretamente a mais-valia e sem os quais o capital não pode remediar.

Sobre as fragilidades imediatas da categoria docente, um dos entrevistados disse que a luta não é devidamente direcionada à melhorias reais das condições de trabalho desses profissionais, limitando-se na maioria das vezes às questões salariais.

O professor é uma classe que luta pela metade, se conforma mais do que luta, quando luta, não luta organizadamente, [...] reivindicam coisas que não estão na raiz do problema. Por exemplo, a gente colocou uma série de dificuldades que estão no cerne do problema, então, começa por eles não lutarem por isso dentro da escola. Então, quando uma parte da classe está lutando por salário, como aquilo afeta o dinheiro dele, ele vai lá. Beleza, a gente tem que lutar por salários, mas ele vai sem uma ideia geral, ele vai porque todo mundo foi, e vai especificamente nessa coisa do salário, até porque quando o salário aumenta, às vezes, a luta acaba, e eu não concordo com isso porque há outras questões; questões como o tempo de planejamento que ainda não é o apropriado, [...] então, assim, a luta se resume ao aumento do salário e que muitas vezes é muito pouco substancial, mas que, às vezes, satisfaz. E há muita luta entre o professor, acho que os professores não estão unidos de uma forma coesa para lutar, eu acho isso o grande problema. (PROFESSOR 1)

Assim, o professor evidencia que há discórdia até mesmo em relação aos objetivos da luta, refletindo o grau de desarticulação da categoria.

As dificuldades em relação à organização da categoria para lutar pelos seus direitos também podem ser percebidas através da fala dos professores sobre o sindicato, indicando que este se notabiliza pela pouca representatividade. Em geral, os professores teceram fortes críticas à gestão atual do sindicato alegando que o mesmo possui vínculos políticos com o governo e que age mais em benefício próprio do que mesmo pela categoria.

E o sindicato daqui, meu deus do céu, é altamente governista. Não tem o apoio do sindicato, né. Um sindicato que é vendido para o governo. A gente sabe até que tem cargos que ocupa no governo do Estado. Então, a gente sabe que é um sindicato, como se diz na linguagem popular, pelego mesmo, a gente não tem apoio nenhum, dessa atual gestão. E isso desestimula mais ainda, porque uma greve dessa é para a gente ter um apoio maior do sindicato e a gente não tem, infelizmente, nessa atual gestão não tem. (PROFESSORA 7).

Outro professor comentou sobre os impasses entre sindicato e professores para referir-se às poucas conquistas da classe em momentos de greve.

Eu acho que o sindicato deveria ser o órgão que batesse de frente pelas necessidades da categoria e hoje, no estado do Ceará, não acontecesse isso. O sindicato só é um apaziguador e a meu ver eles aceitam umas migalhas [...] é tanto que a nossa categoria está revoltada, o pessoal tá em greve e o sindicato quer acabar com a greve e o pessoal não quer abrir mão porque não teve um retorno o satisfatório. E o sindicato vem dizer que já conseguiu [...] Aí quando fala no salário, não teve reajuste salarial. (PROFESSOR 2).

Assim, a discórdia entre sindicato e professores revela mais uma das fragilidades do movimento dos professores. Dessa maneira, o movimento da categoria tende a perder força e até mesmo credibilidade para com alguns professores.

Além disso, deve-se acrescentar que no contexto da *crise estrutural*, o movimento operário, e em particular, o movimento sindical, vem sofrendo consequências bastante negativas, o que tem acarretado o enfraquecimento da luta dos trabalhadores em geral. Conforme Antunes (2003, p. 39, grifos do autor), mediante um conjunto de fatores, a crise afetou a “[...] *materialidade* da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto à esfera mais propriamente *subjetiva, política, ideológica*, dos valores e do ideário que pautam suas ações e práticas concretas.”

No plano imediato, o enfraquecimento da luta dos trabalhadores, e em específico, dos professores aqui analisados, é percebido como dificuldades inerentes à subjetividade desses profissionais. Obviamente que a categoria de professores possui suas especificidades, como a que citamos acima a respeito do lugar que ocupam no processo produtivo, bem como peculiaridades próprias à subjetividade do grupo em análise. No entanto, vale destacar que apenas esses elementos não respondem *per si* pela situação da luta por direitos da categoria, a qual deve ser mensurada no contexto mais amplo dos trabalhadores em face dos mecanismos de controle encetados pelo capital em face da *crise estrutural*.

Nesse sentido, é importante frisar que as precárias condições de trabalho, como, por exemplo, os vínculos empregatícios temporários, contribuem para a desarticulação dos professores. Sabemos que tais condições estão vinculadas ao contexto mais amplo do capital em crise, o qual tem ampliado a exploração dos trabalhadores mediante a criação de empregos temporários, terceirizados, subemprego, entre outros aspectos que afetam a classe trabalhadora. (ANTUNES, 2010).

Na prática, os efeitos desse contexto são extremamente negativos à organização dos trabalhares, conforme podemos perceber na análise da greve dos professores.

