



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

DAVI BARBOSA MACÊDO

**TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO E A RELAÇÃO
COM O CONCEITO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO**

FORTALEZA

2026

DAVI BARBOSA MACÊDO

TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO E A RELAÇÃO COM
O CONCEITO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

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

Orientador: Profa. Dra. Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2026

DAVI BARBOSA MACÊDO

TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO E A RELAÇÃO COM
O CONCEITO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

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

Aprovada em: 30/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Araújo Bertini
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, fundamental para a realização desta pesquisa, conforme a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018.

À Universidade Federal do Ceará, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC e à linha de pesquisa Trabalho e Educação (LTE), pelo suporte institucional e pelas condições que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Clarice Zientarski, expresso minha profunda gratidão pela orientação atenta e rigorosa, pelas contribuições teóricas e pela generosidade no processo formativo. Seu acompanhamento foi decisivo não apenas para o desenvolvimento desta pesquisa, mas para a transformação da minha formação e da minha maneira de compreender o mundo.

Às professoras participantes da banca examinadora, Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha (Universidade Federal do Ceará – UFC), pela acolhida e pelas críticas cuidadosas e instigantes, e Profa. Dra. Fátima Maria Araújo Bertini (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), por quem tenho especial carinho desde a graduação, e a quem devo importantes aprendizados, especialmente no contato com as matrizes epistemológicas do pensamento psicológico e com a filosofia da ciência que atravessam minha formação.

Aos meus pais, Marcília Maria Soares Barbosa Macedo e Francisco Carlos Saboia Macedo, pelo apoio constante e pelo incentivo à educação. Mesmo diante das dificuldades, sempre seguiram sustentando e apontando caminhos para a continuidade dos meus estudos.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e trocas ao longo do processo formativo.

Por fim, agradeço àqueles que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo deste processo.

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar, a partir do conceito do sofrimento ético-político, cunhada por Bader Sawaia, se as condições precárias de trabalho na docência afetam e/ou agravam o sofrimento psíquico dos professores da Educação Básica, tratando-se de um "sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade" (Sawaia, 1999, p. 56). Assume-se como objetivos específicos: a) analisar como se apresentam as relações de trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo; b) compreender o processo de precarização do trabalho em geral e do trabalho docente no contexto neoliberal; e c) compreender se a precarização do trabalho docente na educação básica efetivamente representa um sofrimento ético-político, que conforme Sawaia, é compreendido como um sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento. O método e a metodologia da pesquisa em questão baseiam-se no materialismo histórico-dialético, na crítica e reflexão histórica sobre as determinações do gênero humano a partir de suas próprias condições materiais de produção e reprodução da vida. Ampara-se na pesquisa bibliográfica e análise documental. Inicialmente discute-se o trabalho como categoria fundante do ser social, compreendendo a produção da vida e o estranhamento, discussão que resgata o trabalho como unidade comum da humanidade, processo mediador da sociabilidade humana e do homem enquanto sujeito coletivo, passeando sobre os processos de hominização, divisão do trabalho e seus efeitos sobre a apropriação privada da terra. Ainda, trata sobre as relações humanas e sociais, que configuram a compreensão sobre o trabalho e sua necessidade, guiando-se cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação que dificultam o acesso à vida social. Após as discussões sobre o trabalho humano, seu sentido histórico e determinações do presente, propõe-se debater a natureza e a finalidade do trabalho docente, tomando como pressuposto a centralidade do trabalho na mediação do conhecimento da formação humana e, por sua vez, da formação docente, partindo da sua compreensão ontológica para pensar a natureza da educação, da docência e a relação com a formação humana. Discute, na sequência, as condições atuais de trabalho dos professores diante de algumas políticas como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, referido nos termos da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Conclui-se que o sofrimento ético-político se revelou, nesta pesquisa, instrumento analítico potente para a compreensão do sofrimento dos docentes. Assim, entende-se que a precarização do trabalho, como um fenômeno da vida real que se expressa através da desvalorização salarial, da sobrecarga de tarefas e acúmulo de funções – o

que resulta na perda da identidade e de sua autonomia – diz respeito ao sofrimento que, especificamente, advém da situação de ser tratado como “inferior”, “subalterno” e “sem valor”. Se refere aos “maus encontros” característicos da servidão, subordinação e injustiça – dor que é mediada pelas desigualdades sociais.

Palavras-chave: trabalho docente; precarização; sofrimento ético-político; neoliberalismo; educação básica.

ABSTRACT

This study aims to determine, using Bader Sawaia's concept of ethical-political suffering, whether precarious working conditions in teaching affect and/or exacerbate the psychological suffering of Basic Education teachers. Ethical-political suffering is understood as "the suffering that arises from being treated as inferior, subordinate, worthless, an useless appendage of society" (Sawaia, 1999, p. 56). Specific objectives are: (a) to analyze labor relations under contemporary capitalism; (b) to understand the process of labor precarization in general and of teaching work within the neoliberal context; and (c) to verify whether the precarization of teaching work in basic education constitutes an ethical-political suffering, conceived by Sawaia as a suffering/passion produced in the "bad encounters" marked by servitude, heteronomy, and injustice, a suffering that crystallizes as a potency for enduring pain. The research method and methodology are grounded in historical-dialectical materialism, employing critical historical reflection on human determinations from their material conditions of production and reproduction of life, supported by bibliographic research and documentary analysis. The study first discusses work as a founding category of social being, addressing life production and alienation and recovering work as humanity's common unit and the mediating process of human sociability and collective subjectivity, with attention to hominization, division of labor, and effects on private appropriation of land. It then examines human and social relations that shape the understanding of work and its necessity, increasingly guided by precariousness, flexibilization, and deregulation that hinder access to social life. After exploring the historical meaning of human labor and present determinations, the study debates the nature and purpose of teaching work, assuming the centrality of labor in mediating knowledge, human formation, and teacher education, and reflecting on the ontological basis of education and teaching. The analysis addresses current teachers' working conditions in light of policies such as the Law of Guidelines and Bases (LDB) and the National Education Plan (PNE) 2014–2024 (Law No. 13.005/2014). The research concludes that the category of ethical-political suffering proved a powerful analytical tool for understanding teachers' suffering: the precarization of work—expressed through wage devaluation, task overload, and accumulation of functions, resulting in loss of identity and autonomy—corresponds to suffering that stems specifically from being treated as "inferior," "subordinate," and "worthless," arising from the "bad encounters" of servitude, subordination, and injustice mediated by social inequalities.

Keywords: teaching work; precarization; ethical-political suffering; neoliberalismo; basic education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
G7	Grupo dos Sete (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LTE	Linha Trabalho e Educação
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Notas introdutórias sobre o método em Marx	26
1.2	O materialismo histórico-dialético tomado como método e ciência	29
1.3	Metodologia da pesquisa	32
2	O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE: ENTRE A PRODUÇÃO DA VIDA E O ESTRANHAMENTO	34
2.1	O trabalho e sua dimensão de categoria ontológica fundante do ser social	35
2.2	Trabalho concreto e trabalho abstrato: noções sobre o processo de estranhamento	38
2.3	O trabalho humano precarizado	40
3	TRABALHO DOCENTE: NATUREZA, FINALIDADE E CONTRADIÇÕES RELACIONADAS AO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO DE PROFESSORES	48
3.1	Natureza da educação e da docência	49
3.2	Educação como mediadora da formação humana	53
3.3	Considerações sobre as condições de trabalho docente no Brasil	56
3.4	O sofrimento em cena: dimensões éticas e políticas do padecimento de professores	63
4	CONCLUSÃO	71
	REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva compreender se a categoria sofrimento ético-político, cunhada por Bader Sawaia, permite compreender se as condições precárias de trabalho na docência afetam e/ou agravam o sofrimento psíquico dos professores da Educação Básica, pois trata-se de um "sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade" (SAWAIA, 1999, p. 56).

Neste sentido, parte da premissa de que as condições de trabalho, o neoliberalismo, a política educacional vigente, a gestão por resultados, dentre outros fatores, interferem nos processos que envolvem o trabalho e o trabalhador docente, reverberando no sofrimento ético-político desses docentes. A escolha pela temática se deu pelo reconhecimento do problema da precarização do trabalho e o que pode representar para o campo da Educação e da Saúde.

Ainda, este trabalho se insere em um contexto de crescente debate sobre os possíveis efeitos e implicações da precarização do trabalho para o sofrimento dos professores. A relevância deste estudo reside na contribuição para a compreensão crítica sobre as potencialidades e dificuldades que as políticas educacionais representam para a formação de profissionais, condições de trabalho e saúde de docentes trabalhadores da Educação Básica.

O interesse pelo presente estudo se justifica a partir do contato, ainda no período da graduação do curso de bacharelado em psicologia, com as questões sociais implicadas pelas produções teórico-metodológicas da psicologia social, especificamente às advindas de Martin Baró, no movimento reconhecido como psicologia da libertação, aproximando as leituras, também, com o campo da Educação, a partir do que propôs Paulo Freire com a pedagogia da libertação e Saviani com sua reflexão crítica sobre a história e processos da Educação com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Além disso, ressalta-se o contato com a categoria sofrimento ético-político, proposta por Sawaia (2008), como articuladora da análise da dialética inclusão/exclusão expressa na dinâmica concorrencial do sistema capitalista em que, ao passo que supõe uma igualdade universal para a humanidade, segrega, diferencia e subjuga os homens por meio da exploração. A partir do que apresenta Sawaia (1999), rompe-se a ideia falseada de neutralidade científica, imputando as ciências humanas a inconformidade com a realidade estratificada que se apresenta.

Enquanto profissional da psicologia, destaco, também, o período de atuação na função de Psicólogo Educacional em uma política pública de atendimento especializado vinculada à Secretaria de Educação de um município cearense com poucos habitantes. O Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), é um serviço que conta com uma equipe multiprofissional representada pelas funções de psicopedagogo, assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, prestando apoio à Educação (escolas e profissionais vinculados) e às famílias de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento psicossocial. Durante este período, trabalhei com a escuta clínica e o manejo do sofrimento de docentes e familiares de alunos acompanhados pelo serviço, advindos do trabalho de educar (como docente, ou como função materna/paterna), outra inquietante fronteira com a temática aqui proposta.

A dissertação referida e em questão, encontra-se vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Educação (LTE), mais especificamente ao eixo Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional, representado pelas professoras Antonia Rozimar Machado Rocha e Clarice Zientarski, integrando um dos braços e espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), na cidade de Fortaleza.

A LTE se propõe realizar estudos e pesquisas sobre as transformações no mundo do trabalho a partir de sua reestruturação produtiva, considerando seus desdobramentos e implicações para a formação do trabalhador. Como referência e orientação teórico-epistemológica, tomo como ponto de partida a ontologia marxiana, as contribuições de Gramsci e Lukács, e o diálogo com intelectuais contemporâneos que dialogam em conformidade e tomam a crise educacional no contexto da crise da sociabilidade capitalista como questão fundamental.

Esse campo de pesquisa se acompanha e dialoga em conformidade com questões provocadas pelas áreas da Economia, da Sociologia e da Educação, voltando-se para o desenvolvimento de projetos que versam sobre a política educacional vigente, a reforma do Ensino Médio em relação à Política de Formação Profissional e a reestruturação do ensino superior, encontrando aqui o espaço para a reflexão da questão que se propõe como pesquisa, já que o entendimento das condições de trabalho são fundamentais para uma leitura crítica sobre a questão da formação profissional de docentes.

O PPGE/UFC assume como central a missão acadêmica e científica de formar docentes e pesquisadores de alta qualidade reflexiva, que respondam às demandas sociais da

educação em geral e, em particular, às necessidades da educação superior nas regiões Nordeste e Norte do Brasil. Além disso, o programa visa qualificar profissionais para atuar nas estruturas da educação pública, elevando a qualificação de seus quadros com referenciais epistemológicos, éticos e teórico-práticos adequados às questões presentes de seu tempo.

Por reconhecer o espaço de produção científica, também, como espaço político possível para a compreensão e leitura da humanidade nas contradições e condições materiais de seu tempo, é que se optou pelo Materialismo Histórico -Dialético (MARX; ENGELS, 2007) como metodologia capaz de articular processos históricos de forma dialética, direcionando críticas à questão da educação, do trabalho e da saúde dos docentes inseridos no contexto da Educação Básica.

Não distante dessa questão, Schlesener e Lima (2021) chamam atenção para a onda de conservadorismo que tem marcado o Brasil nos últimos anos, se intensificando em 2018, com o objetivo comum de abertura para a experiência da privatização das Universidades Públicas, se manifestando a partir de cortes de verbas e ações destinadas para a área da Educação. Ainda segundo estas, esses efeitos são resultantes de um projeto de instauração de uma política neoliberal que, por sua vez, carrega como estratégia o desgaste das políticas sociais, especificamente daquelas que dizem respeito ao acesso ao Ensino Público e democratização do Ensino Superior, visando promover o aumento da desigualdade de renda durante a atual fase de expansão do capitalismo em escala global, haja vista o crescimento deste nível do ensino pela via privada, focalizada em uma aprendizagem voltada e orientada para a profissionalização e o mercado de trabalho.

As instituições públicas são reconhecidamente responsáveis por grande parte da produção de pesquisas no país, mesmo com os desafios que afetam diretamente as condições de trabalho dos docentes. Esses desafios manifestam-se na redução de concursos públicos, sobrecarga de trabalho e cortes no financiamento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, além dos ataques aos fundos de previdência, não implementação dos planos de carreira dos docentes e a questão da contratação temporária, que prejudica as condições necessárias para pleno funcionamento do tripé do ensino nas universidades (SCHLESENER; LIMA, 2021).

A precarização do trabalho dos professores no Ensino Superior afeta diretamente suas atividades e formação, resultando na necessidade de um contínuo desenvolvimento por meio da elaboração de projetos e participação em grupos de pesquisa. Nesse contexto, Maués

e Souza (2016) salientam que a universidade pública, sob o imperativo do capital, tem se transformado em um local que serve, praticamente, como laboratório de baixo custo para empresas conduzirem suas pesquisas e interesses. Essa transformação, que impele o conhecimento a uma força produtiva e, conseqüentemente, compreende a educação na condição de mercadoria, acaba por redefinir o trabalho dos professores, inevitavelmente, afetando todas as condições de produção relacionadas ao Ensino.

A definição dicionarizada refere-se a precariedade como algo transitório ou inadequado. Partindo disso, Fernandes (2010) desloca o foco do adjetivo para a ação e, por conseguinte, amplia essa ideia para um processo que “[...] indica o movimento constante deste tornar precário o trabalho no dia a dia, na materialidade concreta do devir de quem trabalha” (p. 155).

No tocante a esta questão, se reconhece o papel crucial que o movimento docente desempenha ao buscar a internacionalização da pesquisa, a qualidade do ensino e o acesso ampliado às classes populares, alinhando-se às demandas sociais por uma educação de qualidade nas universidades públicas. Desta forma, é essencial resistir aos esforços de privatização das universidades públicas e defender as frágeis conquistas democráticas alcançadas desde o movimento Diretas Já, na década de 1980. A luta dos trabalhadores docentes tem sua relevância política e histórica representada tanto pelo acesso das classes populares ao Ensino Superior, como pela qualidade e inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão, essenciais para a formação da classe trabalhadora brasileira.

A Educação e suas práticas, assim como demais campos de atuação e produção de saber, carrega uma herança histórica que, a depender do olhar que se lança sobre seu percurso, permite compreender, contextualizar e situar fenômenos no presente. Em sua complexidade, a História da Educação apresenta crises e disputas que representam a luta por espaço e atuação no campo político de nossa realidade (ALMEIDA; SILVA; BONFIM, 2022).

Aprovado em 1996, o texto protótipo da LDB sofreu alterações ao longo das últimas décadas por meio de leis que alteraram ou acrescentaram elementos ao seu conteúdo. De toda forma, hoje a educação escolar brasileira se organiza em dois grandes níveis, delimitados em educação básica – que se refere a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Além disso, ainda se classifica em modalidades de educação que transitam entre diferentes níveis e etapas, tais como educação especial, educação de jovens e adultos,

educação a distância, educação profissional, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação do campo (BRASIL, 1996a; 2010).

Partindo do entendimento do que se configura como Educação podemos tomar como ponto de partida Saviani (2011), que se refere a esta na qualidade de um processo de formação humana que se orienta pelo objetivo final da transformação social, possível apenas quando superadas as contradições e desigualdades existentes no contexto de produção capitalista. As considerações se apresentam com uma leitura crítica da realidade, se utilizando de pressupostos do materialismo histórico-dialético, ressaltando contradições sociais e o poder mobilizador e transformador dos indivíduos. Assim sendo, o objetivo da Educação se fundamenta na necessidade de produzir indivíduos capazes de compreender e questionar a realidade, convocando à reflexão sobre valores postos, objetivando uma atuação de agentes facilitadores de mudança, no direcionamento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, por mais que dentre suas possibilidades a educação tenha um viés transformador, contraditoriamente, também se manifesta como parte integrante do sistema capitalista, o que significa dizer que ela, por essa via, atende aos interesses da classe dominante. Partindo disso, entende-se que a educação desempenha papel ideológico, ocupando-se, também, da reprodução de desigualdades sociais. Por isso, a educação também pode colaborar com a perpetuação da ideologia burguesa, alienando os trabalhadores e mantendo-os submissos às condições de exploração (MARX; ENGELS, 2007).

Em um caminho oposto, quando emancipatória, a educação se ocupa da formação de indivíduos criticamente familiarizados com a sua condição social, o que nos possibilita a compreensão das contradições do sistema capitalista, delineando rascunhos de estratégias de enfrentamento a sua expansão. Uma educação crítica aponta pontos e contrapontos de um mesmo fenômeno e mobiliza sujeitos em prol da luta por uma sociedade mais justa e igualitária a partir da reflexão (SAVIANI, 2011). Por assim dizer,

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p.47).

O que se reconhece, como história, é o problema, a contradição, os pontos de partida que recebem e interpretam os fenômenos. Há a história do dominante e a do dominado, da cidade e do campo, do senhor e do escravo. “De acordo com nossa concepção, portanto, todas

as colisões na história têm sua origem na contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio” (MARX; ENGELS, 2007, p.61).

Dessa forma, leia-se a educação assumida como um instrumento fundamental na articulação da luta de classes e, consecutivamente, na transformação social e, por sua vez, da realidade. Esta desempenha, ou deveria desempenhar, papel central no processo crítico e formativo de uma consciência de classe e no reconhecimento das condições de exploração.

A educação, em seu caráter emancipatório, torna-se ferramenta articuladora para romper com a alienação e a ideologia burguesa, abrindo caminhos e capacitando os indivíduos para se tornarem agentes ativos na luta por uma sociedade mais igualitária (SAVIANI; DUARTE, 2021). Ainda, de acordo com Sawaia (2009) “Viver é mais que sobreviver. O homem tem necessidade, sim, de pão, mas igualmente de bons encontros potencializadores de liberdade, felicidade, criação e fruição do belo” (p. 370).

Em contraponto, no contexto de escalada do neoliberalismo no campo da política e da economia, a Educação Superior, não muito diferente do Sistema Educacional como um todo, é afetada na sua função tradicional de produção de conhecimento, pesquisa e extensão, ao assumir o papel complementar de alinhar programas e profissionais às necessidades e exigências do mercado (LEMOS, 2013).

