



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TELMANO RODRIGUES SAMPAIO

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM A BUSCA POR RESULTADOS**

FORTALEZA

2019

TELMANO RODRIGUES SAMPAIO

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM A BUSCA POR RESULTADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dra. Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S186t Sampaio, Telmano Rodrigues.
O trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza : contradições que envolvem a busca por resultados. / Telmano Rodrigues Sampaio. – 2019.
124 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.
1. Trabalho. 2. Trabalho Docente. 3. Educação. I. Título.

CDD 370

TELMANO RODRIGUES SAMPAIO

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM A BUSCA POR RESULTADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Antonia Rozimar Machado

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sueli Menezes Pereira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A Deus.

Aos meus pais, familiares, à minha orientadora,
aos companheiros e companheiras de luta. Aos
trabalhadores e trabalhadoras.

AGRADECIMENTO

À Prof^a. Dr^a. Clarice Zientarski, pela excelente orientação e dedicação.

Às professoras participantes da banca examinadora Prof^a Dr^a. Antonia Rozimar Machado e Rocha e Prof^a Dr^a Sueli Menezes Pereira pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

[...] Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas. (MARX, 2012, p. 31)

RESUMO

O objetivo da pesquisa é compreender as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza, no período de 2013 a 2018, e as relações que envolvem a busca por resultados neste contexto. O estudo de cunho bibliográfico e documental, apoia-se no materialismo histórico dialético. Destaca a consulta feita aos documentos oficiais que direcionam a educação no Brasil e no município de Fortaleza, por entender que tais documentos podem guiar os olhares ao fenômeno para que se possa descobrir a essência da coisa. Dessa forma, amplia o debate com o resgate ontológico da categoria trabalho, a relação com o trabalho docente e a educação. Com isso, percebe a necessidade de dialogar com teóricos que discutem tais questões na atualidade, como forma de ampliar o presente estudo. Vale destacar que o trabalho, categoria fundante do ser social, e a educação, colocam-se como essenciais para que se possa descortinar a realidade social, e entender os complexos que se apresentam no âmbito desse debate. Defende que as categorias brotam para fazer história e que o rasgar do véu nos permite conhecer tais desafios e agir sobre eles. Nesse sentido, tendo em vista as inquietações e questionamentos que perpassam o trabalho do professor, em meio às contradições do presente momento, justifica a importância de investigar essa temática. Essas questões levam à busca por respostas que auxiliem na compreensão sobre como se dá a exploração do homem pelo homem, revelada por Marx em suas obras e quais os reflexos junto ao trabalho docente no município de Fortaleza. Conclui que no município de Fortaleza o professor, em meio às múltiplas contradições, submete-se a uma série de direcionamentos advindos das políticas educacionais, com os quais aprende a conviver como: (de) formação, controle por meio de avaliações, condições de trabalho precarizado, piso salarial negado, perseguição, adoecimento no trabalho, violência, responsabilização e controle.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho Docente. Educação.

ABSTRACT

The objective of the research is to understand the contradictions that involve the teaching work in public basic education in the municipality of Fortaleza, from 2013 to 2018, and the relationships that involve the search for results in this context. The bibliographical and documentary study is based on dialectical historical materialism. The official documents that guide education in Brazil and in the city of Fortaleza stand out because it understands that such documents can guide the eyes of the phenomenon so that one can discover the essence of the thing. In this way, it broadens the debate with the ontological rescue of the work category, the relation with the teaching work and the education. With this, he perceives the need to dialogue with theoreticians who discuss such questions nowadays, as a way to broaden the present study. It is worth emphasizing that work, a foundational category of social being, and education, are essential for understanding social reality and for understanding the complexities that are present in this debate. He argues that categories sprout to make history and that the tearing of the veil allows us to know such challenges and act upon them. In this sense, considering the concerns and questions that permeate the work of the teacher, amid the contradictions of the present moment, justifies the importance of investigating this theme. These questions lead to the search for answers that help in the understanding of how the exploitation of man by man is revealed, revealed by Marx in his works and what the reflexes with the teaching work in the city of Fortaleza. It concludes that in the municipality of Fortaleza, the teacher, in the midst of the multiple contradictions, undergoes a series of directions derived from educational policies, with which he learns to live together as: (of) training, control through appraisals, working conditions precarious, salary denied, persecution, sickness at work, violence, accountability and control.

Keywords: Work. Teaching Work. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
SEE	Sistema Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL	20
2.1	Trabalho: a essência humana e a descaracterização do seu fundamento	25
2.2	Trabalho e alienação: a lógica destrutiva do estranhamento do homem.....	33
2.3	O trabalho na contemporaneidade: fundamentos metodológicos e históricos	36
2.4	O capital: trabalho e educação categorias em interrelações	55
3	O TRABALHO DOCENTE SOB A “ÉGIDE” DO CAPITAL	60
3.1	As relações que se estabelecem entre trabalho e educação	62
3.2	As determinações dos organismos internacionais para a política educacional brasileira e seus reflexos no trabalho do professor e na educação dos municípios.	69
4	OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E A BUSCA POR RESULTADOS	79
4.1	A Legislação, concepções e diretrizes para o ensino municipal de Fortaleza.....	80
4.2	Os professores em movimentos	89
4.3	Educação e Avaliação: o que temos para hoje?	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o intuito de compreender quais as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza no período de 2013 a 2018 e as relações que envolvem a busca por resultados neste contexto. A periodização dá-se em função da gestão do prefeito Roberto Cláudio, que impôs à categoria docente medidas que promoveram perdas de direitos alcançados ao longo dos processos de luta de classes. Dentre esses citamos o não reajuste do piso salarial de 2017, e no âmbito das escolas destaca-se a precarização das condições estruturais, a insegurança e outras questões que interferem e intensificam a precarização do trabalho docente no município de Fortaleza.

O interesse pelo tema surgiu durante a graduação em Pedagogia, da participação nos estágios supervisionados do curso e do acompanhamento das relações sociais que envolvem o trabalho docente, além do trabalho desenvolvido no município de Fortaleza/CE como professor do Ensino Fundamental I anos iniciais, onde percebe-se empiricamente todas essas contradições. Nesse sentido, tendo em vista as inquietações e questionamentos que perpassam o trabalho do professor, em meio às contradições do presente momento, justifica-se a importância de investigar essa temática, ou seja, o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza e as contradições que envolvem a gestão por resultados.

O professor, em meio às múltiplas contradições, submete-se a uma série de direcionamentos advindos das políticas educacionais, com os quais aprende a conviver como: (de) formação, controle por meio de avaliações, condições de trabalho, piso salarial¹, perseguição², adoecimento no trabalho, violência, dentre outros. Essas questões levam à busca por respostas que auxiliem na compreensão sobre como se dá a exploração do homem pelo homem, revelada por Marx em suas obras e quais os reflexos junto ao trabalho docente no município de Fortaleza.

¹ O valor do piso para 2018 é de R\$ 2.455,38. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 07/01/2018.

² Importantes mobilizações em âmbito nacional aconteceram no ano de 2015 por parte dos professores, uma em particular chamou a atenção dos brasileiros. No Estado do Paraná, os professores foram literalmente agredidos e presos por policiais militares a mando do governador do Estado Carlos Alberto Richa. Sobre o assunto, ver o livro: “Um registro do dia 29 de abril de 2015: para não esquecer”, produzido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da UFPR, sob a coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

O contato com a ontologia lukaciana³ e a teoria marxiana⁴ constitui as bases para construção deste objeto de pesquisa e possibilita o entendimento do trabalho como intercâmbio orgânico do homem com a natureza, compreendendo este como a categoria fundante do mundo dos homens. Ao partir dessa compreensão, procura-se identificar porque na conjuntura dominada pelo modo de produção capitalista e no emaranhado de relações sociais que se colocam sob o domínio do capital, o trabalho perde sua essência.

Para discutir a problemática do trabalho docente, bem como deste estudo, na atual sociedade, torna-se necessário debruçar-se sobre o complexo da educação como esfera de reprodução da ordem do capital, pois as orientações dos organismos internacionais, tendo como exemplo o Banco Mundial, Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; OREALC- Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe; OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico; UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência, e Cultura; UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância, direcionam o trabalho docente na busca por resultados.

Neste enfoque, a Declaração do México (México – 1982), a Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN-TAILÂNDIA, 1990), e o Fórum Mundial da Educação (DAKAR-SENAGAL, 2000), são marcos das políticas educacionais para a educação básica nos países periféricos. Percebe-se a grande influência dessas conferências na formação, qualificação e investimento em educação como forma de atender à demanda por mão de obra barata, explorada e ligeiramente qualificada.

A relevância da pesquisa está, portanto, centrada na discussão acerca do trabalho docente no município de Fortaleza, que oscila entre o ser e dever ser, ou seja, em tese o professor da escola deveria ensinar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, mas, hoje, assume outras funções, como, por exemplo, preparar para as avaliações em larga escala. Isto se identifica com Mészáros (2008, p. 44), pois “a questão crucial, sob o domínio do capital,

³ [...] A obra de Lukács se converteu num diálogo crítico incessante com o que mais significativo ocorreu no debate teórico do século XX, sendo, também por isso, portadora de uma universalidade que o torna um pensador atípico em nossa época. E, se há um veio condutor de sua trajetória na maturidade, certamente é este: explicitar as mediações sociais que fazem do homem o único demiurgo de seu próprio destino, de tal modo a demonstrar a possibilidade ontológica (que não significa a viabilidade prática imediata, nem implica um programa) da revolução comunista (na acepção marxiana do termo) (LESSA, 2007, p. 187).

⁴ Segundo Mészáros (2006, p. 82), a grande realização histórica de Marx foi cortar o nó górdio dessas séries mistificadamente complexas de mediações, afirmando a validade absoluta da mediação de primeira ordem, ontologicamente fundamental (em oposição aos defensores românticos e utópicos de uma unidade direta), contra a sua alienação na forma de divisão do trabalho – propriedade privada e intercâmbio capitalistas. Essa grande descoberta teórica abriu o caminho para uma “desmistificação científica”, bem como para uma negação real, prática, do mundo de produção capitalista.

é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...]”. Neste sentido, torna-se de suma importância entender as relações entre as categorias trabalho e educação e suas reverberações junto à profissão docente para encontrar os limites e as possibilidades desta atividade.

Compreende-se que o processo histórico em que se insere a educação pública no Brasil⁵ e especialmente a Educação Básica, iniciando com o ensino jesuítico, passando pelas iniciativas da Escola Nova, pelo Tecnicismo, Construtivismo e principalmente com os anseios da gestão democrática a partir dos anos de 1980 e 1990, onde surge o ideário da Conferência Mundial de Educação para Todos - 1990, está marcado por exigências qualitativas e quantitativas e por uma Política Educacional voltada para os resultados. A partir da LDBEN nº 9.394/96, há uma continuidade desse processo e, na rede pública, surge a necessidade cada vez maior de atender essas determinações e preparar os estudantes para responder aos testes e avaliações padronizadas⁶.

Em sua essência, a educação, não pode realizar sozinha a tarefa de transformação da realidade social, mas pode assumir uma grande responsabilidade nesse processo. Na perspectiva do trabalho ontológico, a educação se insere em um contexto, não de alienação e fragmentação como na sociedade atual, mas como busca de ampliação da consciência das massas para a ocupação dos espaços que podem facilitar o acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade como forma de luta pela emancipação humana. De acordo com Costa (2007, p. 150):

Uma ideologia educacional emancipatória, como toda ideologia, deve buscar influir no processo reprodutivo-educacional na perspectiva de formar sujeitos conscientes da luta de classes e com acesso crescente às objetivações genéricas possíveis e necessárias para a construção de individualidades plenas. Para isso, é essencial a produção de objetivações educacionais – didática, programas, currículos, políticas educacionais e teorias -, que sirvam para tornar operativa uma nova forma de reprodução social que supere as relações de produção capitalistas de produção, pois as contradições e problemas da esfera educacional são irredutíveis e insolúveis sem a superação do capitalismo.

A educação, na sociedade capitalista, está permeada por uma formação alienada, fragmentada, elaborada nas comissões de representantes da classe burguesa, que deliberam as

⁵ Para o aprofundamento do tema Saviani (2011), faz o resgate do tema trazendo importantes contribuições para a discussão sobre a escola pública no Brasil.

⁶ SPAECE -Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará; PROVA BRASIL- A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos; ENEM – Avaliação Nacional do Ensino Médio que tem como primazia o acesso de estudantes às universidades públicas e particulares. Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br/provabrazil>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

diretrizes das políticas nacionais de educação. “Em sua essência contraditória, o capital promove o desenvolvimento das forças produtivas, sustentado na manutenção das desigualdades sociais, na dominação do homem pelo homem [...]” (JIMENEZ e LEITÃO, 2009, p. 72).

Na perspectiva de atender às premissas da pesquisa, estabelece-se como objetivo geral: Compreender as contradições que envolvem os desafios do trabalho dos professores da educação básica pública no município de Fortaleza e a busca por resultados nesse contexto. Estes aspectos são analisados⁷ a partir do Plano Municipal de Educação de Fortaleza(2015-2025), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza(2011), dos documentos elaborados em parceria com o Estado do Ceará e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed/UFJF – MG, que são, além do Sumário Executivo, os Boletins da Gestão e dos Professores, pois esses documentos apresentam os dados das avaliações educacionais com desempenho, perfil dos alunos, perfil dos professores e diretores.

Como caminho para construir este objetivo, os objetivos específicos se apresentam da seguinte forma: a) Compreender a categoria trabalho à luz do materialismo histórico-dialético como fundante do ser social e o trabalho como a essência humana e a descaracterização do seu fundamento; e nesta lógica b) Analisar o trabalho docente sob a “égide” do capital e as determinações dos organismos internacionais para a política educacional brasileira e seus reflexos no trabalho do professor e na educação nos municípios; e ainda c) Investigar sobre os desafios no trabalho dos professores da educação básica pública no município de Fortaleza e a busca por resultados, a partir dos processos avaliativos em larga escala.

O problema de pesquisa se apresenta por meio do seguinte questionamento: Quais as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza? Ainda, como questões de pesquisa: Como se apresenta a categoria trabalho no contexto atual? Os organismos internacionais exercem alguma influência sobre a educação e a escola pública? As avaliações em larga escala incidem sobre o trabalho dos professores no município de Fortaleza? Quais as perspectivas do município de Fortaleza em relação aos seus professores? Estas, são, portanto, algumas questões que permeiam a investigação.

Neste sentido, ao longo do texto, discute-se as determinações dos organismos internacionais para a política educacional brasileira e os reflexos para a educação nos

⁷ Destaca-se que não se fará um aprofundamento de todo o material citado, por isso, o enfoque em alguns pontos que são fundamentais para o presente estudo.

municípios, buscando permitir uma melhor compreensão da totalidade desse processo investigativo. Como resultado desse percurso, faz a exposição da investigação, apresentando os seus resultados; e, finalmente nas considerações finais, analisa quais as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza e a busca por resultados, bem como isto se materializa.

Importante destacar que ao final da pesquisa pretende “trazer algumas estratégias sobre orientações de ensino para uma concepção de educação que tenha segundo Gramsci, uma “[...] “cultura desinteressada”, como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens[...]” (NOSELLA, 1992, p.18).

A opção metodológica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, método desenvolvido por Marx, a partir do conhecimento, da apropriação e da superação das filosofias anteriores, essa teoria que postula a possibilidade dos homens serem senhores do seu destino, pois entende-se que esse método, que tem como essência a categoria da totalidade e como premissa a investigação e a exposição, permite a compreensão dos processos históricos humanos fundamentados nas relações produtivas da sociedade capitalista.

Este estudo, de cunho bibliográfico e documental, visa também contribuir para uma melhor compreensão do método dialético de Marx em meio a tantas concepções científicas burguesas que obscurecem o conhecimento e o próprio processo de luta de classes. A burguesia, classe que vive do trabalho alheio, sempre inovou no que concerne às suas ações de legitimação de classe⁸, daí a necessidade da retomada teórica metodológica revolucionária, como é o método de Marx, tendo como pretensão um novo estágio societal para a humanidade, ou seja, a emancipação humana. Dessa forma, recorrendo aos Manuscritos de 1844, Marx (2004, p. 82) assevera que:

[...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

A partir do desenvolvimento da sociabilidade e das complexas relações da práxis social, coloca-se como necessidade um conjunto de ideias e valores para o entendimento da vida, do mundo e para que os homens possam organizar suas relações sociais.

[...] as ideias que, a cada momento histórico, cumprem essa função recebem de Lukács a denominação de ideologia [...]. [...] A religião, a filosofia, a ideologia, a arte, a ética,

⁸ Para uma melhor compreensão acerca dos projetos históricos da burguesia e do proletariado consultar TONET, Ivo. Método Científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013, (p. 18 e 19).

etc., são complexos sociais que surgem e se desenvolvem para atender a essa necessidade específica posta pelo processo de sociabilização (LESSA, 2007, p. 73).

Nesse contexto, simultaneamente ao complexo do trabalho surge o complexo da educação para transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e dar algumas respostas às indagações humanas. Sendo que, no capitalismo, “a educação concebida na realidade social é elemento dessa totalidade e, como tal, se configura como estratégia para moldar o homem [...]” (JIMENEZ E LEITÃO, 2009, p. 72). Dessa forma, se faz necessário “[...] a universalização conjunta do trabalho e da educação [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 67), pois, antes, o homem se educava “no” e “pelo” trabalho, agora, “[...] com o advento do capitalismo [...], [...] a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção [...]” (TONET, 2005, p. 221).

Na práxis ontológica do trabalho, teoria e prática não se separam. Não há trabalho unicamente teórico nem unicamente prático. Teoria e prática, no cotidiano, são inseparáveis. A partir desta compreensão, pretende-se analisar, além do PME⁹(2015-2025), das Diretrizes Curriculares de Fortaleza, alguns documentos da SEDUC¹⁰ que apresentam os direcionamentos das avaliações em larga escala da educação no Ceará, principalmente referente ao SPAECE, importa destacar que esses direcionamentos são elaborados pelo Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, que é um órgão vinculado à Faculdade de Educação da Faculdade Federal de Juiz de Fora, o Caed desenvolve pesquisas e produtos sobre educação para diferentes entes federados. Nesse prisma, a proposta de pesquisa tem na ontologia lukacsiana o seu pilar, alicerçada no materialismo histórico-dialético, levando em conta as relações sociais que se estabelecem no mundo do trabalho. Nas palavras de Marx e Engels:

[...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

Nessa perspectiva, busca-se superar “[...] a abordagem gnosiológica, que se apresenta como o verdadeiro e único caminho para a produção de conhecimento científico [...]” (TONET, 2013, p. 15), ou seja, essa abordagem já traz, mesmo antes do fenômeno ser efetivado, a certeza de verdade absoluta, não levando em conta “[...] o tratamento ontológico da problemática do conhecimento” (TONET, 2013, p. 15).

⁹ Plano Municipal de Educação (2015-2025), do município de Fortaleza.

¹⁰ Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Ao pesquisar o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza, buscar-se-á outros complexos que se apresentarão ao analisar o fazer humano, pois “[...] com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 287), dinâmico e senhor da sua história. Desta forma cabe ao pesquisador, desvendar e conhecer suas determinações e contradições, “[...] o reflexo científico da realidade deve dissolver a ligação imediata entre fenômeno e essência a fim de poder expressar teoricamente a essência, bem como as leis que regulam a conexão entre essência e fenômeno [...]” (LUKÁCS, 1970, p. 204).

Na atualidade, o debate sobre o trabalho docente tem estado em pauta, pois, “a realidade social refletida na formação docente em geral e particularmente na formação em exercício, em atendimento aos ajustes pretendidos, emerge concomitante às racionalizações sobre a formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente [...]” (JIMENEZ; LEITÃO, 2009, p. 76). Importantes pesquisas têm contribuído e apresentado divergências no que tange à compreensão de categorias centrais para a constituição deste debate, como: trabalho, trabalho docente e educação. Compreende-se aqui ser indispensável partir do estudo dessas categorias nos textos clássicos do marxismo e de seus intérpretes, para tentar elucidar tais questões, articulado à perspectiva ontológica de Lukács no século XX.

Entende-se que a pesquisa, “[...] atividade básica da ciência, alimenta a atividade do ensino, atualizando-o frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação [...]” (MINAYO, 2012, p. 16). Na elaboração da pesquisa um passo relevante foi o desenvolvimento da questão a ser tratada, para isso, as etapas da pesquisa seguem com: coleta e análise de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(9394/96); o PNE- Plano Nacional de Educação(2014-2024); o PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação(2007), Plano Municipal de Educação de Fortaleza(2015-2025); Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza(2011), os documentos elaborados em parceria com o Estado do Ceará e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed/UFJF – MG, que são, além do Sumário Executivo, os Boletins da Gestão e dos Professores. Esses documentos apresentam os dados das avaliações educacionais como desempenho, perfil dos alunos, perfil dos professores e diretores, além de documentos e livros que discutem sobre trabalho docente, assim como referências que tratam da luta de classes junto ao SINDIUTE- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação no Estado do Ceará. Para tanto pretende-se, dentro das possibilidades temporais exigidas, realizar os trabalhos de identificação, localização,

fichamento, compilação, análise, interpretação, redação, etc., para tentar encontrar as respostas aos questionamentos aqui apresentados.

Os autores e documentos que, inicialmente, subsidiarão a pesquisa são: Costa (2007); Delors (2012); Engels (2010, 2012); Lessa (2007); Lukács (2012); Tonet (2005, 2013); Marx (2004, 2009, 2010, 2012); Marx e Engels (2005, 2007, 2012); Mészáros (2006, 2007, 2008, 2011, 2012); Ponce (2010); Sousa Junior (2014); Saviani (2004, 2009, 2011); Shiroma (2011); PDE/2007(Plano de Desenvolvimento da Educação); PME (Plano Municipal de Educação - 2015); LDBEN (Lei nº. 9394/96) e outros. A pesquisa pretende, portanto, investigar a partir da realidade social, para poder traçar os limites do estudo a que se propõe desenvolver. Defende-se, portanto, a relevância do estudo, justificando com Marx, que o elemento definidor da sociabilidade humana está nas categorias apoiadas na produção e reprodução dos homens sobre bases materiais.

Marx (2011) muito bem indicou que o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, desta forma, pretende-se partir da análise da categoria trabalho, dos princípios que regem as políticas educacionais e, neste prisma, o sistema de avaliação¹¹, seus métodos e paradigmas para chegar ao entendimento do que os fundamenta em termos teórico-práticos e as características que reverberam no trabalho docente. Este caminho parece ser coerente, visto que a necessidade de compreensão teórica de um objeto surge no cotidiano para onde o resultado da ciência deve retornar para enriquecê-lo (LUKÁCS, 1982).

Isso porque o processo da história é causal, não teleológico, é múltiplo, nunca unilateral, simplesmente retilíneo, mas sempre uma tendência evolutiva desencadeada por interações e inter-relações reais de processos sempre ativos (LUKÁCS, 2010, p. 70).

Primeiramente, pretende-se entender, analisando os textos dos clássicos e intérpretes do marxismo, as categorias trabalho, trabalho docente e o complexo da educação, compreendendo no contexto dessas categorias sua origem, natureza e função social, bem como as contradições e mediações delas no mundo dos homens e como se expressam na sociedade capitalista, ou seja, ir dialeticamente do fenômeno à essência. Depois partir para a análise do PME (2015), que tratam das metas e direcionamentos da educação municipal e dos documentos do Caed que tratam dos resultados das avaliações externas da Prefeitura Municipal de Fortaleza e dos encaminhamentos para a obtenção desses resultados.

¹¹ Como referência para o tema temos: AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez. 2000. Além dos direcionamentos do PME (2015), para as avaliações.

A relevância do trabalho também se instaura na necessidade de pensar a luta pelas conquistas da classe trabalhadora e a possibilidade de intervenção na sociedade capitalista, para expor sua lógica destrutiva e fundar uma nova forma de sociedade. Segundo Sousa Junior (2014, p. 155), “o discurso do capital e de seus representantes sobre educação esconde uma realidade complexa da escola e do mundo do trabalho em que o peso social e político dos indivíduos é bem desigual”. Feitas as considerações introdutórias segue o primeiro capítulo que trata da categoria trabalho, como fundante do ser social.

2 O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Todo começo é difícil em qualquer ciência [...] (MARX, 2012, p. 15).

Neste capítulo discute-se o trabalho tendo como referencial teórico: O Capital I (MARX, 2012); os Manuscritos econômico – filosóficos (MARX, 2004); A Ideologia alemã (MARX; ENGELS, 2007); A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (ENGELS, 2010); A origem da família, da propriedade privada e do Estado (ENGELS, 2012); A dialética da natureza (ENGELS, 1979) além de intérpretes de Karl Marx que se dedicaram aos estudos desse teórico. Destaca-se também que os argumentos presentes nesse capítulo debatem a questão do trabalho não só nos primórdios da humanidade, mas adentra no sistema capitalista de produção, que é onde Marx vai realizar suas pesquisas em busca do método da economia política, com isso ele desenvolve o método materialista que implica em um novo quantum, uma nova metodologia que busca analisar os pressupostos e concatená-los em uma relação de totalidade. Nesse prisma, Marx relaciona as categorias econômicas de produção, distribuição e consumo, com o trabalho e conseqüentemente busca compreender as contradições que refletem no processo econômico da sociedade capitalista moderna.

Conforme Lukács (2012), ao analisar o processo histórico humano, constata-se que em sua gênese o homem para sobreviver necessitou da apropriação da natureza. Percebe-se nesse momento que essa ação, a qual, no sentido ontológico, se caracteriza pela práxis, tendo acento privilegiado no trabalho, é a síntese entre teleologia e causalidade. Dessa forma, pode-se dizer que a vida do homem tem seu cerne no trabalho, ou seja, sua essência está no trabalho, categoria fundante do ser social.

Entende-se que discutir o trabalho, como gênese do desenvolvimento humano, é tido como questão principal no processo histórico da humanidade. Para conceber essa discussão deve-se levar em conta o ser social, sendo este o único capaz de racionalizar, trabalhar e educar. Segundo Saviani (2007, p. 154), no “processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida”.

Sendo o trabalho, a categoria fundante do ser social, ao implementar o presente estudo, tem-se que retomar os processos históricos e voltar no tempo até as comunidades primitivas, embora de forma sucinta, pois dentro desse grupo, ou seja, no estágio selvagem¹²

¹² Importante referência sobre as comunidades primitivas ver em: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2012.

“encontramos já alguns indícios de residência fixa em aldeias e certa habilidade na produção dos meios de subsistência” (ENGELS, 2012, p.31) tem-se aí um dos princípios do desenvolvimento coletivo dos meios de sobrevivência. Assim, é importante destacar que nesse período não havia divisões de classes, a todos era dado segundo o trabalho em comunidade. Para Saviani (2007, p. 155) “estão aí também os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho-educação, tendo como consequência o próprio homem”. Nessas comunidades primitivas mesmo que de forma inconsciente o homem se educava pelo trabalho, esse processo favorecia o desenvolvimento comunal e determinava as funções tribais de cada um, para Marx (2012),

[...] o processo de trabalho, ao atingir certo nível de desenvolvimento, exige meios de trabalho já elaborados. Nas cavernas mais antigas habitadas pelos homens, encontramos instrumentos e armas de pedra. No começo da história humana, desempenham a principal função de meios de trabalho os animais domesticados, amansados e modificados pelo trabalho, ao lado de pedras, madeira, ossos e conchas trabalhados. O uso de meios de trabalho, embora em germe em certas espécies animais, caracterizam o processo especificamente humano de trabalho [...]. Restos de antigos instrumentos de trabalho têm, para a avaliação de formações econômico-sociais extintas, a mesma importância que a estrutura dos ossos fósseis para o conhecimento de espécies animais desaparecidas. O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho [...] (MARX, 2012, p. 213-214).

Com o desenvolvimento da produção e a criação de excedentes ocorrem as relações de dominação e apropriação privada da terra e da força de trabalho, eis aí nesse momento a divisão de classes em proprietários e não-proprietários e o início da exploração do homem pelo homem. Na antiguidade, onde predominava o trabalho escravo, a divisão do trabalho irá provocar a divisão da educação, sendo uma educação para os homens livres e outra para os escravos. Na Idade Média, a organização em feudos inovou quanto ao processo de produção, mas o aumento de excedentes também irá provocar o declínio dessa sociedade. Na sociedade capitalista percebe-se a intrínseca relação entre trabalho e educação de forma contraditória, como é peculiar nesse estágio.

Com a criação do comércio¹³ e as grandes navegações, a burguesia irá articular o desenvolvimento da Revolução Industrial (1776) surge o modo de produção capitalista e, com isso, surge também o proletariado para contrapor as ideias da classe burguesa. Com a Revolução

¹³ Encontra-se em: MARX; ENGELS, 2007, p. 54-55-56-57-58-59, excelente exposição sobre a expansão do comércio e o desenvolvimento da burguesia.

Francesa (1789)¹⁴, a burguesia irá provocar profundas mudanças na sociedade, ainda segundo Saviani (2007, p. 157), “o desenvolvimento da sociedade em classes, ou seja, especificamente em suas formas escravista e feudal consumou a separação entre educação e trabalho”. E na sociedade capitalista esse processo fica mais evidente ainda, pois:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. Nas mais remotas épocas da história, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação de posições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassallos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos; e, em cada uma destas classes, outras gradações particulares. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (MARX; ENGELS, 2005, p. 40).

Observa-se o desenvolvimento da sociedade capitalista moderna, dotada de infinitas contradições, pois a história mostra que essa formação societal está envolto por diversas determinações, segundo Marx e Engels (2007), o desenvolvimento dessa sociedade está intimamente ligado à expansão do comércio e da manufatura, que foi ampliado mediante as novas descobertas da América e da rota marítima às Índias Orientais, a expansão do comércio e da manufatura acelerou a acumulação de capitais e com isso a grande burguesia estava consolidada. Surgem novas necessidades e a implementação de medidas alfandegárias são essenciais nesse processo, dando origem aos tributos que seriam cobrados mais tarde pelas cidades. Com o surgimento do Estado moderno, o fisco e as exportações de ouro e prata americanos, implementa-se o desenvolvimento gradual da indústria, os burgueses iniciam um processo de acumulação, com a expansão das exportações abre-se um novo mercado, o mercado mundial, com tarifas alfandegárias e onde as colônias eram fortes consumidoras dos produtos advindos das diversas nações. A manufatura era protegida por barreiras alfandegárias no mercado interno e pelos monopólios coloniais. No século XVII, o século do comércio,

esse período é também caracterizado pelo fim das proibições de exportação do ouro e da prata, pelo surgimento do comércio do dinheiro, dos bancos, das dívidas públicas, do papel-moeda, da especulação com ações e com fundos de investimento, da agiotagem em todos os artigos e do desenvolvimento do sistema monetário em geral. O capital perdeu novamente uma grande parte do caráter natural que ainda se encontrava preso a ele (MARX; ENGELS, 2007, p. 59).

¹⁴ Importante referência sobre o tema: SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa: edição comemorativa do bicentenário da Revolução Francesa, 1789-1989**. Tradução de Rolando Roque Silva. – 8. ed.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

Com o avanço das forças produtivas e do comércio surge a grande indústria para alavancar todo esse desenvolvimento, com isso, cria-se a maquinaria, o desenvolvimento da mecânica teórica aperfeiçoada por Newton e a divisão do trabalho. A grande indústria,

[...] criou pela primeira vez a história mundial, ao tornar toda nação civilizada e cada indivíduo dentro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e suprimiu o anterior caráter exclusivista e natural das nações singulares. Subsumiu a ciência natural ao capital e tomou da divisão do trabalho a sua última aparência de naturalidade. Destruí em geral, a naturalidade, na medida em que isso é possível no interior do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações monetárias. No lugar das cidades formadas naturalmente, criou as grandes cidades industriais modernas, nascidas da noite para o dia[...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 60).

Apesar da ideia de progresso e desenvolvimento, da existência de leis¹⁵, nesse processo industrial, Marx (2012, p. 522) esclarece que, “a maquinaria elimina a cooperação baseada no ofício e a manufatura fundamentada na divisão do trabalho manual[...]”, trazendo como consequências para o trabalhador toda uma carga de sobretrabalho. Com isso está posta a fase transitória para um novo método de produção, “[...]com o emprego da mecânica, da química etc., em suma, das ciências naturais. A maquinaria vai penetrando progressivamente nos processos parciais das manufaturas[...]” (p. 524), surge um novo conceito de produção organizada com ou sem o emprego de maquinaria, que é o trabalho à domicílio, ou seja, a indústria à domicílio que segundo Marx (2012) era exercida nas residências dos trabalhadores ou em pequenas oficinas. Essa, converte-se na seção externa da fábrica.

