

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NOÊMIA LIPOVETSKY

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:  
DA CRÍTICA IDEAL À CRÍTICA CONSTRUÍDA**

Goiânia  
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NOÊMIA LIPOVETSKY

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:  
DA CRÍTICA IDEAL À CRÍTICA CONSTRUÍDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Cristina Belém Mascarenhas.

Goiânia  
2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**GPT/BC/UFG**

L764f Lipovetsky, Noêmia.  
Formação e trabalho docente [manuscrito]: da crítica ideal à crítica construída / Noêmia Lipovetsky.  
- 2011. 231 f.: figs., tabs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Cristina Belém Mascarenhas.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação, 2011.  
Bibliografia: fs. 212-231.

1.Trabalho Docente 2. Formação Docente. I. Título

CDU: 37.02:331

***NOÊMIA LIPOVETSKY***

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:  
DA CRÍTICA IDEAL À CRÍTICA CONSTRUÍDA**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do Grau de Doutora, aprovada no dia 20 de junho de 2011 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Cristina Belém Mascarenhas – UFG (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalva Eterna Gonçalves Rosa – UFG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Barros de Almeida – UFG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Genilda D’Arc Bernardes – UniEvangélica/Go

---

Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC / UCG

**“Aos meus pais (*in memoriam*)”.**

## **AGRADECIMENTOS**

**À Professora Ângela pela orientação compromissada, coerente e rigorosa.**

**Aos alunos-trabalhadores que se dispuseram a participar desta pesquisa, tornando possível a sua realização.**

## RESUMO

A presente tese, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), tem o objetivo de investigar a relação operada entre a formação e o trabalho docente, buscando divisar como os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE / UFG), que já exercem trabalho no campo educativo, compreendem a sociedade atual e nela o papel da educação e do trabalho docente, pela explicitação da capacidade crítica construída pelos sujeitos, mediante o ideal pretendido pelo curso de formação. A questão da construção da capacidade crítica dos sujeitos é analisada pela compreensão do movimento de transformação social relacionado à educação (e seu possível engajamento nele), sob a perspectiva das mudanças radicais as quais necessitam ser operadas no campo teórico-prático da produção que hoje se sustenta pelo trabalho submetido ao capital. Nesse sentido, seguindo os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, utilizou-se no estudo em tela, sobretudo, o referencial emanado das obras de Marx, Engels, Gramsci, Makarenko, Pistrak e Mészáros, além de outros como Frigotto, Gentili, Mancebo, Mascarenhas, Sguissardi, Tumolo e documentos produzidos pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superiores (ANDES). A pesquisa revela que os sujeitos investigados concebem a sociedade regida pelo capital como um modelo a ser aprofundado e aperfeiçoado e não sobrelevado e o papel social da educação e do trabalho docente como subserviente a essa espécie de sociedade, ligado ao movimento de reprodução das relações sociais que a mantém em funcionamento. Papel esse manifesto na perspectiva da formação para a cidadania, bem como na expectativa de constituição de indivíduos aptos a atuarem de acordo com as exigências e regras do atual mercado de trabalho e das demais atividades da vida social que requerem a formação de mentes adaptadas, criatividade e flexibilidade, além da preparação das competências e habilidades, pela aquisição de meios para se engajar na lógica da empregabilidade, no mundo globalizado. Assim, as concepções elaboradas pelos sujeitos se ligam aos aspectos de correção das distorções e de adequação da proposta de formação às necessidades impostas pelo campo de trabalho onde atuam como educadores (de modo divergente do ideal formativo proposto pelo projeto do curso pesquisado) revelando a construção de críticas que, de fato, pouco ou quase nada contribuem com a luta pela transformação da sociedade dominada pelo capital. Tal situação indica ser urgente transcender a educação em voga, redefinindo os fins da tarefa educativa rumo à construção de outra ordem radicalmente diversa da existente. Somente assim a educação poderá contribuir para romper com a lógica centrada no capital.

Palavras-chave: trabalho; formação; trabalho docente; formação docente.

## ABSTRACT

This paper linked to the research line “Work, Education, and Social Movements”, of the Post Graduate Program in Education at Universidade Federal de Goiás (UFG), aims to investigate the relationship between training and teaching work seeking to discern how the students from the Pedagogy School of the Education Faculty (FE/UFG), who are already working in the field of education, understand the society today and inside it the role of education and teaching work, by the highlighting of the critical capacity built by the subjects, through the intended ideal by the training course. The issue of the building of the critical capacity of the individuals is analyzed by the understanding of the movement for social changes related to education (and its possible engagement in it), from the perspective of radical changes which need to be operated in the theoretical and practical field of the production that today supports the work submitted to the capital. In this sense following the theoretical and methodological principles of the dialectical historical materialism, was used in the related study, specially the emanated reference from the works of Marks, Engels, Gramsci, Makarenko, Pistrak and Mészáros, as well as others like Frigotto, Gentili, Mancebo, Mascarenhas, Sguissardi, Tumolo and documents produced by the National Union of Teachers of Higher Institutions (ANDES). The research reveals that the investigated individuals conceive the society ruled by the capital as a model that need to be argued and improved and not exalted and the social role of education and the teaching work as subservient to this specie of society connected to the reproduction movement of the social relationships that maintain it in running. This role is manifested in the perspective of the education for citizenship as well as the expectation of the individuals constitution able to act according to the requirements and rules of current labors and other activities of the social life that requires formation of adapted minds, creativity and flexibility, besides preparation of the competence and abilities for the acquisition means to engage in the employability logic in the globalized world. Thus the elaborated conceptions by the subjects are connected by themselves to the correction aspects of the distortions and adequacy of the proposed training to the needs imposed by the work field where they act as educators (as a divergent way to the ideal training course proposed by the project of the investigated course) revealing the criticisms construction that in fact, has little or almost anything to contribute in the struggle by the society transformation, dominated by the capital. Such situation indicates the urgent necessity to transcend the vogue education, redefining the purpose of the educational work toward the building of another radically different of the existing one. Only that way the education could contributes to break with the logic focused on the capital.