Uma das professoras explicou que durante a greve há muita tensão e que os professores que fazem o movimento enfrentam muitas dificuldades, tanto relacionadas ao próprio conjunto dos docentes – professores que não apoiam o movimento por motivos de interesses pessoais ou que não se engajam como deveriam, enfraquecendo a mobilização – como também ao próprio sindicato devido à falta de representatividade já mencionada. Referindo-se à greve de 2016, ela relatou:

A gente luta contra os professores que não aderiram ou não se motivam pra ir para a luta, e tem a luta contra o próprio governo que é o foco da luta mesmo, e até contra o sindicato que as vezes esmorece também; e existe aquela desconfiança por ter partidarismo no próprio sindicato, que é partidarista do próprio governo.

.....
 [...] Então, a gente se ver no fogo cruzado e é isso que essa desunião causa, né, todo mundo perdido. Aí estamos numa greve que já deveria ter acabado há muito tempo se não fosse todos esses problemas, não foi só um [problema] isolado que prejudicou, tudo prejudicou. Outras greves tiveram, foi negociado e resolvido, e a nossa se prolongou esse tempo todo por conta desses problemas, a desunião. (PROFESSORA 3).

Dessa forma, conforme relato, podemos perceber que há um conjunto de fatores, que vão desde a desorganização da categoria até mesmo às pressões sobre os professores para não participarem da greve, fragilizando a luta da categoria docente. A mesma professora ressaltou que é inadmissível que os professores não consigam se organizar e lutar diante de condições tão precárias de trabalho. Na opinião da professora, muitos professores agem segundo interesses pessoais, ou seja, colocam os interesses particulares na frente dos interesses da categoria, afetando a unidade do grupo e desarticulação da categoria.

[...] É difícil, às vezes as pessoas, na minha opinião, alguns acabam aproveitando o momento pra resolver coisas pessoais, muitos fazem isso, e outros [...] é totalmente desinteresse, ou então está muito satisfeito com a remuneração. As vezes é até difícil, não dá pra entender, como que pode se desunir em uma hora de luta dessas, porque a gente sabe que existe outras classes de profissionais que ganham bem menos que a gente com as condições de trabalho bem melhores que a gente e são unânimes quando são pra lutar pelos direitos. E a nossa classe que já é tão fragilizada, nem num momento como esse a gente consegue se unir, né, então, é uma questão de formação mesmo de mentalidade né, de crítica da situação em que está vivendo, de consciência mesmo. (PROFESSORA 3).

De acordo com a professora, nessa última greve, muitos professores efetivos não aderiram ao movimento por motivos pessoais: “porque já tinham feito planos pra viajar no Natal e no Ano Novo e isso ia atrapalhar futuramente” (PROFESSORA 3). Assim, ela destaca o descompromisso de alguns professores com a luta da categoria.

Outra professora afirmou que durante a greve de 2016 houve muitos conflitos entre os professores dentro da escola. Ela enfatizou que a divisão entre professores efetivos e temporários afetou negativamente o movimento, pois os temporários além de não aderirem ao movimento se posicionavam contrários ao mesmo, tecendo críticas aos professores que fizeram greve. Assim, ela contou que as relações entre os docentes da escola se tornaram bastante

conflituosas, agravando a desunião do conjunto de professores e o mal estar entre os profissionais.

[...] Nessa última greve que teve né, nessa greve recente, ficou um grupo que queria greve e um grupo que não queria greve. Isso dentro da escola. Aí o que acontece, quando retorna as aulas normais, fica aquele mesmo grupo combatendo; tipo assim, dizendo coisas com a gente, indiretas, piadas, essas coisas com a gente. A gente sabe, mas não tem coragem de dizer para gente, mas a gente sabe que existiu. [...] vê a gente como inimigo. Vê como se a gente tivesse tirando o emprego deles. (PROFESSORA 7).

A professora também lembrou que há alguns professores temporários que apoiam o movimento, mas que não participam e nem se manifestam a respeito para não perder o seu emprego. Na perspectiva da professora esse tipo de atitude é incompreensível, pois a greve traz benefícios também para os temporários. Ela argumentou que emprego para o professor temporário sempre irá existir e que, portanto, não havia motivos para tanta submissão.

Não aderiram. Ainda tiveram alguns temporários que eram a favor do movimento, mas que não podiam se manifestar, né. [...] Mas tinham outros que eram totalmente contrários, [...] Agora eu te pergunto por quê? Se sempre vai existir professor temporário. [...] Pois é, é isso que não entra na minha cabeça! Para que essa submissão? (PROFESSORA 7).

A professora lamentou o fato de alguns professores temporários não respeitarem a opção do professor em participar da greve, além de não perceberem os benefícios que o movimento trouxe para os temporários. “Mas infelizmente eles não enxergam. A gente colocou para eles os ganhos que eles tiveram, o aumento que eles tiveram, a questão do vale-alimentação, então, tudo isso foi colocado para eles.” (PROFESSORA 7).