Ao mesmo tempo, se reconhece a necessidade da classe trabalhadora poder acessar uma formação abrangente, promotora de uma autonomia crítica e política (SAVIANI, 2011), mesmo em meio ao

(...) processo crescente de precarização do trabalho docente nas instituições públicas a partir dos frequentes cortes de investimento nas áreas de pesquisa, aumento do número de alunos em sala de aula, infraestrutura precária, contratação temporária de professores, seguindo a senda da precarização do trabalho em geral, de acordo com os objetivos da política neoliberal (SCHLESENER; LIMA, 2021, P.9).

Nesse contexto de precarização do trabalho, docentes sentem a ausência de perspectivas de progressão na carreira formativa, fato gerador de incerteza em relação à dedicação à pesquisa. Contraditoriamente, como trabalhadores da esfera do conhecimento, há, ainda, a necessidade de atender às demandas de produção para fortalecer o currículo, mesmo diante das condições de trabalho. Essa realidade tanto afeta professores efetivos como temporários, bem como a participação em grupos de pesquisa e o desempenho dos alunos em sala de aula (LEMOS, 2013). Isso se traduz em um processo de intensificação do trabalho, na medida em que

A implantação da terceirização no Ensino Superior passa pela revogação de leis que normatizam os vínculos dos servidores públicos e docentes com a instituição. Trata-se de subordinar o trabalho docente às formas de flexibilização do trabalho propostas pela economia neoliberal, sempre de acordo com os interesses do capital. Cabe acentuarmos que tais medidas visam a responder aos interesses do capital, tanto no processo de reforma do Estado quanto aos interesses de privatização da Universidade pública, sem considerar que tais medidas colocam em risco toda a atual estrutura pública universitária, principalmente no que se refere à unidade entre pesquisa, ensino e extensão (SCHLESENER; LIMA, 2021, p.10).

Desse modo, dentre tantos questionamentos possíveis sobre os problemas da Educação Básica em um Estado com uma democracia liberal, um tem espaço privilegiado no escopo desta pesquisa, a saber: Como o sofrimento ético-político, na perspectiva de Bader Sawaia, se manifesta entre professores da Educação Básica diante das condições precárias de trabalho?

Como objetivo geral e norteador da pesquisa, se propõe identificar, a partir da categoria sofrimento ético-político, cunhada por Bader Sawaia, se as condições precárias de trabalho na docência afetam e/ou agravam o adoecimento psíquico dos professores da Educação Básica, reflexo de um "sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade" (SAWAIA, 1999, p. 56).

Ainda, assume-se como objetivos específicos: a) analisar como se apresentam as relações de trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo; b) compreender o processo de precarização do trabalho em geral e do trabalho docente no contexto neoliberal; e c) compreender se a precarização do trabalho docente na educação básica efetivamente representa um sofrimento ético-político, que conforme Sawaia, é compreendido como um sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento.

A Psicologia como disciplina, amparada pelo capitalismo contemporâneo, contribuiu para identificação e rotulação de supostas anormalidades a partir de comportamentos individuais que se distanciam do que é estabelecido como norma pela sociedade. Disso, aproxima-se do que o senso comum classifica como mau ou louco e, ainda, funciona como um mecanismo de normalização que, ao centrar-se no indivíduo para estabelecer seu diagnóstico, recobre – ou oculta – com as suas próprias formulações teóricas – hora declaradas científicas e neutras – as causas sociais do sofrimento em questão (PARKER, 2022).

No que tange à questão sobre o ideário neoliberal, Dardot e Laval (2016) reconhecem uma racionalidade que se estende justo para o campo das relações sociais, se

contrapondo ao exercício da democracia, na medida em que se sobrepõe radicalmente ao modo de exercício do poder governamental, com o intuito de subordinar “(...) certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo (p.193).

Ao passo que Dardot e Laval (2016) partem da noção de racionalidade, Harvey (2014) compreende o neoliberalismo como um projeto político em que “(...) A liberdade das massas teria de ser restringida em benefício das liberdades dos poucos” (p. 80). Ainda segundo este, na teoria neoliberal o papel do Estado é facilmente definido, entretanto, com o passar do tempo, a prática da neoliberalização afastou-se consideravelmente do modelo que a teoria oferece. Portanto, a evolução caótica e o desenvolvimento geográfico desigual expressos nas instituições, poderes e funções nos últimos anos determinam o Estado neoliberal como uma forma política instável e contraditória.

No campo da teoria neoliberal, segundo Harvey (2014), o Estado assume papel central na criação e manutenção de uma configuração institucional que proporcione as condições necessárias para acumulação de capital e restauração do poder da elite, na medida em que são favorecidos “(...) fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio”, enfatizando a garantia das liberdades individuais por meio de um arcabouço legal estabelecido a partir de obrigações contratuais livremente negociadas entre agentes juridicamente arranjado no âmbito do mercado.

Dessa forma, se por um lado a fidelidade dos contratos e o direito individual da liberdade – referente à ação, expressão e escolha – precisam ser protegidos, do outro, cabe ao Estado arcar com o custo da garantia de tais liberdades por meio do exercício de seu monopólio dos meios de violência (HARVEY, 2014).

Em paralelo, a liberdade de negócios e corporações – entes legalmente reconhecidos como indivíduos – figura-se um bem essencial para as trocas que fomentam o livre mercado e o livre comércio. Nessa perspectiva, as empresas privadas e as iniciativas de empreendedores são consideradas pedra angular da inovação e criação de riqueza, a propriedade intelectual é protegida sob a formas de patentes com a finalidade de fomentar mudanças tecnológicas, dessa forma, sob o pressuposto de que o contínuo aumento da produtividade deve elevar os padrões de vida para todos, a teoria neoliberal sustenta que a eliminação da pobreza é mais garantida quando há livre mercado e livre comércio (HARVEY, 2014).

Assim, a privatização (transferência da propriedade e controle de bens e serviços do setor público – estatal – para o setor privado – empresas e indivíduos), assim como a publicização, é uma estratégia central e intencional do projeto neoliberal para a abertura de novos campos e possibilidades para a acumulação de capital e geração de lucro. Dessa forma, desenvolvimento econômico e melhoria do bem-estar humano são variáveis determinadas pela clareza e eficiência de direitos de propriedade, “(...) tidos como a melhor maneira de as pessoas da chamada ‘tragédia dos bens comuns’, (...) superexploração por alguns indivíduos de bens comuns a todos como a terra e a água” (HARVEY, 2014, p. 76).

Nesse sentido, setores cuja gerência e regulação eram atribuídas ao Estado, são direcionados à iniciativa privada e desregulados (eliminação ou redução de regras, normas, controles públicos e demais barreiras que interfiram no livre mercado). Paralelo a isso, a competição figura-se uma virtude estrutural da eficiência e da qualidade, sobrepondo-se à competência da burocracia estatal, desde que respeitadas e bem definidas as regras de base da competição no mercado e os direitos de propriedade, cabendo intervenção do Estado caso contrário. Complementa ainda Harvey (2014, p. 76) que:

(...) a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos (...) O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas novos arranjos institucionais que melhore sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global.

Se por um lado é garantida liberdade pessoal e individual no mercado, por outro há responsabilização de cada indivíduo por suas escolhas, ações e o bem-estar próprio, bem como deve responder por eles. Assim, o sucesso e o fracasso são reduzidos à esfera da individualidade e interpretados em termos de virtude empreendedora ou falhas pessoais, ao invés de atribuí-las a alguma propriedade sistêmica ou estrutural de exclusão de classes, por exemplo.

Tais objetivos são almejados a partir de uma nova lógica normativa do senso comum, novos métodos e objetivos atuam sobre a reforma do Estado e, consecutivamente, sobre o individualismo tão reconhecidamente embasado no discurso do empreendedorismo pessoal. Essa política é fundamentada em uma abordagem estritamente técnica e administrativa, apostando na neutralidade, reduzindo a política a uma simples gestão dos recursos financeiros (SCHLESENER; LIMA, 2021).

Assim, entre setores, regiões e países impera a livre mobilidade do capital como fator fundamental, na medida em que tarifas compensatórias, sobretaxas, planejamento e controle ambientais, dentre outras consideradas barreiras ao livre movimento devem ser

removidas, exceto quando referente a áreas essenciais ao chamado interesse nacional. Nesse sentido, a soberania do Estado, no que se refere aos movimentos de mercadorias e de capital, fica entregue às determinações do mercado global, já que a competição internacional é tida como algo saudável, na verdade, é compreendida aqui como garantidora de melhorias na eficiência e na produtividade, na medida em que reduz os preços e, portanto, regula as tendências inflacionárias (HARVEY, 2014).

Por conseguinte, os Estados devem coletivamente comprometer-se com a redução e negociação de barreiras que interfiram na circulação do capital e mercadorias por suas fronteiras, bem como a abertura de seus mercados para a dinâmica das trocas globais, ao passo em que estruturas de coordenação devem ser implantadas, como é o caso do grupo de países capitalistas avançados (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido), conhecido G7, que se reúnem anualmente para coordenar políticas econômicas globais e discutir questões transnacionais, atestando o avanço do projeto neoliberal no cenário global (HARVEY, 2014).

Possibilitando um diálogo com esse contexto, Boron (2001) aponta a influência e o problema dos conglomerados transnacionais com grande poder econômico, social e ideológico (“novos leviatãs”) sobre as instituições e práticas democráticas das sociedades capitalistas. No que diz respeito à educação brasileira, esses possuem interesses específicos e estão envolvidos no então citado processo de privatização em curso.

O que se percebe é uma cobrança ao governo para que este ocupe a posição de guardião da jurisdição e regulamentação de regras monetárias e comportamentais em função dos acordos de concorrência, demarcando uma colaboração com grandes oligopólios, responsabilizando-se por criar situações de mercado e moldar indivíduos adaptados às lógicas do mercado, adotando como ferramentas o discurso individualizante da meritocracia, deixando de lado o contexto de produção social (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os teóricos neoliberais têm uma complexa suspeita com a democracia, pois compreendem a governança em detrimento da maioria como uma ameaça aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. Portanto, por essa via, a democracia é lida como “(...) um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. [Portanto] (...) neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites” (HARVEY, 2014, p. 77).

Nesses termos, a essência da crítica de Harvey (2014) fundamenta-se na ideia de que, para o neoliberalismo, a democracia e o debate público configuram uma ameaça aos objetivos primários desse modelo, qual sejam: a proteção dos direitos de propriedade, a liberdade de mercado e a restauração ou consolidação do poder por parte das elites capitalistas, portanto, reconhece o neoliberalismo como um projeto político antidemocrático e estratégia de classe.

Uma nova gramática de direcionamento na produção do senso comum é acompanhada nos princípios da descrença na política e no espaço público, apontando a primeira como o lugar dos falaciosos vagabundos que mentem e são corruptos, ao mesmo tempo em que o segundo é posto como lugar da ineficiência, irracionalidade e corrupção, estratégia que abre caminho para o neoconservadorismo (BORON, 2001).

Nesse contexto de expansão do capitalismo, grandes corporações têm se apropriado do conhecimento com o intuito de impulsionar a competição comercial e obter lucros cada vez maiores, impactando diretamente no problema da desigualdade social. O que se observa em seu papel de estratégia é a tentativa de negar conquistas históricas da ciência, questionando a obriedade da forma da Terra, a importância da vacinação na prevenção de epidemias (explicitamente expressa durante a pandemia da COVID-19) e até mesmo a ocorrência do Holocausto (SCHLESENER; LIMA, 2021).

Isso representa uma ameaça, pois há direcionamento de ataques a intelectuais, pesquisadores e à própria Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), comercializando direitos sociais conquistados por meio de lutas políticas e movimentos populares, portanto:

A partir desses objetivos, a democracia como política de participação efetiva da população nas decisões e nos encaminhamentos políticos torna-se um entrave a ser superado, e isso se consegue formando o senso comum e transformando a democracia em uma máscara que oculta as mais conservadoras relações oligárquicas e autoritárias (SCHLESENER; LIMA, 2021, p.5).

Dessa forma, a tomada de decisões democráticas pode abrir margem para exigências populares que reverberem na regulação econômica, em políticas sociais ou de redistribuição de renda, medidas caras à estrutura e princípios basilares que fundamentam o pensamento neoliberal. Por isso, busca-se a transferência do poder de decisão para órgãos supostamente neutros, em que a racionalidade econômica prevaleça sobre a vontade política da população, já que os neoliberais, portanto:

(...) preferem afastar as instituições-chave, como o Banco Central, das pressões democráticas. (...) segue-se que o conflito e a oposição devem ser mediados pelos

tribunais. Soluções e remédios para todo e qualquer problema devem ser buscados por meio do sistema legal (HARVEY, 2014, p. 77).

Assim, nota-se uma transformação no papel do Estado, pois este passa a atuar em favor do mercado e dos interesses da economia multinacional. Para Osorio (2019), o Estado nacional perde sua autonomia na tomada de decisões, pois passa a ser condicionado por outros Estados e/ou entidades. Assim, em decorrência da globalização do capital e da expansão do sistema financeiro, Estados nacionais, especialmente aqueles em situação de subdesenvolvimento, passam a depender de empréstimos concedidos por organizações internacionais, que, por sua vez, passam a impor suas regras de funcionamento da máquina pública como condição para os empréstimos, ditando políticas que devem ser seguidas caso os Estados devedores não queiram enfrentar desproporcionadas sanções.

Conforme Boron (2001), as grandes empresas transnacionais objetivam dominar o conhecimento aplicado à produção e exercer controle sob a política dos Estados nacionais aos quais se sobrepõem, exclusivamente com o intuito de proteger seus interesses econômicos e maximizar lucros, endividando os Estados, o que está intrínseco à exploração das riquezas nacionais e à implementação de políticas prejudiciais à sociedade. Por assim dizer, os interesses do mercado financeiro são conflituosos, quanto aos interesses de fundo democráticos, pois esse vai operar pelas vias da exclusão, ferramenta anterior ao processo de reestruturação neoliberal do capitalismo, pautada no enfraquecimento das instituições da democracia representativa.

Paralelamente a isso, atualmente se observa uma aposta em novas tecnologias na forma de meios possíveis de produção, o que inevitavelmente exige mudanças no cenário da Educação brasileira, desde o Ensino Fundamental até o Superior, com a devida atenção para que a produção de conhecimento não seja mais um dispositivo articulador da marginalização de povos, grupos étnicos e culturas. Partindo disso, entende-se que um projeto político-econômico embasado na elitização e privatização do conhecimento apenas segrega e exclui uma grande parcela de brasileiros dos benefícios que a democratização do conhecimento pode trazer (SCHLESENER; LIMA, 2021).

Como efeito de suas artimanhas marcadas pelo tempo, o neoliberalismo apresenta uma desbalanceada concentração de renda a partir de novos mecanismos de exploração da mais-valia que, consecutivamente, concentram o conhecimento em seu favor e interesses econômicos. Assim, neste modelo, a democracia torna-se um dispositivo da dominação econômica, desinteressando pela política, justiça social e espaço público, ocupando-se apenas com a institucionalização de interesses de grupos econômicos que aspiram o mercado e a sua “esfera do egoísmo universal”, se sustentando na miséria da desigualdade social (BORON,

2001, P.181).

Todos sem exceção - desde Platão até Marx, passando por Maquiavel, Hegel e Tocqueville – concordaram com um prognóstico: a democracia não pode se sustentar sobre sociedades marcadas pela desigualdade e pela exclusão social. Para que o regime democrático funcione é necessário que todas as sociedades superem um determinado limite de igualdade social, e a igualdade, como lembrava o próprio Adam Smith, deveria ser de condições e não só de oportunidades (BORON, 2001, p. 191).

O ideário neoliberal resulta no convencimento, direcionado à população, da onerosidade do Estado de bem-estar social, ao considerá-lo destrutivo das virtudes morais do trabalho, do esforço pessoal e do patriotismo. Essa visão, ao isentar o Estado de sua responsabilidade frente aos efeitos da acumulação exagerada, transfere para os sujeitos a culpa pelos problemas sociais, produzindo subjetividades que interiorizam a culpa de forma agressiva, levando o indivíduo a se penalizar por seus fracassos, especialmente aqueles atravessados pela realidade das classes populares, onde o discurso da meritocracia não cabe. Essa estratégia desumaniza os indivíduos ao violar sua dignidade e autoestima, quando os desestimula a buscar auxílio social, pois opera com o intuito da paralização de suas possibilidades de organização e mobilização, deixando estes desprotegidos, dependendo apenas de seus esforços pessoais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Trata-se de um Estado motivado por uma racionalidade administrativa, se estruturando na condição de uma política do domínio e expansão de grandes multinacionais, permitindo que estas consolidem seu poder e controlem os mercados globais, incluindo a concentração do conhecimento em oligopólios que têm poder-saber sobre questões cruciais de vida e exploração econômica, como é o caso dos transgênicos, medicamentos, tecnologia, telecomunicações, etc. O que coloca em risco a vida das pessoas, pois se trata de um aparato em exercício do controle político da população e das instituições da democracia representativa, cada vez mais reconhecidas pela “(...) escassez de recursos, lentidão e ineficácia” (BORON, 2001, P.201-202).

Isso marca uma contradição, segundo Rancière (2014), entre neoliberalismo e democracia, quando aponta que na democracia não cabe a ideia de felicidade privada, pois a sua essência está justamente na luta contra essa privatização ao se possibilitar a ampliação da esfera pública. Em contrapartida, na perspectiva neoliberal, a parceria entre o setor público e o privado existe em benefício do privado, ampliando seu campo de atuação em detrimento de recursos democráticos, reduzindo a política a um mero instrumento de práticas abstratas que ludibriam com o discurso da igualdade a atenção aos problemas centrais da divisão, conflito e desigualdade, em função de manter a ordem instituída pelos grupos dominantes.

De acordo com Edelman (2016), a estrutura jurídica da democracia liberal e do capital, orientadas na extorsão do mais valor, transformam os direitos humanos fundamentais em algo abstrato, na medida em que estes “(...) nunca foram concebidos para restabelecer uma igualdade entre as classes, jamais foram concebidos para a diferença” (p.75). Em vez disso, o que se tem é direito patrimonial antes dos direitos humanos. Assim, a democracia burguesa e parlamentar, que prevalece na sociedade capitalista, beneficia grupos dominantes e serve majoritariamente para proteger interesses de classe.

Conforme Leher (2014), o capital, ao se agarrar às estruturas reguladoras do Estado, impôs mudanças significativas na educação e produção de conhecimento da classe trabalhadora. A luta por uma educação pública de qualidade, em seu potencial transformador, tem perdido espaço para políticas orientadas a partir de uma pedagogia das competências, fundamentada em princípios utilitaristas que visam adaptar, desde o nascimento, sujeitos ao *ethos* capitalista.

Dessa forma, o presente estudo adotará como método e metodologia de pesquisa o Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 2007), na tentativa de uma leitura social e histórica que se oriente a partir das complexas relações sociais manifestas nas contradições que marcam o modo de produção capitalista. Ao tomá-lo na condição de filosofia e ferramenta teórico-metodológica, compreende-se a Educação na qualidade de prática social, por sua vez, também mediada pelas condições materiais e históricas, procurando entender os efeitos e expressões das suas relações de dominação sob as estruturas sociais e influências econômicas. Assim, a Educação é compreendida como parte de um contexto complexo e mais amplo que reverbera na socialização dos homens.