Key words: labor; training; teacher work; teacher training.

## SUMÁRIO

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – TRABALHO E TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>25</b>
1.1.....	A
<b>CONCEPÇÃO DE TRABALHO DE MARX E ENGELS.....</b>	<b>25</b>
1.2 <b>A CONCEPÇÃO MARXISTA DE EDUCAÇÃO E DE TRABALHO DOCENTE ...</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 2 – TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: UNILATERALIDADE VERSUS ONILATERALIDADE .....</b>	<b>58</b>
2.1 <b>O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>58</b>
2.2 <b>A FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES PERSPECTIVAS E SUAS CORRESPONDENTES CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 3 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>104</b>
3.1 <b>O ESTADO, O GOVERNO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....</b>	<b>104</b>
3.2 <b>AS CRÍTICAS À POLÍTICA DESTINADA À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>123</b>
<b>CAPÍTULO 4 – INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.....</b>	<b>144</b>
4.1 <b>O CONTEXTO E OS SUJEITOS PESQUISADOS: CARACTERIZAÇÃO.....</b>	<b>144</b>
4.2 <b>A CRÍTICA CONSTRUÍDA: DO IDEAL AO REAL .....</b>	<b>177</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXOS</b>	

## TABELAS

	<b>Pág.</b>
TABELA 1 – Número de Docentes da Educação Básica por Escolaridade e Situação da Formação Superior / Licenciatura – Brasil – 2009 .....	16
TABELA 2 – Número de Instituições de Educação Superior segundo a categoria administrativa da IES – 2009 .....	73
TABELA 3 – Educação Superior: Evolução do número de Cursos de Graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008 .....	74
TABELA 4 – Número de Funções Docentes em exercício na Educação Superior, por Regime de Trabalho, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 .....	75
TABELA 5 – Número de Docentes da Educação Básica, por dependência Administrativa – Brasil – 2009.....	76
TABELA 6 – Número de Docentes da Educação Básica / Ensino Regular, por dependência administrativa, segundo as etapas de ensino – Brasil – 2009.....	77
TABELA 7 – Educação Superior: Evolução do número de Instituições por categoria administrativa – Brasil – 1997 a 2003 .....	111
TABELA 8 – Educação Superior: Evolução do número de Instituições por categoria administrativa – Brasil – 2004 a 2009 .....	112
TABELA 9 – Educação Superior: Evolução do número de vagas na Graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008 .....	113
TABELA 10 – Educação Superior: Evolução do número de matrículas na Graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008 .....	113
TABELA 11 – Educação Superior: Evolução do número de concluintes na Graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008 .....	114
TABELA 12 – Educação Superior: Evolução do número de vagas na Educação Tecnológica, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008 .....	115
TABELA 13 – Alíquotas de base de cálculo dos tributos Federais por categoria das IES.....	116
TABELA 14 – Educação Superior: Número de cursos de graduação presencial e EAD, por grau acadêmico, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 .....	118
TABELA 15 – Educação Superior: Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 .....	119

	<b>Pág.</b>
TABELA 16 – Educação Superior: Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 .....	119
TABELA 17 – Educação Superior: Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 .....	119
TABELA 18 – Número de Docentes da Educação Básica por sexo – Brasil – 2009.....	169

## **QUADROS**

	<b>Pág.</b>
QUADRO 1 – Avaliação de FHC e dos candidatos à presidência – IBOPE – CNI – 2002.....	125
QUADRO 2 – Matriz Curricular do primeiro curso de Pedagogia da UFG (1963-1971) .....	145
QUADRO 3 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia da FE/ UFG (1972-1983) .....	147
QUADRO 4 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia da FE/ UFG (1984-2002) .....	151
QUADRO 5 – Matriz Curricular do atual curso de Pedagogia da FE/UFG .....	156
QUADRO 6 – Nível salarial relativo à carga horária de trabalho: abaixo do piso Nacional .....	162
QUADRO 6 – Nível salarial relativo à carga horária de trabalho: acima do piso Nacional .....	162

## **GRÁFICOS**

	<b>Pág.</b>
GRÁFICO 1 – Cargo ocupado pelos investigados.....	160
GRÁFICO 2 – Níveis e modalidades das instituições de atuação dos investigados .....	161
GRÁFICO 3 – Carga horária de trabalho dos investigados .....	161
GRÁFICO 4 – Salário dos investigados.....	162

	<b>Pág.</b>
GRÁFICO 5 – Tempo de trabalho dos investigados na educação .....	163
GRÁFICO 6 – Atividades desenvolvidas pelos investigados em outros locais .....	164
GRÁFICO 7 – Experiências dos investigados em funções administrativas na educação ...	164
GRÁFICO 8 – Experiências dos investigados em funções fora da educação .....	165
GRÁFICO 9 – Participação dos investigados em eventos voltados à educação .....	166
GRÁFICO10 – Tipo de Ensino Médio cursado pelos investigados.....	166
GRÁFICO11 – Rede da Instituição de Ensino Médio cursado pelos investigados.....	167
GRÁFICO12 – Participação dos investigados em atividades culturais .....	168
GRÁFICO13 – Acervo de livros possuídos pelos investigados.....	168
GRÁFICO 14 – Sexo dos sujeitos pesquisados .....	169
GRÁFICO 15 – Idade dos sujeitos pesquisados.....	170
GRÁFICO 16 – Estado Civil dos sujeitos pesquisados.....	170
GRÁFICO 17 – Escolaridade dos Pais dos investigados .....	171
GRÁFICO 18 – Escolaridade das Mães dos investigados .....	171
GRÁFICO 19 – Profissão dos Pais dos investigados .....	172
GRÁFICO 20 – Profissão das Mães dos investigados .....	172
GRÁFICO 21 – Renda Família dos investigados.....	173
GRÁFICO 22 – Filiação dos investigados ao Sindicato .....	174
GRÁFICO 23 – Participação dos investigados em movimentos sociais.....	174
GRÁFICO 24 – Filiação dos investigados a partidos políticos.....	175