Ainda nesse sentido, outra professora também comentou sobre a postura dos professores temporários diante da greve, enfatizando a falta de consciência desses em relação à luta por direitos. Ela narrou:

[...] Eu vejo professor temporário falar muito mal dos efetivos, eles não questionam; na época da greve teve um que ligou pra rádio, “poxa vida, mas esses efetivos manobram demais a gente e tal”, e não há uma luta maior. Mas eu penso assim, que eles parecem querer continuar na situação que estão, né. Tem que lutar pra que haja mais concurso. O temporário é pau pra toda obra e agora que eles ganharam vale-alimentação, para o Estado temporário não era gente e nem comia; o vale alimentação foi aprovado ano passado. [...] Fora o tempo que eles passam sem receber. Gente é uma mão-de-obra muito precarizada e você quer legitimar, continuar nesse sistema ainda, pra não perder o seu emprego. Ai eu fico me perguntando, até que ponto eu posso julgar, né. [...] (PROFESSORA 5).

Assim, a partir do relato, a professora afirma que os professores temporários tendem a se posicionar de forma não crítica, aceitando tacitamente a situação de extrema precarização em que se encontraram.

Um terceiro professor explicou que os professores temporários não participam das greves porque são coagidos pelos gestores e temem perder o seu emprego. Nesse sentido, ele relatou:

[...] Um diretor ameaça mesmo um professor temporário, alguns casos que eu vi: “Se você for para greve, ano que vem você não trabalha mais aqui!” Aí o temporário entra na greve e ano que vem vai para outra escola, chega na outra escola e o diretor liga para o outro: “Rapaz, fulano tava aí tão bem, o que foi que houve?”; “Não, ele participou da greve, aí não quis mais ele aqui não! Aí o diretor vai e também não quer. Eu já recebi uma ameaça dessa, da primeira diretora. Ela me disse no primeiro dia, no dia que sentei, ela disse: “Olha, se você não vestir a camisa da escola, eu não quero professor aqui, você pode ser efetivo, eu mando uma carta de entrega para Crede e lá eles se viram, eu não quero você aqui e aqui você não fica.” Ou seja, não tem a aquela coisa de servidor público. Até com o professor efetivo tem pressão. (PROFESSOR 2).

Conforme relato do professor há ameaças tanto aos professores temporários como aos efetivos, porém, aqueles são mais vulneráveis, já que podem perder o emprego. O professor também acredita que há a falta de consciência dos professores de que a greve é um recurso que os favorece na conquista por direitos.

Não resta dúvida que o professor temporário tem muito receio em participar de uma greve, em função da sua situação ser bem mais instável que a situação dos efetivos. Porém, muitos deles não conseguem ver o problema a partir das condições precárias de trabalho que lhes são oferecidas, isto é, não têm uma consciência mais ampla do problema. Em casos mais graves, vimos que estes professores acabam atacando os efetivos que fazem greve, conforme ouvimos nos relatos, agindo segundo interesses pessoais, como a necessidade de agradar os gestores e garantir seu emprego no próximo contrato.

Contudo, vale destacar que não são todos os professores temporários que agem assim, há também aqueles que percebem a situação de forma mais crítica, reconhecendo a importância da luta, bem como as limitações que lhes são inerentes devido ao seu vínculo empregatício. Conforme relatou uma das professoras que possui vínculo de trabalho temporário:

Porque às vezes o fato de você ser temporário limita você. Até para um pouco você. Você até tem vontade de ir, mas fica com aquela preocupação. Eu me sinto totalmente insegura. Com certeza você efetivo tem mais segurança do que o temporário.

.....

[...] Eu penso que um temporário ele tá ali, mas ele tá com o contrato dele pronto, foi. Já o efetivo, não, ele tem toda aquela estabilidade. Então eu acho que isso interfere nisso. (PROFESSORA 6).

A instabilidade da professora é um fator determinante, ficando a mesma tolhida do direito de lutar. Certamente isso também enfraquece o movimento da categoria como um todo já que os temporários representam um grande número de docentes atualmente nas escolas estaduais.⁶⁹

Sabemos que a instabilidade no emprego atende às novas exigências da acumulação flexível, gerando medo no trabalhador e o sentimento de incapacidade e resignação para lutar. Diante dessa realidade, reinam as novas formas de controle do trabalhador típicas do “precário mundo do trabalho” e suas implicações sociais e políticas. Conforme destaca Alves (2011, p. 125, grifos do autor):

[...] Por “medo do desemprego” o trabalhador assalariado “consente” maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia a direitos sociais e trabalhistas, por exemplo. Como já dizia Freud, o “medo” é a moeda de troca dos afetos humanos. Por ele, hoje mais que nunca, o capital busca constituir os novos (e espúrios) consentimentos à nova barbárie social. O medo tende a dissolver o sujeito e a subjetividade humana. É o estofado do fetichismo agudo que permeia as relações estranhadas da civilização do capital nesta etapa de desenvolvimento histórico. [...].

Sendo assim, conforme Alves (2011), criou-se a sociabilidade adequada aos consentimentos espúrios, às renúncias de direitos sociais e de conquistas trabalhistas e aos envolvimento estimulado pelo medo. Nesse cenário, os trabalhadores são levados a lutarem uns contra os outros para garantir um posto de emprego, reforçando o individualismo.