Marx sublinha que “na manufatura moderna, a exploração da força de trabalho barata e imatura é mais vergonhosa do que na fábrica propriamente[...], [...]onde o organismo feminino ou ainda imaturo fica exposto, da maneira mais inescrupulosa, às influências de substâncias tóxicas etc.[...]” (MARX, 2012, p. 525), quando não o trabalho na seleção de trapos e nas olarias empregava crianças e mulheres, era a brutalização, a degradação humana em uma rotina exaustiva que durava das 5 horas da manhã até as 8 da noite, em certo momento essas crianças de até 10 anos, depois de concluído o trabalho pesado, as meninas ainda faziam companhia aos homens nas tabernas. Ainda, como salienta:

[...] A grande indústria mecanizada fornece a massa de material de trabalho, as matérias-primas, os produtos semi-acabados etc. e a massa de material humano barato, à mercê de exploração mais implacável e constituída por aqueles que perderam seus empregos na indústria e agricultura mecanizadas[...]. A grande produção de mais-valia nesses ramos de trabalho e o barateamento progressivo de seus artigos tinham e têm por causas principais o salário reduzido ao mínimo indispensável para vegetar e

¹⁵ Lei da fábrica de 1833 (Instituiu a regulamentação coativa da jornada de trabalho, estabelecendo a duração, as pausas, o começo e o fim da jornada, o sistema de turnos das crianças, a exclusão das crianças abaixo de certa idade etc.). Ver em Marx (2012, p. 539).

o tempo de trabalho ampliado ao máximo que o organismo humano possa suportar. Foi o baixo preço do sangue e do suor humanos transformados em mercadoria que atuou continuamente no sentido de ampliar o mercado e continua a ampliá-lo todos os dias[...] (MARX, 2012, p. 535).

Desde o princípio, é muito peculiar da sociedade capitalista que todos se revelem seus devotos fervorosos, pois com tais admiradores, o capitalista implementa leis que proporcionem o modo mais viável de adquirir lucro, todo esse processo embrionário que culmina na grande indústria tem a pretensa intenção do enriquecimento pela exploração no trabalho, a sociedade capitalista tem em sua essência a obtenção do lucro, e o fenômeno que esses vândalos mais gostam de ouvir é o rei vapor¹⁶ em sua mais estrondosa explosão, que é a produção de manufaturas. Para Marx e Engels (2007, p. 40),

a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que pode ser especulativamente, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior, por exemplo, quando se atribui à descoberta da América a finalidade de facilitar a irrupção da Revolução Francesa, com o que a história ganha finalidades à parte e torna-se uma “pessoa ao lado de outras pessoas” (tais como: “Autoconsciência, Crítica, Único” etc.), enquanto o que se designa com as palavras “destinação”, “finalidade”, “núcleo”, “ideia” da história anterior não é nada além de uma abstração da história posterior, uma abstração da influência ativa que a história anterior exerce sobre a posterior.

Ao discutir os processos históricos e ontológicos da humanidade compreende-se que existe dentro desses preceitos uma determinação muito importante, ou seja, a questão principal, mas não a única, que é o trabalho. Observa-se com Marx que a história é construída por diferentes fatores e esses implicam no desenvolvimento das sociedades. Com o avanço societal outro fator merece destaque, é a formação do proletariado, aquele que produz as riquezas das sociedades e permite com sua força de trabalho o crescimento das mesmas. Ressalta-se também nesse momento o desenvolvimento das sociedades com a revolução burguesa, que transforma as relações sociais modernas.

Ora, quanto mais no curso desse desenvolvimento se expandem os círculos singulares que atuam uns sobre os outros, quanto mais o isolamento primitivo das nacionalidades singulares é destruído pelo modo de produção desenvolvido, pelo intercâmbio e pela divisão do trabalho surgida de forma natural entre as diferentes nações, tanto mais a história torna-se história mundial, de modo que, por exemplo, se na Inglaterra é inventada uma máquina que na Índia e na China tira o pão a inúmeros trabalhadores e subverte toda a forma de existência desses impérios, tal invenção torna-se um fato histórico-mundial; ou pode-se demonstrar o significado histórico-mundial do açúcar e do café no século XIX pelo fato de que a falta desse produto, resultado do bloqueio

¹⁶ A expressão está relacionada ao poema de nome “Rei Vapor” de Edward P. Mead, poeta vinculado ao movimento operário, que exprime a opinião dos próprios operários sobre o sistema fabril e seus maquinários que roubavam a força de trabalho dos proletários (ENGELS, 2010, p. 220-221).

continental napoleônico, provocou a sublevação dos alemães contra Napoleão e foi, portanto, a base real (reale) das gloriosas guerras de libertação de 1813. Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da “autoconsciência”, do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

As determinações históricas elaboradas no processo humano afloram de preceitos sociais e econômicos, e trazem à baila a explicação das diferentes sociedades, destaca-se, com isso, que as vicissitudes dessas relações deixaram marcas profundas nesse meio. Vale lembrar que partindo de pressupostos reais, Marx e Engels reconhecem em linhas gerais a importância da história para que o mundo possa avançar, mesmo que em diferentes épocas os homens tenham perdido a sensibilidade para o convívio de diferentes, o que esses teóricos pretendem com seu método revolucionário é a concepção de uma nova sociedade, pautada nos preceitos do trabalho livre, entende-se que isso deve ser a busca pretendida pelo ser humano e é com esse propósito que a seguir discute-se o trabalho como essência humana.

2.1 Trabalho: a essência humana e a descaracterização do seu fundamento

A essência humana é dada pelo trabalho e com o desenvolvimento de suas ações o homem vai forjando na história sua existência, formando-se pelas relações com os outros homens. Pode-se então dizer que o processo educativo, mediação¹⁷ presente no trabalho, se funda nesse exato momento e confunde-se com o próprio trabalho, permitindo a reprodução social com “novas condições de opressão, novas formas de luta” conforme destacam Marx e Engels (2007). A sociedade burguesa implementa ações de dominação que provocam profundas mudanças nas relações sociais, descaracterizando o fundamento formador da categoria trabalho, pois:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua

¹⁷ “Mediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição”, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

condição e a do homem primitivo com sua forma instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana [...] (MARX, 2012, p. 211).

E mais ainda,

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subornar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (MARX, 2012, p. 211-212).

Neste sentido, conforme Marx destaca, mesmo em uma condição de sociedade que favorece ao trabalhador, a consequência necessária para ele é, “portanto, sobretrabalho e morte prematura, descer à [condição de] máquina, de servo do capital que se acumula, perigosamente diante dele nova concorrência, morte por fome ou mendicância de uma parte dos trabalhadores”(MARX, 2004, p. 27).

Ainda, Marx assegura que “a elevação do salário desperta no trabalhador a obsessão do enriquecimento [típica] do capitalista”(MARX, 2004) salienta, contudo que, “ele apenas pode satisfazer mediante o sacrifício de seu espírito (Geist) e de seu corpo”. A elevação do salário pressupõe o acúmulo de capital, e conduz a ele. Neste enfoque, torna, portanto, “o produto do trabalho cada vez mais estranho perante o trabalhador”. Do mesmo modo, no caso da divisão do trabalho “torna-o cada vez mais unilateral e dependente, assim como acarreta a concorrência não só dos homens, mas também entre máquinas”. Isto acontece pois, “o trabalhador baixou à [condição de] máquina, a máquina pode enfrentá-lo como concorrente [...]” (MARX, 2004, p.27).

Marx assim como Engels percebia que os proletários desde o princípio da grande indústria eram tratados como seres incapazes de abstrações, de um pensar crítico, esses trabalhadores valiam até quando pudessem oferecer sua força de trabalho, além disso, eram tidos como “insensatos, arrogantes”, quando não podiam propiciar ganhos aos burgueses. “Ao transformar todas as coisas em mercadoria, a produção capitalista destruiu todas as relações tradicionais, vindas do passado, substituindo os costumes herdados e os direitos históricos pela compra e venda, pelo ‘livre’ contrato” (ENGELS, 2012, p.79). Engels (2010, p. 308) ainda nos

fala que, a relação estabelecida entre o industrial e o operário não se constitui como uma relação humana: “é uma relação puramente econômica – o industrial é o “capital”, o operário é o “trabalho””. Assim, o burguês se assombra quando “o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas “trabalho”, quando ele afirma que é “um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar”, também, quando se convence que não deve ser comprado e vendido como “trabalho” como qualquer outra mercadoria no mercado. O burguês não pode conceber uma relação com o operário que não seja a da compra-venda; “não vê no operário um homem”, vê apenas mãos.

Engels relata a realidade por que passa a classe trabalhadora na Inglaterra, mas naquele momento nos anos de 1845, era também a situação recorrente em muitos países da Europa, como a França, a Alemanha, a Irlanda, etc. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra faz refletir o quanto o ser humano foi submetido às mais degradantes situações de penúria e desprezo. Os relatos de Engels são bem claros, pois nesse tempo os trabalhadores só valiam o quanto pudessem produzir como fica claro nas linhas traçadas que seguem:

Desconheço uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta, tão incapaz de avançar para além do seu medular egoísmo como a burguesia inglesa – e penso aqui na burguesia propriamente dita, em particular a liberal, empenhada na revogação das leis sobre os cereais. Para ela, o mundo (inclusive ela mesma) só existe em função do dinheiro; sua vida se reduz a conseguir dinheiro; a única felicidade de que desfruta é ganhar dinheiro rapidamente e o único sofrimento que pode experimentar é perdê-lo. Essa avidez, essa sede de dinheiro impede a existência de quaisquer manifestações de espírito humano que não estejam maculadas por ela [...]. [...] Ao burguês da Inglaterra não lhe causa mocha que seus operários morram ou não de fome, desde que ganhe dinheiro. Todas as relações humanas são subordinadas ao imperativo do lucro e aquilo que não propicia ganhos é visto como algo insensato, inoportuno e irrealista. É por isso que a economia política, ciência que se ocupa dos meios de ganhar dinheiro, é a disciplina favorita desses traficantes – são todos economistas (ENGELS, 2010, p. 307-308).

Os relatos sobre a sociedade burguesa da época tornam clara a complexidade do processo de produção, pois a economia política, buscava implementar leis¹⁸ que não prejudicassem os seus interesses particulares. Essas leis seriam aplicadas na renda da terra. Para Marx fica bem clara a benevolência dessa classe, pois:

[...] o proprietário fundiário está interessado no bem da sociedade, o que significa, segundo as proposições fundamentais nacional-econômicas, que ele está interessado no seu progressivo povoamento, na produção artística, no aumento de suas necessidades, numa palavra, no crescimento da riqueza; e esse crescimento é, segundo as nossas considerações até aqui, idêntico ao crescimento da miséria e da escravidão (MARX, 2004, p. 70).

¹⁸As Corn Laws (Leis dos Cereais) foram uma série de leis cuja decretação visava à defesa dos interesses dos proprietários de terras ingleses [...] [...] Em 26 de junho de 1846, essas leis foram revogadas pelo Parlamento inglês, que suprimiu todas as restrições à importação de grãos[...] (MARX, 2004, p.71-72).

O grande objetivo do capitalista, como já relatou também Engels, é a busca por dinheiro, assumir novos negócios, mesmo que isso possa custar a vida de milhares de trabalhadores e de suas famílias. O grande “mérito” da sociedade burguesa é o extermínio por interesse, é a perda do lado humano, da identidade do ser social. Trata-se do domínio da máquina sobre membros humanos, cabeça, braços, mãos, pernas e pés que já não conseguem mais realizar as tarefas mais elementares, os sentidos não mais respondem aos estímulos, com isso, o homem trabalhador desce à sepultura, mesmo estando no mundo dos vivos, o seu ser agora fragilizado e manipulado não consegue mover-se em direção à liberdade, a máquina transformou-se em seu amigo mais fiel, mulher, filhos, enfim, família, nada disso importa ao trabalhador, somente a grande indústria satisfaz os seus desejos.

É essa ordem social, por exemplo, que torna quase impossível ao operário a vida familiar. Não é possível a vida em família numa casa inabitável, suja, inapropriada até como abrigo noturno, mal mobiliada, raramente aquecida, onde a chuva penetra com frequência, com cômodos cheios de gente e imersos numa atmosfera sufocante[...]. [...] A negligência diante dos deveres familiares, especialmente no que diz respeito aos cuidados com os filhos, é comum entre os trabalhadores ingleses e as grandes culpadas são as instituições da sociedade atual. E quem pode esperar que crianças e jovens que crescem como selvagens, em meios degradados e com pais muitas vezes eles degradados, quem pode esperar que se tornem adultos moralmente bem formados? De fato, as exigências que o burguês, do alto de sua olímpica autossatisfação, faz ao operário são demasiado ingênuas (ENGELS, 2010, p. 167).

Segundo Marx(2012), a máquina “revoluciona radicalmente o contrato entre o trabalhador e o capitalista”, é este contrato que “estabelece formalmente suas relações mútuas”. Marx afirma, ainda, que ao tomar “por base a troca de mercadorias, pressupuséramos, de início, que o capitalista e o trabalhador se confrontam como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias”, o que ocorre é que um é “detentor de dinheiro e dos meios de produção e o outro o detentor da força de trabalho”, mas neste momento “o capital compra incapazes ou parcialmente capazes, do ponto de vista jurídico”. Sublinha ainda Marx, que antes, o trabalhador vendia “sua própria força de trabalho, da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora, vende mulher e filhos”. Nesta lógica “torna-se traficante de escravos”. A procura de “trabalho infantil lembra, às vezes, a procura de escravos através de anúncios que costumávamos ler nos jornais americanos”. (MARX, 2012, p. 452-453).

O prolongamento da jornada de trabalho proporciona à grande indústria o aumento de produtividade e de ganhos para o capital, em meio à exploração pelo trabalho o capitalista revoluciona com o novo método de sugar o sangue dos trabalhadores, e como um abutre em sua mais “bela” refeição, o capitalista só larga “esse prato”, quando não tiver mais nenhuma condição de explorar a sua “divina comida”, ou seja, a força de trabalho. A maquinaria aumenta

a produção, pois o seu principal resultado é o valor e com isso também aumenta significativamente a exploração do trabalhador. Não há nada comparável a essa força descomunal que é o capitalismo, pois, segundo Marx (2012) há muito ficou para trás os “velhos ofícios” e as “antigas manufaturas”, o homem, agora com o domínio da ciência, vai explorar novos campos do conhecimento. As novas técnicas, as novas especificidades da grande indústria anunciam um novo oásis na terra, uma nova forma de ganhar dinheiro, e uma de suas primeiras lições é colocar parte dos trabalhadores fora de suas fábricas, pois o maquinário pode dar conta da metade do trabalho e o que resta de trabalho é para ser distribuído com os trabalhadores miseráveis que passam fome mendigando umas poucas migalhas de pão.

O aumento da produção não significa o aumento de trabalhadores, pelo contrário, com a máquina e tudo o que veio com o seu “desenvolvimento”, resulta em consequências para o trabalhador, o

[...] valor, excetuando-se sua representação simbólica, só existe num valor-de-uso, numa coisa. (O próprio homem, visto como personificação da força de trabalho, é um objeto natural, uma coisa, embora uma coisa viva e consciente, e o próprio trabalho é a manifestação externa, objetiva, dessa força)”. (MARX, 2012, p. 238).

Força essa que tem que se submeter às mais insalubres profissões se não quiser descer à condição de miséria, conforme já falado anteriormente, existem também outras passagens n’O capital que retratam muito bem essa realidade.

A extraordinária elasticidade do sistema mecanizado, em virtude da experiência prática acumulada, do volume dos meios mecânicos já existentes e do progresso contínuo da técnica, ficou patenteada com a marcha acelerada do sistema sob a pressão de uma jornada de trabalho reduzida. Mas quem teria imaginado, em 1860, o ano do apogeu da indústria têxtil algodoeira inglesa, os aperfeiçoamentos extraordinários das máquinas e a redução correspondente do trabalho manual [...] (MARX, 2012, p. 494).

Observa-se nesse determinado período histórico que as teorias econômicas concentravam suas atenções para as novas formas de produção e aprimoramento do maquinário, das ferramentas, enfim, da ciência¹⁹, percebe-se que o custo desse desenvolvimento e dessas relações para os trabalhadores era de perdas dos direitos, pois o sistema capitalista, com sua ideia de progresso, implementa nesse período diferentes meios de exploração, com isso não permitia que os trabalhadores buscassem sua sobrevivência longe dessa realidade. O que decorre desse processo é que, essa sociedade, tinha como característica principal, não só o enriquecimento da burguesia, mas, também, a manipulação de uma grande parte de servos do capital, ou seja, cria-se uma demanda de mão de obra subserviente aos deleites do capitalista e

¹⁹ Em Marx (2012, p. 442-443), encontra-se o desenvolvimento da maquinaria e a aplicação consciente da ciência.

tem-se um grande número de operários na longa fila para serem aceitos ou não nos mais diversos postos de trabalho. São os preceitos do sistema, a grande “mão do capital” não aceita perder nenhum de seus mais fiéis súditos. Para Hobsbawm (2016, p. 332-333):

[...] de fato, as teorias econômicas e os princípios aceitos do liberalismo de classe média não iam muito bem juntos. Em certo sentido, as teorias triunfaram. Mais e mais em nosso período, a relação de salário seria crescentemente transformada em uma relação de mercado. Consequentemente, vimos o capitalismo inglês da década de 1860 abandonar formas de compulsão não econômica (tais como a lei do “Patrão e Empregado”, que puniam as quebras de contratos por parte dos trabalhadores com a cadeia), contratos de longo prazo (tais como o annual bond [contrato anual] dos mineiros de carvão do norte), e pagamentos em gêneros enquanto a duração média de contratos era diminuída[...].

Percebe-se que existia uma grande contradição nesse processo, pois o trabalhador, em tese, deveria ter na sua profissão uma forma de crescimento, almejar a uma nova situação, a classe média não admitia tais insultos morais, era necessário a perpetuação desse sistema e a manutenção desses rebeldes no seu devido lugar, ou seja, nas oficinas de ofício, nas minas de carvão, nas tecelagens, etc. Ainda seguindo o pensamento de Hobsbawm (2016), as classes médias teriam ficado chocadas se os trabalhadores tivessem exigido um tipo de vida que elas consideravam exclusivo. O certo é que para os planejadores de cidades, os pobres eram uma ameaça pública, suas concentrações potencialmente capazes de se desenvolver em distúrbios e na política das estradas de ferro, o propósito era que as linhas passassem por dentro dos cortiços onde os custos eram menores e os protestos negligenciáveis.

Essas particularidades nos permitem compreender a necessidade da luta dos operários em meio a uma intensa carga de preconceitos, a rebeldia sempre se mostrou bem próxima da classe trabalhadora, pois quem mais poderia expor suas mazelas, angústias e sofrimentos, senão uma classe que sempre viveu oprimida e abaixo da linha da pobreza? Qual classe poderia então reagir aos ataques permanentes da burguesia na busca por produtividade? As respostas encontramos mais abaixo quando Marx fala da verdadeira situação da classe trabalhadora no século XVIII. Por isso, seguindo a ideia de Marx, temos que:

o capital levou séculos, antes de surgir a indústria moderna, para prolongar a jornada de trabalho até seu limite máximo normal e, ultrapassando-o, até o limite do dia natural de 12 horas. A partir do nascimento da indústria moderna, no último terço do século XVIII, essa tendência transformou-se num processo que se desencadeou desmesurado e violento como uma avalanche. Todas as fronteiras estabelecidas pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foram destruídas. As próprias ideias de dia e de noite, rusticamente simples nos velhos estatutos, desvaneceram-se tanto que um juiz inglês, em 1860, teve de empregar argúcia verdadeiramente talmúdica para definir juridicamente o que era dia e o que era noite. Eram as orgias do capital (MARX, 2012, p. 320).

Expressa-se, nessa afirmação, as características complexas do processo capitalista de produção, onde nesse período histórico, as atividades de trabalho tinham o propósito de manter os interesses mais absurdos, ou seja, tirar do ser humano a sua sensibilidade, a sua historicidade e humanidade²⁰. Entende-se, com isso, que, se para o homem não houver compreensão das relações sociais em sua totalidade, há uma perda de identidade. O que o processo de industrialização tentou implementar, com o aval da burguesia, foram leis que coadunassem com suas mais interesseiras intenções, ou seja, retirar da classe trabalhadora a essência da sua vida, que é o trabalho. E, ainda,

[...] logo que a classe trabalhadora, atordoada pelo tumulto da produção, recobra seus sentidos, têm início sua resistência, primeiro na Inglaterra, a terra natal da grande indústria. Todavia, as concessões que conquista durante três decênios ficaram apenas no papel. De 1802 a 1833, promulgou o Parlamento cinco leis²¹ sobre o trabalho, mas, astuciosamente, não votou recursos para a sua aplicação compulsória, para o quadro de pessoal necessário à sua execução etc. Eram letra morta (MARX, 2012, p. 321).

Assim, constata-se que o processo de trabalho está envolto por complexas contradições, o trabalhador se submete as mais repugnantes tarefas para poder sobreviver dentro de uma realidade que contempla somente uma classe, a burguesia. Não se identifica nenhum tipo de sensibilidade quanto ao ser humano, onde mulheres e crianças também eram vítimas da grande indústria, pois leis até eram votadas na época, mas o cumprimento era tarefa quase impossível. Os detentores do poder tinham influências em todas as esferas do Estado²² e com isso a fiscalização não acontecia. Marx (2012) e Engels (2010) sublinham que era fácil observar a mutilação de crianças e mulheres nas fábricas, pois não existia uma fiscalização que penalizasse os infratores das grandes indústrias, e com isso, uma grande quantidade de

²⁰ Dentro do processo de produção, conquistou o capital o comando sobre o trabalho, sobre a farsa do trabalho em funcionamento, ou seja, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida para que o trabalhador realize sua tarefa com esmero e com o grau adequado de intensidade. O capital transforma-se, além disso, numa relação coercitiva, que força a classe trabalhadora a trabalhar mais do que exige o círculo limitado das próprias necessidades. E, como produtor da laboriosidade alheia, sugador de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital ultrapassa em energia, em descomedimento e em eficácia todos os sistemas de produção anteriores fundamentados sobre o trabalho compulsório direto. De início, o capital submete o trabalho ao seu domínio nas condições técnicas em que o encontra historicamente. Não modifica imediatamente o modo de produção. A produção da mais-valia, na forma estudada até agora, por meio de simples prolongamento do dia de trabalho, ocorreu, por isso, independentemente de qualquer modificação do processo de produção. Na panificação antiga, não era menos eficaz do que na fiação moderna de algodão. Se observarmos o processo de produção do ponto de vista do processo de trabalho, veremos que, para o trabalhador, os meios de produção não são capital, mas simples meios e materiais de sua atividade produtiva adequada a um fim[...] (MARX, p. 356-357).

²¹ “[...] A história da legislação fabril inglesa de 1833 a 1864 caracteriza bem o espírito do capital[...]” (MARX, 2012, p. 321).

²² O endividamento do Estado era, muito antes, do interesse direto da facção burguesa que governava e legislava por meio das câmaras. Pois o déficit público constituía o objeto propriamente dito da sua especulação e a fonte de seu enriquecimento[...] (MARX, 2012, p. 38).

pequenos trabalhadores e trabalhadoras eram obrigados a cumprir jornadas exaustivas de trabalho de até 12 horas diárias.

O trabalho, em meio ao sistema capitalista, se torna alienado, estranhado, com isso o ser já não reconhece o trabalho como sua atividade vital, como forma de desenvolvimento da sociedade. O trabalhador cria o mundo de possibilidades, “um meio universal de trabalho”²³, produz riquezas, prédios, casas, produtos, enfim, cria desenvolvimento, mas o seu processo de criação fica comprometido, ele já não se vê enquanto criador e sim como coisa, objeto qualquer, sem um trabalho digno, que possibilite o seu crescimento pessoal e familiar ele vai descer a categoria dos imprestáveis, sem trabalho, sem casa, sem família.

O trabalho então perde o seu fundamento, deixa de ser “intercâmbio material entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana” (MARX, 2012, p. 218), para pertencer a um dado capitalista, e representar para este uma coisa, um objeto qualquer, o trabalho perde toda uma longa tradição que o precede, ou seja,

o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho[...]. [...] além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia -, pertence-lhe durante o dia[...] (MARX, 2012, p. 219).

Em meio às contradições da sociedade capitalista o trabalho perde seus sentidos, suas verdadeiras determinações e com isso o trabalhador se encontra em um “beco sem saída”, se fora da grande indústria, seu destino é a mendicância, se inserido no seio da fábrica morre por sobretrabalho, por acidente²⁴. Feitas essas considerações, encerra-se o presente tópico para iniciar a discussão sobre trabalho e alienação: a lógica destrutiva do estranhamento do homem.

²³ Para Marx (2012, p. 214), a terra é ainda um meio universal de trabalho, pois fornece o local ao trabalhador e proporciona ao processo que ele desenvolve o campo de operação (field of employment). Pertencem a essa classe meios resultantes de trabalho anterior, tais como edifícios de fábrica, canais, estradas etc.

²⁴ [...] Atrofiados pela divisão do trabalho, esses pobres – diabos valem tão pouco fora do seu âmbito de atividade que só encontram acesso em ramos de trabalho inferiores e, por isso, superlotados e malpagos. Além disso, cada ramo industrial atrai anualmente novo fluxo de seres humanos, o contingente para substituir e para aumentar seus trabalhadores conforme suas necessidades regularmente renovadas. Quando a maquinaria despede parte dos trabalhadores ocupados em determinado ramo industrial, o contingente que para ele aflui é redistribuído e absorvido por outros ramos, enquanto os despedidos, em grande parte, se arruinam perecem no período de transição. É incontestável que a maquinaria em si mesma não é responsável por serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência. Ela barateia e aumenta o produto no ramo de que se apodera e, de início, não modifica a quantidade de meios de subsistência produzidos em outros ramos. Depois de sua introdução, possui, portanto, a sociedade a mesma ou maior quantidade de meios de subsistência para os trabalhadores despedidos, não se levando em conta a enorme porção do produto anual dilapidada pelos que não são trabalhadores. E este é o ponto nevrálgico da apologética econômica. Para ela, as contradições e os antagonismos inseparáveis da aplicação capitalista da maquinaria não existem, simplesmente porque não decorrem da maquinaria, mas da sua aplicação capitalista. A maquinaria como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças

2.2 Trabalho e alienação: a lógica destrutiva do estranhamento do homem

O economista nacional não reconhece o trabalho como categoria fundante do ser social, ou seja, um processo de transformação, intercâmbio do homem com a natureza, antes o trabalho para ele é um produto vendável, uma coisa, uma mercadoria como qualquer outra. O trabalhador executa sua atividade vital, ou seja, idealiza o objeto a ser produzido, e põe em prática seu trabalho, mas mesmo tendo empenhado um certo dispêndio, o fruto do seu trabalho, o produto, já não lhe pertence e sim ao capitalista que comprou a força do trabalho. Essa submissão do homem ao capital é tida como alienação. E nos “Manuscritos”, esse complexo aparece com mais clareza.

Para Mészáros (2006, p. 76), “Os Manuscritos econômico-filosóficos são, evidentemente, obra de um gênio. Considerando o caráter monumental dessa síntese e a profundidade de suas visões [...]”. Desse modo deve-se adentrar na obra citada por Mészáros, para dar continuidade ao estudo da categoria trabalho, agora numa perspectiva da alienação do ser, por isso salienta-se que:

O ponto de convergência dos aspectos heterogêneos da alienação é a noção de “trabalho”. Nos Manuscritos de 1844, o trabalho é considerado tanto em sua acepção geral – como “atividade produtiva”: a determinação ontológica fundamental da “humanidade” (isto é, o modo realmente humano de existência) – como em sua acepção particular, na forma da “divisão do trabalho” capitalista. É nesta última forma – atividade estruturada em moldes capitalistas – que o trabalho é a base de toda a alienação (MÉSZAROS, 2006, p. 78).

Para Mészáros a superação desse processo que engendra as categorias basilares da teoria da alienação corrobora para impor ao processo de desenvolvimento da humanidade sua lógica destrutiva, pois no âmbito do capitalismo, o seu mais fiel companheiro é o lucro, ou seja, para o capital só tem sentido o acúmulo de mercadorias e a exploração do trabalho. Dentro desse envolvimento de contradições, concorda-se com o pensamento de Mészáros quando diz que:

[...] ‘Atividade’, ‘divisão do trabalho’, ‘intercâmbio’ e ‘propriedade privada’ são conceitos essenciais dessa abordagem da problemática da alienação. O ideal de uma “transcendência positiva da alienação é formado como superação sócio-histórico necessária das “mediações”: propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho que se interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade (MÉSZAROS, 2010, p. 78).

naturais, pauperiza os verdadeiros produtores. O economista burguês explica, então, que a observação da maquinaria em si demonstra, sem a menor sombra de dúvida, que todas essas contradições palpáveis são aparências vulgares da realidade, mas que não têm nem existência real nem teórica. Assim, evita quebrar a cabeça com o assunto e, por cima, imputa a seu opositor a estupidez de combater não o emprego capitalista, mas a própria maquinaria (MARX, 2012, p. 502-503).

Entende-se que, assim como Marx, Mészáros levanta a questão da alienação intrinsecamente ligada ao processo econômico, onde permeia também a atividade do trabalho. Marx jamais rejeitou o desenvolvimento e nem tão pouco o processo de mediação. O que deve ficar claro nessa relação é como esse processo é desenvolvido nas relações sociais burguesas, é a forma como as mediações acontecem que se tornam contraditórias e, com isso, trazendo uma infinidade de implicações para o trabalhador. A crítica que Marx faz à economia política não é de um mero aprendiz desorganizado, apesar da pouca idade com que escreveu “Os manuscritos de 1844”, é fruto sim de longos estudos e do aperfeiçoamento empírico dentro das organizações das classes dos trabalhadores que a cada dia se defrontavam com as realidades impressas em seus corpos.

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2004, p. 80-81).

A crítica, portanto, desse processo, segundo Marx, é a rejeição das mediações do trabalho no processo implementado pelo capitalismo com a finalidade de obtenção do valor. Vale ressaltar que a atividade produtiva, proporciona o desenvolvimento econômico, mas em meio ao sistema político-econômico burguês ela é tida para expropriar até as últimas forças do trabalhador. O trabalho nesse meio perde todas as suas propriedades ontológicas, deixa de ser atividade produtiva, intercâmbio do homem com a natureza, para ser motivo de espoliação de outrem.

O homem, na sociedade capitalista, já não se reconhece enquanto um ser singular, em certos momentos, perde o seu poder de pensar, de agir conscientemente, seus sentidos²⁵ já não respondem aos apelos de suas necessidades, há um embrutecimento total, o ser fica petrificado, parado nas ruínas do tempo, enquanto o burguês caminha a passos longos para uma vida plena. Aquela mediação primitiva entre o homem e a natureza, em um sentido ontológico, se perdeu nas poucas lembranças que o homem ainda tem. Seu esforço maior é para manter-se vivo e com muita sorte em liberdade, assim como o interesse do burguês é que o trabalhador se mantenha em condições de produzir, ignorando todo o restante da sua existência.

²⁵ O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana[...] (MARX, 2004, p. 108).

Coloquemo-nos agora totalmente do ponto de vista do economista nacional e comparemos, segundo ele, as reivindicações teóricas e práticas do trabalhador. Ele nos diz que, originária e conceitualmente, o produto total do trabalho pertence ao trabalhador. Mas ele nos diz, ao mesmo tempo, que, na realidade efetiva, ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ela existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe dos escravos que é a dos trabalhadores. Diz-nos o economista nacional que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do que o trabalho acumulado. Mas ele nos diz, simultaneamente, que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem que vender-se a si próprio e a sua humanidade (MARX, 2004, p. 28).

Importante destacar nesse ínterim que se a atividade do homem não pode lhe trazer satisfação plena, ela promove um efeito contrário, e é por esse caminho, o princípio da contradição que Marx direciona suas pesquisas para apreender os desdobramentos do estranhamento no trabalho, submisso ao modo de produção capitalista. Segundo Marx (2004, p. 31), “a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais”. E, “por isso, uma parte da classe trabalhadora cai, assim, necessariamente na classe dos miseráveis ou mortos de fome, tal como uma parte dos capitalistas médios decai na classe trabalhadora” (MARX, 2004, p. 27). Com isso, o capital²⁶ promove e amplia seus tentáculos de sustentação o que leva a considerar que:

O capital é, portanto, o poder de governo (Rerierungsgewalt) sobre o trabalho e os seus produtos. O capitalista possui esse poder, não por causa de suas qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é proprietário do capital. O poder de comprar (Kaufende Gewalt) do seu capital, a que nada pode se opor, é o seu poder (MARX, 2004, p. 40).

As determinações de poder que o capitalismo implementou sobre o trabalho, são orientações de servidão, as leis burguesas sobre a exploração são explicitamente claras no que concerne à submissão do trabalho ao capital, essas implicações podem ser observadas de forma clara com a evolução da ciência e do maquinário, conforme observa-se nessa pesquisa. O importante é a produção, o lucro, a renda, o trabalhador nessa realidade é apenas instrumento de trabalho, uma ferramenta qualquer que pode ser substituída por outra, uma ação insensível, sem nenhuma preocupação com o ser, com o trabalhador.