## **FIGURAS**

	<b>Pág.</b>
FIGURA 1 – A contra-reforma universitária do Governo Federal – 14 projetos depositados em épocas diferentes .....	136

## INTRODUÇÃO

Em trabalho anterior<sup>1</sup> já se abordou, embora sob perspectiva diversa da marxista – pela via das representações sociais – algumas questões concernentes à relação estabelecida entre trabalho, educação e a formação docente. Na época, buscou-se em várias fontes – livros, artigos de revistas especializadas e de jornais – a explicitação de discursos que, embora divergentes em alguns pontos, eram uníssonos em afirmar que, sob qualquer ponto de vista, existiam problemas graves na educação brasileira, sendo o trabalho dos educadores e os seus cursos de formação (inicial, continuada ou em serviço) apontados como parte do problema.

No período mais recente, o cenário permanece praticamente o mesmo. Não é preciso procurar muito para encontrar denúncias, queixas e críticas dirigidas à formação e ao trabalho realizado na educação básica e aos seus agentes. Elas prosseguem estampadas nas manchetes dos jornais de maior circulação no país<sup>2</sup>, aparecem nos noticiários de televisão<sup>3</sup>, são divulgadas pela internet<sup>4</sup>, encontram-se registradas em vários documentos oficiais<sup>5</sup>, em inúmeras pesquisas<sup>6</sup> e em livros/artigos acadêmicos<sup>7</sup>.

Todo esse ramerrão atinge o que se costuma chamar de “qualidade da educação”, cuja dificuldade de compreensão persiste historicamente, uma vez que sua utilização continua prevalecendo, em diversos contextos, de acordo com os interesses em jogo (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Tal como mostra Enguita (1990, pp.113-14), a palavra qualidade, no campo educacional, recebeu ao longo do tempo diferentes interpretações:

[...] inicialmente, se identificó apenas con la dotación en recursos humanos y materiales de los sistemas escolares o sus componentes: proporción del producto interno bruto o gasto público dedicado a la educación, costo por alumno, número de alumnos por profesor, duración de la formación o nivel salarial de los profesores etc. Se tendía a medir la calidad del servicio público suponiendo que

---

<sup>1</sup>Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (LIPOVETSKY, 2001), o qual investigou as representações de professores de um curso de Pedagogia acerca das intrincadas e conflituosas relações ocorridas entre o ensino, o trabalho e a formação docente.

<sup>2</sup> A título de exemplo: Defourny (2010) e Niskier (2010).

<sup>3</sup> A título de exemplo: Bom Dia Brasil / Rede Globo (2010) e Plantão / O Globo (2009).

<sup>4</sup> A título de exemplo: Futema (2006) e Akita (2010).

<sup>5</sup> A título de exemplo: Brasil/MEC (2005a).

<sup>6</sup> A título de exemplo: Alves (2007).

<sup>7</sup> A título de exemplo: Gomes (2005).

más costos o más recursos materiales o humanos, por usuario, era igual a mejor calidad. Más tarde, el foco del concepto se dislocó de los recursos para la eficacia del proceso: conseguir resultados máximos con costos mínimos. Esta ya no era la lógica del servicio público, pero si de la producción empresarial privada.

No início da última década do século XX, de acordo com o mesmo autor, a qualidade da educação se identificou melhor com os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelos estudantes e suas conseqüentes produções: taxa de retenção, taxa de promoção, comparações internacionais do rendimento escolar, dentre outras. No caso do Brasil, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), avaliou-se a qualidade da educação de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino, trazendo a ênfase para o trabalho docente; e na terceira, a qualidade passa a ser medida pela generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Apesar de ser ainda aferida por intermédio de recursos similares aos citados anteriormente, os quais consideram os resultados das avaliações externas e standardizadas (a exemplo dos testes aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb), a qualidade da educação básica é, atualmente, estimada por meio do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (BRASIL/MEC/INEP, 2007a), lançado em abril de 2007, pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais).

De acordo com a notícia publicada pelo Inep (BRASIL/MEC/INEP, 2010a), o indicador tem o mérito de considerar direta e conjuntamente dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias de desempenho pelo Saeb e pela Prova Brasil – avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. Isso indica que, no Brasil de hoje, existe algum reconhecimento de que a qualidade da educação mostra-se complexa (ampla e de múltiplas nuances), haja vista seu caráter histórico, político e contextual.

Esse entendimento aparece, inclusive, nos recentes documentos oficiais, a exemplo do denominado “Ação Educativa” (BRASIL/MEC/INEP, 2007b) que, incorporando as reflexões produzidas no período anterior, acrescenta aos indicadores de qualidade da educação, para além das taxas de rendimento escolar (de aprovação, de reprovação e de abandono) e médias de desempenho, outros aspectos ou dimensões

relevantes, tais como: ambiente educativo, prática pedagógica e de avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar, espaço físico escolar, condições de trabalho e formação dos profissionais da escola.