Por seguinte, serão apresentadas algumas considerações sobre o materialismo histórico-dialético e sobre a sua escolha como método, na qualidade de crítica e reflexão histórica sobre as determinações do gênero humano a partir de suas próprias condições materiais de produção. Portanto, na qualidade de ciência, relacionam-se reprodução ideal (campo das ideias), objeto e fenômeno que dizem respeito da realidade e do seu movimento, neste caso, tomando como orientação a pesquisa documental.

Logo em seguida, toma-se como pontapé da discussão o capítulo 2 “O trabalho como categoria fundante: entre a produção da vida e o estranhamento”, discussão que resgata; o trabalho como unidade comum da humanidade, processo mediador da sociabilidade humana, do homem como sujeito coletivo; o processo de divisão do trabalho e os efeitos da apropriação privada da terra (separação entre proprietários e não-proprietários) sobre as relações sociais e de troca, reconfigurando a compreensão de necessidade e de trabalho, guiando-se cada vez mais

pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação do trabalho, dificultando o acesso à vida social e cada vez mais vivendo do trabalho e para o trabalho (expropriado).

No capítulo 3, após as discussões voltadas para o trabalho humano numa perspectiva generalista, propõe-se debater “trabalho docente: natureza, finalidade e contradições relacionadas ao sofrimento ético-político de professores”, tomando como pressuposto a centralidade do sofrimento ético-político, são feitas considerações acerca do trabalho na mediação do conhecimento, considerando seu aspecto racional/cognitivo sem abandonar sua dimensão afetivo/emocional, importantes eixos para a compreensão do processo de mediação da formação humana e, por sua vez, da formação docente. Parte-se da sua compreensão ontológica para pensar a natureza da educação, os seus fins e efeitos sobre o trabalho docente e o adoecimento dos professores da educação básica.

1.1 Notas introdutórias sobre o método em Marx

Nessa pesquisa a teoria do conhecimento é o materialismo histórico-dialético, portanto, torna-se necessário compreendê-lo, para que, ele contribua com o elucidar da problemática pesquisada, a partir das categorias contradição, mediação e totalidade, bem como o enfoque dado à categoria trabalho. Historicamente, ao partir de uma resposta às afirmações ideológicas proferidas sobre os judeus por Bruno Bauer, um filósofo idealista de seu tempo, Marx expressa seu incômodo nos escritos que nomeou “contra Bruno Bauer”, tocando em questões de natureza e ordem epistemológica(s) na obra que é efeito de sua parceria com Engels, *A ideologia alemã* (1845-1846).

Marx toca nos limites da filosofia de Hegel e sua relação com a realidade material já nas primeiras inquietações, provocando que “[...] não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em quantidade e qualidade adequadas” (p.29). Preocupa-se, portanto, com uma categoria que seja capaz de acessar a realidade objetiva e a materialidade do pensamento a partir de suas relações dialéticas e/ou contradições históricas.

Assim, a partir de uma reflexão acerca da produção de vida, tanto essa própria, como do trabalho (e até mesmo alheia), reconhece-se uma relação dupla, social, na medida em que até mesmo na experiência do parto se entende que há cooperação de indivíduos, “[...] portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas” (p.34).

Assim, os filósofos aqui chamam a atenção para a “[...] conexão materialista dos

homens entre si” (p.34) e a necessidade do entendimento do homem, de seu tempo, a partir das relações materiais que os tronam sujeitos históricos, descartando o idealismo a título de possibilidade, mas também criticando o positivismo na história, pois a categoria humanidade possui uma expressão histórica que é comum através do trabalho, sua história não se restringe a documentos políticos, de guerras e/ou diplomacias para que esta seja analisada.

O que o texto evoca, além dos esboços sobre sua teoria e críticas epistemológicas, é a proposição de um “novo paradigma” na abordagem histórica. Aqui são pontuadas produções de períodos onde o positivismo é o pensamento dominante e onde os limites do idealismo não tangem a realidade material do pensamento historiográfico. Ambos são apontados com seus respectivos diálogos e léxico operacional, seguidas de críticas e descolamentos que direcionam a leitura para uma compreensão crítica da realidade e da história.

O pensamento de Marx não se resume a uma mera continuidade da tradição filosófica ou econômica de sua época, pelo contrário, emerge a partir do encontro e da tensão entre duas tradições filosóficas distintas, manifestas, de um lado, na ciência britânica, postulada no empirismo, privilegiando a observação e lógica formal; e do outro, a tradição alemã, manifesta nas figuras de Kant e Hegel, compreendendo a realidade a partir da análise e da especulação filosófica entre essência e aparência, conhecida também como idealismo (CHAGAS, 2011).

Assim, Marx norteia-se da análise do capital a partir da economia política clássica, sem se deter no puro empirismo e nem no idealismo alemão, principalmente quando se tratando de Hegel, para constituir um método que ultrapasse a mera descrição dos fenômenos sociais. Por isso, ao se apropriar de tais influências, rompe com o positivismo e adota uma abordagem materialista e dialética de compreensão da realidade, configurando-se na condição de método capaz de desvelar as contradições internas do capitalismo e do homem compreendido como sujeito humanizado (FEIJÓ, 2015).

É, sem dúvida, necessário distinguir o modo de exposição formalmente do modo de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori. Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1996, p. 140).

Dessa forma, em seu método, Marx não se fixa em impor um sentido ao real ou,

ainda, toma-lo como imediato. Diferentemente do idealismo especulativo e do empirismo positivista, baseia-se na lógica de percepção e apropriação do próprio objeto, articulando investigação (*Forschungsmethode*) e exposição (*Darstellungsmethode*), sendo o primeiro momento orientado pela busca e apreensão analítica do real e o segundo momento criticamente reconstrutor de sua lógica interna, ambos os tempos direcionam-se a um exame crítico e aprofundado das contradições do objeto, permitindo manifestação e análise da estrutura dinâmica que compreende a realidade, sem, entretanto, partir/pressupor de hipóteses externas (CHAGAS, 2011).

Embora tenha feito referência ao método algumas vezes em *O Capital*, expressando visível referência aos modos de investigação e exposição, faz-se necessário ressaltar que “[...] Nenhum deles se refere ao que chamamos de método utilizado hegemonicamente nas universidades [...]” (MENEZES, 2022, p. 25), pois, na verdade, o que observa-se é uma perspectiva de método resistente e antagônica à produção de conhecimento “[...] O ‘método’, no sentido de caminho que se faz, de trajeto (*Weg*), de Marx é a crítica ao método (*Die methode*) apresentado em seu tempo” (*ibid.*, p. 25). Assim, na pesquisa que estamos propondo realizar, conforme já foi destacado o materialismo histórico-dialético tem centralidade.

Inspirada em Espinosa, Vigotski e Marx, Sawaia (2009) compreende que a emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas “[...] da ação transformadora, de superação da desigualdade, e que trabalhar com elas não é [...] um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora” (p. 366). Dessa forma, pretende-se, a partir da categoria do sofrimento ético-político, compreender as rupturas entre “[...] o agir, pensar e sentir [...] que ocasionam a supressão da emoção e anulação do pensar na atividade” (Lane; Sawaia, 1994, p. 50), reconhecendo a miséria, a heteronomia, o medo e a passividade como efeitos dessa ruptura. Assim, como nos demonstra Bertini (2014), tal categoria materializa-se da interface entre subjetividade e sociedade.

Ao relacionar o sofrimento ético político como uma categoria de análise da dialética exclusão/inclusão, Sawaia (1987) nos aproxima de uma concepção marxista por situar tal dinâmica em uma sociedade conflituosa, ressaltando a experiência de sujeitos no processo de luta de classes. Sobre isso, acrescenta Bertini (2014):

A maneira de o sistema capitalista incluir faz parte dos mesmos mecanismos de reproduzir e sustentar a servidão, a passividade, a miséria e, principalmente, a alienação do trabalhador. A essa máscara da inclusão, Sawaia denomina inclusão perversa, que provém da produção de ideias imaginativas, feitas pelo próprio sistema nos indivíduos. Eles passam a perceber que as apropriações materiais ou simbólicas os levam a “fazer parte” do todo, finalmente correspondendo adequadamente ao que a sociedade cria a cada instante (p. 61).

Dessa forma, o sistema vigente mantém os indivíduos dependentes de uma realidade que não expressa sua verdadeira liberdade e potência de agir. Na dinâmica mercadológica em questão, a satisfação plena é inalcançável, pois o mercado alimenta uma insatisfação contínua, decorrente da promessa de perfeição que é sempre adiada para o dia posterior, fantasiosamente alimentada pelo ineditismo de produtos mais avançados, modernizados e, por conseguinte, mais desejado e consumido (BERTINI, 2014).

1.2 O materialismo histórico-dialético tomado como método e ciência

Partindo de uma compreensão de totalidade, a crítica marxiana, que se destaca justo por sua abordagem abrangente, sem dúvidas é um dos principais legados do marxismo em sua função de método histórico-ontológico. Distanciando-se da mera e ilustrativa soma das coisas, o salto se dá na compreensão da realidade em função de uma totalidade de relações que estruturam fenômenos e sua natureza. A totalidade, por sua vez, redefine a compreensão dinâmica do todo e suas partes ao afirmar que as unidades não existem previamente e que o todo não é o resultado simplório de relações interdependentes e autônomas, dessa forma, se opondo às concepções e paradigmas que, em seu procedimento, não levam em consideração historicidade (sociedade e indivíduo) e o saber sistematizado no processo de leitura e interpretação da realidade (Piccolo; Mendes, 2012), pois, do contrário, ressalta Lukács (1979) que “[...] o conhecimento imediatamente direto da realidade imediatamente dada resulta sempre em meras representações que podem escurecer a natureza do real” (*ibid.*, p.285).

Dessa forma, conforme destaca Netto (2011), as pesquisas que tomam como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético costumam partir do princípio fundamental que se configura como compreender e explicar os objetos e fenômenos conforme se apresentam na prática real. Por isso mesmo, é de fundamental necessidade explicitar um de seus pressupostos analíticos de parte desse real, a saber: a dimensão epistemológica do conhecimento científico, dimensão esta que se manifesta na organização da humanidade na qualidade de tal, aparato de princípios que expressam a dinâmica complexa da realidade natural e social na constituição do ser, já que subordina-se à ontologia dessa mesma realidade, visando depreender e revelar sua verdadeira essência, que, por sua vez, também, só pode ser histórica e social, pois é resultante da própria atividade prática dos indivíduos.

Caracteriza-se o método em questão, primeiramente, a partir do pressuposto de que a existência objetiva dos objetos e fenômenos do real, a realidade, possui objetividade que

independe da consciência humana, ou seja, a prática social e os elementos que a compõem, concretamente, existem com estrutura e dinâmica próprias, antes de tudo, podendo, então, ser apreendidos pelo conhecimento humano, especialmente esse que se realiza por meio da investigação científica, demarcando, também, na ciência uma prática social (MARX; ENGELS, 2007; LUKÁCS, 1967).

Em segundo, decorre que, dessa perspectiva ontológica, que inclusive configura-se como anterior à dimensão epistemológica, os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos e conhecidos pelos homens, demarcando a sua existência efetiva. Assim, aqui o foco recai sobre o conhecimento científico, compreendido como uma modalidade particular de interpretação da realidade. No tocante ao materialismo histórico-dialético, então, esse conhecimento se desenvolve na própria complexidade da vida humana na condição de prática social, demarcando que o conjunto dos homens, a partir das condições, social e culturalmente determinadas, adquirem capacidade refletir e teorizar sobre sua própria existência, concebendo, então, o conhecimento científico como um produto do trabalho humano historicamente situado, capaz de abstrair a realidade (MARTINS, 2018).

Compreende-se, então, que a atividade científica se configura enquanto uma reprodução ideal (manifestação no campo das ideias, ordem do pensamento), dos objetos e fenômenos que compõem a realidade e seu movimento próprio. A teoria desse método, por sua vez, é equivalente ao conhecimento científico, reprodução ideal (reconstituição intelectual do que se manifesta na realidade concreta) do movimento real do objeto/fenômeno, dessa forma, o conhecimento científico é uma reconstituição da realidade no pensamento, a saber, a compreensão de objeto e dinâmica, uma reafirmação da concepção ontológica de teoria (NETTO, 2011).

A manifestação fenomênica, imediata e empírica da realidade constitui fundamental ponto de partida do conhecimento, entretanto, isso não deve esgotar seu limite. É necessário ir da aparência para a essência do objeto estudado, desvelando a sua dinâmica e estrutura fundamentais. Tomando essa questão, Marx (2011) ressalta o papel fundamental da abstração assumida como ferramenta intelectual indispensável à superação da realidade enquanto dado imediato, pois é a partir desta que se possibilita aprofundar a investigação, quando se isola e analisa um elemento da/na realidade, acessando suas particularidades e múltiplas determinações, avançando na compreensão do fenômeno.

Apreender um fenômeno – neste caso o fenômeno da precarização do trabalho –, como síntese de múltiplas determinações, significa enxergá-lo e captá-lo em uma rede de relações que sustentam a realidade objetiva. Ainda que a lógica formal tenha papel de suma

importância no processo de identificação e classificação dos elementos e de suas especificidades, revela-se insuficiente para dar conta da apreensão da realidade e sua dinâmica de transformação contínua (OLIVEIRA, 2005).

Quando se trata do materialismo histórico-dialético no que diz respeito à análise de um objeto ou fenômeno, significa buscar por traços essenciais a partir do avanço progressivo de níveis de abstração, visando, identificar e compreender as determinações que o estruturam. Destaca-se que, embora tais determinações se manifestem no próprio objeto, pois este às contém, é o pensamento que às reconstitui teoricamente por meio de categorias analíticas, onde, quanto mais determinações são assimiladas, mais se alcança o concreto do objeto. Contudo, essas determinações não se manifestam de imediato, havendo a necessidade de o pesquisador extraí-las por meio da abstração analítica, se utilizando, para tal, das categorias de análise e conceitos que, no plano lógico de sua expressão, traduzem estruturalmente a realidade concreta e se manifestam na condição de categorias ontológicas. Assim, a investigação volta-se sobre o pensamento do pesquisador e o enriquece ao passo em que se aproxima gradativamente do objeto e de seu processo contínuo de articulação, já que as suas determinações compreendem um sistema articulado de mediações, uma totalidade articulada (MARTINS, 2018).

Ao construir conhecimento, o método materialista histórico-dialético supera dicotomias tradicionais expressas nas dinâmicas quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, individual x social, indução x dedução, etc. Isso significa que tais aspectos não são isolados, separados de forma rígida e metódica, mas considerados como partes interligadas de um todo, característica demarcada do próprio método, que não enxerga o conhecimento como algo fragmentado, mas como um processo sistemático de captura da realidade, se desfazendo de simplificações que deformam o conteúdo real dos objetos analisados, resultando em exclusão categórica (KOPNIN, 1978).

Nesse sentido, então, o método de Marx apresenta-se como um instrumento crítico de fundamental contraposição tanto ao positivismo, presente na economia clássica, bem como à dialética hegeliana, característica do idealismo alemão. O positivismo se ocupa de apreender a mera empiria do imediato do real, manifesta na exterioridade de seus fenômenos, a dialética hegeliana permanece no campo do pensamento abstrato, por sua vez, distante do concreto material da realidade. Por essa razão, ambas as construções teórico-metodológicas não dão conta de compreender a realidade e as suas determinações históricas e sociais.

Em contrapartida, o materialismo histórico-dialético, conforme destacado até aqui, procura compreender o homem e a sociedade em sua totalidade, sem desprezar as categorias complexas que os determinam, revelando suas contradições internas, especificamente àquelas

que se referem a sociedade burguesa, reconhecendo sua natureza antagônica que se manifesta entre forças produtivas e relações de produção, compreendendo capital e trabalho. Assim, o método de Marx não se reduz e encerra em uma interpretação da realidade, mas, também, configura-se em um instrumento emancipatório do gênero humano, essencial e necessário para a transformação das estruturas sociais e políticas existentes. Por fim, seu objetivo está na possibilidade de construir novas formas de sociabilidade a partir das diferenças, criticamente se opondo às desigualdades econômico-sociais que caracterizam o modo de civilização capitalista (CHAGAS, 2011).

O método nos auxilia ainda na perspectiva de compreender os aspectos da subjetividade e nessa vertente, o sofrimento dos professores da educação básica diante das condições objetivas precarizadas, às quais estão submetidos.

A partir das leituras sobre o método do Materialismo Histórico-Dialético, infere-se que este contribui com a apreensão das contradições dispostas na realidade material que caracterizam o trabalho, o trabalho docente e, por sua vez, o sofrimento ético-político de profissionais da educação básica a partir das disposições que determinam as condições de trabalho e a transformação dos sentidos do trabalho a partir das reformas e contrarreformas da educação que caracterizam a realidade da educação básica no Brasil atualmente. Após versar sobre o método apresenta-se na sequência a metodologia que será empregada.

1.3 Metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental baseada no materialismo histórico-dialético como paradigma teórico-metodológico e inspirada pelas reflexões clássicas de Marx e Engels (2007) e pelas contribuições epistemológicas de Karel Kosík (1967) e Ligia Márcia Martins (2018). Ao optar pela pesquisa bibliográfica, o estudo visa uma análise crítica e sistemática de obras, textos e documentos que versam questões relacionadas ao seu tema, que são compensadas por uma compreensão ampla das relações sociais, históricas e materiais nas quais o objeto se encontra. O objetivo é compreender as diferenças internas, a mediação histórica e as totalidades reais das quais um determinado fenômeno consiste, segundo Kosík (1967) em sua abordagem dialética da realidade.

O tratamento do material bibliográfico e documental é dialético e crítico, não formal ou anedótico (não apenas descrição ou soma de dados), mas buscando, através da sua adição de maneira dialética, ver quais são as essências determinantes que caracterizam esses textos e afirmações teóricas. O estudo visa captar as relações entre parte e todo, dentro do movimento

dinâmico/histórico entre relações sociais; sem rupturas que o descontextualizariam do conhecimento. Este caminho proporciona uma investigação consistente, desde as raízes materiais e históricas das categorias e conceitos desenvolvidos na referida literatura até seus desdobramentos ideológicos e políticos, restabelecendo a conotação crítica-emancipatória do paradigma marxista.

2 O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE: ENTRE A PRODUÇÃO DA VIDA E O ESTRANHAMENTO

As mudanças nos processos produtivos têm suas raízes históricas amparadas no fordismo, taylorismo e toyotismo, disseminando suas ideias principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Para uma análise mais digna, compreende-se que tais transformações devem ser analisadas em comparativo às condições históricas mais remotas a fim de entender o caminhar de seu processo. De acordo com Marx (2008), a manufatura marca uma revolução no campo da produção, na medida em que se passou a utilizar trabalho humano como força motriz.

Compreendida entre os séculos XVI e XVIII, esta fase estava centrada na cooperação entre os trabalhadores, subdividindo-se entre simples e complexa. Na cooperação simples, os trabalhadores de diversas profissões operavam sob a supervisão de um capitalista, enquanto, na cooperação complexa, as tarefas se especializavam progressivamente, decompondo um ofício em várias operações particulares que se somariam em um resultado, um produto.