Convém enfatizar que essa discussão nos faz pensar mais ainda sobre a nossa realidade, pois nota-se que muito do que foi exposto é questão debatida na atualidade. Esse trabalho de pesquisa propõe como é característico do método materialista, investigar para depois expor e foi o que se tentou nesse breve tópico. Entende-se que apesar das discussões em

²⁶ Em Marx (2004, p. 40 a 60), existe uma excelente referência sobre os economistas clássicos que trazem suas visões e posições sobre o que é capital; qual a taxa mais barata do ganho; qual a relação existente entre o ganho e o capital; qual a taxa mais baixa do ganho e qual a taxa mais elevada.

torno da questão do trabalho, mantém-se a ideia, dentro daquilo que Marx direciona como trabalho, intercâmbio do homem com a natureza. Importante esclarecer que busca-se também produzir conhecimento teórico que possa favorecer o entendimento da classe trabalhadora sobre sua realidade social no contexto da luta de classes e, com isso, mostrar que em sua essência o homem tem no trabalho a sua categoria fundante, por isso sua vida, assim como se considera fundamental a compreensão desta categoria para analisar o trabalho docente, objeto deste estudo.

Ao discutir o trabalho, depara-se durante todo o processo histórico com infinitas contradições em níveis bastante complexos, percebe-se que em meio a todas essas “verdades burguesas” do passado, no século XXI continuam as mesmas realidades sociais de centenas de anos atrás. O ser humano é tido como bucha de canhão para uma determinada classe que se considera acima de tudo e de todos. Nos Manuscritos (2004) e n’O capital (2012), essa realidade fica mais clara pois, tratar ser humano como coisa, produto, mercadoria é desconsiderar toda uma tradição que está por trás da figura humana, mas é bem típico do capitalista interesseiro agir como um ser insensato, arrogante e, segundo Marx (2004), as únicas rodas que eles põem em movimento são a guerra e a ganância. Essa realidade precisa ser analisada por meio do método, assunto desenvolvido no texto que segue.

2.3 O trabalho na contemporaneidade: fundamentos metodológicos e históricos

A dialética marxista é em si mesma revolucionária. Aqueles que são revolucionários por puro impulso do coração, por puro humanismo ou legítimo interesse objetivo, sairão fortalecidos nas suas convicções e muito mais eficazes na sua ação se, à sua emoção, adicionarem um sólido conhecimento científico sobre o capitalismo, sobre os seus determinantes e sobre os caminhos do processo revolucionário. Razão e coração juntos se completam. A teoria de Marx nos ensina que precisamos, mais que nunca, lutar contra o capitalismo, pela humanidade. (CARCANHOLO, 2008, p. 17)

A frase de Carcanholo, na epígrafe, contribui para analisar o texto que segue, pois, se faz necessário retomar categorias basilares sobre o método materialista ou materialismo histórico dialético e por esta razão, a epígrafe justifica-se à medida que se compreende ser necessária a discussão sobre o método e a sua relação com as categorias utilizadas para atingir os objetivos propostos neste estudo. Entende-se, também, que o trabalho, categoria fundante de ser social, é parte integrante dos estudos de Marx, que fez a concatenação com as relações sociais e produtivas da economia clássica. Para tanto, utiliza-se as obras: O capital I- crítica da

economia política (MARX, 2012); Contribuição à crítica da economia política (MARX, 2008); Ideologia alemã (MARX; ENGELS, 2007); Para uma ontologia do ser social I (LUKÁCS, 2012); Dialética do concreto (KOSIK, 1976) e obras de interpretes do marxismo que se dedicaram a essa tarefa complexa e revolucionária.

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados²⁷, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica²⁸ tem de provar em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio²⁹ (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

O método marxiano, que tem como essência a categoria da totalidade, permite a compreensão dos processos históricos humanos fundamentados nas relações produtivas da sociedade capitalista, ou seja, um todo articulado que como sublinha Luckács, “significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento” e ainda, “de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUKÁCS, 1967, p.240). Neste sentido, vale ressaltar que o método dialético, mesmo em meio a tantos tratamentos equivocados, interpretações deformadas, permanece como teoria revolucionária para a classe trabalhadora.

Inicia-se, portanto, a discussão fazendo uma breve retomada dos processos históricos ontológicos para situar o método de Marx no contexto da realidade social. Assim, pretende-se também rever algumas categorias importantes, como a da totalidade, da contradição e da mediação, pois acredita-se ser essencial a clareza dessas categorias para a compreensão do método marxiano. A relevância está no estudo do método de Marx e suas categorias centrais, o processo de luta de classes, a retomada da categoria trabalho e, conseqüentemente, de se pensar em um novo modelo de sociedade para a humanidade. Ao lembrar Marx, no prefácio da edição francesa de O capital, em resposta a Maurice La Châtre, sobre a publicação da obra em fascículos, Marx fala: “[...] dessa forma, a obra será mais acessível à classe trabalhadora, e para

²⁷ Em determinadas relações de produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

²⁸ Que se atem simplesmente aos fatos reais (MARX; ENGELS, 2007, p. 93)

²⁹ As representações que esses indivíduos produzem são representações, seja sobre sua relação com a natureza, seja sobre suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural[...] (MARX; ENGELS 2007, p. 93)

mim importa mais este motivo que qualquer outro” (MARX, 2012, p. 31). É com esse propósito também que existe empenho no desenvolvimento do presente estudo, com o objetivo de produzir conhecimento científico que possa ser utilizado pela classe trabalhadora como teoria revolucionária.

O ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como o ser independente do ser da natureza, como antítese que o exclui, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito”. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato de pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios (LUKÁCS, 2012, p. 286-287).

Ao apresentar as considerações acerca da perspectiva ontológica do ser social, fundada no trabalho, compreende-se que no processo de transformação social e material da realidade, a ontologia exerce papel fundamental na reprodução social tendo acento principal o por teleológico, que funda de modo prático a concepção material do mundo dos homens, com isso, compreende-se mais uma vez que o trabalho, categoria fundante do ser social, é a gênese das relações humanas.

Expõem-se as categorias presentes no método marxista considerando a práxis como categoria de análise mesmo, tendo a função de “nortear e controlar o conhecimento” (LUKÁCS, 2012, p. 301). Segue-se, pois, a discursão acerca do método e do trabalho, pois a existência de um método se estabelece na medida em que segundo Marx (Ideologia Alemã) não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas é a vida real que determina a consciência. “O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa: o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Marx desenvolve, assim, a dialética e considera as relações materiais de produção com os indivíduos reais produzindo os seus meios de vida, configurando - se seu método como: materialismo dialético ou materialismo histórico ou mesmo materialismo histórico-dialético.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio

espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante³⁰, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente[bewusste Sein], e o ser dos homens é o processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94).

Marx e Engels partem de pressupostos reais, de seres atuando no contexto da sociedade, exercendo a práxis revolucionária como forma de se desvencilhar da exploração dos processos de produção a que eram submetidos, a consciência tem papel fundamental nessas relações, pois ela permite o pensamento crítico em meio as contradições fatuais do sistema capitalista. O chão da fábrica, é então essa realidade, o maquinário, a exploração, as horas extremas de trabalho, são momentos vivos, que o homem tem que conviver e se submeter. O que fica claro no método materialista é que longe de uma especulação ideológica, fictícia, como era costume dos filósofos burgueses, os indivíduos relatados e trazidos por Marx e Engels são seres cujas existências já estão marcadas pela exaustão do trabalho na grande indústria, não sentem as intempéries da exploração, mesmo sendo homens de carne e osso, seres humanos que a todo momento veem negado o seu direito mais essencial que é o trabalho.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuía. Não têm história, nem desenvolvimento; transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência³¹ (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

³⁰ E, na verdade, os homens tal como são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por seu intercâmbio material e por seu desenvolvimento ulterior na estrutura social e política (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

³¹ A consciência desses indivíduos práticos, atuantes (MARX, 2007, p. 94)

Com todas essas contradições existe no seio dessas relações possibilidades de organização e combate, através da consciência de classe. Para Marx e Engels(2007, p. 535),

o máximo a que chega o materialismo contemplativo, isto é, o materialismo que não concebe o sensível como atividade prática, é a contemplação dos indivíduos singulares e da sociedade burguesa. O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa; o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada. Os filósofos interpretam o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

Para Saviani (2007), a lógica dialética se caracteriza pelo processo de construção do concreto pensado (lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (lógica abstrata). Portanto, o concreto não se dá sem a mediação do abstrato, sendo a construção do pensamento dada da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto, ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, da geração de excedentes e a ampliação do comércio, exige-se uma nova organização da sociedade, “[...] a sociedade contratual, cuja base é o direito positivo[...]. Implementa-se [...]a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial” (SAVIANI, 2007, p. 158). Segundo Chagas (2011, p. 67),

o caráter ideológico do pensamento dos economistas clássicos evidencia-se também no momento em que eles concebem a vida social como governada por leis fixas, naturais, universais abstratas, válidas para todos os indivíduos em todas as sociedades, dando a entender às ocultas que as relações burguesas são regidas por leis eternas, imutáveis, e tratam a produção, a distribuição, a troca e o consumo como partes isoladas do todo, esferas autônomas, momentos exteriores, não relacionados entre si, do processo econômico[...].

Diferentemente dos economistas clássicos,

[...]Marx parte da produção material, socialmente determinada, e demonstra que ela é um todo orgânico, dinâmico, uma rica totalidade de relações diversas, na qual seus momentos constitutivos, a distribuição, a troca e o consumo, estão concatenados entre si, formando unidade sintética, embora contraditória [...] (CHAGAS, 2011, p. 67).

Pode-se dizer que Marx alicerçou suas pesquisas sobre a realidade da sociedade burguesa no que se refere às relações econômicas de produção, distribuição, troca e consumo, tendo como ponto central a categoria trabalho, ele afirma que existe toda uma subjetividade nesse processo, pois para a produção elaborar um produto, tem que existir um consumo e nisso encontra-se uma “determinabilidade”, onde

[...]o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado que deve ser consumido de um modo determinado, por sua vez mediado pela própria produção.

Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto de consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores[...] (MARX, 2011, p. 65-66).

Dessa forma, Marx direciona seus estudos para a análise da sociedade moderna, percebendo as relações entre os diversos processos, mas que se mostram partes de um todo determinado pela estrutura das relações burguesas de produção. Ele avança com seus fundamentos e estudos sobre a economia política, dando destaque para os economistas clássicos Adam Smith e David Ricardo³², também estudou o idealismo de Kant, a dialética hegeliana, o modo de produção asiático, o antigo, as ordens escravista e feudal³³, etc., sendo a problemática central dessas análises as contradições da sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista que tem rebatimentos na categoria trabalho e também no processo de luta de classes. Em um texto de 1878 Engels fala da importância dos estudos econômicos de Marx:

Para compreender em todo o seu alcance esta crítica da Economia burguesa, não era suficiente conhecer a forma capitalista de produção, de troca e de distribuição. Era preciso investigar e trazer à comparação, embora apenas em seus traços mais gerais, as formas que precederam e que, em que países menos avançados, coexistam ainda com aquela. Até hoje, esta investigação e este estudo comparativo foram realizados somente por Marx, e devemos, portanto, a seus trabalhos, quase que exclusivamente, o que até agora se pôde esclarecer com relação à teoria econômica pré-burguesa (ENGELS, 1979, p. 130).

Necessita-se compreender toda uma tradição que está por trás da realidade social, e, nesse prisma, aferir que apesar de existirem muitos teóricos alinhados com o pensamento marxista, também tem-se algumas concepções que contribuíram para o processo histórico de desenvolvimento da burguesia, são eles René Descartes(1596 – 1650) com seu método cartesiano que no seu Discurso do método(1636) apregoava a razão a partir dela mesma para se chegar à verdade, a transformação das coisas em um quantum matemático, Francis Bacon(1561 – 1626) com o Novum Organum (1620), com seu método indutivo que fala da ciência como utilidade voltada para beneficiar o homem, a ciência tem que ter um fim prático, ou seja a ciência é o instrumento para vencer a ignorância e David Hume(1711 – 1776) com o seu Tratado sobre a natureza humana(1734) e sua Investigação sobre o entendimento humano(1748), implementa ideais sobre impressões sensíveis, o mundo é um artifício da imaginação a única fonte do conhecimento é a experiência.

³²Sobre os economistas clássicos Adam Smith e David Ricardo, Marx faz uma excelente explanação sobre esses representantes da burguesia no livro: MARX, Karl. **Miséria da filosofia:** resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Tradução de José Paulo Netto – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.140.

³³ Lessa (2011); Marx e Engels (2005; 2007); Saviani (2007), discutem sobre o tema.

Marx supera todas essas concepções e concebe o sujeito como um ser real, forjado nas relações econômicas e sociais, tendo no trabalho a sua gênese humana, ele percebe categorias abstratas, mas faz a concatenação com o mundo humano para daí retirar os conceitos que irão produzir a conscientização no mundo dos homens, no mundo do trabalho. Segundo Marx (2012, p. 28):

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é o mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Entende-se que da realidade social, aflora as relações humanas e é também desse processo que a história vai ser contada e vivida. Ao pesquisar essas relações, Marx abre novas possibilidades de interpretações do real. Entende-se que os fenômenos que se apresentam empiricamente, também mostram o quanto essas relações possibilitam uma melhor visão, dentro do processo de trabalho e da alienação do homem. Com isso, vale lembrar que, ao não reconhecer o objeto do seu trabalho, o homem perde sua identidade de criador, com isso a sua essência que está no trabalho não surge e o ser social, enquanto ser ontológico torna-se um ser superficial, fenomênico, unilateral, a-histórico.

[...]A estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento (MARX, 2012, p. 101).

Interpreta-se, o método dialético marxiano como “arma” teórica para a classe trabalhadora, ou seja, uma concepção de conhecimento que permite uma melhor compreensão das relações mercantis no âmbito da sociedade capitalista. Nessa realidade Marx denuncia a escravidão do homem do seu trabalho, da sua fonte de vida. A alienação, impera sobre a subjetividade humana de fazer história. A organização da classe trabalhadora é imprescindível neste caso, para que se pense em uma nova forma de sociedade, pois dentro de um conceito de trabalho livre e universal o homem deve ser formado para combater as adversidades, ele tem que contextualizar, decidir sobre o seu destino, interpretar a realidade em volta e tomar decisões

que possam favorecer a comunidade. Para isso, Marx e Engels se debruçaram sobre o estudo da história como ciência, afirmando que:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Naturalmente não podemos abordar, aqui, nem a constituição física dos homens nem as condições naturais, geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras condições já encontradas pelos homens. Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir os seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

O que Marx advoga, é o entendimento de que o homem traça seus caminhos em direção a uma realidade que possa possibilitar novas experiências, é daí também que os complexos surgem desse contexto, dessa forma esses pressupostos reais, marcam toda uma história da humanidade, com seus avanços e retrocessos, é o processo histórico aflorando das mais distantes comunidades primitivas para fazer frente aos desafios que se apresentam na atualidade. O trabalho permite ao homem traçar seu destino, transformar sua realidade e tomar consciência de sua tarefa revolucionária no âmbito da luta de classes, em meio a sociedade capitalista.

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse 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 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. Essa produção aparece, primeiramente, com o aumento da população. Ela própria pressupõe, por sua vez, um intercâmbio [Verkehr] entre os indivíduos. A forma desse intercâmbio é, novamente, condicionada pela produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

O capital organiza-se para que a associação dos trabalhadores seja desarticulada, o seu grande mérito é a desmobilização, o isolamento, com isso torna-se fácil manipular, convencer a não lutar e continuar com uma vida medíocre, submetido a moradias degradantes, sem saúde, expostos à morte. O que Marx concebe com seu método materialista é a articulação, a luta de classes, é o homem perceber-se enquanto protagonista do processo histórico é entender

“a totalidade concreta como concepção dialética-materialista do conhecimento do real[...]” (KOSIK, 1976, p. 61). Para Engels (2010, p. 247),

[...]os operários devem, portanto, procurar sair dessa situação que os embrutece, criar para si uma existência melhor e mais humana e, para isso, devem lutar contra os interesses da burguesia enquanto tal, que consistem precisamente na exploração dos operários. Mas a burguesia defende seus interesses com todas as forças que pode mobilizar, por meio da propriedade e por meio do poder estatal que está à sua disposição. A partir do momento em que o operário procura escapar ao atual estado de coisas, o burguês torna-se seu inimigo declarado. Ademais, o operário compreende, a cada instante, que o burguês o trata como uma coisa, como uma propriedade sua, e já essa razão basta para que ele assuma uma posição hostil à burguesia[...].

Nesse sentido, defende-se que os pressupostos desenvolvidos por Marx e Engels, no âmbito de um longo e penoso processo histórico é suscitado a sempre aplicar-se à realidade social, o método dialético desenvolvido por Marx, provoca a reflexão sobre o que se quer para as próximas gerações, o capitalismo, agora mais destrutivo, não permite como já citado acima, nenhuma fagulha de criticidade. Marx, aprofundou seus conhecimentos basilares sobre a história da economia política, sobretudo, em Paris, Bruxelas, Londres, mas também no contato direto com Engels, com grandes teóricos e na participação dos processos político-revolucionário³⁴. Em suas conclusões sobre seu método Marx afirma que “[...]a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na economia política[...]” (MARX, 2008, p. 47).

Na sociedade de classes o trabalho é alienado e os homens só existem enquanto força de trabalho explorado, como pode-se ver em Engels (2010) mais acima. Por isso Marx entende que é preciso sair da superficialidade, o senso comum não dá conta da realidade, para que a realidade se apresente enquanto concreto pensado ela precisa superar o mundo das aparências e alcançar a essência do objeto, que se dá mediante a consciência filosófica, pois já identificava Marx, ao analisar os economistas clássicos: “[...]Mas, à medida em que a história avança e, com ela, a luta do proletariado se desenha mais claramente, eles não precisam mais procurar a ciência em seu espírito: basta-lhes dar conta do que se passa ante seus olhos e se tornarem porta-vozes disso[...]” (MARX, 2009, p. 141-142).

O intuito é mostrar que a filosofia especulativa parte de ideias tiradas do pensamento sem a devida mediação com a realidade, pensa arbitrariamente sem levar em conta as diversas possibilidades, ao contrário do que defende Marx, quando infere que deve-se partir das mediações para encontrar o real articulado, pode-se dizer que o concreto é o real trabalhado, pensado, a unidade da diversidade é o todo, as partes articuladas, enfim, é o resultado que tem

³⁴ Nessa obra o leitor irá encontrar referências sobre parte da formação de Marx e Engels no processo de luta de classes e suas atribuições junto à classe trabalhadora. Marx, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005. (p. 9 – 35).

que ser trabalhado, o materialismo histórico parte desses pressupostos. No livro *Contribuição à crítica da economia política* (2008), Marx resume o seu método materialista assim:

[...] Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade 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. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais 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[...] (MARX, 2008, p. 47).

Eis o arcabouço teórico explicitado por Marx em defesa do materialismo histórico dialético, o método que propõe novas formas de se pensar a realidade, é o estudo das categorias econômicas, que passa pelas mediações das relações sociais, é o modo como conhecemos as interligações feitas com os complexos presentes no modo de produção capitalista, pois dentro desse processo têm-se a categoria trabalho, que cria as condições para a realização humana, mas na sociedade de classes o trabalho é alienado, explorado, escravo. Segundo (ZIENTARSKI, 2016, p. 158),

[...] o trabalho constitui-se como um princípio de humanização, por outro lado, na sociedade capitalista, ele é aviltado, estranhado, tornando-se uma mera atividade de subsistência, de satisfação de carências imediatas, uma forma de manter os trabalhadores vivos para produzir e valorizar o capital. Constitui-se, nessa óptica, o trabalho como um princípio de dominação de um homem sobre o outro, de estranhamento, na consolidação da realização ou da objetivação do homem.

Entende-se que os produtores da riqueza, ou seja, os trabalhadores são excluídos do processo de desenvolvimento da sociedade sendo permitido tão somente viver para o trabalho e o produto do seu trabalho não mais lhe pertence, se torna estranho. Dessa forma entende-se que Marx afirma e nega o trabalho, o trabalho que ele nega é o trabalho mecanizado, precarizado, explorado e o que ele afirma é o trabalho em que o homem se realiza enquanto ser social, é o trabalho livre.

O homem na sociedade capitalista não se vê em um mundo livre e, com isso, o seu espírito não se enriquece, pelo contrário fica empobrecido, não permite a formação e sim a deformação, no sentido de não permitir uma formação omnilateral tornando o ser meramente coisificado, tornando-o mercadoria, é nesse sentido que ao invés de formar, o capital deforma ao subtrair do trabalho sua essência humanizante. Em uma sociedade na qual as relações são estranhadas, alienadas, tem-se um mundo reduzido a propriedades materiais, tende-se a

valorizar o ter, o possuir em detrimento do ser. Observa-se que o método de Marx exige a compreensão das relações sociais, dos processos históricos, entende-se nessa trajetória uma longa caminhada que perpassa sobre um véu nebuloso de contradições que indicam para o rompimento com a atual estrutura social para uma nova forma de sociedade, o comunismo.

[...] Na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico[...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 38).

São esses os preceitos de uma nova possibilidade para a humanidade, ou seja, uma organização social onde todos possam desenvolver suas atividades de forma livre sem a obrigação de serem submetidos às mais degradantes formas de trabalho, conforme destaca-se em Marx (2012) e Engels (2010).

o comunismo distingue-se de todos os movimentos anteriores porque revoluciona os fundamentos de todas as relações de produção e de intercâmbio precedentes e porque pela primeira vez aborda conscientemente todos os pressupostos naturais como criação dos homens que existiram anteriormente, despojando-os de seu caráter natural e submetendo-os ao poder dos indivíduos associados. Sua organização é, por isso, essencialmente econômica, a produção material das condições dessa associação; ele faz das condições existentes as condições da associação. O existente que o comunismo cria é precisamente a base real para tornar impossível tudo o que existe independentemente dos indivíduos, na medida em que o existente nada mais é do que um produto do intercâmbio anterior dos próprios indivíduos. Desse modo, os comunistas tratam, praticamente, as condições criadas pela produção e pelo intercâmbio precedentes como condições inorgânicas, sem respeitar, no entanto, que gerações anteriores tiveram como plano ou como destinação fornecer-lhes materiais, e sem crer que essas condições eram inorgânicas para os indivíduos que as criaram. A diferença entre indivíduo pessoal e indivíduo acidental não é uma distinção conceitual, mas um fato histórico[...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 67).

Com o avanço das sociedades industriais modernas e das forças produtivas, a ciência é colocada como eixo central para o desenvolvimento da humanidade, essa sociedade vai implementar novas formas de conhecimento e cobrar ações que possibilitem respostas objetivas e positivas para a humanidade. Augusto Comte (1798-1857), fundador do positivismo em seu Curso de filosofia positiva (1842), destaca que a ciência e a técnica devem aparecer como desenvolvimento para a humanidade, ou seja, a ciência tem que dominar a natureza e trazer ordem e progresso. O domínio tem que perpassar por um todo societal, além de dominar a natureza se faz necessário a criação de leis sociais, implementar conceitos sociais pela lógica da ciência. Dessa forma o objetivo da ciência, segundo esse teórico é o de controle total, onde o desenvolvimento é alcançado por leis claras e objetivas, a sociedade tem que estar organizada e tudo isso para que se possa evitar o caos.

Comte defendia uma física social, os fatos sociais fundamentados pela ciência, o restabelecimento da eficácia do pensamento com a orientação da ciência, o que era na realidade uma luta contra o idealismo, a metafísica e a religião. A contradição é que o mundo e a ciência avançam em um sentido, mas em outras direções existem alguns questionamentos como pano de fundo que são: a fome, a miséria, a guerra, e que a ciência não pode fechar os olhos, pois esses problemas trazem grandes implicações para a humanidade. Em sua essência o positivismo tem que prever, ser prático e evitar crises, agindo sobre as relações sociais. A questão de Comte é querer reduzir tudo à ciência, conciliar o inconciliável, e ordenar arbitrariamente a sociedade.

Compreende-se que a sociedade e suas relações apresentam infinitas contradições e que uma teoria ou outra não pode oferecer respostas definitivas para a humanidade. O método materialista histórico dialético cria possibilidades aos homens de desenvolverem as forças produtivas com a plena participação da comunidade, essa teoria busca superar as contradições para que se possa pensar em um novo modelo de sociedade onde não exista a exploração do homem pelo homem e que todos possam contribuir para o processo de implementação de uma nova ordem social.

É importante afirmar que Marx cumpriu sua tarefa como revolucionário e defensor de uma teoria inovadora, sendo uma de suas principais bases teóricas as relações do mundo dos homens, daí a necessidade da análise do contexto histórico como forma de conhecimento para tentar encontrar respostas aos questionamentos da humanidade. Por isso, Marx tem um posicionamento crítico frente aos conhecimentos acumulados pela humanidade, por ter relacionado seus estudos com várias esferas da história, para ele o objeto de estudo tem que ser analisado e, deve-se partir da aparência, para que se possa alcançar sua essência, são esses alguns dos princípios básicos seguidos por Marx.

Segundo Netto (2011, p. 22), “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método[...]”. O objeto de Marx, portanto era a sociedade burguesa com todos os seus ranços e contradições, todo um processo histórico, uma longa tradição por trás do objeto analisado, objeto este que jamais fora estático, pelo contrário, movido por diferentes correntes de pensamento o que Marx fez foi desenvolver uma teoria geral do ser extraíndo, dessa forma, seu método dialético e conseqüentemente ao analisar a realidade concreta constatar as contradições estabelecidas do próprio sistema capitalista. Segundo Chagas (2011, p. 56),

[...] esses momentos constituintes do método dialético de Marx, investigação e exposição, foram, muitas vezes, ou desprezados, por serem identificados, sem

resguardar as diferenças, com a dialética hegeliana que muitas vezes, comprometia o caráter materialista do próprio método de Marx, ou foram recusados pura e simplesmente em nome de um cientificismo atribuído ao pensamento de Marx. Ao contrário do método especulativo, próprio da dialética hegeliana e do empirismo imediato, próprio da economia clássica moderna[...]. O método dialético de Marx tem como sujeito o próprio real, a lógica da coisa e não a coisa da lógica, do conceito, razão pela qual ele nem é um método subjetivista, tal como o idealismo especulativo acrítico e abstrato, que pressupõe um pensamento automatizado enquanto demiurgo do real, isto é, um sujeito que dá, a partir da ideia, sentido à realidade, tornando-a como um caos desordenado, nem um método puramente objetivo, como o empirismo acrítico, o positivismo, que toma o pensamento como atividade passiva e a realidade como algo já acabado, pronto, dada imediatamente pela experiência direta, assumindo e ratificando ingenuamente a sua existência empírica, positiva.

Eis a questão nevrálgica do método marxiano, por isso percebe-se as diferenças em relação aos modelos metodológicos dos teóricos burgueses que ao contrário inviabilizaram o processo do devir humano. Marx percebe que no modo de produção capitalista os proletários são os únicos sujeitos que podem transformar a realidade, pois essa classe está submetida a todos os meios de exploração, negação, escravidão. Em seus estudos, Marx analisa as relações mercantis, econômicas, e relaciona com as condições de trabalho dos proletários, orienta-se também pelas pesquisas desenvolvidas por Engels em seu livro: *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2010), onde Engels representa fielmente o sofrimento dos proletários ingleses no século XIX, em suas pesquisas Engels mergulha profundamente nas mazelas encobertas pelo poder da ambição e do lucro. Por esta razão, é preciso expor e analisar o processo real, partindo da “produção material da vida imediata e do ato de conceber a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção e engendrada por ele” (MARX; ENGELS, 2007, p. 61), para ter condições de buscar conhecer a realidade em sua totalidade.

O trabalho, único vínculo que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência, perdeu para eles toda aparência de autoatividade e só conserva sua vida definindo-a. Enquanto, em períodos precedentes, a autoatividade e a produção da vida material estavam separadas pelo único fato de que eles incumbiam a pessoas diferentes e que a produção da vida material, devida à limitação dos próprios indivíduos, era concebida ainda como uma forma inferior de autoatividade, agora a autoatividade e a produção da vida material se encontram tão separadas que a vida material, o trabalho (que é, agora, a única forma possível mas, como veremos negativa, da autoatividade), aparece como meio (MARX; ENGELS, 2007, p. 72-73).

O que resta aos trabalhadores na sociedade capitalista é ser explorado e grande parte desses operários continuar vivendo em situações degradantes de moradia, saúde, condições de trabalho. Esse processo em que o trabalhador é embrutecido torna-o também mais experiente pois conforme já afirmou Marx, a realidade social torna-o mais consciente conduzindo-o a conceitos que estão alinhados com o processo de luta de classes, com o propósito de vislumbrar uma nova forma de sociedade que não seja a da divisão de classes.

Chegou-se a tal ponto, portanto, que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade existente de forças produtivas, não apenas para chegar à autoatividade, mas simplesmente para assegurar a sua existência[...]. Somente os proletários atuais, inteiramente excluídos de toda autoatividade, estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades. Todas as apropriações revolucionárias anteriores foram limitadas; os indivíduos, cuja autoatividade estava limitada por um instrumento de produção e por um intercâmbio limitados, apropriavam-se desse instrumento de produção limitado e chegavam, com isso, apenas a uma nova limitação. Seu instrumento de produção tornava-se sua propriedade, mas eles mesmos permaneciam subsumidos à divisão do trabalho e ao seu próprio instrumento de produção. Em todas as apropriações anteriores, uma massa de indivíduos permanecia subsumida a um único instrumento de produção; na apropriação pelos proletários, uma massa de instrumento de produção tem de ser subsumida a cada indivíduo, e a propriedade subsumida a todos. O moderno intercâmbio universal não pode ser subsumido aos indivíduos senão na condição de ser subsumido a todos. A apropriação é, ainda, condicionada pelo modo como tem de ser realizada. Ela só pode ser realizada por meio de uma união que, devido ao caráter do próprio proletariado, pode apenas ser uma união universal, e por meio de uma revolução na qual, por um lado, sejam derrubados o poder do modo de produção e de intercâmbio anterior e o poder da estrutura social e que, por outro, desenvolva o caráter universal e a energia do proletariado necessária para a realização da apropriação; uma revolução na qual, além disso, o proletariado se despoje de tudo o que ainda restava de sua precedente posição social (MARX; ENGELS, 2007, p. 73-74).

Compreende-se que o julgamento de uma época, ou seja, de um determinado período histórico é feito com base em suas relações sociais, o que Marx advoga com seu método materialista é a possibilidade de os homens poderem, livremente, decidirem sobre o seu destino, como se organizarem em sociedade, tomarem consciência política e refletirem sobre teorias que contemplem o processo de luta de classes, sempre tendo cuidado em se perceber enquanto classe revolucionária. Segundo Marx e Engels (2012, p. 55) “de todas as classes que hoje confrontam a burguesia, apenas o proletariado constitui uma classe verdadeiramente revolucionária[...]”. A importância dessa exposição é de extrema importância quando se observa que o modo de produção capitalista sempre implementou ações de dominação, visando o incremento das relações econômicas onde o trabalho assalariado é fator preponderante nesse processo e, a permanência da exploração é tido como ordem eterna para essa classe. Segundo Lukács (2003, p. 83) “a questão da compreensão unitária do processo histórico surge necessariamente com o estudo de cada época e de cada setor parcial, entre outras coisas. É aqui que se revela a importância decisiva da concepção dialética da totalidade[...]”. Também segundo esse mesmo teórico,

[...] o marxismo ortodoxo não significa um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “fé” numa ou noutra tese nem a exegese de um livro “sagrado”. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao método. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido dos seus fundadores,

mas que todas as tentativas para superá-lo ou “aperfeiçoá-lo” conduziram somente à banalização a fazer dele um ecletismo – e tinha necessariamente de conduzir a isso (LUKÁCS, 2003, p. 64).

Dentro desse entendimento percebe-se a importância de teóricos como Karl Marx e Friedrich Engels alinhados com o processo histórico da luta de classes e de superação da sociedade capitalista. Entende-se que essa sociedade percebe o ser social apenas como instrumento de valor e ferramenta de trabalho e não como seres capazes de transformar e serem transformados pelo pensamento crítico, pela luta de classes, e pela revolução que deve promover a superação do reino da necessidade pelo reino da liberdade. Após um exame rigoroso desse processo histórico conclui-se que, o que Marx fez foi perceber e entender as relações mercantis como desenvolvimento de uma classe em detrimento do fracasso de outra, ou seja, o proletariado tido como única classe verdadeiramente revolucionária sucumbe aos meios mais degradantes de subsistência, onde suas condições de vida são as mais desumanas possíveis, observa-se isso em Engels (2010)³⁵.