Em relação a esse último aspecto, o mesmo documento destaca a necessidade de investigar se os profissionais da escola têm habilitação – formação inicial – para o exercício de sua função. O que significa não só levantar um indicador de qualidade, mas também se a norma está sendo cumprida, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê, em seu artigo 62, que haja formação inicial específica para o magistério – sendo este um aspecto que incide diretamente sobre o tema *trabalho e formação docente* e, portanto, relevante para a presente pesquisa.

De igual modo, o documento “Orientações Gerais” produzido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL/MEC, 2005a, p.9), que trata “das diretrizes, ações e processo de implementação da política de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB [...] com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes”, retoma a temática, ressaltando a importância de políticas e ações que promovam “[...] a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização” (p.14) a fim de garantir um trabalho educativo de qualidade socialmente referenciada.

Contudo, a porcentagem relativamente alta (65% – 1.278.799 de 1.977.978, como mostra a tabela 1) de professores da educação básica, com formação inicial de nível superior em licenciatura, no Brasil – tratando-se, dentre outros, de um elemento importante para o desenvolvimento do trabalho realizado na educação – não dirimiu, hoje em dia, as críticas a ela dirigidas. Pelo contrário, na produção científico-acadêmica as censuras ampliam-se intensamente. Uma delas, relacionando os problemas relativos à formação de professores ao fracasso escolar, tece os seguintes comentários:

[...] a consideração de diferentes dimensões ilustram os inúmeros fatores envolvidos no complexo quadro do fracasso escolar. Evidentemente, o mérito da análise não é o de esgotar a compreensão dos fatores, mas de pôr em evidência a pequenez dos programas de formação docente. Centrada no eixo metodológico, grande parte dos cursos de formação inicial ou continuada peca pela abordagem excessivamente instrumental do ensino: reducionista porque incapaz de vislumbrar a amplitude do fenômeno educativo, ineficaz porque despreparada para lidar com as diferenças (e seus significados), superficial porque inibe a mudança de mentalidade na educação e antidemocrática porque perpetua práticas elitistas e etnocêntricas (COLELLO, 2001, p.9)

TABELA 1

**Número de Docentes da Educação Básica por Escolaridade e Situação da Formação Superior / Licenciatura – Brasil – 2009**

	Professores da Educação Básica					
	Total	Escolaridade				
		Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Médio Total	Normal/ Magistério	Ensino Médio	
Brasil	<b>1.977.978</b>	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178
	Professores na Educação Básica					
	Total Superior	Situação da Licenciatura				
		Possui curso com Licenciatura	Possui curso sem Licenciatura	Possui cursos com e sem licenciatura		
Brasil	1.341.178	<b>1.264.949</b>	62.379	<b>13.850</b>		

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2009c/atualizado em 12/01/2011).

Além dos problemas que emergem da formação ao trabalho dos professores – tais como os que aparecem na citação denunciando a abordagem reducionista e instrumental da educação e do ensino no âmbito dos cursos de formação e outros, semelhantes aos arrolados por Freitas (2007), relacionados às políticas de formação: a não priorização de investimentos e recursos orçamentários para as licenciaturas; a destinação de espaços menos privilegiados e de difícil acesso quanto ao conhecimento científico, técnico e cultural voltados aos licenciandos (cursos de profissionalização de curta duração ou mesmo oferecidos nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil); a criação de alternativas para a formação docente como complementação pedagógica em licenciaturas parceladas ou aceleradas destinadas aos bacharéis; para citar algumas – ainda perseveram aqueles que se vinculam às céleres transformações ocorridas no mundo atual, sobretudo, os que envolvem as esferas econômica, política e social, provocando repercussões variadas em diversas nações, bem como nos seus diferentes grupos sociais, situação que, de acordo com Antunes (1999), afeta sobremaneira o mundo do trabalho – e, certamente, o trabalho docente.

Evidencia-se, com base em Enguita (1994) e Antunes (1999), que este processo de transformação, a despeito de integrar os mercados no plano econômico, traz como conseqüências o agravamento dos problemas no plano social – inclusive para o plano da educação – dentre eles, o desemprego; as distorções na distribuição de renda; o aumento da

violência; o desprestígio das instituições públicas; o descompasso entre a função da escola de que a maior parte da sociedade necessita – vale dizer, a classe trabalhadora – e o trabalho realizado por grande parte dos educadores.

É no panorama do presente estágio do capitalismo que surgem e são implementadas as políticas públicas – donde se incluem as de formação docente – que, articuladas ao projeto liberal burguês, recompõem as políticas sociais como parte do processo do ajuste estrutural em que a intervenção do Estado se impõe, concretizando-se, via de regra, em um maior controle social e até em repasses dos compromissos historicamente assumidos pelo setor público para o setor privado, tal como vem ocorrendo no campo educacional.

Seja pública ou privada, a educação (as escolas, o ensino, o trabalho e a formação docente) imersa nesse contexto, passa a ser orientada, avaliada e cobrada pelos significados e critérios de eficiência e de eficácia produzidos em consonância com os interesses do capital, que oferecem as bases para as mudanças no setor educacional, cujas políticas aderem à lógica do mercado. Santos (2004, p.1147) retomando tal discussão a partir de diferentes autores (APPLE, 2001; WHITTY, 1996 e 2003; BALL, 1994 e 1996; TORRES, 1996; CORAGGIO, 1996), dotados de uma concepção “mais crítica e uma tradição mais progressista da educação”, assevera que, vários deles, “[...] têm se oposto a tais políticas [de mercado], denunciando a visão utilitarista da educação que as orienta, em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho”.