No período industrial, o uso da máquina como ferramenta de trabalho marcou uma verdadeira revolução no campo da produção e produtividade. Marx (2008) explica que, para economistas ingleses e matemáticos, a máquina poderia ser lida como uma versão mais complexa da ferramenta. Entretanto, para ele, essa visão era reducionista, chamando a atenção para a distinção fundamental entre ferramenta e máquina que, por sua vez, centra-se na dinâmica da operação, já que, ao passo que a ferramenta é posta em atividade pela força humana, a máquina movimenta-se com o uso de forças naturais.

Partindo daí, parece viável iniciar a discussão com o conceito de trabalho, pois segundo Marx e Engels (2007):

O primeiro ato histórico dos indivíduos, através dos quais eles se diferenciam dos animais não é o fato de eles pensarem; mas sim, o de eles começarem a produzir seus víveres (Lebensmittel). (...) toda a historiografia tem de começar a partir destes fundamentos naturais e de suas modificações através da ação dos homens no decorrer da história (p. 42).

A atual conjuntura é o reflexo de um extenso e intenso processo de exploração e expropriação conduzido pelo capital, tanto no Brasil, quanto no restante do mundo. Levando em consideração a urgência e o momento histórico em que nos inserimos, torna-se imprescindível resgatar a discussão sobre o trabalho e seu status de categoria ontológica e fundante do ser social tanto para a compreensão do processo de reprodução social no Modo de Produção Capitalista na atualidade, bem como, mostra-se essencial para reafirmar a luta por

uma nova forma de organização social que faça frente resistente às dinâmicas exploratórias do capital.

2.1 O trabalho e sua dimensão de categoria ontológica fundante do ser social

O trabalho, enquanto “[...] atividade ontologicamente inerente aos homens (ZIENTARSKI, 2013, p. 37), manifesta-se como categoria fundante, pois é pela sua mediação que dialeticamente o homem constitui-se ser social. Primeiramente, supre as suas necessidades pela transformação e domínio da natureza, para, em um segundo momento, compreendendo o movimento dialético envolvido no processo de trabalho, alterar a si mesmo, resultando em uma mudança ontológica de sua existência (LESSA, 2012).

O trabalho consciente sobre a natureza é o que diferencia o gênero humano dos animais, exemplifica Marx (2008):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais do que 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 o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (p. 212).

Compreende-se, então, que o trabalho é “Antes de tudo, [...] 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” (MARX, 2008, p. 211). Assim, o homem encontra-se com a natureza como uma de suas forças e desempenha movimento das forças naturais de seu corpo (órgãos) com a finalidade de apropriar-se dos recursos naturais, assim, objetivando utilidades para a vida humana, em sentido social, coletivo. Dessa forma, é “[...] no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho (LESSA, 2012, p. 25). Ainda, para Araújo, Macedo e Macedo (2024, p. 4):

A relação entre o indivíduo real e a operacionalização das condições que lhe são postas pelo ambiente como luta por sobrevivência, segundo Amboni (2020), resultam em um afastamento da barreira natural, ato que impele à produção das próprias condições de reprodução na condição de prática humana, inclinada ao trabalho como causa e finalidade para existência e manutenção da existência, já que o homem “(...) necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais (...)” (FRIGOTTO, 2002, p. 20).

Ao discutir a relação entre trabalho humano e natureza, Lukács (2018), enfatiza que essa última, por si só e em seu estado de primazia, seu “*ser-em-si*” (p. 18), não seria capaz de ultrapassar a sua própria barreira de causalidade natural, a não ser que haja intervenção da atividade prática humana (trabalho) fundamentada e executada a partir de uma causalidade posta (teleologia), objetivamente direcionada a um propósito, demarcando a dimensão consciente do homem no processo de trabalho. Processo esse que, por sua vez, seria composto de elementos como “[...] a atividade orientada a um fim, isto é, o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; os meios de trabalho; e, o instrumental de trabalho” (ZIENTARSKI, 2013, p. 40).

Exemplifica Lukács (2018):

[...] No *ser-em-si* da pedra não há qualquer intenção, sequer contém qualquer indicação que possa vir a ser usada como foice ou machado; pode, contudo, receber essa função como ferramenta apenas se suas propriedades objetivamente disponíveis, em si existentes, são capazes de uma tal combinação que a faça possível. Vê-se ontologicamente, isso, nitidamente já no estágio mais primitivo. Ao o ser humano das origens apanhar uma pedra e, por exemplo, utilizá-la como machado, tem de corretamente reconhecer essa conexão entre — em muitos casos surgidas casualmente — as propriedades da pedra e sua respectiva serventia concreta (p.19).

A humanidade se apropria das coisas e objetiva seu movimento sobre elas ao “[...] tirá-las da inércia e transformá-las de valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais” (MARX, 2008, p. 217). Portanto, “[...] o trabalho humano é que valoriza os objetos, de onde se entende que as coisas têm valor por ter trabalho humano incorporado” (ZIENTARSKI, 2013, p. 39).

Como princípio e base ontológica do ser social, o trabalho estabelece, então, as condições materiais (objetivas) e simbólicas (subjetivas) necessárias à organização e estrutura da sociedade, assumindo, dessa forma, a função social do trabalho, que não se encerra apenas na satisfação de necessidades individuais, haja vista suas reverberações para o campo da coletividade. A centralidade do trabalho, nesse sentido, está na criação de “[...] valores-de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza” (MARX, 2002, p. 211), configurando-se enquanto “[...] condição da existência do homem como sujeito de uma atividade humana” (KONDER, 2009, p. 139).

Por ser social, pelo homem foi conquistada a habilidade de idealizar objetos e processos antes de sua objetivação na realidade. No entanto, embora o trabalho seja mediador essencial do processo de humanização, a compreensão do humano não se esgota na categoria trabalho, pois existem origens anteriores à vida social e o seu conjunto de relações sociais (complexos). Lessa (2012) complementa que “[...] além dos atos de trabalho, a vida social

contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si" (p. 25).

Compreendem Araújo, Macedo e Macedo (2024, p. 4) que,

[...] na qualidade de atividade consciente da transformação, o trabalho requer o uso de meios e condições de trabalho aplicados a um objeto, assim, deve-se considerar que a “[...] peculiaridade do ser humano é ter aprendido a acumular estes meios através do tempo, aperfeiçoando-os e permitindo o incremento progressivo da produtividade do trabalho” (FOLADORI; MELAZZI; KILPP, 2016, p. 15), diferentemente dos animais, que, instintivamente, repetem os mesmos comportamentos em relação à natureza externa.

Assim sendo, entendemos que, no ato de produzir a vida material, encontramos também o ato de fabricar meios de produção (AMBONI, 2020), dessa forma, o homem produz extensões materiais de si que o auxiliam no processo dialético de transformação da natureza, conforme a sua necessidade de “[...] instrumentos para suplementar as deficiências de seu equipamento fisiológico na obtenção de alimento e abrigo” (CHILDE, 1975, p. 61), o que resulta no acúmulo de experiências, aprimorando e repassando para os demais os conhecimentos da própria produção, sendo esses mutáveis e atualizáveis em cada nova produção e nova configuração da natureza, marcando o caráter materialista histórico-dialético do homem e de sua compreensão no espaço-tempo.

[...] A produção das ideias e dos instrumentos são duas faces do mesmo processo acumulativo, entre as quais se trava um determinismo recíproco. A princípio os instrumentos são os próprios membros, especialmente as mãos e os dedos que, [...] se tornam expedidos para tarefas mais delicadas. [...] É que no homem em formação, concomitantemente com a especialização sensorial e motora dos membros superiores, dava-se outra evolução anatômica que levaria a constituir-se em ser capaz de trabalhar: trata-se do processo de cefalização, a que se refere Tailhard de Chardin, e que no homem culmina na complexidade histológica e nas reações bioquímicas da substância cinzenta do cérebro, em virtude das quais se torna possível uma escala de reflexos condicionados que terminam no surgimento da ideia abstrata [...] (PINTO, 1969, p. 340).

O entendimento desse processo dinâmico que se arrasta pelo tempo é importante e necessário para a compreensão do homem contemporâneo, pois é a partir de suas criações e modificações da natureza ao longo do tempo que o homem incorpora criações ao processo de reflexão, apontando para um homem também modificado pela natureza (AMBONI, 2020), o trabalho, em sua dinâmica, forja o homem e no homem a consciência de que este transforma a natureza de forma intencional e planejada, ajustando às suas necessidades e, inevitavelmente, ao interesse coletivo, já que nesse processo “[...] ele depende de outros para sobreviver [...] ele se transforma em um ser social” (AMBONI, 2020, p. 205). Dessa forma, o ser social:

[...] se eleva – historicamente – sobre o mundo inorgânico e orgânico, mas não pode

jamais, por necessidade ontológica, abandonar essa sua base. O elo central de mediação, que desse modo se coloca cada vez mais energicamente além de uma mera naturalidade, mas conservando-se, de maneira irrevogável, radicado nela, é o trabalho (LUKÁCS, 2018, p. 358-359).

Dessa forma, temos que o homem não nasce como tal, pois não nutre uma condição de essência ou qualidade natural, no reflexo oposto, torna-se homem, produz a sua própria existência, na medida em que este também se figura produto do próprio trabalho, pois aprende a produzir no e a partir da própria ação de produzir, portanto, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide [...] com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154). O trabalho se manifesta como concreto e abstrato, conforme temos na sequência.

2.2 Trabalho concreto e trabalho abstrato: noções sobre o processo de estranhamento

Em seu caráter “primitivo”, quando ainda não havia uma sociedade dividida e organizada em classes, período também reconhecido como “comunismo primitivo”, os homens se organizavam coletivamente em função da partilha de experiências a partir da apropriação socializada de seus meios de produção, educando a si e às novas gerações em uma espécie de relação que se estabelecia “acidentalmente” como educação e identificação do ato de educar com a própria natureza da vida, contexto esse que sofre transformações com o desenvolvimento da produção, desencadeando a “[...] divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (SAVIANI, 2007, p. 155), reverberando na separação dos homens entre proprietários e não-proprietários.

No modo de produção capitalista, ao constituir-se uma economia de mercado, ocorre uma inversão da lógica que organizava a sociedade feudal, nesse sentido, o consumo passa a ser determinado pelas relações de troca (anteriormente ocorrendo em situações excedentes) e não mais pela necessidade, reconfigurando, também, a dinâmica da estrutura social que “[...] deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, [...] Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural” (SAVIANI, 2007, p. 158).

Somando-se a esse entendimento, Marx (2008) propõe que a riqueza, nas sociedades capitalistas, define-se como acumulação de mercadorias, sendo que, cada mercadoria, por si só, compõe a unidade básica de tal riqueza. Dessa forma, a mercadoria, tomada como objeto externo, atende às necessidades humanas de acordo com suas propriedades específicas.

A satisfação dessas demandas pode ocorrer de forma direta, quando voltada para subsistência, ou indireta, quando assume o papel de meio de produção (MARX, 2008). Assim, essa utilidade confere à mercadoria a qualidade de valor-de-uso: “Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas. [...] é, por isso, um valor-de-uso, um bem” (MARX, 2008, p.58).

Como resultado dessa utilidade, a mercadoria adquire o caráter de valor-de-uso, que, como destaca Marx (2008), não é algo “aéreo” (p. 58), mas sim determinado por suas propriedades materiais, existindo a partir dessas, configurando-se, portanto, um valor-de-uso e um bem. Assim, no modo de produção capitalista:

O valor-de-uso revela-se, de início, na relação quantitativa entre valor-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor-de-troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor-de-troca inerente, imanente à mercadoria (MARX, 2008, p. 58).

Na dinâmica que compete à troca, o valor-de-uso se aparenta na relação quantitativa entre bens de natureza distintas, o que impede a troca de mercadorias semelhantes em atributos e qualidade. O que importa, segundo Marx (2008), são as propriedades que conferem utilidade às mercadorias, que lhes atribui valor-de-uso, característica desconsiderada nas relações de troca. Dessa forma, durante o processo de troca, o valor-de-uso (qualidade) é suprimido em detrimento do valor-de-troca (quantidade), restando apenas o “produto do trabalho”.

O valor-de-uso só adquire valor porque nele se materializa o trabalho humano abstrato. Dessa forma, a magnitude do valor de uma mercadoria é determinada pela quantidade de trabalho ou tempo empreendida na mercadoria. No entanto, quando o trabalho abstrato assume a forma de mercadoria, este se contrapõe à sua própria essência, tornando-se inútil e impedindo a plena existência do ser humano. Esse processo rejeita o intercâmbio material essencial entre o ser social e a natureza, desempenhando o fetichismo da mercadoria. Como consequência, as mercadorias, ao serem produzidas pelo trabalho social, adquirem uma aparência de autonomia, estabelecendo relações não apenas entre os bens produzidos, mas também entre estes e os homens (PEREIRA; DOLCI; COSTA, 2016).

Assim, desse paralelo, compreende-se que o trabalho abstrato, ao igualar as relações entre homem e trabalho, suprime o valor-de-uso das mercadorias em detrimento do seu valor-de-troca, negando a utilidade do trabalho materializado nelas. Por outro lado, enquanto categoria essencial, o trabalho possibilita o intercâmbio material entre homem e natureza, sendo o responsável pela reprodução da base material da sociedade, ao passo que o trabalho abstrato

segue reduzindo a capacidade produtiva humana a uma mercadoria, leia-se “força de trabalho”, cujo valor define-se a partir do salário (LESSA, 2012).

Ainda sobre isso, posiciona-se Antunes (2009):

[...] uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria socialmente úteis e ao fazê-lo (auto) transforma o seu próprio criador (p. 211).

Dessa forma, compreender a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato é essencial para evitar equívocos teóricos que possam comprometer um projeto de transformação social, pois, como argumenta Lessa (2012), reduzi-los a uma mesma condição leva ao idealismo ou ao irracionalismo, anulando o papel central do trabalho na constituição do ser social.

A alienação do trabalho (*Entfremdung*) no capitalismo fica evidente quando o processo de trabalho é reduzido a um simples meio de subsistência e a força de trabalho convertida em mercadoria. O trabalhador, então, vê-se apartado do produto de seu trabalho, o percebe como algo que lhe é externo e estranho (MARX, 2008). Dessa forma, o trabalho, assumido como categoria ontológica, não se trata de uma escolha arbitrária, mas uma condição indispensável para qualquer mudança verdadeiramente transformadora.

2.3 O trabalho humano precarizado

No capitalismo toda atividade produtiva resulta em mercadoria, seja na agricultura, na indústria, ou na escola, qualquer relação de trabalho transforma-se em produção de bens. No ensino, assim como em toda relação capitalista, o trabalho produtivo materializa-se pelo esforço de trabalhadores da educação. Assim, o trabalho docente não pode ser percebido como algo separado da engrenagem capitalista, mas como parte de sua estrutura de funcionamento, pois está sob a égide das mesmas leis de exploração e transformação do trabalho em mercadoria, bem como nos demais setores (TUMOLO; FONTANA, 2008).

De maneira direta, a dinâmica estrutural do capitalismo opera com o empobrecimento dos trabalhadores na medida em que amplia a concentração de renda. Longe de ser um efeito colateral, essa centralização de riqueza que gera a desigualdade de renda constitui-se um mecanismo fundamental para a reprodução desse sistema, garantindo que as relações de propriedade se mantenham. Por conseguinte, passa a ser determinado pela relação custo e benefício, reverberando na redução de gasto com força de trabalho – através de ajustes em salários, benefícios, condições – em detrimento da expectativa que os donos dos meios de produção têm como margem de lucro (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Aplicando essa contextualização ao campo da educação, Fernandes (2010), ao tratar do trabalho docente, se utiliza da correlação entre os processos de pauperização, precarização e proletarização para revelar como os efeitos da mercantilização resultam na queda de renda, agravamento das condições laborais e redução da autonomia profissional. Para esse entendimento, anterior à compreensão de como essas categorias e processos se articulam e relacionam, busca entender o significado destas para, então, analisar como se aproximam e/ou se distanciam.

Como pontapé inicial, Fernandes (2010) trata do processo de pauperização e sua relação com o trabalhador partindo da premissa de que o empobrecimento é próprio da dinâmica funcional e “[...] inerente ao sistema capitalista como um todo” (BOTTOMORE, 2001, p. 284 *apud*. FERNANDES, 2010, p. 153), já que, para se expandir, concentra riqueza por meio da redução da parcela de renda destinada ao trabalho e ao rendimento dos que trabalham.

O trabalho, quando transformado em mercadoria, perde seu valor de uso em detrimento do valor de troca, dessa forma, seu valor não se concentra mais na utilidade do que é produzido, mas sim no preço que pode disputar no mercado. Isso distancia o trabalhador daquilo que produz, o reduz a um mero instrumento da produção, já que o seu trabalho deixa de ser uma expressão de potência criativa, fonte de realização pessoal e passa a ser avaliado apenas pelo quanto pode render em dinheiro (MARX, 1985).

Com isso, temos que a alienação do trabalho não é apenas econômica, mas também existencial. Aqui não se trata apenas da venda da força de trabalho, mas sim de entrega vital, tempo de vida e subjetividade. Isso evidencia que a lógica de exploração do sistema capitalista repercute em todas as esferas do trabalho, buscando incansavelmente agregar mais-valor em detrimento do consumo da vida do trabalhador (MARX, 1985).

Além disso, como nos demonstra Leher (1998), essa valorização do mercado em detrimento do social, movimento próprio do neoliberalismo, reverbera em outros efeitos que assumem contornos igualmente relevantes, tais como a reconfiguração das relações de trabalho por via da flexibilização de direitos trabalhistas. Isso significa dizer que há redução de garantias legais aos trabalhadores, algo que afeta a estabilidade no emprego, o acesso a benefícios e a regulação da jornada de trabalho. Sinteticamente, amplia-se a pobreza com a deterioração das condições de vida e trabalho, em especial no setor público e na Educação.

Com o processo de globalização, Frigotto e Ciavatta (2003) reiteram que, a dinâmica do capital ultrapassa as fronteiras nacionais com a sua busca por maiores lucros e, por meio da sua conhecida flexibilização de direitos trabalhistas e sociais, incide diretamente na degradação das condições de trabalho em escala global. Enquanto são cobrados por indicadores

de resultado e desempenho, o trabalhador, em especial o da educação, é despolitizado e tem seu trabalho esvaziado de sua função crítica para a sociedade.

Dessa forma, para que seja socialmente aceito, o modo de produção capitalista precisa de suporte simbólico e ideológico de discursos que naturalizem a instabilidade e exaltem o sucesso pessoal e individual pela via do empreendedorismo, responsabilizando integralmente o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, mecanismo que mascara as contradições dispostas pelo capitalismo e garante a perpetuação desse sistema (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A pauperização do trabalhador, de modo geral, apresenta consequências para o trabalho do professor, pois o “[...] ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 52).

A desvalorização salarial, como vimos e reiteram Lüdke e Boing (2004), é um dos vetores centrais da precarização do trabalho, especificamente quando se referem trabalho docente. Trata-se de uma profissão que cada vez mais perde sua atratividade, pois no modelo organizacional atual, a valorização profissional e o interesse pela carreira são medidas diretamente proporcionais a sua remuneração e, portanto, prestígio social.