O que fica desse processo é o grande mérito dado a Marx, por ter entendido as verdadeiras relações por trás do embrutecimento da classe trabalhadora, ele busca com isso desenvolver uma teoria que viesse fazer com que os proletários se percebessem enquanto protagonistas do processo histórico, ou seja, conscientes de si, e do seu importante papel no processo histórico de luta de classes, segundo Marx (2009, p. 142) os proletários devem entender que,

[...] enquanto procuram a ciência e apenas formulam sistemas, enquanto se situam nos inícios da luta, eles veem na miséria somente a miséria, sem observarem nela o lado revolucionário, subversivo, que derrubará a velha sociedade. A partir dessa observação, a ciência produzida pelo movimento histórico, e que se vincula a ele com pleno conhecimento de causa, deixa de ser doutrinária e se torna revolucionária.

E com isso compreenderem que,

[...] O primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos[...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

³⁵ A referência é sobre o livro já citado nesse trabalho: A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (ENGELS, 2010), a obra trata da situação degradante vivida pela classe trabalhadora na Inglaterra.

O existir humano exige toda uma relação de categorias, mas obrigatoriamente deve passar pela categoria trabalho, como marca humana de sobrevivência, a partir dessa categoria surgem as demais que a complementam. O processo de criação humana vai estar ligado à busca de necessidades, e o homem, para executar tais tarefas, precisa pensar em suas ações, desenvolve-se a questão da consciência, que irá idealizar para materializar e transformar as relações sociais.

A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico[...]. A terceira condição que já de início intervêm no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família[...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Nesse processo, a sociedade capitalista vai desenvolver e implementar técnicas que possibilitem o aproveitamento da força de trabalho, com esse propósito surge também a necessidade de organização da produção nas fábricas, é nessa relação que o trabalho, que antes proporcionava satisfação, plenitude, vida, agora é trabalho alienado, explorado, espoliado. Nos “Manuscritos econômico – filosóficos, Marx (2004) traz essas relações econômicas, onde a “[...] opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação” (MARX, 2004, p. 89).

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de uma lado, como relação natural, de outro lado como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade[...], a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas[...]. Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma “história”, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos. Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também “consciência[...]. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens[...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35).

Marx jamais tentou conciliar burgueses e proletários e sim conscientizar a classe trabalhadora do seu verdadeiro papel na sociedade capitalista, buscando com o seu método materialista mostrar que os homens são senhores do seu destino e, que a história é feita pelas relações sociais e intimamente ligada às forças produtivas, assim como também ao processo de

luta de classes, tendo o trabalho, categoria fundante do ser social, como gênese humana permitindo ao homem dar um passo à frente na história.

O poder de utilizar a consciência para apreender determinados conceitos, também levou o homem a novos conhecimentos e partindo desses pensamentos Marx advoga que o ser social ao adquirir essa verdadeira consciência dos processos reais humanos em comunidade, ele pode perceber as relações de contradições que permeiam o mundo. Somente a partir da consciência de classe, mostrando as verdadeiras vicissitudes do processo de crescimento social, produtivo e da divisão do trabalho é que o ser social se percebe enquanto protagonista ativo dessas relações, e com isso pode intervir e agir sobre o meio que o excluí. Toda a história humana fundada no modo de produção capitalista e na divisão do trabalho têm como pressupostos a existência de relações alienadas, onde o produto do trabalho, e os meios de subsistência, são na verdade caricaturas de uma realidade social plena, pois são relações pertencentes ao modo de produção capitalista, onde

[...] com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; e, sem dúvida esse interesse coletivo não existe meramente na representação, como “interesse geral”, mas, antes na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho está dividido. E, finalmente, a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico[...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-38).

Dessa forma, concordamos com Netto (2011) quando afirma que um dos elementos fundamentais do método de Marx, é “encontrar a articulação específica que a organização burguesa, organização da produção, confere às (suas) categorias econômicas” (NETTO, 2011, p.50), essa articulação Marx expõe em sua obra *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 2008), já citada anteriormente. O que se pode concluir a respeito disso é poder reconhecer essa teoria revolucionária como uma forma de conscientização dos trabalhadores, entender que os estudos de Marx perpassam um longo processo histórico e que podem dialogar com as futuras gerações, para que se possa entender as verdadeiras determinações da sociedade

capitalista que percebe as relações sociais como moeda de troca, como meio de negócio, enquanto isso a massa de trabalhadores permanece em um verdadeiro abismo, onde a saída mais imediata para essa fatalidade é se submeter à grande indústria, a um tipo de trabalho que proporcione ao trabalhador o mínimo para sobreviver, não permitindo com isso que o ser possa atuar em diversos ramos e sim em uma única atividade laboral repetitiva, provocando o embrutecimento humano.

Importantíssimo afirmar que existe a teoria e que pode ser aplicada à realidade social, pois Marx e Engels como revolucionários deixaram uma base teórica sólida, pensada e alinhada com o processo de luta de classes. Observa-se, também, quando o homem não tem liberdade de atuação plena, o poder que o aprisiona transforma-o em um ser objeto, uma coisa, eis o momento em que os homens devem intervir contra esse poder que é bem típico da sociedade capitalista, e buscar uma transformação radical para a sociedade. Segundo Mészáros (2011, p. 613),

[...] o capital é de longe o mais poderoso regulador espontâneo da produção conhecido pela humanidade até o presente e não pode ser substituído por um vácuo socioeconômico. A dominação do capital sobre a sociedade só pode ser superada por uma ordem reprodutiva materialmente sensata e humanamente gratificante que assuma todas as funções metabólicas vitais deste modo de controle em suas contradições. A produção ou é conscientemente controlada pelos produtores associados a serviço de suas necessidades, ou os controla impondo a eles seus próprios imperativos estruturais como premissas da prática social das quais não se pode escapar. Portanto, apenas a autorrealização por meio da riqueza de produção (e não pela produção de riqueza alienante e reificada), como a finalidade da atividade-vital dos indivíduos sociais, pode oferecer uma alternativa viável à cega espontaneidade autorreprodutiva do capital e suas consequências destrutivas. Isto significa a produção e a realização de todas as potencialidades criativas humanas, assim como a reprodução continuada das condições intelectuais e materiais do intercâmbio social.

Entende-se, com isso, que a humanidade ainda tem chance e que somente com uma teoria crítica não se pode superar o poder destrutivo capital, essa mobilização tem que partir de homens livres que busquem avançar rumo a um novo estágio onde não exista a exploração do homem pelo homem. O que se deve pensar nesses tempos obscuros, é na organização da classe trabalhadora enquanto sujeitos responsáveis pelo processo de luta de classes, o que Marx e Engels defendem é o desenvolvimento teórico que possa promover conhecimento para que os trabalhadores tomem consciência de sua tarefa revolucionária, para isso,

[...] faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução[...]. [...] somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus

diferentes estágios, como o fundamento de toda história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre diferentes aspectos). Ela não tem necessidade, como na concepção idealista de história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [realen] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria [...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 42-43).

Compreende-se, com isso, que o processo histórico é formado por determinações humanas reais. Marx e Engels partem de processos verdadeiramente sociais, as relações do mundo dos homens são concebidas em sua totalidade, como relações históricas, onde o ser social apreende novas concepções e as julga segundo o seu entendimento real. Parte-se, então, de conceitos reais dentro da sociedade civil para que se possa agir de diferentes formas com o intuito de proporcionar a essa sociedade uma nova história, uma outra realidade. Os diferentes estágios históricos mostram também as diferentes lutas de classe tendo como objetivo, uma revolução que possa transformar toda a velha história em uma nova história para a humanidade, por isso torna-se clara as determinações aqui apreendidas como uma forma revolucionária de se pensar a história e conceber uma nova forma de sociabilidade que permita o desenvolvimento pleno, e que as futuras gerações possam aprender tudo de forma diferente do que se apresenta até agora.

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias[...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 43).

Por isso, na exposição do seu método dialético, Marx esclarece sobre as múltiplas determinações e possibilidades, o que ele faz é perceber o objeto e relacioná-lo com o todo, com a totalidade concreta, concatenar os conceitos e resultados, trabalhar as categorias de totalidade, de contradição e de mediação. Neste sentido, quando se discute a categoria alienação/ estranhamento se compreende: “Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação -, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe

proporcionou o erguimento do seu edifício teórico” [...] (NETTO, 2011, p. 58), que o processo não é descolado da realidade concreta, ou seja, a sociedade capitalista e as relações de produção e reprodução da vida presentes nesta conjuntura. E, ainda segundo Chagas (2011, p. 70),

[...] o método de Marx é um valioso procedimento de investigação e exposição crítica ao método positivista da economia clássica e ao método formal da dialética hegeliana, por permanecerem encerrados em parâmetros estreitos, seja pela empiria imediata, pela mera exterioridade inerte, seja pelo pensamento, pela pura interioridade espiritual, pairando no abstracionismo, exteriores à realidade efetiva, incapazes de apreendê-la a partir de suas determinações histórico-sociais. A análise marxiana é, na qualidade de conhecimento da realidade social em sua totalidade, como crítica às contradições internas da totalidade da sociedade burguesa, marcada pelo antagonismo entre as forças de produção e as relações de produção, entre o capital e o trabalho, um método emancipatório, um veículo necessário à transformação dessa totalidade (tanto político, quanto civil), como condição fundamental para a edificação de uma outra forma de sociabilidade humana, determinada, sim, pelas diferenças, mas não pelas desigualdades econômico-sociais entre os homens.

Defende-se que a teoria materialista de Marx, de cunho revolucionário encontra-se até hoje em pleno desenvolvimento, pois diante de tantas contradições recorrer ao materialismo histórico dialético é imprescindível para tentar esclarecer alguns questionamentos que se apresentam na contemporaneidade e fortalecer o processo de luta de classes tendo em vista a superação da sociedade capitalista por um novo modelo de sociedade reconstruída a partir do real e das relações “humanamente gratificantes”, ou seja, pelo comunismo. Pretende-se, portanto, no próximo capítulo discutir sobre as relações do trabalho e da educação como categorias em interrelações.

2.4 O capital: trabalho e educação categorias em interrelações

E se se considera necessário falar em coisas sagradas, então a única coisa sagrada é a insatisfação do homem consigo mesmo e seus esforços para ser melhor do que é; sagrado é seu ódio contra todas as ninharias triviais que ele mesmo criou; sagrado é seu desejo de terminar com a cobiça, a inveja, o crime, a enfermidade, a guerra e a inimizade entre todos os homens da terra; e sagrado é o seu trabalho.

Maximo Gorki (1984)

No século XIX, em pleno Estado liberal, a sociedade capitalista atuou de forma vergonhosa na exploração da humanidade, como percebe-se na pesquisa até o momento, não era aceito apenas o domínio dos corpos de homens, mulheres e crianças, as almas também faziam parte da concretude dos projetos do capital, enfim o domínio da objetividade e da subjetividade. De acordo com Marx (2012), quando os trabalhadores se revoltaram contra o aumento da jornada de trabalho, com ampliação da mais-valia, o capital lançou-se “com plena

consciência e com todas as suas forças, à produção de mais-valia relativa”. Para Marx (2012, p. 483), “o trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual[...]”. Conclui-se que o capital provocou toda uma degradação moral ocasionada pela exploração do trabalho, esse processo foi descrito de maneira exaustiva por Engels, em sua obra: A situação da classe trabalhadora na Inglaterra e também por outros autores.

O capitalismo implementou ações de controle em todas as direções. Marx (2012) fala que o espírito do capitalismo resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, pois não existiam órgãos fiscalizadores desse processo, tornando a obrigatoriedade da educação fato ilusório. Pela Lei fabril de 1833, as crianças tinham que frequentar as escolas em um determinado período, sendo necessário o registro dessa frequência, mas segundo Marx, esses registros eram marcados com uma cruz, pois os professores e professoras não sabiam escrever. Essa era a realidade em processo.

Em 1844, as escolas se encontravam em situações lastimáveis, embora houvesse a obrigatoriedade de frequência escolar, muitas crianças não iam à escola com regularidade, quando as fiscalizações dos inspetores denunciavam essa situação, as fábricas excluía dos seus quadros os meninos e as meninas que eram obrigados a frequentar a escola.

A questão do trabalho e do avanço tecnológico proporcionou à grande indústria um crescimento descomunal, pois “rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles[...]”, (MARX, 2012, p. 551). A moderna ciência da tecnologia implementou novas ações dentro do processo de produção, como a decomposição das atividades “sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana” Marx (2012), a ciência então inovou todas as relações humanas, aquelas petrificadas pelo tempo e agiu de forma revolucionária, caracterizando os novos tempos dentro de um processo de planejamento e sistematização. “[...] A tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento, em que se resolve necessariamente toda a ação produtiva do corpo humano[...]. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores conservadores[...]” Marx (2012, p. 551). A indústria moderna,

[...] exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho, com suas peculiaridades rígidas. Já vimos como essa contradição absoluta elimina toda a tranquilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob ameaça constante de perder os meios de subsistência, ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer sua função parcial; como essa contradição se

patenteia poderosa na hecatombe ininterrupta de trabalhadores, no desgaste sem freio das forças de trabalho e nas devastações da anarquia social[...] (MARX, 2012, p. 552).

O período histórico analisado sob a “égide” do modo capitalista de exploração, mostra a submissão da classe trabalhadora que envolvia mulheres e crianças, a sua carnificina e embrutecimento, crianças cresciam sem educação e sem a menor noção do que era moral, afeto de família, toda uma geração massacrada, tudo isso era tido como “algo necessário”, uma legitimidade em nome do “desenvolvimento”, da “liberdade humana”, do “progresso”. Fica claro tais “preocupações” com o crescimento social, o que na verdade esse poder revolucionário tecnológico implementou no seio das relações sociais foram a degradação e o escravismo moderno. Essa tão sonhada revolução, só teve sentido em uma direção, que foi na da sociedade capitalista.

O pauperismo, os abusos, a fome, a mutilação, o sobretrabalho, tudo isso são meras ilusões necessárias ao crescimento e desenvolvimento das sociedades, até a morte justifica-se como forma de dizer que o mundo está em plena transformação e os homens veem e vão e o progresso tem que perdurar para sempre na visão de futuro do economista burguês que só pensa em seu crescimento e em sua plebe, jamais se lembram dos corpos marcados pelas máquinas de fiar e pela intensidade das temperaturas nas minas de carvão, o seu maior sonho é poder ver um mundo de oportunidades onde “todos” possam viver um paraíso aqui na terra, claro que submisso aos preceitos do capital, ou é isso, ou então a morte. Era a observância da lei, o ajuste aos preceitos fundamentais da ordem burguesa, com isso essa lei,

[...] torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma[...] (MARX, 2012, p. 552-553).

Foram essas as análises reais desse período histórico, nota-se as relações intrínsecas dos fundamentos que ligam os processos econômicos, políticos e filosóficos que dão

sustentação a uma concepção de educação nesse período. Como foi possível também observar, essas relações se deram de forma muito contraditória, segundo Nogueira (1993, p. 113),

[...]a Revolução Industrial em nada alterou a tradição de exclusão das crianças das classes populares da escola. Mesmo nas cidades inglesas que estiveram à frente do processo de industrialização, era comum ver os filhos dos trabalhadores privados de qualquer instrução. Aliás, a própria representação da instrução, nas práticas como nos discursos, seguia sendo a de um bem de luxo a ser reservado às elites[...].

Como ficou claro, as ações desse modelo de sociedade que tinha como premissa a perpetuação do capitalismo como forma hegemônica, não proporcionavam melhores condições de trabalho, saúde e educação à classe trabalhadora. O chão da fábrica era o lugar destinado à essa classe, enquanto que o ócio, destinado à burguesia. Para Thompson (1987, p. 304),

[...] as “classes industriais”, num dos extremos, incluíam um milhão ou mais de analfabetos, ou de alfabetizados cujo grau de instrução ia pouco além da capacidade de soletrar umas poucas palavras ou de escrever seus nomes. No outro extremo, estavam indivíduos com realizações intelectuais consideráveis. De forma alguma o analfabetismo (devemos lembrar) excluía os indivíduos do discurso político[...].

As condições sociais engendradas pelo capitalismo certamente corroboram para uma formação desvirtuada da realidade, os princípios que o capitalismo reconhece são o devotamento ao dinheiro, a manutenção da exploração, os trabalhadores até ensaiaram reivindicações no sentido de mudanças desse quadro, com a implantação da lei fabril de 1833, mas no dizer de Marx (2012), era letra morta.

[...] Na agricultura moderna, como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e a ruína física da força de trabalho. E todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais se apoia na indústria moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, mais rápido é esse processo de destruição. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 2012, p. 570-571).

A indústria moderna como demonstrou Marx (2012), nessas últimas linhas do livro “O capital”, iria revolucionar e revolucionou, na pesquisa e agora exposição de alguns fatos percebe-se o interesse dessa sociedade para com a humanidade, ou seja, trabalho explorado, privação da liberdade e morte, são as palavras mais aceitas pelo capitalismo. Essas palavras expressas no pensamento de Karl Marx, estão mais evidentes do que nunca, parece que esse filme já passou na história da humanidade, o futuro está cada vez mais incerto e se depender do poder hegemônico global do capitalismo, todas as fontes naturais de riqueza devem desaparecer.

Assim, se faz necessário a implementação de ações que possam conscientizar as massas sobre o verdadeiro e amplo desenvolvimento da humanidade, e isso pode ser conseguido com uma formação que possibilite a classe trabalhadora forjar a sua revolução, segundo Lombardi (2008, p. 2), “[...] não é possível o avanço da discussão sobre as perspectivas transformadoras de nossa sociedade deixando-se de lado as perspectivas também transformadoras de um projeto revolucionário de educação[...]”. Nessa perspectiva, arrola-se, na sequência, as questões sobre as relações do trabalho docente e da educação sob a “égide” do capital.

3 O TRABALHO DOCENTE SOB A “ÉGIDE” DO CAPITAL

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado [...] Karl Marx (2007).

Neste capítulo, para a discussão do trabalho docente na atualidade, se faz necessário resgatar os processos históricos e ontológicos onde o homem necessitou do trabalho para o seu desenvolvimento, a natureza foi o seu grande aliado, pois dela retirou o seu sustento, a partir da criação de excedentes o homem começa a extrair do seu íntimo os preceitos comunais e mergulha no mundo da divisão de classes e já não reconhece seu semelhante enquanto parte integrante de um grupo, vai predominar a individualidade, a propriedade privada e os preceitos do contrato social. Para Ponce (2010, p. 20),

[...] o homem das comunidades primitivas também tinha uma concepção própria do mundo[...]. Essa concepção do mundo, que nos parece pueril, refletia, por um lado, o ínfimo domínio que o primitivo havia alcançado sobre a natureza e, pelo outro, a organização econômica da tribo, estreitamente vinculada a esse domínio[...]. Dessa concepção do mundo – a única possível numa sociedade rudimentar em que todos os seus membros ocupavam a mesma posição na produção – derivava logicamente o ideal pedagógico a que as crianças deveriam se ajustar. O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento[...]. [...] Antes de a criança deixar as costas da mãe, ela já havia recebido, de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência[...].

Caracteriza-se nesse processo rudimentar de educação, a importância da formação das classes futuras para essas comunidades, o aprendizado, o aperfeiçoamento e as relações sociais dentro do grupo fazia toda a diferença nesse processo. Havia ali um sentimento profundo de pertencimento de classe mesmo que de forma orgânica. As relações nesse processo culminam com o aparecimento de classes sociais, onde destaca-se como motivos principais, o trabalho rudimentar e a propriedade privada. “[...]Portando, o aparecimento de um grupo de indivíduos libertos do trabalho material era uma consequência inevitável da ínfima produtividade da força de trabalho” (PONCE, 2010, p. 23). Nessa ótica ao apresentar a formação das classes para as comunidades, ao tratar sobre trabalho docente necessariamente apresenta-se breve explanação sobre o processo formativo dos professores, para, na continuidade, analisar quais as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza.

Ao partir desses pressupostos e apoiado em Saviani (2007, 2009, 2011), Ponce (2010), Manacorda (2010), Bianchetti (2001), Antunes (2013), Evangelista (2017), Marx

(2012) e outros teóricos, propõe-se desenvolver esse tópico, na tentativa de relacionar a categoria trabalho em Marx com o processo de educação e do trabalho docente sob “a proteção” do capital.

Com isso, pretende-se encontrar respostas às questões já relatadas anteriormente que tratam do trabalho docente, ou seja, dessa forma concebe-se essa parte integrante do estudo como busca de respostas decorrentes do processo de trabalho do professor em meio ao sistema capitalista do presente século. Assim, aponta-se ainda que Saviani analisa de forma primordial as vicissitudes históricas em que se debate a educação e o trabalho docente, esse teórico também proporciona um método pedagógico consistente que possibilita afirmar que em termos de teoria crítica na atualidade é a que mais se aproxima de uma concepção de conhecimento que valoriza o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos sistematizados e, que está alinhada com os processos de luta de classes, tendo em vista uma nova forma de sociedade emancipada. Mais à frente traz-se essa concepção defendida por Saviani entendida como pedagogia histórico-crítica, que possibilita não só os conhecimentos na escola³⁶, mas nas relações sociais. Para Saviani (2007, p. 152-153),

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais.

Ao voltar-se, portanto, para o processo de surgimento do homem, constata-se seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, através do trabalho. “Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem;

³⁶ Segundo Marsiglia (2011, p. 10), a escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente.

não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154-155).

Assim, tem-se como ponto de partida a relação entre trabalho e educação, entende-se com isso uma relação de identidade. O ser social aprende a produzir sua existência no próprio ato do trabalho mesmo. Para tanto, lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. Vale ressaltar, que a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela experiência, o que caracteriza um verdadeiro processo de aprendizagem. “Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (SAVIANI, 2007, p. 154).

3.1 As relações que se estabelecem entre trabalho e educação

As relações entre trabalho educação podem ser compreendidas ao retomar os conceitos descritos por Saviani (2007), percebendo-as como categorias intrinsecamente interligadas desde as comunidades primitivas até a presente dada. Destaca-se também que tendo o homem a necessidade de produzir e ao mesmo tempo escoar essa produção cria-se a divisão do trabalho onde a apropriação privada da terra vai se tornar evidente e também a divisão social em classes, a dos proprietários e a dos que não tinham propriedade.

Ainda segundo Saviani (2007, 155), “essa divisão da sociedade em classes irá provocar uma divisão também na educação”, pois com o escravismo temos uma educação voltada para as atividades intelectuais, e a outra para o trabalho. Com o surgimento da escola e sua institucionalização, vai existir uma educação da classe dominante e outra para a formação no trabalho mesmo. Com o aparecimento do modo de produção capitalista, a escola passa a ter um lugar todo especial, pois irá formar no âmbito da classe trabalhadora, mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e para as elites, qualificar os dirigentes e especialistas. Pela ideia de Ponce (2010, p. 165), “vimos de que modo a educação tem sempre estado a serviço

das classes dominantes até o momento em que outra classe revolucionária consegue desalojá-las do poder e impor à sociedade à sua própria educação”. O que se segue em um longo processo histórico e dentro de um contexto educacional são relações sociais e econômicas, onde a segunda se sobrepõe à primeira e que colocam os processos educacionais em uma lógica de reforma que vislumbra sempre a necessidade de mãos qualificadas para o mercado de trabalho observou-se isso em determinadas épocas:

Encontramos reformas educacionais na Grécia do século V a.C. com os sofistas, na Roma do século II a.C. com os retores, no Feudalismo do século XI com as universidades, no Renascimento do século XVI com os humanistas. Em todos esses casos, as reformas educacionais foram procedimentos de transformações sociais, mas não de convulsões; em todos esses casos, houve previamente modificações no equilíbrio das classes, mas não houve ruptura desse equilíbrio. As quatro reformas mencionadas foram o contragolpe no terreno educacional de um processo econômico mediante o qual uma sociedade aristocrática e agrícola retrocedia sem claudicar diante de uma sociedade comerciante e industrial (PONCE, 2010, p. 165).

Essas relações são bem típicas de um quadro que vinha se formando ao longo dos tempos. As reformas educacionais em destaque nos permitem fazer algumas considerações dentro daquilo que compreende-se como “avanços” e desencantos. Neste contexto, permitia-se uma educação rasteira para o trabalhador, suas mulheres e crianças, e uma instrução humanística e geral para as classes abastadas, essa é a história da luta pela formação humana que se desenhou durante longas datas, e em muitos casos houve mudanças superficiais, sem acrescentar culturalmente uma formação para o futuro.

[...] Numa sociedade sem classes, isto é, numa sociedade fraternal de produtores que trabalham de acordo com um plano, a escola já não pode ser nem a precária escola elementar, nem a fechada escola superior. Para formar os trabalhadores conscientes de uma sociedade em que desapareceram a dominação e a submissão, é preciso criar uma escola que fixe com extraordinária precisão o propósito imediato que lhe corresponde. E uma vez que a escola da burguesia não pronuncia jamais uma só palavra que não sirva aos seus interesses, a escola do proletariado também quer defender os seus interesses; mas há uma grande diferença nestas duas posições: enquanto aquela apenas encarnava os interesses de uma exígua minoria, esta defende as aspirações das grandes massas trabalhadoras[...] (PONCE, 2010, p. 174-175).

O que se caracteriza como mais amplo no pensamento do trabalhador, em uma direção de emancipação e consciência de classe³⁷ está marcado pelo período histórico de luta de classes, que em sua totalidade havia também uma preocupação com as futuras gerações formadas na ampla rede de sustentação do capital. Os proletários diante de tantas abominações

³⁷ [...] A consciência de classe não é a consciência psicológica de cada proletário ou a consciência psicológica de massa do seu conjunto, mas o sentido, que se tornou consciente, da situação histórica da classe[...] (LUKÁCS, 2003, p. 179).

tem a preocupação com a formação da consciência das classes futuras³⁸, como vimos acima, pois se fazia necessário que essas classes mais jovens entendessem o propósito de negação da sociedade do capital, onde para Marx(2012, p. 553), “[...]a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores [...], já com o pensamento na sociedade do futuro onde o trabalho tem todo um significado, como nas comunidades primitivas, já tratado aqui em Engels(2012), Marx(2012), Ponce(2010), Saviani(2007).

Com esse entendimento esclarecido, o trabalhador já não se vê mais como mero acessório das máquinas e sim, se reconhece como representante das massas, que agora consciente da necessidade objetiva das lutas de classes, cobra uma formação que possibilite a implementação de uma nova realidade social. Mas essa luta o capital vai buscar travar incessantemente sem que a rotina das fábricas sejam quebradas, a perpetuação do sistema só permite um avanço que é o da nova era do capital, em que este já não se contenta apenas em obter o lucro com a expansão das forças produtivas e a ampliação da propriedade privada, esse modelo voraz agora quer penetrar no seio do sistema estatal, e instalar o modelo da fábrica, no âmbito dos sistemas escolares dos países periféricos, ou seja, implantar suas formas mais grotescas de ganhar dinheiro, agora agindo nas mentes dos mais desavisados. A burguesia com seus projetos para o futuro vai dar um novo significado para o ensino, o importante é o treinamento nos mais diferentes ramos, para atuar nas mais diferentes funções sem abrir mão de nenhuma área específica, onde tiver trabalho a explorar lá estará o capital com seu “canto de sereia”³⁹ a cooptar trabalhadores sem deixar de fora nem as pequenas almas⁴⁰.

A partir das mudanças ocorridas no mundo, com a implementação e criação de novos mercados, a burguesia também avança de forma descomunal para agir nos sistemas de governo, pois essa estratégia permite o acesso imediato aos mercados mais distantes. Segundo Bianchetti (2001), com a globalização, o neoliberalismo fruto de uma tendência liberal, retorna como uma alternativa de superação da crise em meados da década de 1970.

³⁸ [...] Os filhos dos proletários e dos camponeses russos já não vão à escola para “se subtrair” à sua classe social e adquirir a mentalidade da classe inimiga; vão para se unir à vanguarda consciente do proletariado e para acelerar desse modo a construção do socialismo[...] (PONCE, 2010, p. 175).

³⁹ Faz-se referência ao terceiro setor, ou seja as ONG’S, que hoje no Brasil e no mundo tem a incumbência salvacionista de dar solução para as mazelas sociais, mas que na verdade são instituições que oneram a máquina pública e camuflam a dominação de grupos privados que a todos falam de uma nova era para a humanidade e o bem comum dos povos, mas que na verdade escodem a sua natureza burguesa e excludente. Vê-se em: MONTAÑO, Carlos. **O canto da sereia: crítica a ideologia e aos projetos do terceiro setor**. Cortez, São Paulo, 2014.

⁴⁰ Referência ao emprego de crianças nas fábricas relatados por Engels (2010) e Marx (2012).

No diagnóstico sobre a crise do capitalismo, os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico considerado como a manifestação objetiva das relações naturais entre os homens (BIANCHETTI, 2001, p. 22).

Ainda segundo Bianchetti (2001), essa é a ideia do princípio básico do neoliberalismo, onde as relações econômicas de mercado são a única forma de distribuição dos bens. Suas bases são implantadas nas estruturas das sociedades com o objetivo de proporcionar mudanças profundas e em todas as direções (nas ciências econômicas, sociais e políticas) nesses sistemas. Tudo isso feito após a crise teórica do pensamento keynesiano que já não dava conta dos problemas da sociedade capitalista. Vale destacar que os principais representantes do neoliberalismo estão na Escola de Viena, com Friedrich Hayek e na Escola de Chicago, com Milton Friedman.

A defesa dos interesses econômicos não deve levar em conta nenhum bem comum, a não ser ações compensatórias que camuflam os interesses desse sistema. Seus teóricos percebem que adentrar no setor estatal permite ampliar suas formas de intervenção no mercado. Uma outra tendência dessa concepção é a atuação no campo da educação dentro do que é conhecido como teoria do capital humano⁴¹. Ainda segundo Bianchetti (2001, p. 29), “os novos poderes econômicos surgidos desta conjuntura, representam os interesses dos bancos internacionais[...]”, estes em uma grande rede controlam o sistema financeiro ajustando modelos que visem interferir nas economias dos países devedores. Essa ação irá definir as estratégias de implementação de mudanças nos países periféricos, havendo a necessidade da criação de programas e metas a serem cumpridas por esses países, “com a redução do aparelho estatal, o Estado mínimo e a limitação de influência política naquelas decisões que se relacionam com a estrutura econômica da sociedade,” (BIANCHETTI, 2001) tudo isso aliado a governos ditatoriais periféricos.

Diante desse quadro, percebe-se que não houve a criação de uma infraestrutura que permitisse o crescimento da qualidade de vida da população e sim corroborou para a criação das desigualdades nesses países, onde o acúmulo de capital tornou-se mais evidente e uma

⁴¹ O idealizador dessa teoria foi Theodore Schultz. “Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas” (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

minoria foi favorecida por esse modelo vertical. Como características evidentes desses sistemas pode-se destacar a falta de políticas públicas, como já citado acima, a intervenção no Estado e a plena liberdade para o capital, inclusive nas relações de trabalho⁴².

Na educação, as ideias do neoliberalismo são bem claras, sua intervenção nessa área deve priorizar os objetivos a serem alcançados com orientações refletidas “na estrutura e nos conteúdos curriculares”, nesse contexto essa área vai ter autonomia relativa, pois serve para atender aos direcionamentos e demandas das instituições de investimento. O grande interesse desses conglomerados é na “qualificação humana”, incentivando sempre a questão do investimento pessoal em formação, pregando a volta da teoria do “capital humano”. A lógica educativa, também deve ser aferida com os preceitos da lógica de mercado, “[...] o mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas” (BIANCHETTI, 2001, p. 94). A estrutura do sistema educativo nos parâmetros neoliberais está alinhada com projetos políticos, mesmo que não tenham nenhuma intenção de contribuir para mudanças significativas, mas somente favorecer a uma demanda por mercados para os grandes representantes das elites sistêmicas, são essas as verdadeiras intenções que regem o processo interventor do neoliberalismo nos países periféricos da América Latina. Ainda, dentro desses preceitos como já relatado por Ponce (2010), os conteúdos desenvolvidos nesses sistemas de ensino devem atender aos ditames do capital, não permitindo nenhuma chance de rebeliões, mas como afirma Marx (2012), a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora, permitirá a revolução no pensamento desses sujeitos, mesmo diante de tanta barbárie.

O papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma estrutura maior. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberaram-se dos gastos de manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática. Esta estratégia tem sido desenvolvida nos últimos anos por diferentes governos latino-americanos, o que levou a uma perda da qualidade da educação pública e a uma tendência crescente de sua substituição pela educação privada vista como portadora de maior qualidade e eficiência (BIANCHETTI, 2001, p. 98-99).