No que concerne ao trabalho docente, as políticas educacionais vem cumprindo esse papel, ou seja, de adotar práticas que intensificam a fragilidade da categoria de professores mediante a sua fragmentação da categoria. Conforme Evangelista e Shiroma (2007), um dos principais propósitos das reformas educacionais tem sido a desarticulação do magistério, a qual

⁶⁹Conforme dados do censo escolar, em 2015 o Estado do Ceará possui um total de 17.662 professores no Ensino Médio, rede estadual, sendo 6.941 efetivos/concursados, 9.560 com contrato temporário, 100 com contrato terceirizado e 782 com contrato CLT. Em Sobral, no mesmo período, havia 449 professores no Ensino Médio da rede estadual, sendo 213 efetivos/concursados, 199 com contrato temporário, 24 com contrato terceirizado e 24 com contrato CLT. (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 31 de jan. 2017). Ou seja, mais da metade era de professores temporários. De lá pra cá essa realidade não mudou muita, pois houve apenas um concurso no final de 2014 pra 2015, os quais foram registrados apenas nos dados estatísticos de 2016, ainda não disponíveis no site do Inep.

vem sendo praticada, entre outras medidas, pela contratação de professores com um custo menor, seguindo as recomendações do Unicef. Nesta esteira, podem ser incluídas as gratificações por desempenho sugeridas pelo Banco Mundial. Tais medidas, como já sabemos, baseiam-se em práticas fundadas pela empresa capitalista e tendem a reforçar a competitividade e o individualismo.

No caso específico dos trabalhadores aqui em análise, este quadro se evidenciou bastante acentuado. De acordo com os relatos, há muito individualismo e competição entre os professores, o que fragiliza a categoria. A esse respeito, relatou um dos professores:

Por interesses particulares, porque eles não têm uma noção de coletividade, porque eles não têm uma noção de classe bem formada, a grande maioria; quer dizer, eles não percebem que quando um professor sofre todos os professores estão sofrendo, por exemplo, que a condição de um professor tem a ver com a condição de outros professores, que na verdade se deveria lutar por coisas mais coletivas ao invés de coisas mais individuais. [...] (PROFESSOR 1).

Assim, conforme o depoimento do professor, o comportamento individualista presente em boa parte dos professores impede que os mesmos vejam que compartilham das mesmas dificuldades. Dessa forma, o professor evidencia que tais comportamentos dificultam a união da categoria para lutar e mudar a realidade do trabalho docente. Diante disso, ao que tudo indica, a categoria padece de consciência de classe.

Ademais, queremos destacar que, em relação à organização dos professores de Sobral - CE, mais especificamente, os depoimentos deram a entender que estes docentes encontram mais dificuldades se comparados com professores estaduais em outros Municípios.

Uma das entrevistadas comparou os professores de Sobral - CE aos de Fortaleza, buscando demonstrar a diferença em relação à organização durante a greve.

[...] A gente percebe que os professores da capital, eles são bem mais politizados que os do interior. Então, lá a gente ver mais a luta real que aqui no interior, então, existe essa falta de formação política de alguns professores ou de muitos professores, né, Existe essa carência e acaba prejudicando toda a classe, toda a classe porque a situação que a gente vive da greve atual, a gente está tendo que lutar contra esses professores que não colaboram com a greve ou nem aderiram. (PROFESSORA 3).

Portanto, a professora indica que há uma diferença entre os professores em Sobral – CE, os quais parecem estar menos organizados em relação aos professores da Capital. Em acordo com isso, outra professora lembrou o fato dos professores de Fortaleza decidirem os

rumos da greve de 2016, já que as assembleias ocorriam na Capital e os professores do interior, inclusive os de Sobral – CE, tinham mais dificuldades em participar da votação.

Já outra professora considera que os professores de Sobral são mais submissos e menos articulados na hora de reivindicar pelos seus direitos. Nesse sentido, ela afirmou:

[...] eu acho que está na cultura. Porque a cultura aqui de Sobral, eu vejo pelos menos nessa região aqui, se você for lá para o Cariri, ali para o Juazeiro e Crato, você vê o fortalecimento da categoria.

.....

Em Fortaleza é muito diferente. Em Fortaleza todo mundo em greve e pronto. Porque é cultura diferente. Eu acho que a cultura de Sobral ainda é muito provinciana. As pessoas ainda têm uma mente muito pequena, vazia, entendeu. Se você for lá para o Juazeiro, Crato e Barbalha, você vai ver a força que eles têm. Eles queriam botar sábado letivo, queriam botar férias, não aceitaram e pronto! E não foi. Aqui tudo o que empurram para gente vai engolindo, engolindo. (PROFESSORA 7).

Não sabemos ao certo até que ponto essa afirmação condiz com a totalidade da categoria de professores estaduais no âmbito do Estado, sendo necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto a fim de evidenciar outros elementos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo parte da premissa de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social e a partir do qual são fundados os demais complexos sociais, os quais continuam mantendo com ele uma relação de dependência, autonomia relativa e determinações recíprocas. Ao partir dessa perspectiva, a educação foi aqui percebida enquanto complexo fundado nas contradições da atual forma de sociabilidade, perpassada pelo trabalho explorado e pela propriedade privada.