Lüdke e Boing (2004), ao tentarem compreender o magistério como uma profissão, encontram dificuldades no entendimento de sua identidade quando constatarem que a formação de professores ocorre de maneira fragmentada, disposta em diversas instâncias e níveis de ensino. Ao se referirem a essa multideterminada disposição que abrange, desde cursos de pedagogia e licenciatura em universidades até o antigo curso normal em nível médio, evidenciam obstáculos que dificultam a coesão do magistério como profissão.

Ainda segundo estes, a dificuldade para compreender o magistério como profissão reside na heterogeneidade de sua base formativa que, em maior grau, atende às necessidades de racionalidade produtiva próprias do sistema capitalista em detrimento da identidade e valorização dos trabalhadores da educação (LÜDKE; BOING, 2004).

Nessa organização social em que impera a lógica do capital, diariamente a face perversa da exclusão se manifesta no reflexo da riqueza de poucos sobre a privação da grande massa populacional (MOTTA, 2007). Ao apontar as reverberações dessa análise para o plano educacional, Saviani (2002) observa que as dificuldades para a garantia de uma educação de qualidade não se reduzem à falta de soluções técnicas, mas, evidentemente, advêm da necessidade de uma democratização profunda e radical.

Todavia, como propostas para a educação e o ensino que visem igualdade efetiva tocam nos alicerces da estratificação social e, por sua vez, nos interesses das classes dominantes, o que se observa é que, em vez de aplicar soluções diretas, os setores privilegiados do Estado e as elites redefinem o debate sobre a educação ao promoverem constantes reinterpretções da questão pedagógica. Isso, como demonstra Saviani (2002), garante que a educação continue servindo como uma ferramenta de ajuste aos interesses do mercado e, por sua vez, da estratificação social.

Neste milênio, de acordo com Motta (2007), os desafios vão além da privação de bens sociais básicos. Ainda, segundo este, a ameaça presente é mais profunda e se manifesta no risco iminente de escassez de recursos vitais, tais como alimentos, água e energia. Trata-se de um projeto político que, baseado em um modelo civilizatório que se sustenta no consumismo desenfreado, põe em xeque a própria existência da humanidade ao ignorar os limites físicos do planeta em favor da acumulação.

Portanto, não é suficiente que o Estado e/ou os organismos internacionais se ocupem de “gerenciar” ou “administrar” a pobreza, mas, de maneira direta, precisam erradicar a pauperização sistemática que força o indivíduo à experiência da precarização, processo excludente que desumaniza o trabalhador e o reduz a uma mercadoria descartável. Por sua vez, “[...] a ênfase na ‘administração da pobreza’ diz respeito às condições de governabilidade e, mais genericamente, à sustentação política das reformas” (LEHER, 1998, p. 153 *apud*. FERNANDES, 2010, p. 158).

A análise do trabalho docente, nessa perspectiva da lógica do capital, revela que o professor é moldado como um recepto passivo, tendo sua função reduzida à de um técnico especializado em reproduzir conhecimentos alheios, perdendo a propriedade sobre o seu principal meio de produção, o conhecimento. O acúmulo de funções, a falta de disponibilidade de tempo para a pesquisa e o aprimoramento da formação direcionam o trabalho do professor para o cumprimento de metas institucionais, roubando-lhe tempo, espaço e autonomia para a reflexão crítica dos fenômenos e estruturas que constituem a realidade material.

Conforme expõe Motta (2007), o fenômeno da precarização, portanto, não é algo acidental, longe disso, é reflexo de um projeto neoliberal que promove a desregulamentação do trabalho e, por sua vez, dos direitos sociais, reflexo das determinações macroeconômicas que reproduzem a desigualdade e a pobreza. Por fim, “[...] onde quer que se encontre, o trabalhador para manter seu emprego contribui para que esta lógica sóciometabólica se perpetue” (FERNANDES, 2010, p. 163).

Como vimos até aqui, a categoria trabalho se expressa em “[...] sua forma de ser contraditória [...]” (ANTUNES, 2020, p. 27), assim, via sentido ontológico, trata-se da atividade fundante da condição humana, meio pelo qual o homem transforma a natureza do mundo e de si, tanto organicamente – necessidades básicas de sobrevivência inerentes à condição biológica – quanto inorganicamente – necessidades como educação, arte, cultura e demais derivações produzidas historicamente a partir da ação do homem sobre a natureza. Por outro lado, “[...] na sociedade capitalista, ele gera efeitos tão distantes da humanização” (ZIENTARSKI, 2013, p. 49).

Dessa forma, o trabalho, que por natureza, deveria afirmar a humanidade, passa a negar essa mesma humanidade. Conforme aponta Marx (2011), isso se dá porque, em determinado ponto do desenvolvimento social, os avanços nas forças produtivas entram em contradição com as relações de produção existentes, no que se refere, em sua expressão jurídica, às relações de propriedade e organização do trabalho. Por sua vez, o que antes era propulsão para o desenvolvimento, configura-se entrave histórico.

A representação desses entraves, no que diz respeito a sociedade capitalista, manifesta-se na divisão social do trabalho, na divisão da sociedade em classes sociais e apropriação desigual do que é produzido pelo trabalho. Se, por um lado, o trabalho compreendido como uso da força do trabalhador é uma manifestação vital do ser humano, por outro, produz e transforma a si e ao trabalhador em mercadorias (MARX, 2009). Assim, o trabalhador não é mais reconhecido pela singularidade do que realiza, mas pela sua força de trabalho transformada em mercadoria.

[...] os valores tradicionais, em que as pessoas se apoiavam para dispor de algum equilíbrio interno e para programar suas vidas, foram sendo corroídos pelo dinheiro, que mercantiliza tudo, que tende a reduzir todas as coisas a cifras. No lugar dos valores corroídos, o dinheiro não permitia que surgissem novos valores, já que, mal eles se afirmavam, eram postos no mercado, recebiam um preço e sofriam uma relativização (KONDER, 1992, p.109-110).

Nesse sentido histórico, o trabalho é orientado pela valorização do capital, portanto, privado da sua criação de valores-de-uso. Ao invés de ser reconhecido potencial fundante de sociabilidade e subjetividade, o trabalho é fetichizado, como destaca Konder (1992), reduzido a uma cifra que assume prioridade na mediação de todas as relações sociais, reverberando e interferindo nos valores éticos e afetivos que estruturam a vida coletiva.

Ao afastar-se do processo mediador de sua humanidade, o homem torna-se um produto e o trabalho é esvaziado de seu sentido natural e potencial-criador, reduzindo-se à sobrevivência, sujeição e repetição. Destarte, “[...] a alienação do trabalho faz com que o ser

humano se afaste precisamente do processo social através do qual se faz (e se torna) humano ao ser levado a fazer de seu trabalho uma mercadoria e um mero meio de existência física” (SILVA, 2018, p. 55).

No capitalismo, portanto, o trabalho não produz apenas mercadorias, ele também produz sujeitos alienados, cuja consciência encontra-se desconectada do processo produtivo e dos resultados do seu trabalho. Considera Marx (2009):

1) estranha do homem a natureza; 2) (e o homem) de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero (humano). Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (p.84).

Dessa forma, compreende-se que a organização do trabalho na sociedade burguesa ampara-se, não na satisfação das necessidades humanas, mas na preservação e manutenção da lógica privatista, restringindo o direito ao usufruto do que é socialmente produzido. Assim, as relações entre sujeitos transmutam-se em relações entre coisas, na medida em que os trabalhadores mais se relacionam com os produtos mercantis do que com demais indivíduos e consigo mesmo.

Segundo os critérios dessa lógica de mercantilização das relações sociais, no que diz respeito ao início do século XXI, ressalta-se a incidência de profundas e aceleradas transformações no mundo do trabalho, resultantes dos processos de reestruturação produtiva e produção flexível. Tais mudanças reforçam a lógica privatista em questão, dissociando trabalho e realização humana.

A reorganização da produção de bens e serviços, juntamente com a incorporação de tecnologias, repercutem direta e contundentemente tanto sobre a estrutura do trabalho, bem como na vida dos trabalhadores, resultando na ampliação da precarização, flexibilização contratual e perda de vínculos sociais importantes no exercício laboral. Temos, por essa via, uma etapa historicamente demarcada pela intensificação da alienação, o que resulta em indivíduos cada vez mais sujeitados e submetidos às demandas do capital, em prejuízo de sua natureza própria como sujeito histórico e social.

Segundo Antunes (2009), essas modificações que se deram tanto no campo da materialidade, quanto na esfera da subjetividade, são demarcadas e evidentes quando o mundo capitalista assiste à crise de acumulação do padrão taylorista e fordista, bem como a fase keynesiana, fazendo-se necessário uma transição para outro tipo de acumulação que fosse capaz de intensificar competitividade e lucros, reestruturando o capital e o seu sistema ideológico de

dominação frente à crise. Por assim dizer, o capitalismo tentou recuperar seu ciclo reprodutivo sem abrir mão de seus pilares essenciais, todavia:

[...] O quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, como vimos, questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2009, p. 49).

Para superar a crise, o capital lança mão de novos meios de acumulação, a saber, a do tipo flexível (HARVEY, 1992), processo articulador e intensificador das formas sociais de estranhamento no mundo do trabalho contemporâneo, possibilitando às empresas uma redução de seu tamanho, na medida em que recorrem à terceirização de atividades e demissão de trabalhadores com maior facilidade, o que acaba reverberando na precarização do viver social em sua totalidade.

Segundo Harvey (1994), trata-se de uma resposta às limitações reconhecidas no modelo fordista de produção, especificamente no que se refere à sua rigidez. Dessa forma, uma resposta para isso apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, nos mercados laborais, na variedade e padrões de consumo dos produtos, objetivando adaptabilidade e dinamismo. Essa forma de acumulação demarca o surgimento de novos setores produtivos, reorganização do setor financeiro, criação de novos mercados e intensificação das renovações tecnológicas, comerciais e organizacionais; mudança vinculada ao avanço das políticas neoliberais, resultando em um ambiente econômico demarcado pela rotatividade, contratos temporários e, consecutivamente, menos garantias para o trabalhador que, em outra via, assiste as empresas se beneficiarem da capacidade de rápida adaptação as exigências do mercado, considerando-se então que:

A nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o mal-estar no trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais (VASAPOLLO, 2006, p. 46).

Sob uma lógica neoliberal, a flexibilização é utilizada pelas empresas como mecanismo de adaptação às exigências e oscilações do mercado, especialmente nos momentos de crise ou alta competitividade internacional. Por sua vez, expressa-se na possibilidade de demissão sem penalidades tomando a queda na produção de vendas como motivo justificável,

nos ajustes repetidos e sem aviso prévio na jornada de trabalho conforme demanda produtiva e na remuneração abaixo do usualmente pago para mesmo cargo ou função (LIMA, 2018).

Portanto, ao se discutir sobre intensidade do trabalho no atual cenário, percebe-se, inevitavelmente, sua intrínseca relação com resultados, assumindo, assim, a tarefa de elevar a produção ou melhorar quantitativamente e qualitativamente o trabalho (DAL ROSSO, 2008). Dadas às devidas discussões sobre o trabalho humano em geral, trabalho estranhado e precarizado, torna-se importante compreender o trabalho docente.

3. TRABALHO DOCENTE: NATUREZA, FINALIDADE E CONTRADIÇÕES RELACIONADAS AO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO DE PROFESSORES

Esta seção trata sobre o trabalho docente, sua natureza e finalidade a partir da formação inicial, como pressuposto básico para o exercício do trabalho docente. Nesse sentido, compreende ser importante salientar, que ao apontar a indústria e os seus processos de exploração de mão-de-obra e, ainda, demarcar e aproximar os homens na qualidade de sociedade a partir de uma atividade comum para a sobrevivência e socializada historicamente, Marx e Engels (2007), apresentam o “trabalho” como categoria para uma leitura materialista e histórico-dialética da realidade.

Marx e Engels (2007) convidam a uma leitura epistemológica de muitos fenômenos que chama de “fraseologias”, ao apontar questões da materialidade prática que, até então, eram divididas em categorias, fragmentadas, cientificamente falando, sujeito e objeto são separados como se na realidade estes não coexistissem em relação um ao outro, partindo da crítica com a natureza, “[...] como se o homem não tivesse sempre diante de si uma natureza histórica e uma história natural” (p.31).

Marx e Engels (2007) enxergam os limites do homem alemão, chamam a atenção para o que entendemos como realidade, como linguagem, como natureza e o problema da história – “[...] nossa historiografia ainda não atingiu esse conhecimento trivial. Toma cada época por sua palavra [...]” (p.50) – que nos é narrada a partir da classe dominante. O que conhecemos, o que somos e o que fazemos?

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p.47).

Ao debruçar-se sobre uma apreensão dos fundamentos da educação, especificamente no que compete à sua natureza e finalidade, Freire (2023) toma como ponto de partida a relação entre conhecimento, formação humana e a gênese/finalidade da formação docente, reconhecendo a centralidade do trabalho neste processo, para, então, fazer apontamentos sobre a ciência – germinada no/do conhecimento – e refletir sobre a formação docente em seu sentido ontológico.

O percurso decorrido centra-se na análise do trabalho, “[...] síntese entre teleologia [finalidade consciente da ação humana] e causalidade [determinações objetivas da realidade material] [...]” (FREIRE, 2023, p. 112), por concebê-lo como referência germinal das

determinações do ser social, assim, para uma adequada exposição de suas categorias específicas, sua relação a partir das formas de ser precedentes, deve-se tomar como bússola o trabalho, sem perder de vista o caráter de complexo implicado no todo e nos detalhes que compreende cada patamar do ser. Portanto “[...] mesmo suas categorias centrais e mais decisivas apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente (LUKÁCS, 2018, p. 7).

Dessa forma, à primeira vista que se lança sobre a existência humana em sociedade, já se reconhece a sua relação indissolúvel e arraigada – por sua vez, inexistentes e impossível de apreendê-las individualmente – com categorias decisivas da vida social como trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho, portanto, constituindo-se mutuamente na totalidade do ser social, enlace que revela “[...] novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc.” (LUKÁCS, 2018, p. 7).

O metabolismo que envolve sujeito, trabalho, objetividade a ser transformada, produto da transformação e efeito da transformação sobre o sujeito agente do processo, é precisamente esse metabolismo no seu conjunto, mas, mais especificamente o efeito transformador que se consubstancia no sujeito, que expressa o princípio educativo do trabalho (SOUSA JR., p. 440).

Disso, ao passo em que se volta do mundo externo para si, a consciência desnaturaliza-se enquanto reflexo passivo ao mundo e demarca um salto ontológico, “[...] do animal ao humano” (LUKÁCS, 2018, p.11), em relação às formas precedentes do ser, emergindo como produto histórico e social, novo e decisivo na interação e na transformação com/da realidade objetiva e, por conseguinte, de suas categorias da vida social.

Em síntese, compreende-se que a consciência é mediada por práticas sociais historicamente determinadas, logo, transformada pelas mediações do trabalho, decorre disso que “[...] a fundação do ser social é, em si, desde o princípio um processo prático, educativo e está vinculado ao trabalho, daí o princípio educativo do trabalho e seu valor como postulado filosófico e pedagógico (SOUSA JR., p. 440). Trata-se, portanto, de trabalho humano mediado pela sua própria natureza.

3.1 Natureza da educação e da docência

Embora, ontologicamente, o trabalho configure-se como atividade primaz que inaugura o ser social pela mediação do homem com o mundo, no que lhe diz respeito, não o esgota, nem o define por completo. É a natureza contraditória do trabalho, ou melhor, seu “caráter contraditório imanente” (LIMA, 2009, p. 47), que carrega as tensões e possibilidades de uma impulsão de suas funções para além de seu estado primordial, projetando a sociabilidade

humana para novas formas de existência e organização. Sobre isso, comenta Chagas (2011, p. 58)

[...] se em Hegel há a inversão do empírico em especulativo, pois, para ele, a Ideia é o demiurgo da realidade, para Marx, a realidade efetiva é o demiurgo do pensamento; isto significa que Marx põe como condicionado, determinado, produto ou predicado (o Estado) o que Hegel considera condicionante, determinante, produtor ou sujeito, e situa como sujeito (a sociedade civil) o que Hegel julga predicado. Quer dizer, para Marx, é o contrário: é a sociedade civil (enquanto sistema de interesses privados) que produz o Estado político (enquanto representante aparente do interesse geral, coletivo), e não o Estado que engendra a sociedade civil; da sociedade civil, resulta o Estado, dado que este é caracterizado pelo desenvolvimento “natural” da família e pelo crescimento artificial da sociedade civil. Hegel faz dessa questão um “misticismo lógico” (a realidade transformada em determinação da Ideia), uma antinomia indissolúvel (CHAGAS, 2011, p. 58).

Por se tratar de uma perspectiva que leva em consideração o movimento, a dialética, a reprodução não pode ser lida como um simples reflexo ou uma cópia exata do que está dado na natureza, há de se reconhecer seu movimento próprio, dinâmico e histórico, haja vista a realidade encontrar-se em constante transformação. Assim, “[...] a investigação sobre o social deve levar em conta o constante movimento dos objetos e dos fenômenos em seu devir, o que significa levar em consideração a herança hegeliana de que ser é vir-a-ser” (MARTINS, 2018, p. 226).

Conforme Chagas (2011, p. 62)

Portanto, embora as ideias, as representações, sejam produzidas pelos homens, elas, e todas as formas de ideias, como a moral, a teologia, a filosofia e qualquer outra ideologia, não são desligadas dos fatos, desprovidas de pressupostos, incondicionadas, autoengendradas, mas são expressões ideais das circunstâncias reais, das condições materiais de existência, extraídas do mundo real, isto é, têm como raiz, como fonte primária, a produção e o intercâmbio material da vida social-humana.

Em conformidade, pontua Lukács (2018) que “[...] o trabalho consciente, teleologicamente posto, desde o início contém a possibilidade (*dynamis*) de produzir mais do que é necessário para a reprodução simples daquele que executa o processo de trabalho” (p. 117-118). Por sua vez, essa dinâmica criativa que é própria e competência do trabalho, resulta na produção de necessidades inéditas, irresolúveis apenas pelo trabalho, resultando no “[...] surgimento de outros complexos sociais capazes de responder às necessidades inauguradas pela dinâmica de criação do novo” (LIMA, 2009, p. 47), decorrendo daí o desenvolvimento de novas estruturas sociais que dilatam e intensificam a sociabilidade humana.

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, orohidrográficas, 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 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. O modo pelo qual os homens produzem 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 (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

Partindo daí, compreendemos que as preocupações de Marx, neste caso, a respeito de seu método, assentam-se sobre o que é o ser social produto e produtor da sociedade burguesa, demarcando uma preocupação ontológica, embora não tenha se debruçado especificamente sobre uma preocupação acerca do desenvolvimento de uma ontologia do ser social, “[...] a sua preocupação com o ser social deve ser entendida também diante da sua trajetória, uma vez problematizado o que é o ser social, o que temos são os desdobramentos da crítica da economia política” (MENEZES, 2022, p. 51).

Com isso, tem-se que, ao passo em que produz mais do que o necessário para uma simples manutenção da vida biológica, o trabalho desencadeia, de seu excedente, novos complexos sociais – como é o caso da educação, linguagem, consciência, cultura etc. – configurando-se motor da vida social, visto que, na medida em que transcende o instinto, esse excedente possibilita o desenvolvimento e acúmulo de práticas e conhecimentos mais sofisticados de sociabilidade (LUKÁCS, 2018).