Agora, com a concessão das classes privilegiadas, o trabalhador poderá ter acesso aos conhecimentos, ou seja, a educação, mas dentro de um contexto que se concebe como sociedade capitalista de interesse produtivo, esses jovens irão assumir novas posturas na sociedade, protagonistas de um “novo” processo, desbravadores de um “novo” mundo, o mundo da escravidão, da exploração, da mutilação, da penúria, da pobreza, da fome, enfim o mundo

⁴² A reforma trabalhista Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017, é um exemplo clássico dessa intervenção.

real em que seus genitores guardaram a sete chaves e que também não conseguiram esconder por muito tempo, pois as fissuras em seus corpos delataram as realidades brutais desse sistema que agora depois da Revolução Industrial concede a abertura para uma formação da classe trabalhadora, mas essa instrução, tida como enciclopédica não atende aos anseios dessa nova classe, pois conforme Manacorda (2010, p. 132), “o característico nesse processo, é que a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas(e se degrada) às classes subalternas levando-lhes seu tipo de organização suas tradições e seus métodos[...], diante da realidade que se coloca somente a rebelião é que trouxe a consciência de classe, onde os proletários rasgaram a camisa de força que os aprisionava à essa época e já não aceitam viver sob a “proteção” desse regime explorador.

No Brasil, constata-se que a educação teve em diferentes épocas a mesma função de um antídoto que distribuído em doses homeopáticas não curou nem matou, mas deixou uma grande geração de estudantes agonizando, ou seja, era ensinado aquilo que se achava como mais viável e aceitável, e que atendia aos preceitos do desenvolvimento da produção, a educação nesse meio coloca-se a serviço das elites. A educação deveria formar um quadro de dirigentes especialistas, para os cargos de comando e à classe trabalhadora restaria somente um punhado de instruções para operar certa forma de trabalho manual. Segundo Saviani (2011, p. 190), “[...] a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando inclusive sua vida íntima[...].” Esse é o período da pedagogia nova. Com efeito para Saviani (2011, p. 191) “[...] o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura[...].” Importante destacar que a Escola Nova se baseou no tripé científico dos estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, sendo Lourenço Filho um de seus principais representantes ao lado de Anízio Teixeira e Fernando de Azevedo, estes defendiam como ideal para a Escola Nova três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade. Nessa concepção de ensino o professor “[...]é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências[...].” (SAVIANI, 2011, p. 212).

Nos preceitos da escola nova, na sua organização, encontra-se referências aos professores, tais direcionamentos falavam sobre “[...] a elevação da formação de professores ao nível da universidade; equiparação da remuneração e das condições de trabalho dos professores dos diferentes graus[...].” (SAVIANI, 2011, P. 246). Essas referências tinham também como

pano de fundo a “autonomia da função educacional”, a “descentralização”, a garantia de um sistema de ensino em todos os graus, cabendo essa responsabilidade à União. E ainda,

[...] considerando que o professorado é parte integrante da referida elite o “Manifesto” introduz a análise do tema “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio de unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores (SAVIANI, 2011, p. 249).

A partir dos acordos MEC-Usaid⁴³ (1965), cria-se um centro-piloto de educação elementar em Minas Gerais, onde os professores que iriam ministrar as aulas fizeram formação em cursos de universidades dos Estados Unidos, e no Brasil, os americanos realizaram também cursos técnicos, esses acordos constituíram-se em elementos de formação da pedagogia tecnicista, que defende a organização racional dos meios, para tanto, o professor e o aluno, ocupando posições secundárias, somente executores do processo pedagógico, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. De acordo com Saviani (2011, p. 346),

[...] pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas utilizar, mas também a produzir.

E mais ainda,

[...] o aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação das relações[...]. O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de despêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2011, p. 365).

⁴³ A problemática das fontes teóricas externas e de intelectuais estrangeiros convidados pelo Ministério da Educação para orientar o processo de elaboração de documentos para a educação, influenciando a elaboração de reformas educativas não era um problema novo, pois tal problemática se manifestava também na América Latina. Os vários mecanismos internacionais que ordenam os diversos sistemas educativos inspiram-se nas expressões encontradas nas últimas décadas na “Aliança para o Progresso”, nas incursões da Unites States Development Agency(USAID), nos projetos da UNESCO/CEPAL/PNUD “ desbocando nas recentes diretrizes do Banco Mundial cujas palavras são: educação, qualidade, produtividade e equidade” (HERMIDA, 2006, p. 221).

Já em 1969, é aprovado o Parecer CFE n. 77/69, sobre a implantação do curso de pós-graduação e o Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. E ainda,

[...] com a aprovação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura”. Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2011, p. 365-366).

Nota-se a íntima relação dos preceitos teóricos da concepção produtivista voltados para o entendimento de que a educação deve ser concebida para atender às leis do mercado, onde numa economia globalizada, o conhecimento estará ligado aos avanços tecnológicos, a educação como equalização social vai ser o “centro” desse processo de “avanço”. Observa-se o cenário em que o profissional docente se encontra há muito tempo, com diretrizes, normas, cobrança por resultados, esses profissionais são submetidos a diferentes concepções de ensino e atribuições, nota-se que a figura do professor nesse processo foi e continua relegada a trivialidade. Segue-se assim às discussões sobre as determinações dos organismos internacionais para a política educacional brasileira e seus reflexos no trabalho do professor.

3.2 As determinações dos organismos internacionais para a política educacional brasileira e seus reflexos no trabalho do professor e na educação dos municípios

A educação, especialmente nos países periféricos em razão de um processo de dominação, é direcionada pelos organismos multilaterais e está pautada no padrão de “gestão democrática” e “qualidade total”. Esses preceitos tem a frente o Banco Mundial e suas agências. A partir de década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos⁴⁴ e, em seguida, em 1995 na elaboração do documento “Prioridades y estratégias para la educación” (SHIROMA, 2011), esse banco examina as opções para as políticas educacionais dos países

⁴⁴ Em Shiroma (2000, p. 48-53), o leitor encontra detalhadamente uma abordagem clara sobre esse importante marco da educação mundial.

cujos dados apresentam uma baixa escolaridade, sendo o objetivo maior, eliminar o analfabetismo. As recomendações passam por reformas⁴⁵ estruturais, administrativas e implementa orientações para o financiamento da educação, definindo essas metas como uma função de governo. Há uma recomendação para os resultados mediante os instrumentos avaliativos, esses números devem ser alcançados mediante as parcerias público - privadas.

Como se pode perceber pela recorrência das recomendações da UNESCO, da CEPAL, do PROMEDLAC e do Banco Mundial, estavam assentadas as tarefas que os países latinos teriam para com a educação nos anos 1990. Instado a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional – do qual é caudatário -, o Brasil procurou a adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições de efetivação das reformas (SHIROMA, 2011, p. 63).

Exige-se dos governos locais mais investimento e atenção para a educação, principalmente a educação básica, que forma com mais rapidez, mão de obra para o setor produtivo. Fica mais claro as ações dessas instituições quando se percebe os verdadeiros objetivos que a educação deve exercer. Segundo Shiroma, (2011) esses órgãos afirmam em seus relatórios, no caso O Relatório Delors, que:

[...] Cabe, assim à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia. [...] Constituir-se-ia, por assim dizer, uma “sociedade educativa”, ao mesmo tempo “sociedade aprendente”. Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, apreender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. [...] O professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento[...]. O relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão de realidade. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licenças, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas, instituições e até países. (SHIROMA, 2011, p. 56 e 58).

⁴⁵ Segundo Zientarski (2017, p. 174), [...] o Estado passou a criar políticas de inserção social para as pessoas excluídas do mundo do trabalho através de políticas compensatórias. E, por outro lado, as políticas estruturais em nome da qualidade, da tecnologia, da modernidade têm colaborado para aumentar o desemprego e a desigualdade social. O modo de produção capitalista passa por uma grande transformação e o Estado contribui para o seu delineamento, à medida que se torna mínimo, no entendimento das necessidades sociais, e ampliado, no sentido dado por Gramsci, quando quer levar a cabo as reformas.

O debate em questão está inserido no processo de privatização, mercantilização da educação pública e da intensificação do trabalho docente⁴⁶ resultando em vergonhosas remunerações e condições de trabalho⁴⁷ impostas aos professores. O discurso dos organismos multilaterais é o de que cabe à sociedade capitalista reger a educação do futuro, pois somente uma educação conteudista, mecânica não mais é aceita, o importante seria formar professores, jovens e adultos com vistas às novas propostas de investimento do capital a nível local e global. Os organismos internacionais influenciaram e atuaram nos documentos oficiais⁴⁸ direcionados para a educação dos países periféricos, no caso do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9394/96), no Plano Nacional de Educação-PNE e no Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE⁴⁹. A partir do documento econômico da CEPAL, “Transformación productiva com equidade”, em 1990, havia,

[...] a urgente necessidade da implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA, 2011, p. 53).

Ainda no âmbito das reformas, as qualidades do novo trabalhador, como destaca-se acima, devem ser um exemplo a ser seguido por todos, a figura ilustre do professor, com

⁴⁶ Informações sobre a organização e enfrentamento por parte dos professores contra a precarização do trabalho docente e a mercantilização da educação brasileira na atualidade ver: InformANDES, nº44 de março de 2015(O Informandes é uma publicação do ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior // site: www.andes.org.br).

⁴⁷ O Relatório Delors recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão da realidade. Esse último exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licenças, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas, instituições e até entre países. Consultar Shiroma (2011, p. 58-59).

⁴⁸ As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos da LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, renunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. Como assinalamos, o Fórum Nacional realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo o país. Entretanto, à medida que a lei da educação nacional era debatida o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) (SHIROMA, 2011, p. 52-53).

⁴⁹ Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE. No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, o site do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2009, p. 5).

suas múltiplas atividades em sala de aula, serve de exemplo, ele deve levar para os alunos sua experiência, competência, profissionalismo e devotamento, as características desse novo intelectual do século XXI tem que ser seguida pelos educandos. Sem questionar seu trabalho, nem a forma como executa-o, esses profissionais da educação incorporam como suas as diretrizes aqui referendadas, o objetivo desses ditames “é convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos” (SHIROMA, 2011, p. 59).

Assim como tem sido destacado ao longo deste trabalho, o objeto de pesquisa ora apresentado estuda quais as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza, com a preocupação em vislumbrar a questão da busca por resultados nas avaliações em larga escala. Procura-se, com isso, explicar o que são e como se relacionam as categorias trabalho, educação e docência em um cenário marcado por uma infinidade de contradições, com isso em meio a esse processo discute-se também a natureza social do trabalho docente, sua formação e as implicações para a sociedade.

É significativamente importante destacar que a proposta de estudo ora apresentada contempla, também, na realidade social brasileira, o debate sobre a formação do professor⁵⁰, e “[...] compreender a nova organização do trabalho pedagógico nos dias de hoje passa também pela reflexão sobre a reestruturação capitalista do processo produtivo e formação do novo trabalhador” (JIMENEZ e LEITÃO, 2009, p. 78).

[...] Constata-se que muitos profissionais não atuam na sua área de formação, sendo comum encontrar professores habilitados em Pedagogia ensinando disciplinas como Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências, contrariando as exigências estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca da formação adequada para o exercício do magistério (VIEIRA, 2008, p. 124).

Consequentemente, nessa lógica de concessões, os órgãos normativos da educação nacional, em consonância com os órgãos internacionais desenvolveram estratégias compensatórias para que, de forma aligeirada, seja realizada a formação do professor “crítico, reflexivo e competente”. Atualmente, o PARFOR - 2009, realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, cumpre

⁵⁰ Sobre o tema ver em: SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

essa função, assim como os cursos à distância (EAD)⁵¹ que se tornaram uma regra no âmbito da educação nacional.

O PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial à formação de professores em serviço; que tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no plano de metas *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto nº 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (2001). Segundo Saviani (2009, p. 45),

[...] a lógica que embasa a proposta do ‘Compromisso Todos pela Educação’ pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pelas demandas das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e ‘da qualidade total’. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Na atualidade os professores encontram-se em um cenário de “guerra” pela sobrevivência e pelo direito ao trabalho, esses profissionais estão em um verdadeiro “beco sem saída” ante os direcionamentos das políticas educacionais que se apresentam. Parte dos planos meticulosos que abarcam a categoria docente dizem respeito à intensa afinidade que o poder público e o privado mantem, pode-se dizer que são as parcerias público-privadas que colocam em desvantagem o trabalho docente e o poder transformador da educação.

Baseado na realidade da educação brasileira e dentro do contexto dos trabalhadores docentes do município de Fortaleza, percebe-se que a precarização do trabalho do professor, tendo como características a intensificação do trabalho, com classes numerosas, atendimento a alunos com deficiência, a cobrança por resultados nas avaliações internas e externas, adoecimento e a morte desses profissionais se intensifica cada vez mais e em todas as direções. Esse envolvimento de contradições faz parte das estratégias do capital para a desmobilização das lutas de classe, lutas essas que esses profissionais travam diuturnamente com os órgãos oficiais que regem a educação, nesse embate os docentes buscam se manter em plena atividade e vivos. Para Mészáros (2008, p. 35),

⁵¹ A formação no Brasil tem ocorrido em grande parte na modalidade à distância. Dados do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2012), demonstraram que em 2012, do total de 1.366.559 matrículas em cursos de licenciatura, 449.966 eram na modalidade EaD (em 2015, das 1.467.181 matrículas em cursos de licenciatura 562.934 eram à distância)[...]. Os números são maiores quando consideramos outros cursos de graduação, como bacharelado e tecnólogo[...] (MANDELI, 2017, p. 198-199-200).

o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Tais questões, de extrema importância, entram em debate nesse momento da pesquisa, pois, o discurso na atualidade é de que a educação, ainda é “um tesouro a descobrir”⁵², um mundo de possibilidades e oportunidades, ou seja, todos devem trabalhar pela educação mas, conforme Mészáros destaca acima, na realidade essa “educação para todos” ou “todos pela educação” é parte de um projeto manipulado pela burguesia para atuar nas consciências⁵³ e moldar a juventude com suas promessas encantadoras de um futuro promissor, uma carreira de sucesso, uma vida plena. Na verdade, a sociedade burguesa tem um compromisso com os imperativos do capital e seus direcionamentos (vale lembrar a abordagem das reformas recomendadas pelos organismos multilaterais para o Brasil e países da América Latina na década de 1990) que visam, desde muito tempo, arregimentar mão de obra barata para o mercado de trabalho, ainda se destaca como interesse dessa sociedade a sincronia de ações para desmobilizar as lutas de classe e perpetuar projetos que contradizem historicamente o processo do trabalho e da educação, encontra-se claramente esse debate em Marx(2012) e Engels(2010).

Por isso, o desafio que está posto é o de colocar em xeque o projeto sociometabólico do capital, onde seus argumentos estão legitimados pelas mais “renomadas” e “respeitadas” entidades globais, essas instituições prometem o que não podem cumprir, pois conforme destaca Mészáros logo abaixo, somente um processo de reestruturação radical pode ir de encontro ao modelo vigente.

Tendo em vista o fato de que o processo de reestruturação radical deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, o desafio que deve ser enfrentado não tem paralelos na história. Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital – e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas

⁵² Referência ao livro: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012. Nesse livro no capítulo 4 defende-se as quatro competências para o aprendizado das futuras gerações que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

⁵³ Segundo Carnoy (2013, p. 105), Gramsci eleva o pensamento (consciência) do homem a um lugar ineditamente proeminente no seio da “filosofia de práxis” (como ele chama o marxismo). O controle da consciência é uma área de luta política da mesma forma, ou até mais, que o controle das forças de produção [...]. O Estado, como instrumento da dominação burguesa (como parte da sociedade civil), deve ser um participante íntimo na luta pela consciência. O desenvolvimento burguês não se fez apenas através do desenvolvimento das forças de produção, mas através da hegemonia na arena da consciência[...].

dedicados – e a transformação progressiva da consciência em resposta às condições necessariamente cambiantes. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Com isso, entende-se que somente com um projeto revolucionário de disputa das consciências pautados em um modelo radical de transformação social, será possível vislumbrar uma nova era para a humanidade⁵⁴. Não podemos abrir mão de nenhum meio que possibilite essa ação. Para Ponce (2010, p. 185), “[...] enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de mestres e de professores continuará sendo um regimento, que, como os outros, defende os interesses do Estado”. Observa-se essas relações entre o capital e o trabalho dentro de um contexto histórico de implementação do capitalismo. Em Marx (2012) nota-se as verdadeiras implicações que a burguesia imprimia sobre o trabalho e a educação, com Engels (2010) confirmamos essas atitudes desumanas. Com o avanço desse processo e a implementação do maquinário, o trabalho ganha notoriedade, não para os produtores e sim para o burguês, o homem trabalhador nessa lógica, perde todas as suas potencialidades, um ser que é comparável a um objeto não é um ser, é um objeto qualquer. O capital tira toda a essência do ser social, ou seja, o trabalho humano se perde no chão da fábrica, havia na sociedade primitiva todo um significado dado ao trabalho, na fábrica há um aprisionamento das almas e os que se libertam só o fazem sob a condição eterna de serem representantes do sistema.

Salienta-se, assim, a importância de mostrar as dificuldades e contradições entre o mundo do trabalho e a educação dentro do debate que relaciona as determinações dos organismos internacionais para a política educacional brasileira e seus reflexos no trabalho docente e na educação dos municípios, pois é no chão da escola, com os direcionamentos de cima para baixo, que o professor irá aprender a ser domesticado para as atividades nesse processo produtivo, bem como seus alunos. As escolas de certa forma estão em íntima ligação

⁵⁴ Segundo Mézáros (2001, p. 13), para imaginar uma resposta historicamente viável para os desafios propostos pela atual fase do imperialismo hegemônico global, teremos de enfrentar a necessidade sistêmica de o capital subjugar globalmente o trabalho por meio de toda e qualquer agência social específica capaz de assumir o papel que lhe foi atribuído. Naturalmente, tal confrontação só será viável por meio de uma alternativa radicalmente diferente do impulso do capital em direção à globalização imperialista/monopolista, no espírito do projeto socialista, corporificado num movimento progressista de massa. Pois é somente quando essa alternativa radical se torna uma realidade irreversível – ou conforme as belas palavras de José Martí, “patria es humanidad” – que a contradição destrutiva entre desenvolvimento material e relações políticas humanamente compensadoras poderá ser definitivamente relegada ao passado.

com as fábricas, pois formar para o trabalho como reza a cartilha da Constituição de 1988, é a prioridade da escola.

A formação do jovem para o mundo trabalho é, na realidade, parte de um projeto bem mais amplo, pensado pelo capital, para explorar ao máximo esses trabalhadores, assunto já falado, quando se trata do modelo neoliberal. Destaca-se, ainda, que, ao formar para o trabalho, o professor também deveria se formar, mas com esse formato de sistema que se apresenta, o professor está sendo deformado, suas necessidades básicas estão sendo negadas, assim como no chão da fábrica, na sala de aula esse trabalhador perde toda a sua identidade, suas referências, sua dignidade. O professor em meio a esse colapso da educação mundial perdeu sua subjetividade, ele já não domina as suas atitudes, a embalagem com as “orientações” está programada para intervir nas mentes rebeldes, o docente tem que seguir o programa curricular e de preferência sob a orientação de um especialista, que recomenda, passividade, autocontrole, treinamento.

O Banco Mundial tem solução para todos os problemas, basta seguir suas “orientações” e o professor, como num passe de mágica, encontrará a solução para quase tudo. Na verdade, todos os preceitos e direcionamentos dos organismos mundiais para a educação são, na realidade, armadilhas para envolver os menos desavisados, toda essa proteção propalada faz parte dos projetos da sociedade capitalista para imprimir seres mecanizados, aptos e eficientes para operar os postos de trabalho que o sistema cria. Nesse contexto de contradições “a principal característica do novo complexo de reestruturação produtiva, que surge sob a era neoliberal, é seu caráter irruptivo sobre o trabalho, constituindo, a partir daí, um novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil[...]”(ALVES, 2005, p. 247), onde a figura do trabalhador docente também é penalizada, pois com a concorrência perdem-se os postos de trabalho e esses profissionais se veem submissos aos ditames do sistema capitalista, basta ver os professores da educação básica que trabalham por “contrato de trabalho”, esses profissionais ficam aprisionados pelo sistema, e a qualquer sinal de rebeldia, os mesmos podem ser demitidos por justa causa, é a chamada perda da instabilidade no emprego. Com isso, “[...] impõe-se tendências neocorporativas e individuais. Esses processos apontam para obstáculos na constituição de uma consciência de classe para si, minando a solidariedade de classe e enfraquecendo a resistência à reestruturação produtiva[...]” (BEHRING, 2008, p. 37).

A tarefa que os professores têm na atualidade é tremenda e desafiadora. Os organismos de controle criam metas inalcançáveis para que o professor se sinta envolvido na busca por resultados, essa estratégia deixa bem claro sobre quem vai ganhar ou não “a premiação”, somente as escolas mais centradas nos resultados, com foco nas avaliações internas

e externas é que tem condições de ganhar “o prêmio”. Mas como realizar alguma atividade em escolas precárias de tudo, estrutura caindo, falta de bebedouros, banheiros imundos, professores mal pagos, em muitos municípios nem o piso nacional da categoria é pago. Tudo isso contribui para que o professor possa refletir sobre suas ações dentro desse contexto, a partir dessa reflexão e conscientização esses profissionais vão perceber que não é somente a questão do salário⁵⁵, mas envolve o sistema que os embrutece, tornando-os seres incapazes de perceber a força que existe no coletivo, nas lutas de classe. O sistema busca separar uma minoria dentre os trabalhadores para serem os seus olhos nas instituições, consolidando os seus planos de dominação sistêmica. Na atualidade, o sistema capitalista está atuando em diferentes setores,

[...] no caso específico da educação, as reformas ocorridas nas últimas três décadas têm sido interpretadas em grande medida como resultado de um novo rearranjo no nível macro, redefinindo as bases às quais se assentam uma nova regulação social. A tensão presente no contexto de globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educativa (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 12).

A partir dessa compreensão fica evidente um cenário não só local mas também global, onde o mais importante é expandir os negócios, mesmo que para isso o capital tenha que adentrar nos sistemas de governo e implantar suas células de monitoramento com vistas a encontrar falhas e defeitos para poder intervir e “solucionar os problemas”, com ideias bem sugestivas de formação, qualificação, corte de gastos, diminuição da folha de pagamento, redução de despesas com material, tudo em nome do bem da comunidade escolar, da sociedade. Por trás de toda essa benevolência se esconde uma máquina destruidora que adentra nos governos nacionais devorando todos os investimentos sociais, esse sistema permite que se invista apenas naquilo que pode dar publicidade, ou seja, ênfase na sociedade, pois além dos bancos, a mídia é uma forte aliada desse modelo hegemônico implantado pelo capital, cujo representante máximo é o Banco Mundial, Segundo Decker (2017, p. 86),

[...] a importância da investigação de publicações deste Organismo Mundial reside na necessidade de compreensão da articulação que faz dos objetivos e interesses de diferentes frações das classes dominantes, do uso de estratégias de convencimento para incorporação de um projeto educativo útil para a sociabilidade capitalista e da

⁵⁵ Os primeiros ensaios dos trabalhadores para se associarem entre si sempre se verificaram sob a forma de coalizões. A grande indústria aglomera num mesmo local uma multidão de pessoas que não se conhecem. A concorrência divide os seus interesses. Mas a manutenção do salário, este interesse comum que têm contra o seu patrão, os reúne num mesmo pensamento de resistência – coalizão. A coalizão, pois, tem sempre um duplo objetivo: fazer cessar entre elas a concorrência, para poder fazer uma concorrência geral ao capitalista. Se o primeiro objetivo da resistência é apenas a manutenção do salário, À medida que os capitalistas, por seu turno, se reúnem em um mesmo pensamento de repressão, as coalizões, inicialmente isoladas, agrupam-se, em face do capital sempre unido, a manutenção da associação torna-se para elas mais importante que a manutenção do salário[...] (MARX, 1985, p. 158-159).

promoção de uma apologia de Educação perversa que se orienta fundamentalmente pelas demandas do mercado. Além disso, um número crescente de publicações e projetos desenvolvidos pelo Banco para os professores indica a importância que possuem para que se leve a cabo o projeto educativo que representa os interesses do capital.

Conclui-se o presente capítulo e destaca-se a importância do processo de luta de classes⁵⁶, com o objetivo de suplantando o modelo vigente, entende-se com isso que a tarefa que os trabalhadores⁵⁷ têm nas mãos é extremamente difícil, pois o bloco que move esse sistema está implantado em todos os meios.

O quadro não é muito alentador, os professores dentro dessa lógica perversa, podem elaborar atividades de formação com o intuito de promover uma cultura de transformação, tendo como objetivo um novo modelo de sociedade. Por isso que se pensa em uma concepção de ensino que possa levar a frente essa tarefa emancipadora, com isso defende-se a pedagogia histórico-crítica que “[...]considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais[...]” (SAVIANI, 2012, p. 79). Segue-se agora a discussão sobre os desafios dos professores da educação básica pública no município de Fortaleza e a busca por resultados.

⁵⁶ Retoma-se aqui um momento histórico da luta da sociedade civil e dos trabalhadores da educação contra o poder que se instalava, não só politicamente mais de forma estrutural em todos os ramos do governos neoliberais periféricos da América Latina, o Brasil tornou-se casa amada desses organismos internacionais. Segundo Hermida (2006, p. 222), “ A lógica da proposta, elaborada pelo Fórum Nacional (desde a época da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88) e pelos educadores reunidos principalmente nos, I, II, III CONED (ocorridos nos anos de 1996, 1997 e 1999 respectivamente), operava com a convicção de que os problemas educativos e sociais eram tão graves que era necessária a realização de mudanças políticas para se poder reverter a longa história de perdas e de exclusões da maioria da população, em detrimento da manutenção dos privilégios das minorias, das classes dirigentes e de todos aqueles que estão vinculados ao poder econômico e político brasileiros.”

⁵⁷ Para Mészáros (2007, p. 229), é inconcebível tornar irreversível a ordem social alternativa sem a plena participação dos “produtores associados” na tomada de decisão em todos os níveis de controle político, cultural e econômico. Pois esse é o único meio pelo qual as grandes massas do povo podem adquirir um interesse duradouro em sua sociedade e, com isso, identificar-se com os objetivos e modalidades de reprodução das condições de sua existência social, determinadas não apenas a defendê-las contra todas as tentativas de restauração, mas também a expandir constantemente suas potencialidades positivas.

4 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E A BUSCA POR RESULTADOS

No âmbito da educação pública municipal de Fortaleza, muitos desafios se colocam quando se trata das políticas educacionais, onde se constata certa preocupação com a gestão democrática, o PPP – Plano Político Pedagógico, muita preocupação com a evasão escolar, a violência e a cobrança por resultados nas avaliações. Desta maneira, são oferecidas vagas, são divulgados feitos da gestão, mas ignora-se as condições físicas das escolas, a merenda escolar, e a precarização das condições de trabalho dos professores. Assim, ao apresentar esta discussão, é necessário salientar que a escola pública ainda mantém toda uma referência para as comunidades locais, trata-se de um espaço da comunidade e de formação dos estudantes, e, por esta razão, muitos moradores afirmam ser a escola pública de grande importância para a formação dos seus filhos. Eles também defendem que é pela escola pública que seus filhos irão ter um futuro melhor.

Feitas as considerações iniciais, destaca-se que a construção do capítulo conclusivo da pesquisa, toma da gestão municipal de Fortaleza em seu Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) e em suas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental(2011), os direcionamentos que regem sua política educacional, para analisá-los de forma sucinta, e no segundo momento, busca-se compreender como se dá o trabalho docente nessa realidade escolar e a cobrança por resultados nessa lógica⁵⁸.

O PME (2015) apoia-se na lei magna da educação brasileira que é a LDBEN (9394/96) e também no PNE (Lei nº 13.005/2014), principalmente no artigo 2º itens de I a X, para isso deve-se analisar, alguns pontos do PME, começando pelo seu objetivo geral que fala em:

Conceber e propiciar a implementação de um Projeto Educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social, a permanência com sucesso do educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação garantindo ao aluno o direito de aprender (FORTALEZA, 2015, p. 23).

⁵⁸ A lógica em questão trata da cobrança por resultados no âmbito da rede pública de ensino municipal, onde pela experiência empírica como professor da rede, observa-se que no período das avaliações externas, especificamente a do SPAECE, professores e alunos são tratados como “reis”, pois o grande incentivo da Rede Municipal é na ênfase dada aos prêmios concedidos aos melhores, sejam escolas ou alunos. Vale destacar que os dias que antecedem a essa avaliação são marcados por uma grande movimentação nas escolas, até os “Super Heróis” saem das histórias em quadrinhos para incentivar os alunos a serem verdadeiros campeões e a cor adotada é o verde escuro, em alusão ao nível de proficiência adequado, enquanto que a cor vermelha determina que os alunos estão em níveis elementares, precisando estes de intervenções por parte da gestão escolar.

De acordo com o que é proposto no texto acima, parece haver uma preocupação da gestão municipal com o desenvolvimento de uma escola cidadã, inclusiva e de valorização dos profissionais da educação. Entende-se nesta lógica, que a educação no município de Fortaleza tem avançado, e nos últimos anos o município tem promovido melhorias, entretanto não são suficientes. No ano de 2017 a gestão municipal abriu um canal de negociação com o representante dos profissionais da educação, ou seja, o SINDIUTE⁵⁹, esse diálogo permitiu um melhor direcionamento dos investimentos nas escolas, houve diferentes estratégias para aperfeiçoar a qualidade da educação, onde a gestão municipal se comprometeu em reformar todos os espaços físicos das escolas municipais e planejou diferentes estratégias para que não ficasse apenas no plano físico. Com relação a questão salarial, as propostas não avançaram muito, pois o reajuste garantido pela lei do piso salarial dos professores no ano de 2017 com o percentual de 7,64% não foi concedido pela prefeitura e o reajuste de 2018 com o percentual de 6,81%, foi negociado de forma parcelada, especificamente em três parcelas, sendo a primeira de 2,95% em janeiro, a segunda de 1,86% em julho e a terceira de 1,86% em dezembro.

Nesta perspectiva, para caminhar rumo ao objeto e às questões de pesquisa, compreende-se ser importante apresentar alguns aspectos que envolvem a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e as concepções presentes para a educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental.

4.1 A Legislação, concepções e diretrizes para o ensino municipal de Fortaleza

As concepções e diretrizes para o ensino da rede se materializam em documentos variados. No Plano Municipal de Educação-PME-Fortaleza, em seu item três, que trata dos Eixos Temáticos em relação a Educação Infantil, há o reconhecimento da prefeitura em não conseguir acompanhar o crescimento populacional e, conseqüentemente, não abrir vagas suficientes para atender à demanda. Segundo o PME (2015, p. 25),

o total de matrículas na Educação Infantil não evolui na mesma proporção que a população, embora se reconheça que é facultativo à família matricular seu filho em creches. O atendimento desta população se dá na rede pública e em instituições privadas. Na rede pública, pela divisão federativa das obrigações educacionais cabe, prioritariamente, aos municípios a responsabilidade de acolher essas matrículas. No setor privado, a oferta é realizada por entidades filantrópicas, comunitárias, confessionais e particulares. Em fortaleza, tanto nas creches, quanto nas pré-escolas, é o setor privado que detém o maior número de matrículas (FORTALEZA, 2015, p. 25).

⁵⁹ Sindicato União dos Trabalhadores em Educação do Ceará.

A meta número um que está presente nas Diretrizes da Educação Infantil no PME, cujo objetivo é a ampliação das vagas em creches até 2016 está longe de ser alcançada, pois ainda existe uma grande demanda de fila de espera para matrículas de alunos nessa etapa na atualidade. Com relação às estratégias para o desenvolvimento e melhoria da Educação Infantil compreende-se que se essas ações forem executadas podem trazer um impacto positivo, mas o que se pode observar é que muitos professores reclamam da falta de experiência em oferecer atendimento às crianças com algum tipo de deficiência, e reivindicam a necessidade de pessoal para auxiliá-los nessa tarefa, além da falta de material pedagógico para o trabalho em sala e da estrutura das escolas. Existe também há muito tempo uma cobrança da parte dos professores por salas de AEE- Atendimento Educacional Especializado, onde na realidade municipal de Fortaleza, muitas escolas nunca tiveram ou se tiveram esse espaço, ele foi desativado. Esse serviço é essencial para o trabalho do professor, tendo em vista que estas carências implicam em muito desgaste físico e emocional. Ainda há uma questão importante, pois segundo esses profissionais, o município carece de uma política de formação continuada que realmente possa atender aos anseios dos profissionais da educação, pois muitos reclamam que as formações⁶⁰ oferecidas pela SME, ainda estão longe de atender às demandas dos alunos e as suas. Convém salientar que estas formações são realizadas por grupos contratados pela administração municipal que cobram muito e desenvolvem perspectivas pedagógicas que direcionam para a competição e ranqueamento. Diante das adversidades os professores são cobrados a “vestir a camisa da escola” para que se possa obter os resultados desejados nas avaliações em larga escala.