A atual quadra histórica, marcada pela *crise estrutural*, tem se notabilizado pelo agravamento das contradições sociais. Os efeitos dessa crise são sentidos em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação, a qual vem passando por reformas cuja finalidade maior é submetê-la aos mandos do capital a serviço da recuperação da acumulação capitalista.

Neste contexto, as reformas educacionais, elaboradas sob o comando dos organismos internacionais e destinadas aos países em desenvolvimento, visam atender às exigências do Estado neoliberal, uma das expressões dos mecanismos de controle do capital em crise. No Brasil, essas reformas foram efetuadas com maior intensidade a partir da década de 1990. A própria LDB/1996, elaborada por essa época, resultou, em certa medida, das pressões internacionais.

A partir das reformas educacionais da década de 1990, efetivou-se uma série de mudanças na educação e no trabalho docente, o qual foi reestruturado para atender às novas exigências do sistema educacional. Tais mudanças afetam desde a formação de professores, a gestão até as condições de trabalho dos professores.

Na formação de professores, através do Relatório Jacques Delors, foram elaborados os novos paradigmas educacionais, preocupados em formar um novo tipo de professor com novas “habilidades” e “competências”, e por meio dos quais passou a ser atribuída ao professor a tarefa de solucionar os problemas da educação. Conforme constatamos na análise do Relatório, os novos paradigmas educacionais, em sua essência, cumprem a função de amenizar a responsabilidade do Estado neoliberal com a educação, repassando-a aos professores por meio da formação.

No âmbito da gestão, as reformas implementaram novos modelos de administração escolar inspirados no modelo gerencial das empresas privadas, reproduzindo na escola a lógica

competitiva, autoritária e individualistas, própria do sistema do capital. A análise do Plano de Desenvolvimento da Educação permitiu perceber esse movimento de forma mais clara.

Ao analisar o trabalho docente no contexto geral das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, pudemos perceber que o mesmo vem se notabilizando pela precarização e pela intensificação das atividades docentes. No caso mais específico dos professores do ensino médio, vimos que as dificuldades lançadas a essa categoria de docentes tornam-se ainda mais severas.

Conforme pudemos conferir nos estudos empreendidos, no âmbito do ensino médio, as reformas educacionais foram responsáveis pela precarização e desqualificação dessa etapa do ensino. Vimos que a ampliação da sua oferta foi acompanhada, de um lado, pela perda de qualidade do ensino oferecido, em função dos poucos recursos destinados a esta etapa do ensino, e, por outro, pelas reformas curriculares marcadas pelo esvaziamento dos conteúdos em prol de uma nova formação para atender às demandas do trabalho na era da acumulação flexível.

Assim, além das já reconhecidas dificuldades históricas que marcaram o ensino secundário no Brasil, esta etapa do ensino continua sofrendo até hoje com o descaso dos governos, falta de investimentos, e conseqüentemente com o agravamento do quadro de precarização das condições de trabalho nas escolas. Diante disso, os professores são profundamente afetados, passando a sofrer igualmente das mazelas que perpassam a atual configuração do ensino médio regular nas escolas públicas.

Ao analisar de forma mais específica o ensino médio das escolas da rede pública estadual em Sobral - CE, além do quadro crítico acima, percebemos outra contradição. Vimos que o Município se destaca em nível nacional pelos resultados obtidos no ensino fundamental nas avaliações externas, como o IDEB, por exemplo; enquanto o ensino médio não consegue sequer atingir as metas estabelecidas. Vale ressaltar que, desde 2001, Sobral - CE vem implementando um modelo de gestão educacional que é apontado como a causa da melhoria do rendimento escolar no ensino fundamental. Sendo assim, os resultados obtidos nessa etapa do ensino já deveriam ter chegado ao ensino médio da rede pública estadual. No entanto, os professores revelaram que os alunos da rede municipal chegam ao ensino médio da rede estadual com bastantes dificuldades de aprendizagem, chegando a afetar o trabalho desses profissionais, especialmente, nas disciplinas que não sejam o português e a matemática.

Essa realidade requer um estudo mais detalhado que possa evidenciar a totalidade dos fatores que causam essas contradições. Por hora, enfatizamos que os depoimentos dos

professores são relevantes e devem nos instigar à compreensão desse fenômeno, especialmente pelo fato do Estado, e também do Governo Federal, terem adotado o modelo de gestão da educação em Sobral - CE.

No que concerne ao trabalho docente em face da realidade do ensino médio, vimos que o quadro crítico notado nesta etapa do ensino repercute diretamente no trabalho dos professores. A partir das entrevistas, os professores disseram enfrentar várias dificuldades na realização do seu trabalho, as quais resultam das precárias condições das escolas públicas da rede estadual de ensino médio regular. A nosso ver, essa situação reflete a forma como as reformas educacionais vêm tratando o ensino médio, o qual, quando universalizado pela LDB/1996, desqualificou-se e precarizou-se.