Temos que, dentro de um extenso e constante processo de complexificação, os atos de trabalho não se restringem à transformação da natureza para satisfação de carências imediatas, mas, incorporando um processo mais amplo, impulsionam sociabilidade e consciência, desenvolvendo novas formas de convivência e conhecimento sobre o mundo. Em cada ato de trabalho encontra-se um projeto, uma ação teleologicamente orientada que implica uma escolha a partir de finalidade, meios adequados e reflexão sobre a ação e sua objetivação.

Na perspectiva ontológica em Marx, o ser é considerado na mediação dos aspectos que o compreendem na qualidade de ser social, histórico e, por sua vez, contraditório, tratando-se tanto de um produto como de um produtor histórico, movimento que se realiza a partir de

determinações socialmente construídas, objetivadas e negadas por ele próprio. Sob tais condições, que em absoluto não dependem do ser e, de outro lado, também não compreendem uma força absoluta que tudo regeira, manifesta-se um deslocamento da compreensão do próprio ser, apontando para uma preocupação ontológica que “[...] exige que se atente para o ser em sua totalidade, não apenas para parte do seu ser” (MENEZES, 2022, p. 55).

Disso, compreende-se que para Marx (1977), uma sociedade ou organização social

É uma produção específica que determina todas as outras, são as relações engendradas por ela que atribuem a todas as outras o seu lugar e sua importância, é uma luz universal onde são mergulhadas todas as outras cores e que as modifica no seio de sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que aí se manifesta (MARX, 1977, p.172).

É uma produção específica que determina todas as outras, são as relações engendradas por ela que atribuem a todas as outras o seu lugar e sua importância, é uma luz universal onde são mergulhadas todas as outras cores e que as modifica no seio de sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que aí se manifesta (*ibid.*, p.172).

Portanto, como ponto de partida – e de chegada – da práxis social e, ainda, miolo ontológico das formas sociais mais complexas, o trabalho configura-se, essencialmente, como base da transformação da natureza e da formação do sujeito. Nesse sentido, a educação refere-se à

[...] mediação que possibilita aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, a formação humana é o resultado do processo de trabalho e de educação, que desenvolve as capacidades cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos indivíduos (FREIRE, 2023, p. 112).

Compreende-se então que “[...] A necessidade, a posição de fim, a busca dos meios, a objetivação e o objetivado tornam-se objeto para a consciência” (LIMA, 2009, p.48), portanto, a consciência não é um processo externo, mas núcleo essencial e articulador da atividade, por conseguinte, presente em todas as suas etapas constituintes (da finalidade à reflexão de sua produção e resultado). É quando age intencionalmente sobre a natureza que o homem se constitui sujeito à/da consciência.

3.2 Educação como mediadora da formação humana

Temos que a sociabilidade emerge na condição de complexo resultante do trabalho ao longo da história, por isso, concretizando-se a partir de objetivações teleologicamente postas por indivíduos sobre o seu cotidiano, ao passo em que decorre o seu processo de autoformação

e reprodução da vida social. Esses atos individuais, embora expressem algum grau de consciência e ação sobre a realidade, não se encerram como determinantes da totalidade da história, pois esta não segue a vontade consciente de um único sujeito, visto que ela se produz das práxis de muitos, sob condições determinadas e complexas mediações, não sendo produto direto da intenção consciente de indivíduos.

O tornar-se-humano do ser humano nesse patamar do seu desdobramento é, todavia, ainda amplamente o resultado de um processo espontâneo, objetivo de desenvolvimento social, independente da atividade dos seres humanos singulares. Embora esse não seja mais que um processo peculiar de síntese dos atos singulares teleológicos dos seres humanos — claro, respondem a questões postas social-economicamente —, o seu curso, em sua totalidade (*Gesamtheit*) é totalmente causal, sem qualquer teleologia, independentemente das intenções que chamaram à vida os atos teleológicos singulares, do saber e da consciência dos seres humanos que os puseram e os acompanharam. »Eles não o sabem, mas o fazem« foi a frase de Marx que citamos repetidamente. Nesse processo surge, igualmente com necessidade espontânea, a personalidade humana como resultado desse crescimento; de um lado, como mera necessidade de condensar em unidade as diferentes capacidades que surgem socialmente do ser humano, por outro lado e ao mesmo tempo como configuração, como tornar-se distinta daquela polarização do ser social a qual seguidamente já foi falada (LUKÁCS, 2018, p. 645).

Ao transformar a natureza com o trabalho, na condição de ser social, o homem não só cria o seu mundo material, bem como o seu mundo simbólico, constituindo-se ser pensante, produtor e reproduzidor de valores, crenças e conhecimento, continuamente transformando e complexificando as formas de entender o mundo e de se organizar.

Cumprir observar, todavia, que essa formação promovida pelo trabalho não deve ser pensada apenas como um efeito dele sobre o sujeito. A formação que o trabalho promove não é apenas um produto secundário e externo ao fazer prático, não é algo que resulta dele e que lhe é posterior; a formação associada ao trabalho, seu princípio educativo é também um ingrediente presente já no fazer transformador (SOUSA JR., p. 440).

Assim, trata-se de um ser social e racional que, no decorrer e avanço das transformações da sociedade, especificamente no que diz respeito à divisão do trabalho (MARX, 2007), tem suas capacidades de sociabilidade e cognição complexificadas, determinando historicamente as relações entre indivíduos e corpo social, recursos e ferramentas implicados em atividade vital. Por assim dizer, subjetividade e identidade humana são mediadas pela totalidade das relações sociais, haja vista que “[...] os indivíduos fazem-se uns aos outros, física e espiritualmente, mas não fazem a si mesmos” (MARX, 2007, p. 41).

Por sua vez, da complexificação do ser social emergem atividades que não têm resolubilidade imediata com a produção de bens materiais indispensáveis à sobrevivência, mas que se identificam com o trabalho, neste caso, a linguagem, a ciência, a arte e a educação. Essas atividades aproximam-se do trabalho “[...] enquanto protoforma da práxis social [...]” (LIMA,

2009, p. 49) e compartilham com ele uma estrutura fundamental, expressa pela dinâmica teleologia/objetivação da ação dos indivíduos sobre a realidade.

Todavia, simultaneamente diferenciam-se da atividade primaz pela sua dimensão ontológica, já que não objetivam a satisfação de necessidades imediatas. Embora não sejam trabalho em seu sentido estrito, só se tornam possíveis mediante o trabalho humano ao longo da história. Por assim dizer, “[...] toda esfera singular tornada relativamente autônoma do ser social produz uma forma própria de liberdade e, ainda simultaneamente com o desenvolvimento histórico-social da esfera concernente, igualmente é submetida a mudanças significativas” (LUKÁCS, 2018, p. 97-98).

Nesse sentido, temos que os limites da ação humana são determinados pela totalidade social, na medida em que é esta a instância acusadora de necessidades e possibilidades do espectro da vida cotidiana. Por isso, no trabalho segundo Lima (2009), encontramos uma relação dialética entre séries causais do real – encadeamentos de causas e efeitos da própria realidade com a sua lógica de funcionamento – e atividades teleológicas do sujeito – ação orientada por fins. Embora suas ações sejam dotadas de finalidade, ao agir no mundo, o homem não anula as determinações da realidade, mas insere novos elementos na interação com ela, “[...] portanto, como vimos, não é apenas posta teleologicamente a finalidade, mas também a cadeia causal que é realizada tem de se transformar em uma causalidade posta (LUKÁCS, 2018, p. 35).

Assim, a ação humana sobre o mundo só ocorre mediante possibilidades e limites definidos pela realidade concreta, sendo o campo de possibilidades da ação humana sempre condicionado ao real e às suas resistências. Em compensação, é a resistência da realidade que dá sentido à ação e impulsiona transformação criativa, resultando na ampliação do leque de possibilidades para os sujeitos, mas nunca perdendo de vista os limites objetivos.

A educação ou formação humana, vista como processo maior que instrução escolar, não é algo que ocorra (*in box*) dentro de um complexo, é um processo que se realiza na práxis humana, pela práxis humana, em qualquer que seja a modalidade, pois representa o desenvolvimento humano que se verifica no processo social prático de construção ou produção de objetivações (SOUSA JR., p. 449).

Partindo disso, compreendemos que a gênese e a finalidade da formação docente se relacionam intimamente com a reprodução e superação das condições materiais e historicamente dadas, delimitando uma função social do educador no que compete à transformação da realidade, função essa que não se esgota e nem se reduz em um ideal técnico-instrumental.

Dessa forma, a realidade não se constitui como tal a partir de ideias abstratas, mas das trocas e das relações materiais que os sujeitos produzem e, simultaneamente, encontram-se inseridos. É justamente dessa mediação que o “ser que conhece” (FREIRE, 2023, p. 113) emerge também como sujeito da consciência, que tem suas ações direcionadas por fins – práxis –, encontrando no cotidiano o terreno indispensável à formação do ser humano.

No entanto, tal aprendizagem não se constitui como tal de maneira desimplicada ou automática, pois, se por uma via temos que desse cotidiano advém os aprendizados fundamentais para a formação humana, do outro e, ao mesmo tempo, temos as possibilidades desse mesmo configurar-se em uma prisão alienante, quando

[...] relações sociais fetichizadas impedem as pessoas de superar a naturalidade da vida cotidiana, o que resulta na transposição de sua estrutura e sua dinâmica para outras esferas da vida social. Ocorre aí uma inversão alienante, pois as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano como a ciência a arte a filosofia deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida cotidiana. Invés disso, o fenômeno que se universalizou na sociedade capitalista contemporânea é o da hipertrofia da vida cotidiana e sua transformação em limite e modelo para todas as relações das pessoas com a sociedade. (DUARTE, 2010, p. 72-73).

A referida inversão, esta que subordina expressões das objetivações do gênero humano à lógica do cotidiano e naturaliza-se como parâmetro da esfera social, resulta no distanciamento entre o homem e os produtos elevados da atividade humana, desmobilizando a possibilidade de emancipação concreta dos sujeitos.

Neste último caso, porém, evidentemente, o caráter ou princípio educativo do trabalho assume a forma alienada/estranhada com todas as consequências negativas dela decorrentes. Contudo, como reverso da medalha, permanecem postas pelas contradições do trabalho as possibilidades de superação da forma capital e a emancipação humana. O trabalho, dessa maneira, mantém sob a forma societal do capital um princípio ou caráter educativo marcado pela contradição: miséria, flagelo, embrutecimento, unilateralização, estranhamento, coisificação e, ao mesmo tempo, possibilidade de elevação consciente do sujeito social potencialmente revolucionário. Noutras palavras, o trabalho no capitalismo sustenta a vida social alienada e estranhada, mas, também, a possibilidade de emancipação humana (SOUSA JR., p. 443).

Entende-se, assim, que a formação docente (humana como um todo) e o seu trabalho, nesse sentido, tem por finalidade aproximar o gênero humano dos saberes socialmente constituídos, visando que todo indivíduo possa apropriar-se do conhecimento compreendido como ação no mundo, por sua vez, desenvolvendo potencial reflexivo e transformador sobre a realidade, resgatando do cotidiano espaços para reinvenção. Dessa forma, o trabalho do educador consiste em dominar os saberes que compõem a ação de educar, nesse sentido, precisa estar a par do que configura a educação e sua relação com o gênero humano, pois é a educação que determina os saberes que envolvem a formação do educador.

Compreendido isso, seguiremos com uma análise sobre as condições de trabalho desses profissionais e algumas de suas contradições.

3.3 Considerações sobre as condições de trabalho docente no Brasil

A depender de como organiza sua estrutura político-administrativa, cada país, ao seu modo de formular e implementar políticas, determina como a educação escolar é ofertada em termos de gestão dos sistemas de ensino e financiamento educacional. Partindo disso, Parente e Parente (2021) compreendem que as políticas educacionais se figuram ferramentas a disposição do Estado para concretizar concepções e práticas no campo da educação. Partindo disso, demonstram a política educacional em suas contradições, desvelando sua carga de intencionalidade que repercute sobre os modelos de gestão e financiamento da educação, dinâmica das escolas e, ainda, as práticas pedagógicas.

Dessa forma, uma política pública é uma estratégia pensada para sanar um problema público. Pode-se inferir que a política pública é uma ação do Estado pensada para solucionar fragilidades identificadas na sociedade a partir de estratégias adequadas e pensadas especificamente para cada obstáculo (SECCHI, 2014). No campo da administração pública, o Estado assume papel de mediador da sociedade civil e do mercado, com a finalidade de preservar direitos individuais e coletivos da sociedade a partir da regulação de parâmetros e limites para essa relação.

Como é representado por indivíduos que momentaneamente são designados à frente da gestão pública, o Estado anda longe de ser neutro, pois carrega no âmago de sua intervenção uma intencionalidade (SECCHI, 2014), uma vontade política, motivo e natureza da complexa relação que se estabelece entre Estado, mercado e sociedade civil. Nesse sentido, a política educacional, então

[...] caracteriza-se por ser um campo abrangente, envolvendo estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, política e gestão educacional e escolar, financiamento da educação, políticas de currículo, legislação educacional, trabalho docente [...] (p.6).

Compreende-se com isso que a política educacional se caracteriza de maneira multideterminada e, compreendendo essas variáveis vertentes da educação, possibilita ao Estado uma atuação direcionada para a solução de problemas públicos de natureza educacional.

Ao evidenciar a relação estreita entre Estado e políticas, Höfling (2001) ressalta que ação e enfoque são contornos demarcados pela concepção que se tem de Estado. Como exemplo, cita as políticas liberais, naturalmente centradas nos direitos individuais e recusa da

interferência sobre as esferas que compreendem a vida pública e econômica da civilização, cabendo ao estado o papel de arbitrar sobre os conflitos que podem advir dessa complexa relação.

No contexto neoliberal, assinala Azevedo (2004) que as políticas sociais, bem como a educacional, são consideradas bem-sucedidas quando tomam por orientação as leis que regem o mercado privado. Em contrapartida, a abordagem socialdemocrata compreende a educação como um direito coletivo que, somada a outras políticas sociais, compõe o núcleo do Estado de bem-estar social, portanto, compreende a educação como um instrumento em favor da organização e luta do proletariado contra a burguesia, embora se questione o papel e a responsabilidade do Estado burguês sobre a educação popular.

Todavia, como política social, a política educacional se sujeita às determinações das políticas econômicas, conhecidas por sua oposição fundamental a esse caráter coletivo/social. Isso significa que as decisões sobre financiamento, prioridades e alcance da educação, mesmo numa perspectiva socialdemocrata, continua dependente da lógica econômica vigente e, por sua vez, submetida às suas restrições e interesses contrários aos objetivos sociais da educação (SAVIANI, 2007).

Na atualidade, a legislação educacional traz uma série de elementos prescritivos que indicam certos rumos na ação do Estado e que poderão culminar em ações, projetos, programas, planos, genericamente, denominados políticas educacionais. É preciso lembrar, inclusive, que a própria legislação educacional é parte de um processo de decisão política. Se hoje definimos a educação como um direito, não é por acaso. Toda decisão política é fruto de disputas de ideias, concepções e valores (PARENTE; PARENTE, 2021, p. 20).

Dessa forma, a legislação educacional brasileira compreende que a garantia da educação é dever do Estado e da família, sendo que, desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, a educação básica é oferecida de forma gratuita e recomendada de maneira obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, compreendendo crianças, adolescentes, jovens e, ainda, adultos que não tiveram oportunidade e acesso a formação básica na idade devida (BRASIL, 1988; 2009b).

Como disposto na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino devem atender a princípios organizativos que garantam igualdade de condições para acesso e permanência na escola, parceria público-privada das instituições de ensino, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional da educação, gestão democrática do ensino público e garantia do padrão de qualidade do trabalho realizado (BRASIL, 1988; 1996).

Os movimentos sociais e políticos da década de 1990 são marcantes para a história do Brasil, pois demarcam constante atrito e contradições entre projetos políticos de sociedade. O processo de redemocratização, impulsionado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é afetado pelas produções de seu tempo, portanto, acompanhado da globalização e do neoliberalismo na difusão de ideias e princípios orientadores, acatado como facilitador para o progresso nacional (ZANOTTO; RAMOS *apud*. MACEDO; ALMEIDA; FREIRE, 2024).

Analisando a trajetória da formação de professores a partir de políticas que definem e regulamentam o seu fazer, Lopes *et al.* *apud*. Macedo, Almeida e Freire (2024) traçam uma análise partindo da Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e as Resoluções, ambos referentes à formação de professores, reconhecendo os efeitos do espaço-tempo e das inclinações políticas contraditórias na (re)definição de cada alteração sobre o fazer docente.

No que se refere à LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e seus efeitos sobre a formação docente, ao estipular exigência mínima e atuação em níveis de ensino. Ela exige para Educação Básica formação em curso de licenciatura plena, em curso de magistério, para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, exceto nos casos em que se reconhece notório saber para socializar conteúdos em áreas que se assemelham à matriz de sua formação. Dito isso, ao magistério no nível superior, tem-se por requisito a pós-graduação em programas de mestrado e doutorado, compreendendo que

[...] a LDB 9394/96 designou à União, Estados e Municípios a promoção da formação inicial, continuada e a capacitação, inclusive em exercício, de profissionais do magistério, em regime de colaboração, permitindo a utilização de recursos tecnológicos de educação à distância, bem como outros mecanismos que facilitem o acesso e permanência de pessoas em cursos de formação docente. Estabelece, ainda, que estes sistemas implementam programas institucionais de bolsas de iniciação à docência para os estudantes matriculados em cursos de licenciatura e de graduação plena, como forma de incentivo da permanência destes nos cursos (LOPES, *et al.*, 2022, p. 971).

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) é o documento de referência para as formulações de legislações consecutivas que se direcionaram para o eixo “formação de professores”. Assim, no que se refere a formação docente no Brasil, destacam-se os seguintes documentos: o Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, referente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, referido nos termos da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o agrupamento de aprendizagens julgadas essenciais para cada etapa e modalidade do processo educativo, regulamentando o currículo para os sistemas de ensino e as propostas

pedagógicas para escolas da rede pública e privada, do ensino na educação infantil ao ensino médio (MACEDO; ALMEIDA; FREIRE, 2024).

A Constituição de 1988 prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988). Também conforme a legislação brasileira, Estados e Municípios devem elaborar seus respectivos planos em consonância com o PNE.

Por continuidade, ainda se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada, representadas pela resolução nº 2/2015, do dia 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015a), “[...] instituída para cumprir exigências dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual, [...] [já] previstas desde a emissão na primeira LDB, [...] entre outras normativas [...], como o Plano Nacional de Educação, por exemplo” (LOPES *et al.*, 2022, p. 971).

Somando-se a isso e sob a justificativa da necessidade de economizar recursos financeiros, em 2016 foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (BRASIL, 2016b), popularmente conhecida como “Teto de Gastos” e responsável pelo congelamento de gastos com a educação pelos seguintes 20 anos em conformidade com a base do orçamento de 2016, regulado pela inflação anual.

[...] as reformas curriculares tomaram foco prioritário na política educacional brasileira, começando pelo ensino médio, com a Medida Provisória 746/2016[a], transformada na Lei n. 13.415/2017, seguida da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e, na sequência, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que definiu as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC–Formação (2019). Na dimensão de grave e vultoso retrocesso nos processos de formação humana, pode-se inferir que o projeto formativo balizado pelo capital das oligarquias nacionais e internacionais vem se efetivando com poucas resistências (ZANOTTO; RAMOS, 2022, p. 932).