Segundo o PME(2015, p. 40), no Ensino Fundamental as Diretrizes tem que partir para a construção e execução de uma Política Educacional para a população de 6 a 14 anos, norteada pelas diretrizes que a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e as Diretrizes Curriculares estabeleceram para o Ensino Fundamental, como também por aquelas que o Governo Municipal definiu como característica e metas da Gestão, ou seja, Universalização do Ensino Fundamental; atingir, para o ano de 2024

⁶⁰ Essas formações geralmente acontecem em ambientes oferecidos pela SME com a participação de seus formadores, ou seja, professores que fazem parte de um banco de dados e que são selecionados pela secretaria para executar tais tarefas. A grande questão desse processo é que muitas vezes esses profissionais não atendem às demandas das realidades que se apresentam nas salas de aula, existe uma cobrança por resultados dos professores que estão no chão da sala. Esses profissionais não recebem as condições dignas (nem físicas, nem no âmbito da escola, nem intelectuais, nem nas formações) para realizarem suas atividades básicas. Essas formações, muitas vezes se tornam um momento em que os professores desabafam suas angústias e frustrações diante da realidade que se apresenta no dia a dia.

as seguintes médias para o IDEB⁶¹: anos iniciais - 7,0 e anos finais - 6,0(PME, 2015, p. 43); garantia dos ambientes de aprendizagem ampliando as atividades educativas com laboratórios, bibliotecas escolares, atividades lúdicas, psicomotoras e esportivas, promovendo uma educação de qualidade(PME, 2015, p.42). As Diretrizes Curriculares de Fortaleza (2011), ainda indicam os direcionamentos para uma,

formação com amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito que, compreendido em sua multidisciplinariedade, integra o corpóreo, o psíquico, o intelecto, o cultural, o político, o ético, o estético e o espiritual. Esta abordagem possibilita uma atuação de forma crítica e criativa na sociedade articulando teoria e prática na vida social. Todos os saberes apresentados ao educando devem partir da realidade e do contexto em que ele vive e não de ser mediados pelo conhecimento científico, elaborado ao longo dos tempos; em síntese todo conhecimento deve se destinar, primeiramente, para conhecer e interpretar a realidade em que se vive, e, posterior e simultaneamente, contribuir para transformar a realidade, a situação do educando e da sociedade (FORTALEZA, 2011, p. 35).

Nessa direção, importa destacar que na realidade os direcionamentos e metas para o Ensino Fundamental deveriam acontecer da forma como se apresentam no PME⁶² (2015) e nas Diretrizes Curriculares (2011), mas percebe-se que existe uma grande diferença entre o que está posto como diretrizes e o que realmente acontece, quando o que se constata é a competição, o comprometimento com resultados e não com a formação humana ou emancipação, como na citação acima. Além disso, em muitas escolas, não existem condições mínimas que possam contribuir com a “formação com amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito”, as condições objetivas por si só já limitam à medida que não existem, por exemplo, jogos didáticos, materiais paradidáticos e, em muitos casos quando existe a quadra esportiva, essa está interdita, dificultando as atividades esportivas e psicomotoras, assim como também o trabalho com o lúdico.

Outro ponto importante é a insatisfação dos profissionais da educação, pois em muitos casos faltam materiais básicos para o trabalho do professor, bem como condições de vida digna, então, como conseguir resultados diante de uma série de necessidades que enfrenta a escola na atualidade, mesmo com os avanços que se apresentam? Ao professor, ainda é dada

⁶¹ No “Plano Fortaleza 2040” as metas para a educação municipal são ainda mais ousadas: “A qualidade da educação, medida pela nota do Ideb – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico deve crescer de forma continuada nas próximas décadas para assumir um papel destacado no Brasil em conhecimento e formação humana. Para os anos iniciais das escolas municipais do Ensino Fundamental, Fortaleza 2040 tem como meta alcançar a nota 9,0 em 2040, acelerando a melhoria do desempenho escolar a partir de 2020. Para os anos finais do Ensino Fundamental, que parte de um nível muito baixo, a meta é acompanhar o aumento dos anos iniciais, até porque a maior qualidade neste se transfere para o ciclo seguinte. Assim, foi definida para 2040 a nota do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais para 7,0, que significa quase dobrar dos atuais 3,8” (FORTALEZA, 2017, p. 87).

⁶² Outra premissa de trabalho é que o PME precisa estar alinhado ao PNE e ao PEE (BRASIL, 2014, p. 7).

toda uma responsabilidade pelos resultados nas avaliações externas e internas, mas poucas são as condições de trabalho oferecidas para obter metas ousadas da rede municipal, como as médias do IDEB.

[...] O Ensino Médio na legislação vigente, assume não só a função de ampliação do acesso a essa etapa de ensino, mas à qualidade do ensino, imprescindível ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e do país. Isso pressupõe: espaços físicos adequados, acervos bibliográficos atualizados, laboratórios equipados, materiais didáticos diversificados e, principalmente, professores habilitados e motivados, através da valorização profissional e da formação continuada. Passa a desempenhar, também, um importante papel, tanto nas cidades desenvolvidas, quanto nas que lutam para superar o subdesenvolvimento. Consequentemente, em Fortaleza, a expansão do Ensino Médio constitui um grande desafio (FORTALEZA, 2015, p. 68).

Defende-se, também, que essa etapa da educação é de extrema importância no desenvolvimento de um país, e que tem como premissa a preparação do jovem para o trabalho e para a vida. Com isso compreende-se os direcionamentos acima citados para essa área, mas dentro do quadro atual, ainda é preciso avançar muito, pois conforme já relatado, falta de tudo nas escolas, inclusive papel, assim como em poucas escolas encontra-se laboratórios equipados e funcionando, faltam condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Quanto à valorização do professor e sua formação continuada, se faz necessário a implementação de um projeto que contemple os mais diferentes saberes da humanidade, dentro daquilo que possa corroborar com o desenvolvimento e a formação dos educandos. Na atual gestão a proposta de formação é descontextualizada da realidade e propõe que o professor ensine apenas o básico. Desde o ano de 2016, os professores realizam paralizações com o intuito do cumprimento das Metas do PME (2015) e de valorização do seu trabalho, mas as respostas da Gestão Municipal sempre são no sentido de negar o papel relevante dos profissionais da educação. Mesmo assim a gestão municipal apresenta como valorização dos profissionais da educação o seguinte texto:

A valorização do magistério exige medidas administrativas e pedagógicas que considerem uma política de Gestão de Pessoas respaldada, de um lado, na implementação de um Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS,) que atenda aos diferentes níveis de formação do profissional, e de outro, focada em um processo de formação continuada, voltada para as condições de trabalho a serem ofertadas aos professores (PMF, 2015, p. 106).

Na realidade, esse processo que se apresenta como valorização, encobre a desvalorização, pois o direito ao reajuste do piso salarial no ano de 2017, foi negado pela prefeitura de Fortaleza, os professores todos os anos fazem movimentos de reivindicação junto à SME, com o intuito de cobrar não só políticas de valorização profissional mas também melhorias para as escolas, merenda escolar, fardamentos, mobiliário, material pedagógico,

enfim os professores tentam mostrar sua importância no processo de ensino e aprendizagem das crianças de Fortaleza. Dessa forma, pergunta-se: a que valorização o PME (2015) se refere mesmo?

No período das avaliações externas (SPAECE E SPAECE ALFA), há um certo momento sensível da Rede Municipal quanto ao tratamento dado aos professores e alunos (puro interesse nos resultados), mas é só passar esse período e as coisas voltam tudo à sua “normalidade”, ou seja, existe toda uma cobrança por resultados dos professores e alunos, toda uma responsabilização, um compromisso com as avaliações externas, mas conforme salientado, quando passa a fase do SPAECE esses profissionais voltam à sua rotina desgastante, de sacrifício, de luta, sem reconhecimento e, muitas vezes são responsabilizados se os estudantes não atingem a meta esperada.

Vale ressaltar que a gestão municipal teve a “preocupação” também na parte pedagógica, com as ações de parcerias público-privadas, denominada as PPP’s, a prefeitura de Fortaleza enviou diferentes mensagens como o Projeto de Lei Nº 0340/2017 de 25/08/2017, à Câmara Municipal de Fortaleza, solicitando autorização para efetivar tais deliberações, que permita investir também na esfera privada. Para solidificar essas ações o prefeito de Fortaleza enviou também em 25/08/2017, o Projeto de Lei nº 0341/2017 à Câmara Municipal de Fortaleza, com o objetivo de reestruturar o conselho municipal de desenvolvimento econômico, este conselho apresenta entre suas competências uma medida em destaque no capítulo I, inciso III, que é: incentivar, avaliar e aprovar parcerias público-privadas.

A partir dessas ações foi realizada em 30 de agosto de 2017, uma reunião da Secretaria Municipal de Educação – SME, com o Instituto Ayrton Senna, essa parceria de apoio tem por objetivo estabelecer “ações efetivas, eficazes e eficientes para o alcance do sucesso de todos os alunos e de todos os educadores” que fazem parte da rede pública municipal de ensino. Além disso essa parceria também visa acompanhar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e melhorar o aprendizado das crianças.

Essa primeira reunião também faz parte de ações de acompanhamento da gestão de alfabetização do Instituto Ayrton Senna e, nesse encontro foram discutidas ações do PME (2015) e o cumprimento de suas metas e estratégias de operacionalização da educação básica.

Em 12 de dezembro de 2018, em um evento envolvendo os órgãos gestores da educação no Estado do Ceará, municípios e o Instituto Ayrton Senna, comemorou-se o aniversário dessa parceria público-privada, esse evento deu ênfase aos projetos direcionados para a uma educação socioemocional e segundo seus idealizadores uma educação para a emancipação do ser humano, ou seja, baseado nas experiências pessoais de autocontrole, noções

de convívio, de cidadania e autoconhecimento. Ainda nesse evento Tatiana Filgueiras diretora do Edulab21 (Instituto Ayrton Senna) falou da necessidade do fortalecimento das relações interpessoais, o diálogo e a aproximação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem e, no caso do professor, ele tem que ter uma formação sólida para atuar nesse processo, mesmo que tenha alguma dificuldade, o importante é que todos possam superar os desafios (CEARÁ, 2018).

Na visão do instituto Ayrton Senna é fundamental que a escola trabalhe competências cognitivas e socioeducativas com os alunos, como, por exemplo: responsabilidade, colaboração, resolução de problemas, autocontrole e abertura. (SENNA, 2013, p. 8). Para o professor, o Instituto define o seguinte: “Como suporte para que os professores lidem com todas essas inovações, muitas vezes se faz necessário oferecer a eles apoio estruturado para elaboração de planos de aula, na forma de referências, modelos, exemplos inspiradores e *coaching* pedagógico” (SENNA, 2013, p.11). Neste caso a expressão representa exatamente o que se propõe, ou seja, treinar estudantes para as provas.

Ao analisar a relação entre o público e o privado na educação, especialmente no que se relaciona ao conhecimento, convém perguntar: qual conhecimento? Quem decide o que ensinar e como ensinar? Peroni (2015) sublinha que quem decide como e o que ensinar é o privado que recebe recursos do público e direciona o processo.

Como estratégias para o desenvolvimento desses projetos, as etapas que a SME tem que seguir passam por formação de gestores e professores; metodologias para o acompanhamento e desenvolvimento de competências socioemocionais entre professores e alunos; acompanhamento da política educacional pela Secretaria de Municipal de Educação-SME; cooperação mútua entre os professores na elaboração das aulas; enfim todos os direcionamentos para a promoção de uma “escola democrática e cidadã”.

Nesta perspectiva, Sacristán assegura que:

Eu considero que, na democracia, a intervenção publicamente discutida e pactuada do estado sobre o currículo para estabelecer algumas regras do jogo a serviço dos interesses gerais pode ser preferível a que o currículo seja determinado por empresas industriais multinacionais, como já está começando a acontecer em outros contextos, ou pela publicação de empresas privadas de livros didático. (SACRISTÁN, 1998, p. 123).

Além dessa parceria com o Instituto Ayrton Senna, a prefeitura de Fortaleza trabalha em parceria com o governo do estado do Ceará em ações direcionadas para a avaliação educacional e dentro dessa parceria entre governo do estado e município os entes contam com os serviços do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de

Fora- Caed/UFJF⁶³, esse órgão é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área da gestão pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar.

Na execução dos programas de avaliação educacional o Caed atua com um banco de dados nacional de questões para as avaliações educacionais de seus parceiros, o objetivo principal é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais, tendo a centralidade na avaliação em larga escala.

Segundo o Caed, para uma escola ser considerada eficaz e fazer a diferença ela deve proporcionar altos padrões de aprendizagem e que o desempenho escolar de qualidade implica a realização dos objetivos curriculares de ensino propostos onde os padrões de desempenho estudantil são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. Por meio deles é possível analisar a distância de aprendizagem entre o percentual de estudantes que se encontram nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos. Ainda segundo essa instituição é através dos testes padronizados como SPAECE e SPAECE ALFA que se consegue ter um bom entendimento dessa dinâmica nas escolas (CEARÁ, 2016).

O Caed ainda conta com um material chamado “Sumário Executivo”, onde apresenta: os dados das avaliações educacionais com desempenho, perfil dos alunos e perfil dos professores e diretores, além desse documento o Caed oferece a Revista Contextual; o Boletim do Sistema; Boletim do Gestor Escolar; Boletim do Professor SPAECE – ALFA; Boletim do Professor - Língua Portuguesa – Ensino Fundamental; Boletim do Professor - Matemática – Ensino Fundamental; Boletim do Professor Língua Portuguesa - Ensino Médio; Boletim do Professor – Ensino Médio; os questionários⁶⁴ específicos voltados para a avaliar alunos, professores e diretores. Em seu banco de dados ainda está disponível as avaliações do SPAECE e SPAECE – ALFA dos anos anteriores⁶⁵.

⁶³ Para acessar informações sobre essa instituição ver em: <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>.

⁶⁴ Analisando os questionários em destaque, percebe-se que mesmo de forma indireta o trabalho do professor é avaliado, o questionário do aluno, citado acima deixa claro a forma tendenciosa com que se trata o professor, pois nas perguntas desse instrumental temos: pergunta 43. Com que frequência o (a) professor (a) esclarece as suas dúvidas?; pergunta 44. Com que frequência você aprende a matéria que o professor (a) ensina?; com que frequência o professor (a) dá mais atenção aos alunos com boas notas?. Enfim percebe-se as verdadeiras intenções por trás desses instrumentos de avaliação, que é na realidade levantar dados para que se possa cobrar mais resultados dos professores, fazendo com que esses se sintam responsáveis por tudo que acontece na escola.

⁶⁵ O conteúdo dos documentos pode ser consultado no endereço: <http://www.spaece.caedufjf.net/downloads/2017-2/>.

Destaca-se que essas informações oferecidas na página do Caed, permite que se possa acompanhar o desempenho escolar do município e saber quais as dificuldades precisam ser trabalhadas. Importante saber que o Caed é parceiro de estados e municípios no que concerne à avaliação educacional e que esses entes devem promover as estratégias de ações no contexto de suas políticas educacionais, junto aos gestores educacionais, professores e funcionários das escolas para tentar equacionar a educação local, diminuindo assim as desigualdades regionais.

Importantes ações marcaram e marcam o plano de gestão da escola pública de Fortaleza e essas ações têm sido promovidas no sentido de expandir o ensino, e também serem conhecidas não só no âmbito escolar, mas por toda a comunidade. Os parceiros nesse processo são imprescindíveis para os resultados alcançados. É inegável reconhecer diferentes direcionamentos para o alcance de uma qualidade da educação no município de Fortaleza. O que se questiona nesse processo é que temos instituições com grande experiência em pesquisa educacional na nossa região, então, pergunta-se para que buscar essas parcerias fora do estado se temos por exemplo, a Universidade Federal do Ceará, que é referência em pesquisa na área de educação no Brasil e no mundo?

Entende-se, portanto, que o município de Fortaleza, tem uma política educacional centrada na busca por resultados com destaque para as avaliações internas e externas como referência para as intervenções e metas educacionais. Salienta-se, porém, que o processo educacional é movido também por diferentes concepções, ou seja, os processos históricos, a valorização dos protagonistas desse processo como os trabalhadores da educação e os estudantes. As parcerias feitas pela gestão municipal de certa forma cumprem com o que se pode conceber como o básico nesse processo, e estão alinhadas aos direcionamentos dos organismos multilaterais. Basta observar a concepção de avaliação e perceber que são diretrizes que atendem a matrizes elaboradas por esses organismos internacionais e são disseminadas nos países periféricos como ideias eficientes e inovadoras, mas que na verdade não passam de boletins envelhecidos, manuais padronizados, transvestidos com uma nova roupagem para se colocar como a solução para os problemas dos sistemas educacionais brasileiros.

Segundo Hermida (2006), as orientações que proporcionaram a elaboração do Plano Nacional de Educação-PNE, partem dos processos de reformas educacionais da década de 1990, essas receberam contribuições de diversos documentos e principalmente das orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, na Tailândia, e de documentos que foram elaborados durante a Declaração de Nova Deli, na Índia, em 1993. Daí o entendimento

de que as orientações sobre avaliações contidas no PME, seguem os direcionamentos dos organismos multilaterais e de suas agências. E o que diz o PME, sobre as avaliações:

A relação de interdependência entre os planos (Plano Nacional da Educação - PNE, Plano Estadual da Educação - PEE e Plano Municipal da Educação - PME) é uma configuração de planejamento estratégico das políticas públicas. Esta organização de planejamento constitui uma das mais importantes ferramentas para estabelecimento dos caminhos que orientam os gestores públicos na execução das atividades. Um plano da importância, abrangência e complexidade como o Plano Municipal de Educação de Fortaleza deve prever mecanismos de acompanhamento e avaliação que permitam aos gestores agir com segurança no gerenciamento das ações ao longo do tempo. Adaptações e medidas corretivas decorrerão dessa continuada avaliação de percurso. A avaliação do PME deve, portanto, valer-se de dados e análises quantitativas e qualitativas fornecidos pelos sistemas federal e estadual de avaliação e informação educacional, bem como das que serão desenvolvidas e coordenadas pelo seu próprio sistema de monitoramento e avaliação que será organizado estabelecendo, inclusive, os instrumentos específicos para avaliação contínua e sistemática das metas previstas (PME, 2015, p. 133).

Esta afirmação contida no documento acima revela claramente como se apresenta esse processo, que se mantém especialmente a partir do controle, da responsabilização, das avaliações externas e internas fazendo com que professores e estudantes vivam num clima de ansiedade e cobranças contínuas. Nota-se um discurso inflamado, mas que na realidade deixa de fora muitos atores importantes, pois o professor dificilmente é chamado a colaborar com essas estratégias de intervenção, ele deve apenas instruir os alunos para a busca de resultados. Dessa forma, esses instrumentos avaliativos muitas vezes se tornam estranhos ao professor. Se essa ferramenta é uma das mais importantes, questiona-se porque as estratégias ainda são capengas, obsoletas, excludentes, fora da realidade e do contexto de professores e alunos?

Defende-se, assim, uma abertura ampla da rede municipal no sentido de colocar como protagonistas os professores, permitindo que esses efetivamente se coloquem nos diferentes direcionamentos da educação, como intelectuais orgânicos que são. É inconcebível reconhecer o professor apenas como meio para se alcançar os resultados desejados, esse trabalhador da educação, tem qualidades e conhecimentos que podem contribuir com o processo educativo e a vida dos educandos, mas pelo que se observa, no município, concebem a figura do professor como desinteressado, acomodado, sem nenhuma preocupação com os alunos. Ao contrário, esse profissional tem muito a oferecer para a educação nacional, pois com sua experiência docente, pode contribuir não só com o processo avaliativo e a busca de resultados, como é a intenção da gestão municipal, mas com a qualidade de vida das pessoas por ele formadas, ou seja, com o futuro das próximas gerações.

4.2 Os professores em movimentos

Os professores têm buscado, pelo processo de luta de classes, se organizarem para que haja um maior reconhecimento de sua importância no processo educativo municipal e nacional, importantes lutas são travadas no âmbito do município de Fortaleza. Desde 2013 os professores estão intensificando esse processo, pois na gestão do atual prefeito, foram contabilizadas importantes perdas para a classe dos professores, inclusive perdas salariais, mas não se trata apenas dessa pauta, as condições das escolas também merecem destaque, pois como já relatado, existem escolas sem a minha condição de atendimento às crianças, embora em alguns momentos tenha acontecido uma abertura para o diálogo, as ações da prefeitura muitas vezes não atendem aos anseios da categoria e das comunidades.

A gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada. A educação escolar pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades, favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e seus alunos. As condições concretas das escolas públicas – que atendem à maioria da população brasileira – com seu caráter de precariedade, prédios mal construídos e mal cuidados, falta de material pedagógico, ausência de apoios fortes às equipes escolares (pedagógicos ou de formas de gestão), modismos que aí se experimentam sem exame das condições necessárias para sua implementação são fatores que concorrem para que o valor dessa educação escolar, e, em decorrência dos professores, seja associada à representação de precarização. Com esse conjunto ativo de condições, constituem-se imagens de pauperização dessa escolarização e dos que com ela estão envolvidos. A mudança em todas essas condições não pode ser feita da noite para o dia, mas pode ser feita, e exige conhecimento, senso de realidade, políticas específicas, planejamento e ações bem dirigidas. Mudar a representação dos cursos formadores de professores e da escola pública associa-se à possibilidade de mudança nas representações sociais da docência (GATTI, 2013, p. 155-156).

Em comparação com o município de Fortaleza, encontra-se muitas semelhanças com os relatos acima, e, ainda se exige resultados excelentes⁶⁶ nas avaliações em larga escala. Como obter resultados positivos em um ambiente precarizado, no qual se encontram a maioria das escolas públicas municipais de Fortaleza?

A terceirização⁶⁷ é outro ponto nodal dessa gestão, pois os professores substitutos ou terceirizados são a todo dia desvalorizados por terem uma relação de contrato e não uma

⁶⁶ Nas escolas de tempo integral da prefeitura de Fortaleza o professor tem que garantir resultados de 100 % de aproveitamento escolar para os alunos, com uma gestão eficiente e eficaz o lema a ser seguido nessas escolas tem como incentivo os seguintes valores: “compromisso”, “qualidade”, “perseverança”, “solidariedade”, onde no Plano de Ação de 2019 a meta é trabalhar para colocar Fortaleza entre uma das cinco melhores redes de ensino das capitais do país até 2021.

⁶⁷ Segundo o SINDIUTE, existe um verdadeiro exército de trabalhadores de reserva à espera por vagas para trabalhar como professor terceirizado na prefeitura de Fortaleza mesmo com toda essa precariedade, são profissionais altamente qualificados, mas que ficam dependendo dos processos de avaliação simplificada ou das análises de currículos elaborados no âmbito da SME.

relação de trabalho com garantia de direitos com: jornadas completas, direito às férias, remuneração mensal e garantia de salários em todos os meses do ano. Esses trabalhadores ficam em segundo plano e sem opção se submetem aos desmandos da gestão municipal. O que prevalece como primordial para essa gestão, são as parcerias público - privadas, a desvalorização salarial desses trabalhadores, enfim, uma política educacional que se centra nos resultados a todo custo, sem levar em conta os atores principais desse processo, que são: professores, alunos e comunidade.

São muitas as reivindicações dos professores (uma classe- que- vive- do- trabalho),⁶⁸ nesse processo de luta onde na pauta nacional luta-se contra as reformas trabalhista e da previdência; no Legislativo Municipal contra o PL 0340/2017, que propõe a realização de parcerias público-privadas; contra o PL 0089/2017 que propõe a compra de vagas nas escolas privadas; luta-se também a favor da lei que define doenças ocupacionais da docência para efeito de readaptação e aposentadoria por invalidez; contra a lei da mordaza no município; pelo reajuste do piso salarial de 2017 de 7,64 % ainda não pago pelo município; na pauta financeira luta-se também pela veiculação integral do precatório do FUNDEB para a educação, destinando 60% para o grupo do magistério ativos e inativos e 40% restante para a manutenção das escolas; na pauta relativa à saúde, que é gerenciada pelo Instituto de Previdência do Município - IPM, busca-se a ampliação dos serviços médicos e hospitalares conveniados com o IPM, pelo aumento do número de consultas por servidor e a não privatização da gestão do IPM/SAÚDE. São muitas as lutas que se apresentam no âmbito do município de Fortaleza, nota-se que para a gestão existe apenas a preocupação da prefeitura com a busca por resultados nas avaliações internas e externas.

Os professores estão sensíveis ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas para a execução dessa tarefa árdua, se faz necessário o atendimento às reivindicações desses profissionais para que possam prestar um bom serviço às comunidades escolares com o objetivo de alcançar uma educação para a emancipação humana. Com isso defende-se um modelo de educação que:

Contraopondo-se à concepção liberal, preconizamos uma educação de nível fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão

⁶⁸ Segundo Antunes (2009, p. 103), “Penso aqui basicamente nos trabalhadores assalariados sem carteira de trabalho, em enorme expansão no capitalismo contemporâneo, e também naqueles que trabalham por conta própria, que prestam serviços de reparação, limpeza etc., excluindo-se, entretanto, os proprietários de microempresas etc. Novamente, a chave analítica para a definição de classe trabalhadora é dada pelo assalariamento e pela venda da sua própria força de trabalho. Por isso a denominamos classe-que-vive-do-trabalho, uma expressão que procura captar e englobar a totalidade dos assalariados que vivem da venda de sua força de trabalho”.

de modo que o homem individual real recupere em si o cidadão abstrato e se converta, como homem individual, em ser genérico. Portanto, o modo como está organizado a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. [...] Prosseguindo no delineamento do sistema de ensino em perspectiva socialista, propomos uma educação de nível médio que, centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens (SAVIANI, 2008, p. 234)

Como contestação ao que está posto, na realidade do município de Fortaleza não se pode conceber uma educação, ou sistema de ensino em sua totalidade, trazendo à baila alguns direcionamentos fragmentados como pano de retalho. Uma política educacional, ou seja, os direcionamentos de uma educação, que se pretende como formação humana completa, têm que abarcar mais que apenas os processos avaliativos, uma formação socioemocional, ações efetivas, eficazes e eficientes, tão pouco se realiza com as parcerias público-privadas ou nas experiências de autocontrole e autoconhecimento.

A escola emancipada não deve ser somente eficaz e fazer a diferença apenas pelos seus níveis de avaliação educacional e seus resultados, uma escola ou sistema de ensino que pretende a formação humana em sua totalidade, deve partir da realidade do ser social para intervir nas mais diferentes áreas, que aproveite o conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do processo histórico e proponha um diálogo com as comunidades, para que se possa, em um futuro próximo vislumbrar uma educação para a emancipação humana, como destaca Saviani(2008), com vistas a um novo modelo de sociedade. Essa escola defendida por Saviani, está alinhada com a concepção de ensino defendida por Gramsci (1982), ou seja, uma escola criadora,

a escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tomada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. [...]Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 124-125).

Confirma-se com esse estudo que o grande interesse de muitos sistemas educacionais é o de publicar os resultados obtidos nas avaliações em larga escala, com o intuito, primeiramente, da questão financeira, e em seguida mostrar “resultados positivos”, esquecendo-

se do verdadeiro fosso que existe dentro desses sistemas, o que conta na realidade é o quantitativo, ou seja, quem é melhor, é quem se destaca com a melhor proficiência nas avaliações em larga escala e não o conhecimento e o desenvolvimento dos educandos como defendem Saviani(2008) e Gramsci(1982). Com a BNCC aprovada no ano de 2018, depois de muitos questionamentos, fica claro quem são os parceiros dos entes federados, quais suas verdadeiras intenções e projetos para a educação, abaixo segue texto retirado da BNCC sobre os fundamentos pedagógicos que a embasam:

[...] As décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018. p. 13).

Ao observar tais encaminhamentos fica claro que o município de Fortaleza é um exemplo claro de alinhamento com os organismos multilaterais, basta analisar as orientações que regem a BNCC(essas estratégias chegaram às escolas públicas municipais de Fortaleza no ano de 2018, como planejamento de competências ligadas aos diferentes “saberes”, “ensinando” professores e alunos a como obter resultados positivos nas avaliações em larga escala), pois ao observar tais documentos, percebe-se as armadilhas feitas para aprisionar toda uma geração. Esses fundamentos pedagógicos dos organismos multilaterais, há muito tempo são implementados pelos governos dos países periféricos e mesmo assim esses países continuam na mesma situação de dependência de muitos anos atrás⁶⁹. Quais as vantagens dessa submissão? Precarização, falta de fundamentação teórica, perda de identidade.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares (AGUIAR, 2018, p. 14).

⁶⁹ Para um maior aprofundamento consultar Shiroma (2011, p. 58-59-82-83).

Baseado também em experiências empíricas, pode-se confirmar essas informações, mas foi a partir das análises dos documentos do PME e da SEDUC/Caed que percebe-se a voracidade com que essas orientações perseguem os resultados das avaliações em larga escala. O professor submete-se a esses direcionamentos das políticas educacionais e com isso tem que conviver com a deformação, o controle, a cobrança por resultados, salários miseráveis, adoecimento⁷⁰, violência e morte⁷¹.

Reflete-se, com isso que, muito do que Marx (2004; 2012), Engels (2010) e Marx e Engels (2007), desenvolveram em suas obras no século XIX, pode-se relacionar com a nossa realidade, pois a história ressurgiu do passado para explicar o presente⁷². No período de desenvolvimento do capitalismo a exploração ao máximo era sua marca. No pós-guerra, muitos países buscaram meios de se organizarem, tanto na Europa quanto na América. Países como Inglaterra e Estados Unidos, tiveram grande preocupação com o desenvolvimento econômico e tudo isso passou pelo processo de formação dos trabalhadores para a indústria. Uma série de reformas foram desenvolvidas nesse sentido, ou seja, a educação foi colocada como eixo central desses governos, que mais adiante iriam propor metas ousadas para os seus sistemas educativos. Esses direcionamentos chegaram no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 com as reformas educacionais, que tiveram o apoio do Banco Mundial e de suas agências. Esses organismos globais têm influenciado desde então a educação nos municípios brasileiros e no município de Fortaleza materializa-se, é realidade.

A exploração ao máximo do trabalhador se faz presente na atualidade, pois homens ainda são tratados como coisa, objetos descartáveis, sem nenhuma validade, e o que é mais

⁷⁰ De acordo com Araújo(2017, p. 28), em sua pesquisa, ela entrevista professores da educação básica do município de Fortaleza, e ouve relatos desesperadores dessa categoria como: “**Professor 2:** Aos 55 anos, o professor formado em pedagogia, atua na área desde os 20 anos, ou seja, 35 anos de profissão, conta que amava dar aulas, se sentia realizado em sala de aula, mas nos últimos dez anos, os alunos vêm ficando cada dia menos tratáveis, dispersos, não respeitam o professor, chegam até a ameaçá-los, se colocar falta ou notas baixas. O professor relata que, se sente forçado a aprovar alunos sem condições de serem aprovados em prol de sua segurança. Por esses motivos desenvolveu pânico da sala de aula. Há mais de um ano vem sendo acompanhado pelo psiquiatra e afastado de suas atividades para tratamento de saúde. – *“Quando estava em sala de aula me sentia realizado, hoje tenho pavor!”*”.

⁷¹ Em um caso de tragédia docente recente no dia 04/03/2019 a professora Girlene Vasconcelos, lotada na escola Nossa Senhora do Sagrado Coração pertencente ao Distrito II de educação municipal, cometeu suicídio. A mesma estava com problemas psicológicos e mesmo assim depois de perícia médica, teve que voltar a dar aulas.

⁷² Segundo Araújo (2008, p. 44), “É evidente que a visão marxista sobre a educação tem um potencial apontado a uma fecunda transformação da sociedade capitalista e de sua superação, em relação a outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido, o exercício teorizante só pode ser verdadeiro se se tornar ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém nunca desligado de proposições concretas que devem apontar para a transformação. Tal direção evidencia contornos epistemológicos clássicos, já celebrados por Marx em 1845, na XI Tese sobre Feuerbach, de que os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente, e agora se trata de modificá-lo”.

importante é o econômico em detrimento do ser social. O professor é submetido a jornadas desgastantes, sem as mínimas condições de trabalho, sem uma formação continuada séria, sendo cobrado a todo momento pelos resultados nas avaliações estandardizadas, tudo isso é parte do projeto sociometabólico do capital⁷³, e nos remete novamente ao pensamento de Marx (2004, p. 82) quando diz que:

[...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

A exposição até aqui desenvolvida permite concluir com isso que o trabalhador desenvolve suas faculdades físicas para o desenvolvimento das sociedades, realiza seu trabalho para um determinado sistema capitalista e recebe em troca, “privação”, “deformação”, “imbecilidade” e “cretinismo”. Convém salientar, que se são essas as reverberações que estão implicadas no trabalho docente no contexto da educação na atualidade e que os professores embora na condição em que se encontram, estão em movimento. Ainda, destaca-se que estas condições de trabalho, estão reveladas a muito tempo nas obras de Karl Marx e que agora, na sequência se expõe depois de feito o processo investigativo no âmbito da gestão municipal de educação do município de Fortaleza.