A mesma autora levanta a existência de uma nova lógica no campo das políticas educacionais, que lentamente vai introduzindo formas, às vezes sutis, de privatização, mas cujo elemento-chave é a análise do desempenho do trabalho centrado nas pessoas e nas instituições. Essas políticas estão disseminando nos campos da formação e do trabalho docentes um significado centrado na “cultura do desempenho”<sup>8</sup> que, em suma, vem acarretando maior desqualificação para ambos.

Sampaio e Marin (2004, p.1204) asseveram que:

---

<sup>8</sup> A “cultura do desempenho”, desde 2007, vem sendo reconhecida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação. Assim disse o vice-presidente do Itaú, Antônio Matias, sobre as medidas propostas nesse plano: “[...] ao adotá-las, o governo está perseguindo, para as políticas públicas, a mesma eficiência com que as empresas estão acostumadas a lidar” (ARANHA e CLEMENTE, 2009).

[...] problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino [...] e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. Notadamente [...] acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas [...] as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais.

Cattani (2006), pesquisando sobre a influência dos organismos internacionais – como Banco Mundial; Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e instituições como: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – nas políticas educacionais brasileiras, conclui que tais influências, de forma mais contundente, têm transformado o que era benefício para a população, em benefício para o capital, jogando as políticas educacionais para o mercado. O autor apresenta também uma discussão sobre o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – um governo de origem de esquerda, do qual se esperava um embate mais duro frente ao domínio do sistema capitalista e conseqüentemente, às ingerências dos organismos internacionais sobre as políticas públicas – observando que, na realidade, “ocorreu praticamente um paralelo entre as condicionalidades sugeridas pelos organismos internacionais e as políticas educacionais atuais” (CATTANI, 2006, p.3).

Sobre tal adesão da esquerda ao histórico projeto burguês de sociedade, Anderson (2007, p.9) diz que ela vem se configurando desde o final da Guerra Fria, momento no qual o capitalismo proclama, de vez, a ideologia que anuncia a chegada a um ponto final no desenvolvimento social, com a construção de uma ordem ideal baseada no livre mercado. Esta é a mensagem central do neoliberalismo, o sistema de crenças hegemônicas que dominou o mundo, a partir do final dos anos de 1980, e circunstanciou a ordem estabelecida no Ocidente ainda abalada pela grande depressão e pelo fortalecimento dos movimentos laborais que surgiram.

Para evitar o perigo de qualquer retorno à primeira, e para integrar as pressões acumuladas durante a ocorrência dos últimos, os governos, por toda parte, adotaram políticas econômicas e sociais desenhadas para controlar o ciclo econômico, sustentar o emprego e oferecer alguma segurança material aos menos favorecidos. O controle da

demanda keynesiana e do bem-estar social-democrata eram o selo da época, assegurando maiores níveis de intervenção estatal e redistribuição fiscal jamais vistos no mundo capitalista.

O começo da crise *estagflacionária*, no princípio dos anos de 1970, e o deslize da economia capitalista mundial, dão início à prolongada recessão das subseqüentes décadas. Nos anos da década de 1980, a direita radical toma o poder nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha e, por todas as partes – inclusive no Brasil, sob a presidência de José Sarney<sup>9</sup> e de Fernando Collor de Melo, já no início dos anos de 1990 – os governos introduzem e adotam prescrições neoliberais para fazer frente à crise: corte de impostos diretos; desregulação de mercados laborais e financeiros; busca de adesão dos sindicatos, em fase de reabertura, ao pacto social; privatização de serviços públicos. Nesses termos, o trecho retirado de Anderson (2007, p.10) é esclarecedor acerca do início do neoliberalismo.

Hayek, um profeta sem honras em sua própria terra durante os anos cinquenta e sessenta, era agora consagrado por Reagan, Thatcher e outros chefes de estado como o visionário prático da época. O colapso do comunismo soviético ao final da década [de 1980] apareceu como a reivindicação adequada de sua crença sustentada por longo tempo de que o socialismo não era mais que um “pré-conceito otimista, mas fatal”. Porém, foi nos anos noventa, quando a União Soviética já havia desaparecido e Reagan e Thatcher haviam abandonado a cena, que o domínio neoliberal alcançou seu apogeu. Por ora, sem o campo de força “amigo-inimigo” da Guerra fria e sem nenhuma necessidade da direita radical estar no poder, foram governos de centro-esquerda no mundo capitalista avançado que imperturbavelmente perseguiram as políticas neoliberais de seus predecessores, com um abrandamento da retórica e outorgando concessões secundárias, mas ainda assim com uma tendência política consistente [...]. A prova de uma verdadeira hegemonia – como oposta a uma mera dominação – é sua habilidade para dar forma a idéias e ações, não tanto de seus defensores declarados, mas sim de seus adversários nominais.

No Brasil, diante a situação mundial onde predominava o vazio absoluto da retórica da “Terceira Via” de Tony Blair (ANTUNES, 2000), como uma suposta alternativa, o movimento do neoliberalismo ampliado por Fernando Henrique Cardoso no período de 1995 a 2002 – visto que iniciado por Sarney e Collor – é aprofundado por Luiz Inácio da Silva (Lula) desde 2003 até 2010. A partir de 2011, Dilma Housseff assume a dianteira em continuidade a Lula. Nesse contexto, a educação assume, mais do que nunca, a função precípua de formar mão de obra adequada ao sistema, ou por exclusão a ela, de

---

<sup>9</sup> Pelo Decreto nº 91.991/1985, para citar um exemplo, Sarney instituiu o “Programa de Privatização”, posteriormente aprimorado pelo Decreto nº 95.886/1988 que criou o “Programa Federal de Desestatização” visando transferir para a iniciativa privada atividades econômicas exploradas pelo setor público.

criar um exército de reserva, um grande contingente de trabalhadores desqualificados sem qualquer habilitação, como nova base da divisão do trabalho.