Assim, conforme Lopes *et al. apud.* Macedo, Almeida e Freire (2024) apontam, a nova reformulação negligenciou a formação continuada, notadamente priorizada na resolução nº 2/2015. Esse tipo de formação retoma em 27 de outubro de 2020, pela sistematização da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), que, por sua vez, dispõe de cursos e programas orientados para a formação de professores da educação básica, priorizando competências e habilidades com foco pragmático e utilitarista, caminho que distancia a educação de sua natureza transformadora.

Convém destacar que o Parecer nº 10 CNE/CP 9/2001 preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP 1/2002, institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer CNE/CP nº 5/2005 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 1/2006. institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Nessa vertente, o Decreto 6775 de 2009a, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução nº 2/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Convém destacar que a referida resolução sofreu inúmeras críticas por parte das associações de pesquisa bem como dos sindicatos de professores, das universidades bem como do professorado o que fez com que sua implantação não se deu da forma como prevista.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Essa Lei aprovada no governo de Luis Inácio Lula da Silva, também recebeu críticas, com ênfase na continuidade do foco relacionado às habilidades e competências.

Importante destacar ainda a Lei nº 15.344/26, que instituiu a Política Nacional de Indução à Docência (Mais Professores para o Brasil), focando em atratividade e permanência na carreira. Cabe destacar que essa política investe na formação, inclusive com o Pé de meia, entretanto, o problema maior é mesmo relacionado ao trabalho docente e às condições precárias que os professores encontram no exercício da profissão. A Lei coloca a formação continuada como obrigatória, com foco na valorização profissional e gestão democrática.

Saviani *apud*. Macedo, Almeida e Freire (2024) compreendem educação como um processo de formação humana que se orienta a partir da transformação social, pela leitura das suas contradições e pela superação das desigualdades existentes no contexto de produção

capitalista. Assim, toma como aposta a leitura crítica da realidade, operando com preceitos do materialismo histórico-dialético, na medida em que são ressaltadas as contradições sociais e o poder articulador e transformador dos indivíduos sobre sua realidade. Portanto, o objetivo da educação está fincado na necessidade de produzir indivíduos capacitados para compreender e questionar a realidade, convocando-os a refletir sobre valores postos a partir da ação desses agentes de mudança, orientando-se para a produção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No modo de produção capitalista, quando distanciada de seu papel crítico essencial, a educação se ocupa em perpetuar a ideologia burguesa, alienando trabalhadores e mantendo-os submissos às condições de sua exploração (MARX; ENGELS *apud*. MACEDO; ALMEIDA; FREIRE, 2024).

Zanotto e Ramos (2022) ressaltam que, da década de 1990 para os dias do presente, com a ciência e o aval do próprio Estado, políticas neoliberais fomentaram ativamente suas concepções mercadológicas na sociedade e, por sua vez, nas instituições de ensino, tomando como referência organismos internacionais ligados ao mercado e ao grande capital. Disso, temos como resultado uma educação de linha de montagem, cuja centralidade e sentido estão no desenvolvimento de competências predeterminadas, baseadas na dinâmica do valor de troca, efeito que distancia o sujeito dos conhecimentos científicos e socialmente relevantes para a sua formação.

Temos então que a referida “reforma do Estado”, marco histórico e político dos anos de 1990, tinha como interesse e fim alinhar as políticas educacionais com as determinações de organismos internacionais com grande peso econômico, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Entidades Representativas de Línguas e Culturas Nacionais e Regionais (OERLAC). Para Frigotto *apud*. Macedo, Almeida e Freire (2024), os interesses destes norteiam-se a partir de noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, ao basear-se na

[...] necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2002, p. 20 *apud* SOUSA, 2018, p. 41).

Desde a década de 1980, os ecos da Pedagogia Histórico-Crítica, partindo de sua própria ética, questionam os efeitos de uma formação tecnocrata, principalmente no que se refere o trabalho docente, pois esse modo de gerir a formação desmerece a figura do professor

enquanto agente vivo, pois substitui a potência naturalmente humanizadora da educação por procedimentos, técnicas e repetições que esvaziam o efeito crítico e consciente do trabalho educativo e visam apenas o mercado e suas trocas (LOPES *et al.* 2022).

Na contramão disso, Mészáros (2007) ressalta a importância do uso de todas as ferramentas disponíveis no acervo humano, da antiguidade ao amanhã, com a finalidade de apropriação de uma estratégia planejada e consciente de rompimento do controle do capital, tomando a práxis educativa na qualidade de mediador.

Por práxis, aqui, entende-se a produção/produto resultante da ação de um sujeito sobre um objeto, portanto uma atividade realizada de maneira intencional e teleologicamente orientada, portanto, direcionada objetivamente para um resultado ideal, na medida em que toma a realidade como ponto de partida e finalidade (VÁSQUEZ, 2011), por isso, “[...] a práxis implica intencionalidade da ação e não se finda nisto, além da ação em si, a práxis implica o conhecimento do sentido particular desta ação” (RAIMUNDO, 2017, p. 30 *apud* LOPES *et al.*, 2022, p. 974).

Partindo disso, é necessária uma reflexão sobre a eficácia e a qualidade de uma política educacional que está à mercê dos termos de uma lógica de gestão empresarial que desfavorece o livre acesso aos conhecimentos científicos em detrimento de saberes práticos e utilitaristas. Portanto, o que se apresenta como “gasto excessivo” em educação somente figura-se num problema quando comparado situações e setores em que o valor financeiro é algo do imediato. Caracterizando-se enquanto mercadoria, o conhecimento pode ser produzido a baixo custo e gerar lucros (ZANOTTO; RAMOS, 2022).

Assim, ao Estado é negado o pleno exercício da sua função de autonomia decisória, ficando refém dos interesses de outros Estados e/ou entidades. Com a expansão do sistema financeiro sobre os Estados nacionais, subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, acentua a dependência desses Estados em relação a organizações internacionais. O suposto altruísmo das instituições financeiras na concessão de empréstimos impõe condições de funcionamento à administração pública, dessa forma, interferindo diretamente nas políticas que os Estados endividados precisam seguir para evitar sanções mais severas.

Do que discorremos sobre a precarização do trabalho docente, infere-se que a precarização do trabalho docente no Brasil é um processo histórico de desvalorização da profissão, intensificada nas últimas décadas, por conta do avanço neoliberal, bem como das políticas educacionais que responsabilizam o professor pelo sucesso e com uma ênfase maior, pelo fracasso. Dentre as especificidades que envolvem o trabalho docente precarizado destaca-se: a remuneração e a valorização, a perda da autonomia, a pressão por resultados, o aumento

de contratos temporários, falta de planos de carreira, sobrecarga (horas-atividade usadas para tarefas administrativas em vez de planejamento), turmas numerosas, falta de liberdade pedagógica, com currículos impostos, escolas em áreas de vulnerabilidade, as políticas educacionais, justamente por atenderem ao projeto do capital, dentre outras.

Compreendidas algumas contradições expressas historicamente sobre o trabalho docente e a definição de suas funções por partes de grupos financeiros que disputam a educação nas trocas de mercado, a discussão a seguir propõe pensar as reverberações da qualidade e das condições de trabalho sobre a saúde desses docentes que, pela própria política educacional, adentram uma lógica em que a concorrência e as metas são indicadores de qualidade, pensando seus efeitos sobre a saúde desses professores.

3.4 O sofrimento em cena: dimensões éticas e políticas do padecimento de professores

Ao aproximarem sofrimento psíquico e neoliberalismo, Safatle *et al.* (2023) evidenciam a inseparabilidade dessas categorias, já que se ancoram na ideia de que o sofrimento psíquico é ativamente produzido e gerido pelas condições sociais impostas pelo neoliberalismo. Afirma-se aqui que este modelo econômico não apenas se ocupa das formas de lidar com o sofrimento, bem como cria as próprias condições que o determinam.

Dessa forma, o mal-estar psíquico é um reflexo de ordem estrutural e não apenas individual, portanto, é parte de um modo de vida, uma condição que se expressa continuamente em três âmbitos fundamentais, quais sejam: linguagem trabalho e desejo. Trata-se aqui do neoliberalismo não apenas como um sistema econômico, mas uma forma de subjetivação determinante de modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos.

Desse modo, além de incidir coercivamente sobre comportamentos, a força performativa desse sistema também é capaz de regular percepções do mundo, identificações e ideais, assim, moldando “[...] nossos desejos, e, nesse sentido, a performatividade neoliberal tem igualmente efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento” (SAFATLE *et al.*, 2023, p. 11), pois ela recodifica identidades, valores e modos de vida como uma espécie de engenharia subjetiva, que não apenas regula aparências, mas transforma a própria vida psíquica na medida em que os sujeitos internalizam essa lógica e se transformam efetivamente em função dela e suas métricas de produtividade.

Além disso, a própria maneira de nomear e contar a experiência do sofrimento psíquico, segundo Mac Knight (2024), exerce função etiológica, uma vez que as explicações atribuídas – internas/externas, naturais/artificiais – e os sentidos que são produzidos a partir

dessas explicações engendram a experiência subjetiva e repercutem na sintomatologia observada.

Dessa forma, falamos aqui de uma narrativa que não é neutra, já que participa da construção das causas percebidas e, por consequência, da maneira que os sintomas se manifestam. Disso percebe-se que o sofrimento não se explica apenas a partir do evento vivido, mas também pela maneira como ele é expresso e rotulado socialmente, funcionando aqui como causa percebida pelos sujeitos e agentes institucionais.

Isso contribui para a naturalização do sistema político-econômico vigente, já que:

O aparecimento de novas categorias de distúrbio tem sido guiado pela possibilidade da indústria farmacêutica em persuadir médicos sobre o descobrimento de que certos produtos químicos removerão um certo tipo de problema e, então, marcar tal problema como um distúrbio psiquiátrico. Diferentes sistemas de controle têm focado em diferentes aspectos do comportamento que gostariam de suprimir; (PARKER, 2022, n.p.).

A psicologização da vida imputa ao indivíduo que sofre a responsabilidade integral pelos problemas advindos do campo social, portanto, deslocando problemas estruturais para o plano individual. Aqui opera como uma espécie de mecanismo de despolitização, na medida em que converte desigualdades e injustiças em sintomas, produz culpa e fragmenta a luta social.

Em vez de pensar possibilidades e saídas coletivas, busca-se medicação ou terapia para cada indivíduo, em horizonte privado, naturalizando a vulnerabilidade e patologizando a infelicidade, ignorando os sinais que o sofrimento representa para a crítica e mobilização social em prol de mudanças estruturais (PARKER, 2022).

Partindo de uma perspectiva epistemológica que subverte a suposta neutralidade científica da psicologia, Bader Sawaia (2008) nos apresenta o sofrimento ético-político como uma categoria de análise para a dialética inclusão/exclusão, distanciando-se do emprego normalizador de conceitos que se centralizam no indivíduo. A partir do seu estudo, visa uma categoria de estudo capaz de compreender os encontros e rupturas expressos entre “[...] o agir, pensar e sentir [...] que ocasionam a supressão da emoção e anulação do pensar na atividade” (LANE; SAWAIA, 1994, p.50).

Partindo disso, visava estimular nas ciências humanas e na psicologia social um estudo crítico capaz de romper com a redução do ser humano a categorias generalizantes. Portanto, propunha o “pensar desfetichizado” (Bertini, 2014, p. (61), ou seja, formas de compreender as categorias da Psicologia Social sem reduzi-las a ideias que impeçam o vislumbre da vida concreta e da historicidade humana, sem esconder a vida real e história dessas pessoas.

Portanto, conforme constata Sawaia (1987), a consciência não se expressa simplesmente pela atividade intelectual cognitiva, já que também é constituída pela dimensão emocional afetiva. Assim, o processo de conscientização é referidamente racional-cognitivo e afetivo-emocional, pois envolve tanto o raciocínio quanto as emoções, demonstrando que, quando tal unidade dialética se rompe, a consciência se cristaliza e, por isso mesmo, o sentimento deve ser percebido como componente fundamental na constituição da consciência.

Conhecimento, sentimento e consciência constituem, portanto, uma unidade dialética inerentemente ativa. Quando essa unidade é quebrada, cristaliza-se a consciência, rompe-se o nexó psíquico-físico na atividade, bloqueando-se o movimento da consciência” (SAWAIA, 1987, p. 296).

A proposta em questão pretende uma leitura crítica da realidade que desloque a noção de culpa e responsabilidade integral do sujeito sobre a sua situação social, para a compreensão dos efeitos das estruturas sociais sobre o sofrimento individual e coletivo, por isso mesmo, “[...] denomina a miséria, a heteronomia, o medo e a passividade como consequências dessas rupturas. Portanto, o conceito de sofrimento ético-político foi criado na interface entre subjetividade e sociedade (BERTINI, 2014, p. 61).

Para isso, toma a afetividade, fenômeno incontrolável e origem da desordem, para pôr em questão as análises científicas a respeito das desigualdades sociais, convocando a indignação das ciências humanas perante a pobreza, sem abrir mão do rigor teórico e metodológico para uma análise crítica e aprofundada dessas questões.

Ao interrogar-se sobre felicidade e sofrimento, epistemologicamente, implica elucidar a compreensão de humanidade e tentar dar conta do sujeito e suas múltiplas determinações com o social, a um só tempo pensando direitos sociais, poder, economia, afetividade, desejo e temporalidade, superando a ideia de que a única preocupação do pobre é a fome ou a privação material imediata (SAWAIA, 2008).

Ao reconhecer o sofrimento em suas diversas manifestações, a exclusão, sem abdicar do coletivo, passa a revelar o indivíduo – historicamente eclipsado por análises políticas e econômicas – como protagonista e, no mesmo instante, atribui ao Estado sua parcela de responsabilidade. Essa perspectiva fortalece esse sujeito, já que é nele que se materializam a exclusão e suas determinações, manifestas em emoções, carências, necessidades pessoais e motivações (MAC KNIGHT, 2024).

Embora receba esse destaque, o sofrimento não surge de maneira isolada e nem pode ser atribuída sua responsabilidade a um único indivíduo, já que sua origem se encontra nas relações e interações sociais das quais está inserido e participa. Por isso mesmo, em vez de

tratar o sofrimento como um traço universal e próprio da natureza humana, é necessário compreender como este se manifesta na experiência e vínculos que o sujeito estabelece, permitindo, a partir disso, uma imersão na experiência específica de questões sociais referentes de cada período histórico (SAWAIA, 2008).

A concepção marxista de compreensão da sociedade é constitutiva do mesmo, concepção que a autora sintetiza na categoria dialética exclusão/inclusão para reforçar a ideia de que o sofrimento ético-político situa-se em uma sociedade conflituosa, especificamente na vivência dos sujeitos no processo de luta de classes. A maneira de o sistema capitalista incluir faz parte dos mesmos mecanismos de reproduzir e sustentar a servidão, a passividade, a miséria e, principalmente, a alienação do trabalhador. A essa máscara da inclusão, Sawaia denomina inclusão perversa, que provém da produção de ideias imaginativas, feitas pelo próprio sistema nos indivíduos. Eles passam a perceber que as apropriações materiais ou simbólicas os levam a “fazer parte” do todo, finalmente correspondendo adequadamente ao que a sociedade cria a cada instante. Esse sistema inclui para excluir, ou seja, para manter os homens na dependência de um estado de coisas que não diz respeito à sua própria liberdade e potência, e são levados a nunca alcançarem a satisfação mercadológica, pois o mercado protela a noção de perfeição - amanhã sempre terá outro produto mais moderno sendo criado para ser consumido! (BERTINI, 2014, p. 61).

A escolha de Sawaia (2008) por qualificar a exclusão como ético-política e abordá-la a partir da afetividade, fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, Heller e Espinosa. Esses, também respaldados analiticamente na superação de práticas já cristalizadas na análise psicossocial, demonstram que, com uma base analítica sólida, as emoções recebem outros contornos. E, por isso, escapam do reducionismo da reação biológica por fatores exteriores, pela irracionalidade, por contingências derivadas da cultura e/ou da linguagem e como componente negativo contrário a ordem e a razão.

Esses autores vão ao encontro da liberdade humana e entendem a vida ética a partir da vivência dos afetos, compreendendo-os como unidades de análise capazes de orientar a ação do homem no mundo, contendo em si a possibilidade da servidão ou da liberdade no processo complexo da vivência da desigualdade e da exclusão no sistema capitalista (BERTINI, 2014, p. 62).

Dessa forma, os autores entendem que os afetos, sob a via da ética, constituem o fundamento do viver humano. Cada momento histórico evidencia um ou mais componentes afetivos para promoção da coerção e controle social, chamando atenção para a necessidade de compreender as raízes e o direcionamento das emoções e a implicação do sujeito com o contexto que o afeta, abrangendo o corpo como matéria social, emocional e biológica, não se reduzindo à esfera física, pois também é de ordem ética e social. Resumidamente, é “[...] a vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica [...] Sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (SAWAIA, 1999, p. 56).

Para se debruçar sobre o sofrimento, com a ajuda de Agnes Heller, Sawaia (2008) estabelece um comparativo diferencial entre as categorias sofrimento e dor, ressaltando inevitabilidade natural da primeira à condição humana, da ordem do sujeito, pois emana deste com formas de afetar e ser afetado a partir do encontro com outros corpos, referindo-se à capacidade de sentir/implicar-se com algo.

No que diz respeito ao sofrimento, aproxima sua experiência a dor que é mediada pelas injustiças sociais que se referem à exclusão, sujeição à opressão e à fome, por exemplo. Aqui especifica que não é uma experiência compatível, natural e universal da condição humana, pois trata-se de uma dor que se refere especificamente àqueles submetidos a uma condição de exclusão, fenômeno que deveria ser experimentado por todos, para que se considerassem implicados nas causas que envolvem a humanidade (MAC KNIGHT, 2024).

A categoria da exclusão, conforme apresenta Sawaia (2008), fundamenta-se nas concepções de Vygotsky, e é representada como sofrimento ético-político por meio de sua unidade analítica do comportamento humano, a saber, o significado, conceito que articula diferentes funções psicológicas entre si e as relaciona com o corpo e a sociedade.

Aqui, o significado assume a função de princípio norteador do desenvolvimento da consciência, pois constitui a palavra sem necessariamente ser idêntico a mesma. Em seu papel de constituinte da linguagem, traz consigo elementos do desenvolvimento social de quem o produz (MAC KNIGHT, 2024).

Por conseguinte, sentimento e emoção, conforme acrescenta Sawaia (2008), não configuram componentes lógicos que são isolados do psiquismo humano, e sim significados enraizados na vida cotidiana, possíveis de afetar todo o sistema psicológico por meio das intersubjetividades das quais participam.

Em síntese, apresenta o sofrimento ético-político como reflexo da experiência do cotidiano e de problemáticas sociais preponderantes em cada momento histórico, em especial aquelas dores advindas da própria percepção e identificação de si com enquanto sujeito inferiorizado, subalterno, inútil para o projeto político em questão. Dessa forma, a categoria sofrimento ético-político tenta dar conta das afecções que dilaceram o sujeito em sua condição humana e na sua integralidade, revelando-se no traquejo com o outro, como trata e como é tratado em meio as suas relações intersubjetivas, direta ou indiretamente.