4.3 Educação e Avaliação: o que temos para hoje?

A finalidade dessa parte integrante da pesquisa é fazer uma investigação histórica sobre o processo de avaliação em larga escala e buscar relacionar com o que se concebe como avaliação educacional no município de Fortaleza, para tanto utiliza-se como referência além do livro: Avaliação educacional – regulação e emancipação do autor Almerindo Janela Afonso (2000), por entender que esse referencial teórico é bastante relevante quando se trata do assunto abordado nesse tópico, também utilizam-se os documentos do Caed/UFJF(SEDUC) e, é claro, pretende-se trabalhar com outros autores que discorrem sobre o tema para enriquecer mais ainda

⁷³ No contexto de reformas implementadas pelo capital para os sistemas educacionais, a descentralização ganha destaque e Segundo Pereira(2007, p. 25), a escola não pode perder de vista que a descentralização proposta pelo capital implica uma transferência de responsabilidade ao nível individual e social eximindo o Estado de seus compromissos sociais especialmente nas sociedades latino-americanas que, pelas características de seus processos histórico-sociais, têm acumulado amplos setores marginalizados do processo educacional resultante dos processos de desenvolvimento econômico.

a pesquisa. Previne-se ainda que, a abordagem dessa temática é muito ampla, e que o espaço, e o tempo, são insuficientes para um maior aprofundamento. Para Bardin (2016, p. 203),

[...] uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir na forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), na presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas, etc.) de maneira determinada. Correntemente falando, temos opiniões sobre as coisas, os seres, os fenômenos, e manifestamo-las por juízos de valor. Uma atitude é um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação mais ou menos coloridas. Encontrar as bases dessas atitudes por trás da dispersão das manifestações verbais é o objetivo da análise de asserção avaliativa.

É necessário esclarecer que os processos avaliativos foram desenvolvidos ao longo dos tempos ainda com a nomenclatura de exame e atendiam a propósitos não-pedagógicos, embora que se estabeleça uma relação entre exames e sistemas escolares,

[...] não houve exames regulares antes da Idade Média e antes do aparecimento da Universidade medieval de tipo escolástico[...]. Emile Durkheim reitera este ponto de vista em: *Évolution Pédagogique en France* quando procura explicar a gênese e evolução da própria palavra exame. Por sua vez Max Weber discute a função dos exames quando estuda a burocracia[...]. (AFONSO, 2000, p. 29).

No desenvolvimento das sociedades capitalistas, com a modernização da burocratização, via-se a necessidade de referendar técnicos, especialistas e empregados, para isso, esse pessoal teria que se submeter a um tipo de titulação como prestígio social, daí a necessidade da aplicação de determinadas provas, como forma de contratar pessoal e também de prestígio social, essa titulação permitia o acesso a uma determinada posição econômica.

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controlo por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num “vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do estado”. [...] O exame torna-se assim, fundamentalmente uma técnica de certificação para medir com pretensa objectividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualificação[...] Na Inglaterra, por exemplo, é na segunda metade do séc. XIX que se desenvolve um sistema de exames oficiais para controlar o acesso aos degraus superiores da administração pública [...] (AFONSO, 2000, p. 30-31).

A partir daí esse processo de seleção foi adotado em diferentes instituições estatais e depois como critério consolidado para a seleção acadêmica nas universidades de Oxford e Cambridge. Os Estados Unidos da América também aderiram a esse processo no recrutamento de pessoal no serviço público. No início do século XX, prevaleceu a inserção dos testes psicológicos ou testes de inteligência que tinha o objetivo de prever o sucesso dos indivíduos na escola e na sociedade. Esse instrumento, defendido nos Estados Unidos ajudaram, segundo (AFONSO, 2000, p. 32), “a consolidar o capitalismo liberal criando uma base racional para

explicar as diferenças individuais ao nível da escola e da sociedade”. Parafraseando Afonso (2000, p. 33), “os testes objetivos na sala de aula são vistos como reflexo do taylorismo”, enquanto forma de organização do trabalho. Dessa forma, os testes estandardizados foram desenvolvidos com grande amplitude nos EUA e como consequência nos processos educativos. As avaliações normativas e as avaliações criteriosais são exemplos clássicos desses testes, tendo assim uma particularidade que é introduzir o efeito de mercado no sistema de ensino, ou seja atuam com características de centralidade do currículo e são congruentes com a criação do mercado educacional. Para Afonso (2000, p. 35), é

por essa razão, na nossa perspectiva, a avaliação normativa e a ideologia de mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica, e ganham um outro sentido face às recentes mudanças nas políticas educativas. [...] Não parece ser por mero acaso que os testes estandardizados são as modalidades de avaliação escolhidas pelos autores que mais acerrimamente têm proposto a criação do chamado mercado educacional.

Em contrapartida, a avaliação formativa trabalha de forma mais ampla, pois se apoia nas diferentes perspectivas do conhecimento, ou seja, na pluralidade de métodos e técnicas que visam uma formação em sua totalidade. Nessa lógica, a comparação dos sistemas educativos começa a ser feita “tendo como base indicadores de recursos e não indicadores de resultados dos alunos”, pela razão “de que os primeiros são mais fáceis de estabelecer do que os segundos”. (AFONSO, 2000, p. 37).

Se por um lado, a avaliação formativa, enquanto modalidade de avaliação muito dependente da prática pedagógica e da relação professor-aluno, parece congruente com o sentido de uma relativa autonomia profissional dos professores e dos estabelecimentos de ensino, por um lado, as modalidades de avaliação externas (ou mais administrativas) tendem a transformar-se em factores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais (AFONSO, 2000, p. 40).

Mesmo que se defenda o modelo de avaliação formativa onde permite uma maior percepção e superação das dificuldades no processo de ensino desenvolvido no âmbito escolar, as diferentes realidades de sistemas de educação, não permitem certa autonomia do trabalho docente, pelo contrário, há um grande esforço para que esse profissional seja apenas responsabilizado⁷⁴, perdendo assim sua autonomia, onde esses mecanismos de avaliação impostos de cima para baixo tendem a impor normas e orientações para que se tenham os resultados adequados. O mais importante é centrar nas habilidades e competências, para isso defende-se uma maior eficiência e eficácia como pressuposto para se obter os resultados

⁷⁴ Afonso (2000, p. 43), afirma que: “Também interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De facto, a imputação de responsabilidade aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e da escola.

desejados, esses são os corolários dos governos conservadores, com isso surge na década de oitenta o interesse maior pelas avaliações, originando a expressão “Estado avaliador”.

Dentro dessa perspectiva, algumas mudanças foram realizadas, seja para implementar as devidas reformas dos governos neoliberais nos sistemas educativos, ou mesmo como forma de demarcar territórios. Com um conceito imperativo e pragmático, as deliberações para os sistemas educativos foram cada vez mais tendenciosas, não permitindo outras vertentes ideológicas que não fossem as que tinham os direcionamentos de uma mudança instituída de cima para baixo. Dessa forma, entende-se que essas “mudanças” corroboraram com o crescimento de ideias descoladas da realidade social e bem alinhadas com a defesa dos governos totalitários que afirmam ser a lógica de mercado e a formação para o trabalho a função principal da escola do futuro, como forma de atender ao neoliberalismo.

Com efeito, se as reformas contemporâneas são também impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a complexidade das inter-relações entre factores económicos, culturais e políticos, a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas decorre, necessariamente, da compreensão daqueles contextos e do entendimento da especificidade daquelas transformações num determinado momento histórico (AFONSO, 2000, p. 57).

Nesse sentido, fica claro que em determinadas épocas as relações sociais são marcadas por transformações que atendam a situações ou necessidades desse período, assim as mudanças ocorrem em diferentes momentos para atender a certos aspectos e dar respostas a determinados anseios, seja social, económico ou educacional. Permite-se com isso afirmar que nesse momento há uma intrínseca relação entre as mudanças na educação e as mudanças na estrutura económica, considera-se que essas reformas⁷⁵ tem por objetivo promover um novo cenário, mesmo que seja contraditório.

Salienta-se, ainda, que esse cenário é propício para a implementação de sistemas educacionais mundiais cujo primeiro caminho a seguir é a efetivação de políticas de avaliação, que já traz consigo uma roupagem de controle, imposição ou mesmo uniformidade de práticas e objetivos, revelando um caminho espinhoso que é o da intervenção. Por isso, “[...] as políticas avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas

⁷⁵ As reformas podem também ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objectivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise. Não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso: podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções (CALSON, apud AFONSO, 2000, p. 57).

tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação” (AFONSO, 2000, p. 63).

O movimento que permite uma maior amplitude desses processos, pode-se destacar como globalização da educação, onde determinadas agências governamentais promoveram a criação de testes standardizados, como busca para se criar uma ligação estreita entre a educação escolar e as indústrias, em que a primeira por uma ordem natural tem a função de preparar mão de obra qualificada para atuar no mercado e as últimas explorar a força de trabalho.

É na década de oitenta-1980 e início da década de noventa-1990, que as reformas são implementadas, especificamente na administração Reagan, elas aparecem com características bem definidas, ou seja, reforço ao profissionalismo do professor, gestão centrada nas escolas com a necessidade da implementação de um sistema escolar, de controle do currículo e das avaliações, e que possa dar as devidas respostas aos anseios do Estado e que esteja a serviço do capital.

Com a entrada no poder do “Presidente da Educação”, nome dado a George Bush, a avaliação continuou a ser valorizada ao máximo, servindo como parâmetros para medir o desenvolvimento dos alunos e a sua inserção no mercado de trabalho. Seguindo essa lógica, “o mundo empresarial”, fonte de recursos financeiros para a economia de mercado, vai abraçar a causa da educação, defendendo os processos de avaliação, de responsabilização e competição entre as escolas, nesse meio o professor deve avaliar e ser avaliado e mostrar os devidos resultados publicamente. Os personagens acima citados e suas devidas ações enquanto presidentes dos Estados Unidos, promoveram discriminação, retrocesso cultural, privatização da escola pública e um alinhamento incondicional com as organizações empresariais. Com Bill Clinton, as mudanças não aconteceram como se previa e as reformas educacionais dando atenção para as avaliações foram efetivadas com bases teóricas construtivistas.

De acordo com Afonso(2000), na Inglaterra, durante o governo da primeira ministra Margaret Thatcher, a avaliação também era preocupação principal. Foram adotadas duas medidas como prioridade: um currículo nacional e a implantação de um novo sistema de exames nacionais. Defensores de um currículo nacional e um processo de avaliação centralizado, defendiam uma maior cobrança pelos resultados não só dos alunos mas também das escolas. Nesse processo, além da comparação entre as escolas e os alunos o governo neoliberal coloca a responsabilidade dos exames nos professores. Deve-se notar que por trás de todos esses direcionamentos, o sistema econômico cobra uma maior participação nos projetos educacionais, pois o intuito é manter a competitividade no mercado mundial, e isso só é possível

quando se tem uma escola que dá resultados positivos para o mercado, ou seja na preparação de mão de obra barata, essa é a lógica mundial.

As mudanças verificadas nos países centrais aqui considerados – e que podem ser analisadas como resultado da implementação de uma articulação ideológica híbrida que se esconde na expressão genérica de nova direita – têm a sua gênese na crise econômica dos anos 70 (acompanhada de recessão, inflação, crise fiscal do Estado e desemprego) e desenvolvem – se no contexto das críticas crescentes ao Estado-providência⁷⁶ (AFONSO, 2000, p. 73).

Importante salientar que o caráter contraditório desses processos nos países centrais, reverberaram não só nos países (semi) periféricos como Espanha e Portugal, mas também e principalmente nos países subdesenvolvidos da América Latina. Observa-se que as orientações normativas para as políticas educacionais de avaliação delineadas nesse período trouxeram consequências desastrosas para esses últimos países, incluindo nesse grupo o Brasil. Com isso esse caráter contraditório, resultado de políticas de governos neoliberais, determinam como regra a liberdade econômica e a estabilização de ações sociais, principalmente na educação, dando maior ênfase às relações privadas em detrimento do setor público. As avaliações tiveram papel decisivo nesse processo, pois

[...] a diferenciação das modalidades de avaliação previstas para a escola básica de massas acabou por revelar a tensão entre a escola democrática e a escola meritocrática e discriminatória – tensão essa igualmente alimentada pelo gradual predomínio das necessidades do processo de acumulação(a exigir um sistema educativo mais elitista, um currículo mais instrumental e uma avaliação mais celetista ou darwinista (AFONSO, 2000, p. 84-85).

Essas são as determinações que promoveram mudanças profundas nas políticas educacionais pelo mundo, os interesses econômicos sempre demarcaram seus espaços nesses processos, imprimindo um controle mais rigoroso e o seu legado de racionalidade econômica em defesa de uma escola que seja alinhada com as ideias de excelência, eficácia e eficiência, priorizando os interesses das empresas e deixando de lado as relações sociais das massas. Na contramão dessa realidade os movimentos sociais que incluem também a classe trabalhadora partem em defesa de uma escola pública que valoriza a autonomia dos professores e coloca como centralidade um processo de formação mais amplo, que visa altos padrões de qualidade científica e pedagógica, ou seja uma “perspectiva educacional progressista e emancipatória”. Um ponto a ser destacado é a ideia de culpa dos sistemas educativos pelo índices de desemprego e crise no mercado. “[...] As reformas educativas tenderam a obscurecer quer a definição quer

⁷⁶ Em Afonso (2000, p. 99 – 102), temos a origem e a crise do Estado-providência.

a origem dos problemas educativos, tendo assim um certo efeito de manipulação que contribuiu para a adaptação às ideologias neoconservadoras e neoliberais [...]” (AFONSO, 2000, p. 88).

A avaliação dos alunos pode também ser uma forma de introduzir alguns factores de mercado no sistema educativo quando os resultados de testes (por exemplo, os testes de âmbito nacional) são utilizados como meios de alocação diferencial de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. A questão mais importante neste caso, como vários autores têm salientado, é que um sistema de incentivos desta natureza originará alguns efeitos perversos, de entre os quais se pode salientar a probabilidade do aumento da seletividade nas admissões e matrículas dos estudantes e a exclusão dos alunos que não dêem garantias de contribuir para alcançar os melhores resultados[...]. Os alunos com problemas de comportamento, ou com dificuldades de aprendizagem, tenderão assim a ser excluídos de algumas escolas porque podem afectar a imagem social destas organizações ou, ainda, porque podem sobrecarregar os recursos humanos e materiais disponíveis[...] (AFONSO, 2000, p. 90).

Longe de promover um avanço significativo no terreno da educação e nos meios sociais, as avaliações sufocam a sociedade com suas propostas de excelência nos resultados, a escola, foco central dessa cobrança, é reconvertida e moldada para que se obtenha os níveis adequados mesmo que isso possa significar a exclusão de muitos desse processo. Uma questão que a muito tempo atinge as ramificações dos sistemas escolares, é a preocupação em manter os alunos com baixo nível de desenvolvimento escolar fora dos dados das avaliações estandardizadas, com isso uma quantidade significativa de estudantes, com conhecimentos e habilidades próprios, são apartados desse meio⁷⁷. Caracteriza-se dessa forma como uma seleção não natural e sim uma ação orquestrada para manter os sujeitos com algum tipo de dificuldade, com problemas de indisciplina e baixo rendimento escolar longe dos indicadores positivos das avaliações, contribuindo dessa forma, segundo Afonso (2000, p. 90-91) “para que se agravem as desigualdades escolares e a discriminação social”. Um apartheid educacional. Segundo Ravitch (2011, p. 177-178), os sistemas

[...] podem excluir estudantes com históricos ruins de frequência, já que uma baixa frequência se correlaciona com uma performance acadêmica ruim[...]. [...] Uma escola pode cuidadosamente remover as ervas daninhas entre os estudantes [...]. Outra forma de uma escola melhorar seus escores é reduzindo a participação de estudantes de baixa performance em testes estaduais. Esses estudantes podem ser encorajados a ficar em casa no dia do grande teste ou ser suspensos justo antes do dia do teste. Algumas vezes esses estudantes são inadequadamente designados à educação especial[...]. O diretor pode designar os estudantes de baixa performance para um programa de educação especial que não está disponível na escola, garantindo assim que ele seja transferido para uma escola diferente.

⁷⁷ No Brasil a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 trata a questão da inclusão da pessoa com deficiência e em seu capítulo IV trata do direito à educação em seus artigos 27 a 30. E no Art. 30 inciso VI trata da avaliação com o seguinte direcionamento: “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2015, p. 31). Ainda sobre o tema da exclusão escolar consultar: Ravitch (2011, p. 177-178).

Outro ponto de destaque recai sobre a centralidade do currículo, ou seja, o foco dado ao currículo como papel ideológico e como forma de consentimento social. Mesmo que o currículo, nesse período, não fosse tido como resposta eficiente a diferentes questões educacionais, ainda assim há um grande peso do Estado em providenciar ações e estratégias que possibilitem um pleno ou quase pleno desenvolvimento econômico, sendo o fator econômico, razão de ser dos países centrais. Fica claro que esses países, no contexto das políticas da nova direita, como mostra o estudo até aqui, propõem uma reformulação de suas políticas educacionais e avaliativas com vistas ao crescimento da produção. Nesse contexto, as avaliações acumulam funções especiais como a de que: a escola deve domesticar para o trabalho e motivar a competitividade entre as instituições educacionais pela busca de resultados. Essa regulação desenfreada, mesmo em países centrais, promoveu também “importantes tensões que os professores deram voz” (AFONSO, 2000).

Considerando estes vectores, torna-se agora mais evidente a razão pela qual, no período em análise, uma das mudanças importantes, tanto fora como dentro do contexto educacional, é a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos) e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas. [...] Depois deste percurso teórico, parecerá agora óbvio ao leitor que, tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e retomado o controlo central (nomeadamente sobre o currículo escolar), a avaliação tivesse, de forma congruente, sido accionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e académicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação) (AFONSO, 2000, p. 118 - 119).

Nessa tônica conclui-se que o Estado-avaliador com seus instrumentos de avaliações diversas defendem políticas educacionais alinhadas com os mecanismos de mercado, as estratégias adotadas colocam em segundo plano o trabalho da gestão escolar, dos professores e alunos. Os testes standardizados tem papel relevante para a concepção conservadora, sendo as avaliações normativas⁷⁸, o seu carro chefe. Como contra-proposta ao modelo neoliberal defende-se um forma de avaliação formativa⁷⁹, pois compreende-se que “só a avaliação formativa, enquanto acção pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e

⁷⁸ Sobre um maior detalhamento desse processo avaliativo consultar (AFONSO, 2000, p. 122).

⁷⁹ A avaliação formativa (que está longe de ter esgotado todas as suas potencialidades) pode cumprir um papel de rearticulação do Estado com a Comunidade na medida em que ajuda a promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares comuns, que decorrem de uma escola básica como projeto de um Estado democrático, sem excluir as subjectividades e as necessidades que se expressam na e pela Comunidade. A escola pública, nesta perspectiva, faz parte do Estado e da Comunidade e só neste sentido pode ser a expressão das tensões e contradições que resultam, por um lado, da convergência cultural decorrente da construção da cidadania e, por outro, da divergência multicultural que a sociedade democrática propicia e valoriza. Esta escola tem que ser credível, e isso passa pela capacidade de realizar projectos educacionais com qualidade democrática e científico-pedagógica (AFONSO, 2000, p. 130).

intersubjectivamente validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação” (AFONSO, 2000, p. 125).

Todo o percurso histórico desenvolvido até aqui, nos mostra as diferentes concepções de sociedade com seus modelos de avaliações que propõem mudanças significativas no âmbito das relações sociais, econômicas e dentro dos sistemas educacionais. Destaca-se que ao observar e analisar tais conceitos, percebe-se os rebatimentos dessas ações nos países periféricos da América latina. Os países centrais, mais fortemente a partir da década de 1990, direcionaram suas pesquisas com o intuito de moldar os sistemas escolares dos países da América Latina e Caribe, o Banco Mundial, suas agências de controle estratégico desempenharam papel relevante nessa área, adentrando com todos os meios e recursos para promover uma “grande mudança” na educação desses países periféricos. Já nos países centrais, como exemplo temos os Estados Unidos da América, as mudanças foram concebidas de cima para baixo onde, “[...] as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação” (RAVITCH, 2011, p. 32).

No Brasil, esse processo que envolve a avaliação educacional e os testes estandardizados, tiveram influências diretas dos organismos multilaterais no ambiente determinado por reformas e consensos, segundo Shiroma (2011, p. 65-66),

[...] A partir de um documento-base, *Questões críticas da educação brasileira*, discutiram-se e traçaram-se estratégias para a educação, publicadas em 1995 sob o mesmo título. A apresentação do documento deixa clara sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. Fundado em um diagnóstico da situação educacional brasileira, o documento aborda os problemas dos diversos níveis de ensino, destacando o que considera serem as prioridades na área – gestão, financiamento e formação docente – e as recomendações de políticas específicas[...]. Para a educação básica, propôs: implantação de sistema nacional de avaliação e de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores do sistema público, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada; aplicação anual dos exames com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema.

Ainda nessa promoção de mudanças, a formação de professores era tida como importante estratégia para manter em evidência as reformas que surgiam no período em destaque, principalmente após os anos de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. A preocupação maior era em manter a forma hegemônica que vinha se desenhando desde a década de 1990. Para Shiroma (2011), a política nacional de educação também dedicou prioridade a outros processos avaliativos como: Sistema de

Avaliação da Educação Básica - SAEB⁸⁰, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, etc. No campo da gestão há uma promoção da municipalização, com o apoio do MEC. Era também um momento importante das parcerias público – privadas, com o apoio técnico e financeiro das agências internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos.

A reforma do Estado brasileiro, promovida na segunda metade dos anos de 1990, desencadeou reformas na Educação e na escola, pensadas como políticas compensatórias do ajuste estrutural, visando administrar e ocultar os conflitos gerados pelo processo de acumulação. Os verdadeiros determinantes do empobrecimento da população escondiam-se na retórica de educação como redentora das mazelas sociais (DECKER, 2017, p. 89).

Essas reformas passaram pela aprovação da Constituição de 1988 e na LDBEN nº 9394/96. Acompanhando os direcionamentos dos organismos internacionais, as reformas implementadas nesse período estavam intimamente ligadas aos processos avaliativos dos países centrais conforme observa-se em Afonso(2000). Nesse processo além das avaliações direcionadas para os alunos e instituições, os governos locais defendem a investigação do trabalho⁸¹ do professor, enquanto gestor da sala de aula. Para o sistema educativo torna-se imprescindível analisar os resultados das avaliações e de como esses resultados estão sendo obtidos. Dessa forma a figura do professor é central para o desencadeamento dessas novas exigências.

A ênfase na questão do desempenho, incluindo até mesmo mecanismos de definição de remuneração e de bonificação baseados no mérito individual do servidor público, bem como a instauração de uma cultura de proposição de políticas que focalizam os resultados e metas a serem alcançadas, tem colocado a avaliação de docentes no centro da discussão dessa nova onda de reformas (BAUER, 2013, p. 13).

Percebe-se claramente que tais exigências propagadas como salvação para os sistemas educacionais tem na realidade intenções obscuras de obter ganho de alguma forma. Qual o interesse de um banco em investir na educação? E na educação de países periféricos? De imediato já pode-se responder as duas perguntas com uma só resposta: o interesse das

⁸⁰ As atividades desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também ganharam notoriedade e foram valorizadas, pois suas investigações e o levantamento de dados sobre a situação dos ensinos fundamental e médio passaram a fazer parte dos documentos oficiais. Os esforços nesta matéria desenvolvidos pelo Governo Federal fizeram com que as pesquisas desenvolvidas pelo INEP e o SAEB conquistassem o reconhecimento internacional, pois elas passaram a ser utilizadas em estudos internacionais comparativos como o “World Educational Indicators” (WEI) da UNESCO/OCDE e o PISA 2000 da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que permitem o diagnóstico preciso da situação da educação do Brasil em relação a outros países (HERMIDA, 2006, p. 159).

⁸¹ Para Antunes(2013, p. 9), “[...] sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho”.

parcerias público-privadas e a abertura de novos mercados para os sistemas particulares de educação parceiros do Banco Mundial e de suas agências, como exemplo, pode-se citar apenas um parceiro dentre muitos: a Rede Kipus de Formação Docente, vinculada à UNESCO. Quais as novidades em termos de avaliações educacionais desenvolvidas pelo Banco Mundial e seus parceiros, o que temos para hoje? Na atualidade segundo Decker (2017, p. 95-96),

o ideário de padronização educacional pretendido pelo Banco fortalece-se com a publicação da sua estratégia para a próxima década – o WBES-2020 faz referência ao programa SABER (*System Assessment and Benchmarking for Education Results*), isto é, um sistema de avaliação e aferição dos resultados educacionais que pretende apoiar a implementação das ações descritas na *Estratégia 2011*. Entendemos que o desenvolvimento deste sistema se inscreve na ideologia da educação de classe mundial intencionada no sentido de articular uma base de informações globais e padronizar a formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. [...] Percebemos a constituição de um exército composto por sistemas, programas e instrumentos que buscam realizar avaliações e estabelecer comparações entre os países. Esta voracidade pela avaliação e padronização da Educação acentua-se e é utilizada em diferentes contextos e com estratégias diversificadas.

Sendo o responsável pelas estratégias implementadas para o desenvolvimento educacional tendo em vista os melhores resultados, o Banco Mundial cria estratégias para selecionar os melhores professores para os seus projetos de futuro, sua grande “experiência” permite formar profissionais devotos, que irão realizar tarefas as mais diversas possíveis, sem qualquer indagação. O importante é que os jovens sejam formados para operacionalizar de forma objetiva os postos de serviços destinados para o mercado.

O discurso reformador do Banco apresenta proposições para a formação docente, tida como obsoleta, que se orientam por um olhar pragmático sobre a sala de aula. No seu entendimento a formação dita tradicional, alicerçada nos conhecimentos teórico-científico e pedagógico, é considerada impertinente para as demandas do mercado por uma formação prática e flexível. Tendo em vista legitimar sua pregação, o BM⁸² recorre a diagnósticos, análises e propostas que desqualificam a formação e a atuação do professor, espalhando-a pela contratação e formas de remuneração. Suas orientações políticas para a Educação se assentam em mecanismos de responsabilização e avaliação docentes, focados em resultados de aprendizagem e desempenho que desconsideram os múltiplos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem o processo de escolarização – o que é claro (DECKER, 2017, p.101).

A implementação das políticas de formação de professores direcionadas pelos organismos multilaterais mostram o desprezo para com os profissionais da educação dos países periféricos. Os direcionamentos dessas instituições foram disseminados em todo o território nacional. Avaliar, treinar, qualificar, preparar, fazem parte do vocabulário dos sistemas de educação nacional, o mais importante é a busca por resultados e nessa lógica perversa responsabilizar alguém pelo fracasso nas avaliações, onde “a concepção de avaliação que subjaz

⁸² A autora faz referência ao Banco Mundial.

a essa proposta curricular entende a avaliação como integrada ao conjunto das atividades curriculares” (CEARÁ, 2014, p. 78), que em muitos casos é um currículo que não atende aos anseios da comunidade local.

No estado do Ceará e no município de Fortaleza os processos avaliativos seguem os direcionamentos da LDBEN (9394/96), assim como também as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e seus parceiros. Desde o ano de 2007, a parceria entre o governo do estado e os municípios propõe uma luta contra o analfabetismo escolar, dessa forma o governo do Estado resolve propor pesquisas na área da educação que possa servir como subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais que possam contribuir com a aprendizagem das crianças cearenses.

Para isso, a Seduc [Secretaria da Educação] foi estruturada em coordenadorias e células para fins de operacionalização de ações, junto às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), em busca da equidade e melhoria da educação pública do Ceará. Apresentamos, com transparência, os nossos resultados educacionais, tanto os positivos quanto os negativos. A partir daí, trabalhamos com determinação e cooperação com as escolas públicas, dando apoio pedagógico e financeiro para as escolas que se destacam, bem como para as escolas que não conseguem atingir bons resultados (CEARÁ, 2016, p. 9).

E ainda defendem a seguinte redação:

Pesquisar a qualidade da educação da rede pública de ensino, a fim de que políticas públicas sejam elaboradas com base em evidências, expressa o compromisso com o direito de aprender de toda criança e todo jovem brasileiros em idade escolar. Esse direito está sustentado em dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), e representa não apenas esforços voltados ao acesso e à permanência de estudantes na escola, mas a garantia de padrões que combinem qualidade com equidade na oferta educacional. O direito de aprender tem natureza social e é dever do Estado e da família, sendo promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a sua qualificação ao trabalho (CEARÁ, 2017, p. 6).

Esses direcionamentos acompanham o roteiro, determinado de cima para baixo, dos órgãos deliberativos da educação nacional e devem ser implementados e efetivados nos diferentes entes federados, ou seja, em Estados, Municípios e Distrito Federal. Segundo essa lógica a avaliação é uma importante ferramenta que pode ajudar nessa tarefa.

A avaliação educacional externa em larga escala produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas do Ceará, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

– SPAECE⁸³ busca, então, observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização (CEARÁ, 2017, p. 7).

Segundo o Boletim do Gestor (CEARÁ, 2017), as recomendações e ações para o SPAECE⁸⁴ devem ser implementadas pelos gestores escolares do Ceará e deve seguir um plano que entende-se ser o roteiro com estratégias que buscam viabilizar “os melhores resultados” em proficiência para as avaliações externas nesse estado, mas que na realidade é uma “ferramenta maléfica” que serve para inculcar na mente dos docentes a responsabilização pelos resultados nas avaliações externas. O remédio que se quer aplicar nos professores, é na realidade para tirar o último fôlego de vida dos docentes, pois para esses profissionais da educação, esse processo que envolve recomendações, ações efetivas, cobrança por resultados, gera nos docentes, ansiedade, adoecimento e morte, para a rede de educação, no caso a SME, publicidade e propaganda.

Diante disso, o que resta aos trabalhadores é a organização da categoria, em reuniões, sindicatos, traçando estratégias para fugir desse fantasma assombroso que é a responsabilização pelos resultados dos testes standardizados. O roteiro de ação⁸⁵ citado acima, segue assim: no primeiro passo a definição das fontes de dados; no segundo preparação da apresentação dos dados de desempenho para o corpo docente; no terceiro preparação da apresentação de indicadores educacionais para o corpo docente; no quarto definição de uma agenda de reuniões de diagnóstico e no quinto dinâmica de reuniões de diagnóstico.

O plano de ação deve ser organizado pela gestão escolar com o intuito de promover o “desenvolvimento” da equipe de forma que fiquem todos programados para agir ao comando do gestor educacional, esse deve conduzir as intervenções estratégicas, os roteiros, para uma melhor e maior participação nas avaliações em larga escala, tudo com o objetivo de superar os

⁸³ Criado nos anos 1990, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), o SPAECE oferece uma análise detalhada sobre as condições da oferta educacional no estado. As informações auxiliam a secretaria na implementação de políticas fundamentadas e eficazes para garantir a qualidade e equidade da educação cearense. No desenho inicial, o programa avaliava o 4º e 8º anos do ensino fundamental de oito anos na rede municipal de Fortaleza, atingindo todos os municípios cearenses a partir de 2001. Em 2007, passou a incluir a avaliação da alfabetização, com o SPAECE-Alfa, e, em 2008, além do 2º ano, avaliou o 5º e 9º anos do ensino fundamental, mantendo a avaliação censitária das três séries que compõem o ensino médio. Em 2010, foi a vez da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental e do ensino médio. Nas duas últimas edições do SPAECE, em 2016 e 2017, foram avaliados o 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, a 3ª série do ensino médio e o 2º período da EJA do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (CEARÁ, 2017, p. 8 - 9).

⁸⁴ “As Matrizes de Referência registram os conteúdos que se pretende avaliar nos testes do SPAECE[...]”. (CEARÁ, 2015, p. 14).

⁸⁵ Para um detalhamento do roteiro de ação ler em: CEARÁ (2017, p. 26 – 28).

resultados passados, sem importar os conhecimentos desenvolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa problemática Bastos (2018, p. 434), nos fala que:

Um dos efeitos mais daninhos da instituição dos testes padronizados de larga escala como ferramenta fulcral das políticas educacionais de viés empresarial tem sido a subtração do tempo anteriormente destinado à instrução, com o fito de intensificar a preparação para aqueles testes, os quais se transmutaram de meio de aferição (com todas as suas limitações) do conteúdo efetivamente ministrado em objetivo último de todo o processo de ensino-aprendizagem, seu zênite supremo. Para atingi-lo, não se medem as consequências da marginalização das disciplinas do campo das humanidades e mesmo das ciências naturais. Todavia, tal procedimento tem causado um estreitamento curricular que tem engendrado um corpo discente hábil na aplicação de técnicas e “bizus” com vistas a se sair bem naqueles testes, todavia ignorante de conhecimentos básicos daquelas disciplinas menosprezadas, não obstante essenciais para a conformação de um adulto minimamente instruído para o convívio nas sociedades contemporâneas.