Com base nas entrevistas, constatamos que os professores vivenciam uma série de dificuldades na realização do seu trabalho, tais como: a falta de suporte material e pedagógico; uma enorme sobrecarga de trabalho; acúmulo de funções; aumento de cobranças; controle das suas atividades; falta de condições pedagógicas adequadas de trabalho; entre outros problemas que afetam negativamente os profissionais docentes. Essa realidade evidencia que estes professores sofrem com a intensificação e precarização do seu trabalho. A esse quadro, são acrescidas as dificuldades inerentes à realidade específica do ensino médio, o qual, conforme já foi dito, após as reformas tornou-se ainda mais precário e desqualificado. E ao professor dessa etapa do ensino, é atribuída a pesada tarefa de recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos constituída ao longo dos anos pelo sistema educacional.

As dificuldades acima mencionadas pelos professores nas entrevistas perpassam a esfera da formação, gestão e condições objetivas de trabalho, afetando a totalidade do trabalho docente.

A respeito da formação, os professores ressaltaram que tanto a formação acadêmica como a formação continuada (formação em serviço e pós-graduação) caracterizam-se pelo distanciamento da realidade da escola pública, desconsiderando as reais condições de trabalho, sobretudo, objetivas, vivenciadas pelos professores na realização do seu trabalho. Diante disso, os professores sentem-se angustiados realizando o seu trabalho sem apoio e tendo que lidar com variadas demandas e cobranças que intensificam o seu trabalho.

Vimos que através da formação, os professores são cooptados a darem soluções para os problemas da educação, mesmo na ausência de condições de trabalho adequadas. Na prática, estes profissionais sofrem com o excesso de cobranças, sendo responsabilizados pelos

resultados da aprendizagem dos seus alunos nas avaliações externas, por exemplo; o que gera nos professores o sentimento de desmotivação e desapontamento com a profissão.

Vimos ao longo do trabalho que, no contexto das reformas educacionais, a formação de professores tem se constituindo como um mecanismo pelo qual se busca atribuir aos professores o papel de agentes das mudanças, bem como o de grandes responsáveis pelo sucesso da educação pública. Nesse sentido, a formação busca convencer os professores de que cabe a eles encontrar as soluções para os problemas da educação e que para isso são necessárias a aquisição de “competências” e “habilidades”.

Neste cenário, os professores são convencidos de que precisam se qualificar, isto é, adquirir “competências” e “habilidades” para darem conta das várias demandas e papéis que passaram a ser atribuídos a eles. Essas estratégias têm sido bem sucedidas, pois conforme pudemos averiguar, apesar dos professores reconhecerem que a formação geralmente não considera a realidade do trabalho docente no cotidiano das escolas, muitos deles argumentaram que para se manterem atualizados profissionalmente, recorrem aos cursos de Pós-graduação, chegando mesmo a bancar os gastos com essa formação já que o governo não a oferece. Assim, ao mesmo tempo em que os professores consideram a formação insuficiente, recorrem a ela para se sentirem “capacitados profissionalmente”, além de recair sobre os seus ombros os custos com a mesma, conforme pudemos averiguar. Ademais, nada poderia ser tão benéfico ao Estado neoliberal.

Ao dialogar sobre os processos de gestão, os professores evidenciaram de forma mais contundente como as cobranças são efetivadas na prática. A partir das entrevistas, vimos que os processos de avaliação assumem prioridade na escola e cumprem o papel de realizar o controle do trabalho docente. Assim, a prática pedagógica dos professores e seu trabalho de modo geral são delineados pelas exigências do sistema de avaliações, assim como acentuadas as cobranças por resultados mediante a fiscalização do seu trabalho.

A nosso ver, essa realidade reflete a postura da gestão escolar, a qual, fundada por práticas gerenciais oriundas da esfera privada, reforça os mecanismos de controle e cobrança do trabalho docente. É válido ressaltar que, tais práticas, implementadas a partir das reformas educacionais, atendem aos interesses do Estado neoliberal, o qual se notabiliza pela debilidade das suas funções mantenedoras, assumindo em seu lugar o papel avaliador.

Além disso, vimos que as práticas adotadas pela gestão escolar são responsáveis por produzirem argumentos autoritários, falta de diálogo com os professores, entre outros

aspectos que comprometem as relações democráticas na escola. A esse respeito, a forma como o Projeto Político Pedagógico foi mencionado nas entrevistas, como uma realidade ainda muito distante da prática pedagógica, evidencia em parte a falta de diálogo e participação dos professores nas decisões na escola. Além disso, os professores alegaram que as decisões na maioria das vezes são tomadas pelos gestores sem ao menos consultar os professores, ou quando são consultados, é para cobrarem soluções para os problemas da escola. Além disso, os professores argumentaram que faltam apoio pedagógico, e que se sentem muitas vezes sozinhos realizando o seu trabalho.