A qualidade dessas relações define-se a partir das dinâmicas e conteúdo que atravessam a organização social dominante. Dito isso, para desvelar o sofrimento ético-político e apreender seu significado, faz-se necessário investigar os modos de espoliação humana que se esvanecem com a suposta integração social, considerando a dialética inclusão/exclusão como

inseparável de problemas como a exploração, a desigualdade social e a injustiça (SAWAIA, 2008).

Ainda, Sawaia (2008) afirma que, segundo uma leitura marxista, a relação inclusão/exclusão é central, pois a servidão e a miséria figuram-se mecanismos fundamentais para reprodução do capitalismo. Parte-se da compreensão de que o trabalhador é integrado – incluído – ao processo produtivo e à vida social, todavia, ao mesmo tempo, aliena-se do sentido e esforço vital. A exclusão, portanto, não aparece como um acidente, mas como um catalisador ativo na perpetuação da ordem social vigente, gerando continuamente desigualdades tais qual a concentração de riqueza e mercantilização de pessoas e bens.

A participação de uma pessoa na vida social é indicada através do vínculo que estabelece com os campos do trabalho e com os mecanismos de proteção social. Se por um lado esse é o indicativo de inserção do sujeito na sociedade, pelo outro, se confirma que, na medida em que se distancia ou fragiliza seu vínculo com essas instancias, mais propenso torna-se ao risco de exclusão social (MAC KNIGHT, 2024).

Esse lugar socialmente desvalorizado, quando ocupado, é acompanhado da experiência do sofrimento ligado a sensação de inutilidade, reflexo da ausência de reconhecimento das suas capacidades para implicar-se com a vida coletiva e adoção de valores socialmente estimados. O sofrimento decorrente dessa condição deve ser encarado como social, tem sua gênese no tecido social, pois nasce dessa identificação com a inutilidade, que se manifesta tanto em sinais concretos quanto em um desconforto difuso e persistente (CARRETEIRO, 2008).

No campo da proteção social, ainda, como discute Carreteiro (2008), o sofrimento só é algo reconhecido institucionalmente quando dividida a subjetividade em duas categorias: corpo doente ou corpo são. Dito isso, apenas quando diagnosticado, encarado como doença e, em seguida, medicalizado, é que o sofrimento pode ser considerado legitimado institucionalmente, situação que reduz problemas sociais a questões individuais.

O homem submetido às paixões tristes, ao medo e à superstição deposita em algo externo (seja no poder de uma autoridade religiosa ou política, ou em quaisquer autoridades semelhantes, seja nos fenômenos da natureza, nas superstições ou no consumo) o poder do conhecimento e da ação e, assim, se pensa livre, quando é servo e submisso (BERTINI, 2014, p. 62).

Ao transformar questões de natureza coletiva em problemas individuais, como resultado, modalidades de mal-estar que não cabem nessa natureza médico-biológica, são desconsideradas de sua importância e relegadas a um plano secundário. Tal lógica repercute nas representações de trabalhadores que experimentam o labor como esforço físico, pois se o corpo

é considerado saudável, é valorizado economicamente. Caso contrário, deixa de receber o devido amparo, já que o valor social do corpo é determinado pelo que ele pode produzir, evidenciando a prevalência da perspectiva institucional sobre a experiência subjetiva, através da metáfora conceitual “corpo-capital” (CARRETEIRO, 2008).

Pensando suas elaborações sobre o sofrimento ético-político e a superação da dicotomia objetividade/subjetividade, Sawaia e Busarello (2022) ressaltam a dimensão ético-política da saúde, segundo elas:

[...] falar em saúde ético-política não é simples mudança de terminologia. Significa entendê-la a partir de um quadro conceitual amplo, que abre caminho para se compreender e atuar na saúde, considerando que ela é da ordem da desigualdade social e da organização política, ao mesmo tempo sendo dos próprios móveis subjetivos de mobilização. Essa categoria amplia os indicadores da saúde para abrangerem felicidade, sentimento de comum e capacidade coletiva de enfrentamento ao Estado, que significa a força de revolucionar o conjunto das relações sociais. Desta feita, afetos e sofrimento ético-político são os principais agentes etiológicos dela. É preciso cuidar da felicidade, assim como do sofrimento ético-político, para atingi-la plenamente. (p. 24).

Nesse sentido, quando o corpo é impedido de afetar e ser afetado, ou seja, sentir e ser tocado, a sua saúde ético política, conforme apontam Sawaia e Busarello (2022), fica comprometida. Nessa condição, corpos anestesiados tornam-se alvos fáceis de desinformação e manipulação cognitiva, perdendo a capacidade de identificar as verdadeiras causas de suas ações. Dito isso, esta categoria não substitui a saúde mental ou biológica, na verdade, articula-se com essas ao promover a resistência à servidão, complementando a saúde ao recuperar a capacidade de agir coletivamente, promover encontros que desempenhem papel efetivo no fortalecimento da alegria e da autonomia.

[...] se trata de um sofrimento vinculado às relações com a sociedade, nas quais, mediante as afecções, o corpo vivencia um abaixamento de potência proveniente da passividade, da servidão ou heteronomia frente a situações de exclusão engendrada pela desigualdade social (BERTINI, 2014, p. 63).

Aqui, o que adocece é a sua cristalização, quando esse sofrimento se endurece e nos impede de buscar novas relações e de entender melhor o que somos. A concepção do conceito de saúde ético-política, portanto, nasce dos mesmos princípios que orientam a categoria do sofrimento ético-político, já que ambos dizem respeito a uma experiência íntima e singular que se entrelaçam com a vida social e política, enraizadas nas desigualdades e na exploração que marcam a sociedade (SAWAIA; BUSARELLO, 2022).

Dito isso, trata-se de uma potência coletiva e individual que se manifesta como poder político direcionado ao bem comum e como forma de cultivar uma felicidade que

atravessa o agir e o pensar da ação racional. Portanto, para Sawaia e Busarello (2022), essa saúde que se denomina ético-política implica a defesa da emancipação humana como direito humano universal, não suprimido pela pobreza, sem que esta última anule a capacidade de viver plenamente.

5 CONCLUSÃO

A trajetória percorrida no presente trabalho possibilitou uma análise da complexa teia que se estabelece dialeticamente entre a precarização do trabalho docente, enquanto efeito do empobrecimento próprio do projeto neoliberal, e as suas implicações subjetivas ao utilizar-se da categoria sofrimento ético-político como lente de inteligibilidade para uma apreensão sistemática das múltiplas determinações que caracterizam o adoecimento de professores da Educação Básica, compreendendo o sofrimento também como uma produção social e histórica, de dimensão coletiva, portanto, indissociável das condições materiais de existência figuradas pelo capitalismo em seu estágio atual.

A escolha pelo materialismo histórico-dialético como orientação teórico-metodológico afirma-se pela necessidade de uma leitura da realidade capaz de superar a aparência imediata dos fenômenos, desvelando o sofrimento docente em sua complexidade, irreduzível a um fenômeno isolado, individual ou biológico. Dessa forma, o método em questão possibilita compreender o sofrimento docente como um fenômeno resultante de uma estrutura social que tem como projeto a subordinação da vida aos imperativos do capital, portanto, uma síntese de determinações econômicas, históricas e políticas.

Dito isso, a partir do referido método, compreende-se que o saber científico é uma reprodução ideal do movimento concreto do objeto. Assim, a análise que se lança sobre o fenômeno da precarização não se satisfaz apenas com a descrição dos dados, portanto, visa capturar a dinâmica das relações de dominação que expropriam a subjetividade do trabalhador. Nesse ponto, a pesquisa bibliográfica e documental reforça que o estudo sobre o social exige olhar para processos em movimento e não para fatos isolados. A realidade social, portanto, é lida como uma composição de várias forças e condicionantes que se inter-relacionam.

Esta pesquisa também reafirma o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, ação mediadora da humanização e da consciência. É pelo trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, através de um salto ontológico que o possibilita projetar teleologicamente sua ação sobre a natureza, transformando a si e o mundo em que vive, permitindo que o indivíduo produza, além dos bens materiais, sua própria existência e, portanto, consciência.

Todavia, se tratando do modo de produção capitalista, o que se observa é uma inversão perversa dessa lógica quando o trabalho, que deveria compreender a atividade de

criação de valores-de-uso, é reduzido à condição de valor abstrato e estranhado. O professor, enquanto trabalhador, tem sua força de trabalho convertida em mercadoria e, por sua vez, seu valor passa a ser determinado pela lógica do salário e da performance produtiva, e não mais pela necessidade humana de formação.

Dessa forma, em meio ao processo de proletarização, o professor é apartado do produto de seu trabalho e, com isso, perde o controle sobre os meios de produção do conhecimento – produto de seu trabalho e de sua própria função ativa –, tornando-se um receptor passivo e estranho para si próprio, na medida em que sua atividade vital é esvaziada de seu sentido ontológico e reduzida à condição de meio para a sobrevivência.

A partir da análise das políticas educacionais, observa-se que o neoliberalismo se figura um projeto político que, além das determinações que lança sobre a economia, também atua sobre os desejos e valores dos indivíduos, moldando a subjetividade destes e sua relação com a realidade. Conforme discutido, o neoliberalismo, em sua essência, é antidemocrático e, naturalmente, precariza as condições de existência dos profissionais da educação. As políticas neoliberais, portanto, retiram a autonomia pedagógica quando reduzem o trabalho do professor a indicadores de resultado e gestão por competências.

A educação crítica e emancipatória, portanto, tem seu espaço cada vez mais restrito em função de uma pedagogia das competências que se fundamenta e orienta a partir de princípios utilitaristas que, por intenção, visam adequar o sujeito ao *ethos* capitalista desde o nascimento. Essa visão, que parte do princípio da competitividade, da meritocracia e empreendedorismo individual, funciona como cortina de fumaça para velar as contradições estruturais do sistema e, por conseguinte, transfere para o professor a responsabilidade integral pelo fracasso educacional, o que reverbera no seu desamparo subjetivo.

O sofrimento ético-político revelou-se, nesta pesquisa, instrumento analítico potente para a compreensão do sofrimento dos docentes. Assim, entende-se que a precarização do trabalho, como um fenômeno da vida real que se expressa através da desvalorização salarial, da sobrecarga de tarefas e acúmulo de funções – o que resulta na perda da identidade e de sua autonomia – diz respeito ao sofrimento que, especificamente, advém da situação de ser tratado como “inferior”, “subalterno” e “sem valor”. Se refere aos “maus encontros” característicos da servidão, subordinação e injustiça – dor que é mediada pelas desigualdades sociais.

Apesar do cenário em degradação, sabe-se que a realidade se movimenta a partir de suas contradições. Portanto, se de um lado atende aos interesses da classe dominante como

instrumento da estratificação social, do outro ainda guarda seu caráter emancipatório e de potencial transformador. O trabalho educativo, mesmo na dinâmica do capital, possibilita a elevação da consciência do gênero humano.

Isto posto, a formação humana, enquanto práxis, aproxima o indivíduo dos conhecimentos socialmente produzidos pela história da humanidade, possibilitando que este questione a ordem natural instituída. E ainda, enquanto sujeito histórico, o homem pode transformar o seu sofrimento em revolta e luta política, estratégias para o enfrentamento da desigualdade social e o próprio sistema que a reproduz, pois, a luta por condições dignas de trabalho, a valorização salarial e a autonomia pedagógica são, antes de tudo, uma luta pela própria humanidade e vitalidade dos docentes sob novas bases de igualdade e liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Borges de; SILVA, Marcelo Gomes da; BONFIM, Raquel Freire. Práticas e teorias sobre História da Educação: a (in)existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação docente. In: ECAR, Ariadne; BARROS, Surya Pombo (org.). **História da Educação: formação docente e a relação teoria-prática**. São Paulo, FEUSP, 2022, p. 19-41.

AMBONI, Vanderlei. Trabalho e educação: o processo da existência humana. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 203–213, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v11i3.34929. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34929>. Acesso em: 20 maio 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.

_____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. (Mundo do Trabalho).

ARAÚJO, Yann Vasconcelos de; MACÊDO, Davi Barbosa; MACEDO, Marcilia Maria Soares Barbosa. Trabalho docente e accountability: reflexões acerca da materialização do trabalho docente no atual cenário brasileiro. In: **JORNADA DO HISTEDBR**, 17., 2024, Fortaleza (CE). Anais [...]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (FACED), 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xvii-jornada-do-histedbr/991328-TRABALHO-DOCENTE-E-ACCOUNTABILITY--REFLEXOES-ACERCA-DA-MATERIALIZACAO-DO-TRABALHO-DOCENTE-NO-ATUAL-CENARIO-BRASIL>. Acesso em: 16 nov 2025.

AZEVEDO, José Márcio Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORON, Atilio. *A coruja de Minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERTINI, Fátima Maria Araújo. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe2, p. 60–69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/RX4JKfPnj63wjXRhCpjryRx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em:
<<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em:
<<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2005/pcp05_05.pdf>. Acesso em:
21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2006/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em:
21 maio 2026.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a, seção 1, p. 13. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2015/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015a. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 16 dez. 2016b. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em:
21 maio 2026.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

_____. **Lei nº 15.344, de 12 de janeiro de 2026**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2026. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15344-12-janeiro-2026-798655-publicacaooriginal-177757-pl.html>>. Acesso em: 21 maio 2026.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. 55–70, 2011. DOI: 10.20911/21769389v38n120p55-70/2011. Disponível em:
<https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. “A doença como projeto”: uma contribuição à análise de formas de filiações e desfiliações sociais. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 87-96.

CHILDE, Vere Gordon. **A evolução cultural do homem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília, DF: Época, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, P. J. *et al.* (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

EDELMAN, Bernard. **A legalização da classe operária**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEIJÓ, Ricardo Luiz Chaves. A ideia de ciência em Karl Marx. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 293–325, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p293>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente : pauperização, precarização e proletarização?**. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2004.

FOLADORI, Guillermo.; MELAZZI, Gustavo.; KILPP, Renato. **A economia da sociedade capitalista e suas crises recorrentes**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **A natureza e os fins da formação docente: crítica às políticas de formação de professores e às teorias do conhecimento subjacentes**. 2023. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2023..

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45–60, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2026.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Condição Pós-Moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989/1994.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuições para um estudo do conceito**

marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOPNIN, Pavel Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LANE, Silvia Tatiana Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1994.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. **Marxismo21.org**, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3k8quwG>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. **Precarização do trabalho docente e os impactos na saúde – o professor no seu limite**. Revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 95–109, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/7028>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. e cor. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 254 p.

LESSA, Sergio.; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 110 p.

LIMA, Maria de Fátima de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação (CED), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2009.

LOPES, Quezia Valéria; TIROLI, Lucas Gabriel; SANTOS, Ana Raquel de Jesus; FAVINHA, Maria Eduarda da Silva. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 967–980, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16315>. Acesso em: 3 out. 2024.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159–1180, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025..

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala LTDA, 1967.

_____. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Para uma ontologia do ser social** – Volume 14. Traduzido por Sérgio Lessa. Revisado por Mariana Andrade. Edição bilíngue. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MAC KNIGHT, Marcela de Sales. **O sofrimento como mediação da vida cotidiana: significações de adolescentes da escola pública**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17440>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MACÊDO, Davi Barbosa; ALMEIDA, Laurinete Paiva Gonçalves de; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. Neoliberalismo e formação docente: impactos, precarização e resistência na educação superior brasileira. In: **ANAIS DA XVII JORNADA DO HISTEDBR – Desafios históricos para o Plano Nacional de Educação: como avançar na formação histórico-crítica na educação brasileira?** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará (UFC) / Faculdade de Educação (FACED), 2024. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/991184.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. Maria Helena Barreiro Alves (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. Posfácio à segunda edição de O capital, 1873. In: **O Capital: crítica da economia política**. Volume 1: O processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1996

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I. Volume I**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 571 p.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Primeira parte: artigos, rascunhos, textos prontos para impressão e anotações referentes aos capítulos “I. Feuerbach” e “II. São Bruno”; Volume I: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. In: _____. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 25–95.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Maria B. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73–85, set./dez. 2016. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3171/2906>. Acesso

em: 02 jul. 2023.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça. **A mistificação da accountability: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo na educação.** 2023. 779 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76921>. Acesso em: 21 maio 2026.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações.** São José do Rio Preto, SP: Práxis Editorial, 2022. 344 f.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da. A questão da função social da educação no novo milênio. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 39–51, maio/ago. 2007. Disponível em <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/297>>. Acesso em 21 jan. 2026.

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

OLIVEIRA, Bernardo Joffily de. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nereide Rodrigues da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs.). **Método histórico-social na Psicologia Social.** São Paulo: Vozes, 2005.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização.** São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PARENTE, Jailson de Macêdo; PARENTE, Cláudia Maria Dourado. Política, gestão e financiamento da educação básica: contextos e desafios. In: PARENTE, Cláudia Maria Dourado (org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 17–45.

PARKER, Ian. **Revolução na psicologia: da alienação à emancipação.** São Paulo: Alínea, 2022. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/584122343/Revolucao-na-psicologia-Da-ali-Ian-Parker>>. Acesso em 24 jan. 2025.

PEREIRA, Alexandre Macedo; DOLCI, Luciana Netto; DA COSTA, Leila Sales. Trabalho ontológico e o processo de trabalho no modo de produção capitalista nas atuais exigências da realidade no Brasil. **Revista Magistro**, [S. l.], v. 2, n. 14, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/3136>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PICCOLO, Gustavo M.; MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre o método em Marx. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 70–81, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9405>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/#>>. Acesso em: 22 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes [livro eletrônico]: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Conhecimento_escolar_e_luta_de_classes/byU_EAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover>. Acesso em 02 jul. 2023.

SAWAIA, Bader Burihan. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. B. *et al.* (Orgs., 8a ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. (pp. 97-118).

_____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364–372, set. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWgbgtpr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 25 jan. 2026.

SAWAIA, Bader Burihan; BUSARELLO, Fábio Ricardo. Saúde ético-política: uma ideia reguladora da práxis psicossocial no SUAS. In: SAWAIA, B. B.; BUSARELLO, F. R.; BEREZOSCHI, J.; ALBUQUERQUE, R. (Orgs.). **Expressões da pandemia: fase 4**. Alexa Cultural: Embu das Artes, São Paulo; EDUA: Manaus/AM, 2022.

SCHLESENER, Anita Helena.; LIMA, Michelle Fernandes de. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e 2115116, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100100&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 jul. 2023. Epub 20-Out-2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**.

São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Rio de Janeiro, 2018a. 393 f. Disponível em <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 15 jul 2025.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 395. 2018b.

SOUSA JÚNIOR., Justino de. 2ª parte – práxis e ontologia: questões de primeira ordem. In: _____. **Práxis, ontologia e formação humana**. 2021.

SOUSA, Jocieli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Jocieli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2018.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Katia Bianchini. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159–180, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYdHFtWQr6YVHsr49DyGjZN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2026.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZANOTTO, Marijane; RAMOS, Marise. Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da educação escolar? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 923–947, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1389>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ZIENTARSKY, Clarice. **Para onde vai a voz que ainda ecoa em nós? A dialética alienação/transformação no trabalho dos professores**. 2013. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. 2013.