O fardo para os professores já é muito pesado, com jornadas desgastantes, salas lotadas, violência e a pressão pela tão sonhada melhoria da qualidade da educação, tudo isso nos faz refletir sobre a responsabilidade da nossa tarefa enquanto classe revolucionária, pois a falsa ideia que se inculca, de que o professor é o protagonista⁸⁶ da educação, na realidade esconde, por trás de um véu nebuloso, uma problemática que se arrasta por longos anos de descaso com a educação e com esses profissionais. Para Antunes (2005, p. 82) “Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica em entender esse conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção[...]”. Mesmo com todas essas contradições que se colocam, os professores buscam desempenhar suas funções com a seriedade que o cargo exige.

De forma empírica, a afirmação é tão verdadeira que nas escolas do município de Fortaleza, pode-se encontrar profissionais da educação⁸⁷, “investindo” seu dinheiro para reformar e decorar as salas de aulas em que trabalham, comprando materiais básicos de uso diário, tirando xerox e comprando papel para que o trabalho pedagógico e os planejamentos possam ser realizados e ao final do processo serem cobrados pelos resultados. Do lado da gestão

⁸⁶ [...] A retórica do quão importante são os professores para a qualidade da Educação encontra limites na própria compreensão do Banco e se desnuda em suas próprias palavras: reduzido à sala de aula, tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos, desenvolvendo um trabalho que, presumivelmente, qualquer um pode desempenhar (DECKER, 2017, p. 107).

⁸⁷ Segundo Davies (2004, p. 161-162), a LDBEN (9394/96), em seu Art. 61. Itens I e II, tratam, respectivamente de: “I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; e II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades”. O grande peso sobre os professores é que todas as atividades são propostas para esses profissionais, não importando suas qualificações, o professor na atualidade é tido como um profissional de tarefas, um faz tudo, negando assim a cientificidade de sua profissão.

municipal declara-se ser o melhor momento para a educação no Ceará, e em particular no município de Fortaleza⁸⁸, basta ver os números na página da SEDUC/Caed, mas o custo desses resultados, o fardo desses números, recai sobre os ombros do professor.

A educação⁸⁹ escolar deve promover o desenvolvimento do homem, mesmo que o momento atual seja de retrocesso, ainda há uma luz no fim do túnel e segundo Marx (2012), [...] Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas (MARX, 2012, p. 31).

Feito todo esse percurso, entende-se agora que o processo avaliativo, que vem de longos tempos, já tratado em Afonso (2000), nos mostra o quanto esse instrumento de aferição, quando tratado da forma como vem sendo realizado, ou seja, para punir os “culpados”, pode trazer grandes males para a educação. Os professores, gestores escolares e alunos nesse processo são vítimas dessa engrenagem destruidora, sendo responsabilizados pelos resultados negativos, diante disso os alunos são penalizados com uma formação empobrecida, esvaziada e fora do contexto histórico e filosófico. Segundo Bastos (2018, p. 422),

importa, não obstante, assinalar que o questionamento fundamental de professores, diretores, acadêmicos e pais de estudantes que se opõem aos testes padronizados de alto impacto, não se refere à avaliação em si, a qual reputam necessária e salutar para o aperfeiçoamento do próprio sistema, mas ao uso que se faz desses exames na tentativa de responsabilizar ou encontrar culpados por resultados acadêmicos insatisfatórios apresentados por educandos.

Para sobre os defensores dos testes standardizados, a falsa ideia de que essas avaliações conseguem ter uma leitura nítida daquilo que o aluno pode saber, interessa destacar que as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos nesses processos, suas especificidades, relações sociais e econômicas, condições de vida, relações familiares, estrutura das escolas, relações com os colegas de sala e da escola, diálogo com os professores, são questões que em nenhum momento as avaliações irão poder mostrar, ainda segundo Bastos (2018, p. 431),

prevalece no senso comum o entendimento de que os testes padronizados de aprendizagem são instrumentos científicos confiáveis tão objetivos e precisos como um termômetro ou qualquer outro dispositivo utilizado para medições no âmbito da ciência. Nada mais ilusório. Examinemos algumas das limitações desse tipo de avaliação discente. A primeira limitação refere-se à abrangência do conteúdo testado. Tais tipos de testes conseguem atingir apenas uma pequena amostra de um amplo campo cognitivo ou de uma determinada disciplina ministrada em uma série escolar específica. Por essa razão, a nota do educando em um teste dessa espécie não consegue espelhar o seu nível de aprendizagem de todo o conteúdo ministrado.

⁸⁸ O município de Fortaleza alcançou em 2017 o IDEB de 6,0 para o 5º ano do Ensino Fundamental I sendo um resultado projetado apenas para o ano de 2021.

⁸⁹ Para Facci (2004, p. 227), A educação escolar, portanto, diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo[...].

Importante destacar que no âmbito internacional, nacional, e em particular no município de Fortaleza, de acordo com os direcionamentos dos organismos multilaterais, encontrados nas referências do Caed/UFJF há um consenso de que os processos avaliativos podem ser a solução para todos os problemas sociais. Por meio deste estudo, procura-se negar e dizer que esta afirmativa não é verdadeira. Veja as impressões que Afonso (2000), trouxe onde o estado – avaliador, tentou idealizar a centralidade das habilidades e competências, juntando eficiência e eficácia como pressuposto para a obtenção dos resultados desejados, daí decorreu a saturação desse sistema. Para Bastos (2018, p. 433),

[...] os testes padronizados não conseguem mensurar as habilidades não cognitivas interpessoais, tampouco as individuais, tais como as capacidades de escutar e de refletir, o controle dos impulsos, a paciência, a persistência, a empatia, a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico, a resiliência, a autodisciplina, a desenvoltura, as responsabilidades social e ambiental, a dimensão cívica e outras de mesma índole e importância social. Ambos os tipos de capacidades não cognitivas, as interpessoais e as individuais, interagem com as habilidades cognitivas para o desenvolvimento integral do ser humano.

Atualmente, coloca-se a avaliação⁹⁰ como referencial para os sistemas educativos, esse instrumento torna-se o centro das atenções das organizações, dos estados e municípios e a figura do professor é tida como tarefeiro, desinteressado, mas se os resultados nas avaliações forem positivos, o professor é o protagonista do processo, cai, portanto, sobre ele a responsabilização e o controle do processo, sem que ele muitas vezes se perceba como controlado e vigiado em suas ações⁹¹.

Após a análise dos referenciais teóricos e dos documentos que embasam os processos de avaliações e metas para a educação, tanto em nível internacional quanto nacional, percebe-se que o trabalho docente⁹², diferentemente do modo como se encontra delineado nos

⁹⁰ No contexto das avaliações, o BID lançou em 2018, um livro com diferentes recomendações para avaliar os professores: “A ferramenta mais importante que foi introduzida para vincular a carreira docente ao mérito são as avaliações de desempenho dos professores, cujos resultados afetam seu desenvolvimento profissional. Os instrumentos de avaliação variam de país para país e podem incluir um portfólio de experiências, observações em classe, avaliação do diretor da escola, pesquisas com outros professores, pais e alunos. Evidências sugerem que avaliações multidimensionais que incluem observações em classe podem identificar professores eficazes. Os resultados da avaliação de desempenho são usados principalmente para tomar decisões de alto impacto (como o desligamento), mas também devem ser uma ferramenta de aprimoramento para os professores[...]” (BID, 2018, p. 129).

⁹¹ O diário online é um exemplo deste controle, pois embora possa parecer facilitar e evitar que o professor carregar um número grande de diários de classe, o diário online se coloca como uma fonte de controle sobre o trabalho docente.

⁹² [...] A docência estreitada, reduzida à prática, absolutizada como evento na sala de aula, corre o risco de ver perder sua apreensão como fruto da totalidade da realidade social, bem como sua capacidade de pensar-se de forma dialética, potencialmente crítica. A hipótese de uma docência articulada aos interesses da classe trabalhadora e não adequada ao projeto societário neoliberal, capitalista, evidentemente é tarefa de outra esfera de organização social(DECKER, 2017, p. 107).

referenciais estudados, é imprescindível para o desenvolvimento de uma nação, não somente para a busca de resultados nas avaliações, como muitos determinam, mas como formação do homem em sua totalidade.

Ao contrário do que muitos pregam, ao professor são dadas múltiplas responsabilidades, o trabalho docente é desafiador e desgastante. Cabe salientar, ainda, que mesmo com essas problemáticas, consegue-se perceber a seriedade com que esses profissionais exercem seu trabalho. Nessa linha de raciocínio, são empregados processos históricos, filosóficos e psicológicos (psicologia marxista⁹³) na aprendizagem dos alunos, existe toda uma preocupação em transmitir os conhecimentos adquiridos pela humanidade com o objetivo de prover uma formação humana completa, mas para Oliveira (2005, p.769),

[...] o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores vêm-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. [...] Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho.

O que há muito tempo não é percebido pelos órgãos gestores da educação é que o professor não é um eterno aprendiz⁹⁴, existe por trás dessa profissão muita seriedade. Muitos confundem esse processo e tentam colocar, erroneamente, diferentes cognomes nesses profissionais, esse pensamento visto acima em Oliveira (2005), reforça mais ainda a

⁹³ Para Duarte (2001, p. 15), a construção de uma psicologia marxista significa não a tentativa de agregar aos estudos psicológicos algo externo à própria natureza desse campo científico, mas sim fazer com que a psicologia avançasse na sua construção como um conhecimento verdadeiramente científico, superando sua fragmentação em escolas e correntes[...].

⁹⁴ “Tratar o professor como aprendiz é coerente com a retórica do Banco, pois se a sala de aula é o foco que orienta o treinamento docente e, por seu turno, o treinamento é percebido como algo cambiável, sensível às demandas da economia, logo o professor tarefeiro e tecnicista constitui-se como constante aprendiz, eternamente ultrapassável e descartável no que tange à sua “consciência”. A má qualidade da Educação é dada como de responsabilidade do professor obsoleto diante das atuais demandas do mercado à escola e à sala de aula. A eterna obsolescência docente se verifica na medida em que este não é o professor desejado pelo BM. Porém, submetido ao projeto do capital – treinamento prático orientado para e pela sala de aula – poderá sê-lo. Será? Para OM, como BM e UNESCO, a Educação consiste num processo ao longo da vida do que decorre que o professor nunca estará ‘pronto’; estará num constante ‘devir’, obsoleto, subordinado às demandas econômicas que subalternizam a escola. Formado no fio da navalha, configura-se como sujeito que sempre ‘não é’, mas sempre ‘poderá ser’. Eterno aprendiz porque a cada plano alcançado renova-se o seu ‘não é’, ponto de partida para um novo ‘poderá ser’”(DECKER, 2017, p. 109).

necessidade de organização de classe para que se projete novos propósitos para a profissão docente.

O uso generalizado de testes nacionais e internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, sigla em inglês), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros, nos últimos anos, como instrumentos destinados a medir a aquisição de habilidades em determinado sistema educativo, oculta a debilidade desses mecanismos para descobrir os meios e as efetivas condições de aprendizagem em diferentes contextos socioculturais e sistemas educacionais. Elide-se a realidade de que a aprendizagem é um fenômeno humano eminentemente contextualizado, suscetível às condições predominantes nos diversos ambientes e aos inúmeros fatores externos que incidem sobre o processo, os quais os métodos positivistas, apesar de insistirem, não conseguem controlar, em qualquer enfoque sistêmico (BASTOS; ROCHA, 2017, p. 326).

Para concluir, a avaliação é apenas parte de um processo, pois o conhecimento humano e suas reações⁹⁵ jamais poderão ser mensuráveis por completo, ainda não existe um instrumental capaz de decodificar esse mistério em sua totalidade, pois ora somos corpo, ora cabeça, ora pensamento, ora busca, ora conhecimento e nessas múltiplas faces e sentimentos, também somos alma, e carne, e vida. Enfim, somos humanos e esta humanidade não pode se perder.

⁹⁵ A reação surge nos estágios mais primitivos do desenvolvimento da vida orgânica. As bactérias, por exemplo, reagem a estímulos insignificantes como a bilionésima fração de miligrama do sal de potássio. Outros organismos mais simples como as amebas, os infusórios, etc. também são dotados da capacidade nítida expressa de reação. Os vegetais também não são exceção. Darwin estabeleceu que as glândulas da drósera reagem ao estímulo de um grão de pó de ferro de 1/250 000 fração de miligrama. A reação é a forma inicial e básica de todo comportamento. As formas mais simples dessa reação são os movimentos oriundos de algo e os movimentos no sentido de algo, que expressam o empenho animal de evitar estímulos desfavoráveis, comprimir o corpo, desviar-se do perigo e, ao contrário, aproximar-se do estímulo favorável, espichar-se, apossar-se. Foi dessas formas primárias de comportamento no processo da longa evolução que se desenvolveu uma infinidade de formas as mais diversas de comportamento humano (VIGOTSKY, 2004, p. 15-16).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao insistirmos na posição do Capital como educador, precisa ser esclarecido que ele não se restringe ao professor ou a qualquer outro tipo de educador individual. O “Capital educador” corresponde a um projeto pedagógico classista, burguês (SHIROMA, et al. 2017, p. 47).

Em vista dos argumentos apresentados até o momento, conclui-se que as reverberações sentidas na atualidade são reflexos de um processo histórico da humanidade, o que está posto no presente, é na realidade a multiplicidade de longas determinações. Daí a necessidade de ter analisado inicialmente os processos históricos e ontológicos humanos e perceber que em sua base o trabalho, categoria fundante do ser social, se coloca como gênese para o desenvolvimento das sociedades. Como muito bem colocou Engels (2012), a partir das sociedades primitivas, nota-se que existia toda uma preocupação com os povos ali residentes, mas no momento em que a divisão de terras se torna uma necessidade, aquele trabalho primitivo deixa de existir, surgindo dessa forma a submissão de um homem por outro.

Com a criação de excedentes e o desenvolvimento das sociedades (advindo das grandes navegações), assim como também as grandes descobertas no ramo industrial e químico, cobraram a necessidade de uma revolução nessa área, os processos de criações humanas não pararam mais a partir daí. Dessa forma Marx (2004; 2012) e Marx e Engels (2007), estudam exaustivamente essa sociedade para depois expor suas análises “n’O capital” “n’A ideologia alemã” e nos “Manuscritos econômico-filosóficos”.

A partir de tais referências, que nos guiaram por “veredas abruptas” chega-se a entender o trabalho na atualidade. A conexão dessa categoria no contexto das relações sociais irá exigir um maior esforço compreensivo por parte dos estudiosos da época, pois nesse momento efervescente da história, muitas ciências se colocavam como detentoras do conhecimento, o que Karl Marx e Friedrich Engels fizeram, foi observar a história para a partir daí tentar entender os complexos resultantes dessas relações sociais (MARX; ENGELS, 2007).

Nessa direção, reconhecemos a existência de inúmeras visões acerca do que seja a realidade e, para evitarmos equívocos teórico-conceituais de interpretação, é importante lembrar que, para Marx, a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e de reprodução da existência dos homens. O conhecimento sobre ela é, por consequência, apenas um meio pelo qual a consciência a reproduz intelectualmente, assimilando-a. Desse modo, a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Essa alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade (MARTINS, 2015, p. 37).

A partir da sociedade capitalista do século XIX, com a divisão do trabalho em manual e intelectual, tem-se também a divisão da educação, em elementar para adquirir conhecimentos para operar determinada máquina e em humanística e enciclopédica, para formar os quadros dirigentes. Desse processo vai surgir uma nova classe social e revolucionária, os proletários, ou seja, trabalhadores dos diferentes ramos que irão se unir com o intuito de denunciar as péssimas condições de trabalho a que eram submetidos e cobrar melhorias, inclusive postos de trabalho e salários mais dignos para a classe (ENGELS, 2010) e (MARX, 2004, 2012).

No processo de desenvolvimento do capitalismo, as organizações da sociedade buscam implementar novos direcionamentos que tratem de questões sociais de um ponto de vista lógico e prático. Ideias de produção industrial, distribuição de produtos e consumo (MARX, 2008), são ações concretizadas para que se obtenha o maior lucro com o menor dispêndio. Exige-se do novo cidadão, uma melhor postura, formação e qualificação. O pensamento que ronda o mundo é que deve investir em si mesmo para que obtenha uma boa colocação no mercado, a teoria do capital humano⁹⁶ já tratada nessa pesquisa, dá uma boa visão dessa relação.

Para a implementação dessas ideias de crescimento, a sociedade burguesa irá planejar o futuro, mas para isso o complexo da educação será sua aliada nessa jornada, e a partir do diálogo com essa categoria entende-se as relações excludentes na sociedade moderna.

Com as orientações advindas dos países centrais para os países periféricos (AFONSO, 2000), nota-se a necessidade dos governos locais em investir nos instrumentos avaliativos, que permitam com certa exatidão, diagnosticarem os problemas da escola. O grande objetivo do estado-avaliador, é intervir no sistema educacional para que se tenha maior eficácia e eficiência, conforme confirma-se nesse estudo.

Em virtude dos fatos mencionados inicialmente, as orientações vindas de fora para o Brasil, trouxeram uma infinidade de retrocessos, pois tais práticas de “reformas” e “transformações” na área educacional proporcionaram uma verdadeira abertura para a entrada do capitalismo e como já relatado nos textos descritos, o grande objetivo desse sistema e de seus aliados, é o de expandir os seus tentáculos poderosos, visando acima de tudo o lucro, onde para atuar nesse mercado é necessário inculcar suas ideias burguesas de progresso e desenvolvimento.

⁹⁶ O idealizador dessa teoria foi Theodore Schultz.

Pelas análises iniciais dos documentos e referenciais estudados pode-se afirmar que as reformas implementadas no Brasil na década de 1990 (fruto de inspiração das Conferências Mundiais de Educação), a abertura ideológica⁹⁷ para os Organismos Multilaterais intervirem no país, a criação da Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9394/96⁹⁸, todos esses eventos tiveram importância significativa no âmbito da nação. Via-se na área da educação um importante mercado de investimento para o capital, seja na formação humana para o trabalho nas indústrias, no mercado educacional, ou mesmo na formação das elites dirigentes do nosso país (SAVIANI, 2011).

O modelo educativo que se apresenta no Brasil, começa negando o direito à educação, muitos são os casos em que pais de alunos têm que recorrer à justiça para garantir esse direito conquistado por lei na Constituição Federal de 1988. Uma série de direcionamentos e leis, foram elaborados com o objetivo de manter o direito à educação, como exemplo: a LDBEN nº 9394/96, que trata exatamente em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu “Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória[...]” (BRASIL, 2017, p. 10); e a Constituição Federal em seu artigo 205 que afirma: Educação, direito de todos e dever do Estado e da família[...] (BRASIL, 2009, p. 58) . Como ainda conceber que pais tenham que recorrer à justiça para ter o direito à educação pública garantido por lei? São muitos os discursos de que a educação é a base de uma nação, essa falácia vem de longas datas, esse discurso se refaz a cada ciclo vicioso dos mandatários do poder, que encobrem uma realidade maléfica em que se encontra a educação na atualidade, e agora com a posse da “ultradireita” no Brasil, a “caixa preta da educação”, vai receber uma blindagem especial, não permitindo que se desvende esse segredo.

Muitos anos se passaram desde os períodos das reformas educacionais a nível global e nacional, mas quando se olha para a história, percebe-se poucos avanços, pois diante de cifras exorbitantes, fruto da corrupção nos países periféricos e em particular no Brasil, nota-se que pouco foi investido na formação humana em sua totalidade, apesar de alguns ensaios de

⁹⁷ Segundo Freire (2011, p. 60). “[...] Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes-entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida[...]”.

⁹⁸ A legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é ampliado e fortalecido (VIEIRA, 2002, p. 340).

mudança, o que prevaleceu foi o poder devorador do sistema capitalista em detrimento da organização social.

Por todos esses aspectos em estudo, é importante remeter aos trabalhadores da educação, ou seja, os professores. Na visão burguesa da educação, esses trabalhadores são colocados como incapazes e incompetentes para realizar suas funções em sala de aula. E seguindo esse pensamento o professor também é tido como aprendiz, em eterna formação. Para tais conclusões basta observar as orientações vindas de cima para baixo sobre como obter melhores resultados nas avaliações em larga escala. No Brasil essas orientações advindas das reformas educacionais, seguem as diretrizes do Banco Mundial e de suas agências, no estado do Ceará também, pois apesar do êxito nos resultados das avaliações como a do SPAECE, muitos professores questionam a forma como esses resultados são obtidos. No município de Fortaleza não é muito diferente, pois ao analisar os documentos do Caed/UFJF, percebe-se um alinhamento com os direcionamentos dos organismos internacionais. Essas orientações mostram o caminho para se obter o sucesso nas avaliações em larga escala e a negação do conhecimento sistematizado. Treinar os alunos para realizar os testes de proficiência, é na realidade, criar seres mecanizados, verdadeiros robôs, aptos e eficientes para atuar nos mais diversos campos de trabalho alienado, pois “ao insistirmos na posição do Capital como educador, precisa ser esclarecido que ele não se restringe ao professor ou a qualquer outro tipo de educador individual. O ‘Capital educador’ corresponde a um projeto pedagógico classista, burguês” (SHIROMA, et al. 2017, p. 47).

Levando-se em consideração os aspectos da pesquisa desenvolvida e agora com a exposição, após um grande esforço teórico, pode-se afirmar que após compreender as contradições que envolvem o trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza e a busca por resultados nesse contexto a partir das análises do Plano Municipal de Educação(2015-2025), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal do Ensino de Fortaleza(2011), dos documentos elaborados em parceria com o Estado do Ceará e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed/UFJF – MG, nos permite afirmar que são muitas as contradições envolvidas nesse processo, os professores são penalizados todos os dias, pois a rotina em sala de aula e na escola é desgastante, com violência, adoecimento⁹⁹ e morte. Na análise desses documentos percebe-se que a lógica que os concebe está alinhada com as orientações dos organismos multilaterais e tem como

⁹⁹ Importante referência sobre o adoecimento do professor da educação básica pública no município de Fortaleza ler em: “Saúde do professor: um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente (FROTA, 2019).

objetivo aviltar o trabalho docente, desconsiderando toda a sua cientificidade. Nota-se nessas orientações um viés político-econômico, onde as políticas de formação de professores e a preparação para as avaliações em larga escala, andam intimamente ligadas às demandas econômicas.

[...] As demandas colocadas pela economia mudam; muda, em consequência, a formação do professor; o professor vive em permanente processo de “aprendiz de professor”, com consequências imprevisíveis talvez para sua constituição como profissional. Nesse sentido, não apenas a formação docente encontra-se sob ameaça do capital, mas a própria compreensão do que é ser professor e sua natureza política, pois a ofensiva das proposições do BM¹⁰⁰ atinge também a organização sindical dos professores[...] (DECKER, 2017, p. 111).

Ao analisar a categoria trabalho, à luz do materialismo histórico dialético, como fundante do ser social, percebeu-se que o trabalho, enquanto essência humana, perde sua caracterização e seu fundamento na sociedade capitalista vigente, pois a exploração ao máximo do trabalho vista ao longo da história e na atualidade permite tais conclusões. Na discussão do trabalho docente sob a “égide” do capital, os desafios dos profissionais de educação básica no município de Fortaleza e a busca por resultados, a partir dos processos avaliativos em larga escala, percebe-se que as determinações desses organismos para a política educacional brasileira, seguem como reflexo para a educação nos municípios. Ainda, essas orientações acompanham a lógica que embasa os documentos dos organismos multilaterais, do qual é parceiro o Banco Mundial.

Como opção metodológica, a pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, pois esse método desenvolvido por Marx, a partir da diversidade das categorias e da busca dos conhecimentos tem como objetivo a superação do conhecimento gnosiológico. A dialética materialista permite que os homens possam ser senhores do seu destino, esse método que tem como essência a categoria da totalidade e como premissa a investigação e a exposição, permite a compreensão dos processos históricos humanos fundamentados nas relações produtivas da sociedade capitalista moderna (MARX, 2008).

A dialética materialista e suas categorias têm a função de método do conhecimento científico. Têm a missão de orientar a raciocínio humano no sentido da busca de novos resultados, da criação de teorias que revelem os mistérios da natureza e da sociedade. Mas para isso é indispensável que as categorias da dialética sempre se encontrem ao nível do conhecimento moderno (KOPNIN, 1972, p. 187).

Bibliográfico e documental, este estudo visou, portanto, contribuir para uma melhor compreensão do método dialético revolucionário de Marx (LUKÁCS, 2003), que coloca nas

¹⁰⁰ Banco Mundial.

mãos da classe trabalhadora uma nova ciência, pois em meio a tantas concepções científicas burguesas que obscurecem o conhecimento e o próprio processo de luta de classes. O materialismo propõe um pensamento crítico dessa sociedade, com pretensão de superá-la. Daí a importância da retomada teórica metodológica revolucionária, como é o caso do materialismo histórico-dialético. [...] “O marxismo precisa colocar-se diante desse quadro histórico total para se apresentar com sua verdadeira e única fisionomia às classes trabalhadoras e conquistar, dentro dela, a importância que deve ter na dinamização e na orientação revolucionária da luta de classes.” (FERNANDES, 2009, p. 34).

Impossível concluir a questão levantada no objeto de pesquisa, embora tenha sido feito todo o esforço para que tais problemáticas fossem abordadas, que essa pesquisa possa contribuir com o processo de formação e luta da classe trabalhadora, pois segundo Marx (2012), “[...]para mim importa mais esse motivo que qualquer outro”. Superado esse estágio de coisas defende-se para a humanidade um novo estágio que é o da emancipação humana. E “[...]a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico¹⁰¹ e prático, nas escolas dos trabalhadores[...]” (MARX, 2012, p. 553), para que se possa estabelecer “uma nova forma” de sociedade. “[...]A intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo estabelecimento de formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande desafio internacional de nosso tempo histórico” (MÉSZÁROS, 2008, p. 124). Estes, portanto, foram os resultados iniciais desta pesquisa, que longe de concluir, propõe o debate e a necessidade da continuidade dos estudos.

¹⁰¹ No ensino teórico, um dos escritores mais citados por Marx era William Shakespeare, nos “Manuscritos econômico-filosóficos, Marx dedica algumas passagens da obra “Timon de Atenas, uma delas é sobre o dinheiro: “O dinheiro é o alcoviteiro entre a necessidade e o objeto, entre a vida e o meio de vida do homem[...]” (MARX, 2004, p. 157).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo. Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- _____. **A dialética do trabalho**. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- _____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. – São Paulo: Boitempo, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ARAUJO, José Carlos Souza. **O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.
- ARAÚJO, Iara Martins de. **A precarização do trabalho docente e os motivos do adoecimento do professor da educação básica: uma visão crítica**. Fortaleza, 2017. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2017.
- BAUER, Adriana. **Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens**. In: GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados. Fundação Carlos Chagas, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Remo Moreira Brito. **O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico no Estados Unidos**. Revista Ensaio: Avaliação em políticas públicas em Educação, v. 26, n. 99, p. 418-444, jun 2018.
- BASTOS, Remo Moreira Brito.; ROCHA, Antonia Rozimar Machado e. A circularidade do autoreferencial teórico do banco mundial em suas pesquisas educacionais e seus projetos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.2, p. 322-333, maio/ago. 2017.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- BERTOLT, Brecht. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. Tradução: Gesammelte Werke.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Profissão: professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?**. ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. Washington- DC, 2018.

BRASIL. MEC. **LDBEN(9394/96)- Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. MEC. **PNE (2011-2020) – Plano Nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília- DF, 2018.

BRASIL, MEC. Secretaria de articulação com os sistemas de ensino (MEC/ SASE), BRASÍLIA- DF, 2014. **O plano municipal de educação: caderno de orientações**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei n. 13146, de 06 de julho de 2015**. – Fortaleza: INESP, 2015.

BRASIL. MEC. **Relatório de Gestão Parfor**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. [tradução pela equipe de tradutores da equipe de letras da PUC- Campinas].- 17ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

CEARÁ. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). **Proposta curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano** – Estado do Ceará, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SPAECE – 2015 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: **Boletim Pedagógico** - Rede Estadual.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SPAECE – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. Conteúdo: **Revista do Sistema** - Rede Estadual e Rede Municipal. ISSN 1982-7644

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. SPAECE – 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual. Conteúdo: **Boletim do Gestor Escolar**. ISSN 1982-7644

CEARÁ. **Desenvolvimento das competências socioemocionais ganha espaço no Ceará e fortalece perspectiva da educação integral**. SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/12/12/desenvolvimento-das-competencias-socioemocionais-ganha-espaco-no-ceara-e-fortalece-perspectiva-da-educacao-integral/>> . Acesso em: 04 jan. 2019.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 08/06/2007.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. **O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**. *Revista Síntese*, v. 38, n. 120, 2011, p. 67.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE, Newton. Vigoski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo** / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017. 280 p. ; 21 cm.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. – São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2012.

_____. **A dialética da natureza**; prólogo de J.B.S. Haldade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 3ª. ed.

_____. **Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979A 2ª. ed.

FORTALEZA. PME (2015-2025). Lei nº 10. 317, de 24 de junho de 2015. Aprova o **plano municipal de educação** (2015-2025). Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, nº 15. 549.

_____. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

_____. **Plano Fortaleza 2040: em ação**. Prefeitura Municipal de Fortaleza. – v 1, n. 1, - Fortaleza: IPLANFOR, 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor ? : um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional**. In: GATTI, Bernadete Angelina(Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, São Paulo: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GORKI, Maximo. **Como aprendi a escrever**. Tradução de Charles Kiefer. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro- RJ, 1982.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil(1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006, 261p.

HOBSBAWN, Eric J. **A era do capital, 1848-1875** – 24ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; LEITÃO, Vânia Alexandrino. A formação docente em exercício na política de educação para todos em meio à crise estrutural do capital. In: SALES, Albio Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza. EdUECE, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1976.

KOPNIN, Pavel Vassilievitch. **Fundamentos lógicos da ciência**. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1972.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. – Campinas, SP. Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Scheneider. – São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Estética 1: La peculiaridad de lo estetico**. Traducido por Manuel Sacristán. Vol. 1. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982.

_____. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx**; tradução e introdução de Florestan Fernandes.2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I.** Tradução: Reinaldo Sant'Anna. – 30ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política/Karl Marx;** supervisão editorial Mario Duayer; tradução Mario Duayer, Nélio Schineider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro; Ed. UFRH, 2011. (Coleção Marx – Engels)

_____. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon.** Tradução de José Paulo Netto – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A miséria da filosofia.** Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Montano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto comunista.** Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Sérgio Tellaroli; posfácio de Marshall Berman; revisão técnica Ricardo Musse. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **As lutas de classe na França de 1848 a 1850.** Tradução Nélio Schineider. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2012.

MARSILIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental / Ana Carolina Galvão Marsiglia.** - Campinas, SP : Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Matos; LEITE, Hilusca Alves. Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

MANDELI, Aline de Souza. **EAD E UAB: a consolidação da fábrica de professores de nível superior.** In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017. 280 p. ; 21 cm.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição;** tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. São Paulo. Editora Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI** [tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim]. – São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do Trabalho).

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução: Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** / tradução, Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira). Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo, 2.ed. – Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação da políticas educacionais na américa latina e suas consequências para o trabalhador docente**. Revista: Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Políticas educacionais no contexto do estado neoliberal: a descentralização de poder em questão**. Revista: Políticas Educativas, Campinas, v.1, n. 1, p. 16-28, out. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educativas y reformas del currículo. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 3. Ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação).

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Trabalho e educação; fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abril. 2007.

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico- crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SENNA, Instituto Airton. **Competências socioemocionais**. Disponível em <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS-MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O-IAS-v2.pdf> acesso dia 04/03/2019

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo** / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017. 280 p.

SOBOUL, Albert. **A Revolução francesa: edição comemorativa do bicentenário da Revolução francesa, 1789-1989**. Tradução de Rolando Roque Silva. – 8. ed.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

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

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, 1.ed. Atlas, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução: Denise Bottmann – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Beserra. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e Gestão da educação básica**. Fortaleza: Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda, 2008.

_____. História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha, 2002.

ZIENTARSKI, Clarice. **Terceirização e precarização do trabalho: das empresas privadas às universidades públicas**. In: OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti (Org.). **Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios**. Curitiba: UTFPR Editora, 2016. 354 p.

_____. **A gestão democrática da escola pública sob a égide do capitalismo neoliberal**. Revista Dialectus. Fortaleza, vol. 10, p. 169-183.