Em contrapartida, servindo-se deste quadro conjuntural, a presente pesquisa se justifica devido à necessidade de se investir, com base no ponto de vista da dialética marxiana, na educação e no trabalho docente, concebidos também como condutos importantes para a construção de uma realidade alternativa à sociedade do capital, já que, de acordo com Mészáros (2007, p.263), a existência de *qualquer sociedade* depende de seu sistema de educação – “nenhuma sociedade pode se perpetuar sem seu sistema próprio de educação” – pois é por meio da educação que ocorrem a produção e a reprodução das múltiplas habilidades laborais que mantêm em funcionamento o sistema produtivo, bem como da estrutura de valores que é “interiorizada” pelos indivíduos, a partir da qual eles constroem sua visão de mundo.

Assim, todas as questões até aqui levantadas apontam ser fundamental a reflexão acerca da formação e do trabalho docente. Parece oportuno promover uma imersão nesse campo ainda bastante problemático, visto que tanto a formação quanto o trabalho docente encontram-se, no mínimo, fragilizados e apossados diante dos desafios colocados para a educação no atual momento. Desafios que relacionam o setor educativo às estruturas mais amplas, dentre as quais se destacam as de origem político-culturais e sócio-econômicas, no sentido de que os questionamentos que alcançam a educação a colocam no fiel da balança, entre contribuir para a manutenção ou para a superação da sociedade vigente. Esta, pois, se revela na grande contradição que deve enfrentar o movimento em luta pela transformação social no campo da educação: movimento que necessita envidar esforços para superar a formação de indivíduos unilaterais, alienados, aptos a servir ao sistema do capital e investir na construção de homens onilaterais, conscientes, críticos, capazes de ações transformadoras.

Atualmente, não há matéria legal (a exemplo da LDB/1996 e Resolução nº 1 – BRASIL/CNE, 2002), programa ou projeto curricular de formação que desconsidere as bases da teoria marxista em suas letras – apesar de trazê-las, não raras vezes, de modo implícito –, ressaltando a pertinência de formar docentes com visão crítica e consciente da realidade e do mundo. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, aqui investigado, reconhece em seu Projeto Político-Pedagógico (UFG/FE, 2003) a importância e a necessidade da formação crítica quando, sobretudo, explicita a sua concepção de trabalho docente (p.10) e de educação (p.11).

Contudo, interessa saber até que ponto semelhante formação se efetiva. Assim, surge o tema “formação e trabalho docente” para a presente tese, a qual tem o objetivo de investigar as interfaces entre esses campos, buscando perceber como os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), especialmente aqueles que já se encontram exercendo trabalho no campo educativo, compreendem a sociedade atual e nela o papel da educação e do trabalho docente, com vistas a explicitar a capacidade crítica construída pelos sujeitos, mediante o ideal pretendido pelo curso de formação.

Desse objetivo geral, emanam as questões norteadoras para a pesquisa centradas no conjunto de problemas apresentado anteriormente: que “críticas” os alunos do curso de Pedagogia FE/UFG – que já se encontram trabalhando efetivamente no setor educativo – são capazes de elaborar acerca da relação entre a formação acadêmica e o trabalho docente? Como esses sujeitos compreendem as construções que vêm resultando da interseção entre o campo formativo e o campo de atuação? Tais construções se ligam, de fato, ao movimento de transformação radical da sociedade ou, pelo contrário, ao movimento de reprodução?

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo específico problematizar “a formação crítica pretendida” de docentes, em nível superior, na sua relação com o trabalho no campo da educação, tomando como objeto de análise a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da FE/UFG e, como sujeitos da investigação, os seus alunos formandos-trabalhadores da educação. Ou seja, a investigação pretende captar as relações construídas pelos sujeitos entre o universo acadêmico e o mundo do trabalho, por meio do estudo dos possíveis cruzamentos operados entre ambos, considerando, para análise da capacidade crítica dos pesquisados, algumas categorias fundamentais da teoria marxista – tais como: alienação, consciência, contradição e *práxis* – sem as quais seria impossível empreender a reflexão proposta.

Os participantes foram selecionados considerando os seguintes critérios: serem alunos concluintes do curso de Pedagogia de FE/UFG; serem trabalhadores efetivos na educação básica e pertencerem às redes de ensino pública e privada, condições essas necessárias tendo em vista os objetivos apresentados acima. Nessa situação, encontravam-se 36 alunos do curso – num universo de 113 estudantes matriculados no último período – dos quais sete atuavam na rede pública e 29 na rede particular. Assim, foi estabelecida a participação de 14 sujeitos. Uma vez que os sete da rede pública concordaram em

colaborar, realizou-se um sorteio entre aqueles que exerciam atividades na rede particular a fim de selecionar mais sete participantes, os quais também concordaram em integrar o grupo.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa segue os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, emanados da teoria de Marx e Engels para o estudo dos fatos históricos presentes nas sociedades humanas, nas quais o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual que, por sua vez, interage com a base material. Nestes termos, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, a saber.

O primeiro, intitulado “Trabalho e Trabalho Docente”, foi dividido em duas partes. Na primeira parte foram apresentados os conceitos marxianos principais – trabalho e seus correlatos: modo de produção, alienação, *práxis*, classes sociais, luta de classes, dentre outros – e, na segunda parte, a concepção marxista de educação e de trabalho docente. Conceitos e concepções que serviram de fundamento para análise que se propôs a realizar, com vistas a situar teoricamente o tema e o objeto investigados.