Diante disso, os professores se sentem cada vez mais isolados enquanto realizam o seu trabalho. A própria forma como o trabalho é organizado na escola, também impede o diálogo até mesmo entre os professores, já que os planejamentos acontecem por área, dificultando o diálogo com os professores das três áreas, Linguagens e código, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Além disso, conforme ouvimos, essa situação favorece o surgimento de comportamentos individualistas e competitivos entre os próprios professores, gerando dificuldades para se unirem pelas mesmas causas.

Ao longo da nossa análise, percebemos que as dificuldades vivenciadas pelos professores no âmbito da formação e gestão são agravadas pelas condições objetivas de trabalho oferecidas a estes trabalhadores. A partir dos depoimentos, constatamos que os professores vêm desempenhando o seu trabalho em condições bastante precárias: falta de suporte material, ambiente de trabalho insalubre, salas superlotadas, atendendo a um número excessivo de alunos, convivendo com agressões e violência na escola, com o excesso de trabalho, levando ao esgotamento físico e mental dos professores, ainda por cima, recebendo baixos salários.

Diante dessa dura realidade, intensificada pelas cobranças e pelo controle do seu trabalho, os professores sentem-se cansados, desmotivados e inconformados. Ainda por cima, os professores reconhecem que a profissão é desvalorizada tanto por parte dos governos como por parte da sociedade, que não os apoiam na luta por direitos da categoria, por exemplo.

Apesar das dificuldades enfrentadas, é importante destacar que de modo geral encontramos nas entrevistas profissionais comprometidos com o seu trabalho, buscando planejar suas aulas, adequando sua prática pedagógica à realidade da escola pública e de seus alunos, e preocupados em desempenhar uma prática pedagógica capaz de contribuir da melhor maneira possível com a formação dos alunos. Nesse sentido, os professores reconheceram a importância da profissão docente, ao mesmo tempo em que revelam o descaso com a mesma

por parte dos governos e da sociedade. Neste ponto, os professores colocaram-se de maneira crítica frente à realidade para ressaltar a importância do papel do professor.

Por outro lado, nossa análise permitiu perceber que as precárias condições de trabalho vivenciadas pelos professores, vêm produzindo efeitos bastante negativos à organização e luta da categoria, a qual se mostrou bastante fragilizada. Essas condições têm sido responsáveis por segregar, no caso do isolamento, conforme vimos, por exemplo, e fragmentar, como no caso da divisão entre temporários e efetivos, dificultando o diálogo entre esses sujeitos, ou mesmo o surgimento de comportamentos competitivos e individualistas. Os relatos dos professores foram unânimes a respeito das dificuldades da categoria de docentes para se organizar enquanto classe e lutar pelos seus direitos.

Vale ressaltar que as precárias condições de trabalho oferecidas aos professores são reflexos das mudanças propiciadas pelas reformas educacionais. Conforme assinalamos ao longo do trabalho, a precarização do trabalho docente sempre esteve no cerne das reformas, as quais sempre viram o magistério público como o grande obstáculo à sua implementação, sendo necessário enfraquecê-lo enquanto classe. Nesse sentido, cabe frisar que estas reformas contribuem para a continuidade do capital em detrimento da luta dos trabalhadores.

Diante disso, enfatizamos que a tomada de consciência da categoria sobre a situação geral de precarização em que se encontra imersa representa o primeiro passo da luta por mudanças, visando condições de trabalho completamente opostas e superiores às atuais. Ademais, devemos destacar que esta luta não se desvincula da contradição trabalho e capital, ao contrário, deve ser tomada como ponto de partida, reconhecidas suas determinações objetivas na luta dos trabalhadores em geral e visando sua superação.

Por fim, destacamos que o presente trabalho possui limitações em face das restrições próprias ao pesquisador e da complexidade do objeto. Nesse sentido, podemos dizer que a apreensão do objeto pelo sujeito foi dificultada pelo objeto que não se deixa relevar imediatamente. Dessa maneira, ressaltamos que os resultados aqui apresentados longe estão de esgotarem o objeto da pesquisa, abrindo, outrossim, um leque de possibilidades para aprofundamento da problemática aqui analisada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____, Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: BONRON, Atilio A, SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Sobre o PAC**. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007, p. 5 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 06 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html>. Acesso em: 07 set. 2016.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 08 set. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio**. [s. l.], 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentidos ocultos ou problemas de concepção? Tradução: Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Frederico. Elementos para compreensão do Pensamento Pós-moderno: O Irracionalismo como Subproduto da Crise do Capital. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Org.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2003.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey: Filosofia, Política e Educação. **Revista Perspectiva**, v. 19, p. 371-388, jun./dez. 2001.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco/MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, cidade, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS . Rome, 2013. Disponível em <<http://www.fao.org/docrep/018/i3434e/i3434e.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Pensamento complexo e educação para o futuro: entrelaçamentos na teia ideológica do capital**. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GRAMSCI, Antônio. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: _____ **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999. p. 92-99.

GUIA TRABALHISTA. **Tabela dos valores nominais do salário mínimo**. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>. Acesso em: 07 set. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capital**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA . **O que é o Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 05 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edições 2015: Resultados**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/saeb_2015_resumo_dos_resultados.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

JIMENEZ, Susana *et al.* **A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas**. Fortaleza/CE, 2010. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/8h-eUO58/artigo_a_ontologia_marxiana_e_.html> Acesso em: 11 abr. 2016.