No segundo capítulo, denominado “Trabalho e Formação Docente: unilateralidade versus onilateralidade”, buscou-se contextualizar o trabalho e a formação docente na sociedade contemporânea. Discutiu-se acerca da docência no âmbito da relação entre o capital e o trabalho, bem como sobre as diferentes perspectivas de formação – e suas correspondentes concepções de trabalho docente – com vistas a distinguir as que assumem a defesa da subserviência à sociedade do capital, das que propugnam a construção de uma sociedade “para além do capital”. Pretendeu-se assim, melhor compreender o papel do trabalho e da formação docente em seus aspectos de reprodução e de contraposição. Por esta razão, surgiu a necessidade de discutir, ainda na primeira parte do citado capítulo, sobre a natureza produtiva e improdutiva do trabalho docente, já que ele se acha, presentemente, submetido à égide do capital. Em contrapartida, na segunda parte, impôs-se abordar a perspectiva de formação marxista e sua correspondente concepção de trabalho docente, voltada à superação da sociedade dominada pelo capital, além da importância da participação dos professores mediante a transformação social.

No terceiro capítulo, designado “Política de Formação para o Trabalho Docente”, identificou-se, na primeira parte, a função do Estado Moderno (e de suas políticas), não apenas como uma superestrutura representativa do capital, mas como *estrutura totalizadora*, como o eixo, suporte funcional (político-administrativo e jurídico) que se mantém como força agregadora e motriz do próprio capital (MÉSZÁROS, 2009),

subsumindo o trabalho (inclusive o docente), a educação e os cursos de formação. Além disso, explicitou-se a configuração atual da educação e da formação docente no Brasil, no âmbito das políticas adotadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva – com ênfase nas diretrizes oficiais para formação de professores – as quais vêm servindo de referência para manutenção do setor educativo atrelado ao capital, de forma direta ou mediatizada, resultando na reprodução da hodierna divisão social do trabalho que nutre o sistema produtivo e produz as estruturas de valores assumidas pelos indivíduos. Por outro lado, investigou-se expressões de contraponto, provenientes da academia; de entidades político-científicas ou sindicais, as quais têm fundamentado a luta pela superação desse tipo de educação e de formação, bem como auxiliado na construção, pelo menos em perspectiva, de uma sociedade alternativa à existente.

No quarto capítulo, “Interface entre Formação e Trabalho Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás”, foram explorados, esquadrihados e analisados os dados da pesquisa empírica, levantados por meio da aplicação de questionário (anexo 1) e da realização de entrevistas (roteiro anexo 2), identificando as “críticas” construídas pelos alunos-trabalhadores da educação, provenientes do curso de formação em Pedagogia que se autodenomina “crítico”. Buscou-se, portanto, verificar se tais sujeitos são capazes de expressar uma visão sobre o mundo e sobre a realidade de forma consciente e engajada, por intermédio de elementos teóricos e práticos de natureza crítico-transformadora em relação à sua própria formação, ao trabalho que desenvolvem e à sociedade à qual pertencem. Para tanto, fez-se a identificação do campo de realização da pesquisa empírica, bem como dos sujeitos investigados. Analisou-se o Projeto Curricular do referido curso, bem com seu ideal formativo e, especialmente, as reais concepções apresentadas pelos sujeitos acerca das questões arroladas nos instrumentos.

Concluiu-se que as críticas elaboradas pelos sujeitos participantes não chegam a alcançar o patamar compreensivo da necessidade de superar o estágio da sociedade dominada pelo capital. Ao contrário, as críticas produzidas por eles inclinam-se a indicar o aprofundamento e o aperfeiçoamento dessa sociedade, já que almejam a correção das distorções e a ampliação dos limites apresentados pelo sistema, sobretudo, com vistas à consecução dos “direitos dos cidadãos”. Nesse sentido, concebem como papel social da educação e do trabalho docente servir aos propósitos reprodutivos das relações estabelecidas na sociedade vigente, pela via da adaptação e adequação formativa à lógica que mantém viva tal sociedade.

Considerou-se, finalmente, por meio de categorias como totalidade, contradição, reprodução e hegemonia que se, no presente, as concepções dos investigados estabelecem comunhão com uma determinada visão de mundo a qual participa e coopera com a reprodução das relações sociais vigentes, em razão das determinações preponderantes, faz-se pertinente encarar, pela via de seu antagonismo, como perspectiva de mudança e de ruptura com semelhante situação, a possibilidade de construir uma formação que – mesmo inserida no contexto social conservador da lógica dominante – possa contribuir com a produção de formas de pensar e de práticas radicalmente distintas das perseverantes, para que se alcance, definitivamente, a edificação de outra sociedade alternativa à que existe, onde o homem possa desenvolver, enfim, a onilateralidade.

## CAPITULO 1 – TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

### 1.1 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DE MARX E ENGELS

Os conceitos fundamentais da teoria desenvolvida por Marx, com a participação de Engels, são depreendidos, em sua maioria, do trabalho concebido como uma atividade essencialmente humana, atividade produtora, criadora, expressão da *práxis* que é a ação transformadora consciente. No âmbito dessa teoria, o trabalho está relacionado a categorias tais como atividade e força produtivas; modos, meios e instrumentos de produção; produtos e processos da atividade humana; valor de uso e de troca, dentre outras, que constituem valiosas referências de análise das relações sociais, intrinsecamente ligadas à ação do ser humano de modificar a natureza por intermédio do trabalho, transformando a realidade que o cerca e a si mesmo.

Marx (2008a, p.84), assim coloca a relação do homem com a natureza.

Fisicamente o homem vive somente [dos] produtos da natureza, possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu *corpo inorgânico*, tanto na medida em que ela é um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

Contudo, o homem como parte da natureza, dela se destacou e continua a se destacar por meio do trabalho o qual é visto, originariamente, por Marx e Engels (1998), como uma atividade exclusiva dos homens para produzirem seus meios de vida, tornando-se elemento definidor de sua humanidade, à medida que os distingue de outros seres na própria natureza. Sobre isso, dizem os autores:

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais

logo que começam a produzir seus meios de existência [...]. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX e ENGELS, 1998, pp.10-11).