JIMENEZ, Susana. A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, Susana, RABELO, Jackeline e MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org). **Marxismo, educação**

e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: um novo modelo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 set. 2016.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Novas estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola:** Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Revista Temas em Ciências Humanas**, São Paulo 4 Ed. Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, György. **Os prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A reforma do Ensino Médio:** da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação. 2004. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MAIA FILHO, Osterne Nonato *et al.* O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MANDEL, Ernesto. Iniciação à Teoria Econômica Marxista. In: MANDEL, Ernesto; Pierre Salamas e Jacques Valier. **Introdução à Teoria Econômica Marxista**. (Módulo 01). São Paulo: ILAESE/Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2006. (Série Cadernos de Formação ILAESSE, 3)

MARX, Karl. A crítica ao programa de Gotha: Observações sobre o Programa do partido Operário. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

MARX, Karl. Cartas de Marx a P. V. Annenkov. In: IANNI, Octavio. **Karl Marx: sociologia**. Tradução de Maria Elisa Mascarenha, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 84-95. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução de Ribens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. Tradução de Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels)

MARX, Karl. **O 18 de Brumário e cartas a Kugelmann**. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. O “prefácio” da Contribuição à Crítica da Economia Política. In: IANNI, Octavio. **Karl Marx: sociologia**. Tradução de Maria Elisa Mascarenha, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 82-83. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MARX, Karl. Relações de produção e relações sociais. In: IANNI, Octavio. **Karl Marx: sociologia**. Tradução de Maria Elisa Mascarenha, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 95-96. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MENDES, José Ernandi; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. **A formação do professor da Educação Básica nos cursos de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: a relevância social e os desafios históricos**. Trabalho apresentado no GT de Formação de Professores do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, no período de 28 a 31 de outubro de 2014.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. Tradução de Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

NETTO, José de Paulo. **Economia e política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhos Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global de EPT 2015**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DIREITO A EDUCAÇÃO E ACESSO À JUSTIÇA. **ADI 4167: Piso salarial nacional**. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/adi-4167-piso-salarial-nacional/>>. Acesso em 07 set. de 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Perspectivas Sociales y del empleo en el mundo – tendências 2016**: Resumen y tendencias sociales y del empleo en el mundo. Genebra: Organización Internacional del Trabajo, 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443505.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

OXFAM BRASIL. **Oxfam no mundo**. Disponível em: <http://www.oxfam.org.br/oxfam_no_mundo>. Acesso em: 16 fev. 2016.

OXFAM, Comitê de Oxford para Alívio da Fome. **Documento informativo da Oxfam 210**. Tradução: Master Language Traduções e Interpretações Ltda. Reino Unido: Oxfam GB, Oxfam House, Oxford, Janeiro de 2016.

PENIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PENIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2002. (Coleção Legislação e Política Educacional, v. 2)

PORTAL BRASIL. **Ensino superior registra mais 7,3 milhões de estudantes**. Disponível em: <www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>. Acesso em: 23 fev. 2016.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, 2009, p. 78-95. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/jackcleide03.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

ROMERO, Daniel (Org.). **Marx sobre as crises econômicas do capitalismo**. Tradução de Diego Siqueira. São Paulo: Editora Instituto José Lins e Rosa Sudermann, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 23 fev. 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Maria C. Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O dilema dos cortes do Pibid**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37358/o-dilema-dos-cortes-no-pibid/>>. Acesso em: 08 set. 2016.

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

TONET, Ivo. **Lukács: trabalho e emancipação humana**. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

APÊNDICE

APENDICE A - Roteiro de entrevista

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO

Formação:

Tempo de docência:

Disciplinas, séries e escola/escolas que leciona:

Vínculo empregatício:

Jornada de trabalho:

1. FORMAÇÃO:

- Gostaria que você falasse sobre a sua trajetória de formação até a sua escolha pela profissão de professor, as influências que sofreu, essas “coisas”... Como foi sua formação na Universidade? Após sua saída da Universidade como você tem se atualizado profissionalmente?
- Fale um pouco sobre a sua prática profissional: como você planeja suas aulas; suas relações com os alunos, com os outros professores e a com escola; o que você considera que seja o papel do professor...

2. GESTÃO

- Fale sobre sua relação com os gestores da escola. Eles acompanham de perto o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula; discutem o Projeto Pedagógico da escola com vocês?
- Gostaria que falasse sobre o processo da avaliação externa na escola. Como os gestores e professores lidam com esses processos avaliativos?

3. CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

- Fale um pouco sobre as suas condições de trabalho: sua carga horária de trabalho, número de turmas e alunos, ambiente de trabalho, burocracia, suporte material e pedagógico, satisfação salarial...
- Como você avalia a carreira e a profissão docente? Fale sobre isso...
- Em relação à luta por direitos, como a classe de professores se organiza e batalha por seus direitos, qual o papel dos sindicatos?