Assim, os seres humanos diferenciam-se dos animais à proporção que começam a produzir seus meios para viver, agindo não apenas em função das necessidades imediatas e nem tão pouco pelos instintos, como fazem os animais, pois os homens são capazes de prever os resultados das suas ações, a fim de melhor escolher os caminhos a seguir. Como argumenta Marx (2006, L1, v.1, p.211-212):

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sob o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalha, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho.

O trabalho para Marx (2006, L1, v.1, p.211) é, então, antes de tudo, um processo que ocorre entre o homem e a natureza, no qual o homem, “com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cérebro e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos naturais, impondo-lhes forma útil à vida humana”.

Engels (2005), ao afirmar que o trabalho criou o próprio homem, produziu um ensaio no qual torna evidente o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Nele Engels defende a idéia de que a evolução humana não é apenas fruto da determinação biológica – como sempre quiseram as teorias “biologicistas” – nem tão pouco resultado direto do desenvolvimento do cérebro – tal como insistem os idealistas. Para Engels, o trabalho está na raiz do processo evolutivo do homem. Como argumenta este autor, na origem da espécie humana encontra-se o advento do uso das mãos para transformar elementos da natureza em prol do suprimento das necessidades na manutenção da vida.

Nesse sentido, o domínio da natureza, que teve início com o desenvolvimento da mão voltada ao trabalho, ampliou os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos, novas propriedades até então desconhecidas. Da mesma

forma, foi o trabalho que, ao multiplicar os casos de ajuda mútua, mostrou as vantagens dessa atividade conjunta, agrupando ainda mais os homens em formação. Na interação com a natureza, por meio do trabalho, o homem sentiu necessidade da fala, cujo vínculo – trabalho e linguagem articulada – compõem os dois estímulos principais para transformar o cérebro do macaco em cérebro humano.

De acordo com Engels (2005, p.18),

[...] graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a todas essas criações [...] as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, [...] a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades [refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas].

Vê-se, portanto, a partir das explicações de base materialista, histórico-dialética, construídas por Engels, que a origem da diferença entre o homem e os animais, na forma como se relacionam entre si (em sociedade) e com a natureza, não foi decorrência imediata da capacidade do cérebro humano, como prega a corrente idealista ainda preponderante nos dias de hoje, mas, por outro lado, tal diferença é fruto do trabalho. Engels (2005, p.22) resume este pensamento do seguinte modo: “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que resulta do trabalho”.

O trabalho, então, se coloca como “[...] indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – constituindo-se em necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2006, L.1, v.1, pp.64-65). Assim descrito, é atividade dirigida à obtenção de um determinado fim, como *trabalho útil* ou *concreto*, cujo produto é um valor-de-uso. “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. [...]. O valor-de-uso

constitui o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela” (MARX, 2006, L.1, v.1, p.58).

Entretanto, no âmbito do modo de produção capitalista, segundo o autor, extraído do produto do trabalho o valor-de-uso, ou seja, o seu caráter útil, este se torna apenas resultado do dispêndio da força humana de trabalho em geral, o qual, por sua vez constitui o “trabalho abstrato”. O trabalho concreto e o trabalho abstrato não são atividades diferentes, mas a mesma atividade humana de produção material que encerra igualmente “valor e valor-de-uso”. Marx, para configurar o trabalho efetivado no modo de produção capitalista – cujo fim último é a produção da mercadoria com valor-de-troca derivada do valor excedente – e diferenciá-lo, em sua ocorrência nas demais formações econômicas – como produção de valor e valor-de-uso – apresenta os *elementos gerais* que caracterizam a categoria trabalho:

1) atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho [...]. No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adequado às necessidades humanas através da mudança de forma (MARX, 2006, L.1, v.1, p.212-214).

Contudo, em outro trecho o autor assevera:

[...] o produto, de propriedade capitalista, é um valor-de-uso. [...] [o capitalista] produz valores-de-uso apenas para serem enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso que tenha valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente [mais-valia] (MARX, 2006, L1, v.1, p.220).

Vê-se, pois, que a análise de Marx sobre a mercadoria, no modo de produção capitalista, contempla a explicação acerca da substância e magnitude do valor, bem como o duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria. Assim, no âmbito do capitalismo, o *valor* de uma mercadoria, cuja forma aparente é o *valor-de-troca*, está revelado pela forma

histórica da força de trabalho humano nela acumulada para a sua produção, como configuração da substância social que constitui o trabalho abstrato. O valor é determinado pela medida do tempo de trabalho abstrato, em média, necessário para produção da mercadoria, como “tempo de trabalho socialmente necessário”.

Por meio do trabalho, considerado originariamente e não investido de sua roupagem capitalista, ocorre tanto a transformação da natureza quanto do próprio homem que logra a possibilidade de ele ir além da pura natureza, podendo contrapor-se, como sujeito, ao mundo dos objetos, conquistando assim certa autonomia diante dela. O trabalho, como produção, reprodução da existência do homem e humanização da natureza, torna-se a única maneira de transpor a história da natureza para a história da humanidade, sendo, portanto uma ação humana que visa à construção do homem livre<sup>10</sup>.

O homem, por intermédio do trabalho, se depara com as leis próprias da natureza e suas matérias sobre as quais age para prover sua vida e suas necessidades, à medida que delas toma consciência. Quando ele adquire capacidade (física e mental) de se apropriar das forças naturais pelo trabalho, fazendo com que a própria natureza trabalhe com os interesses e necessidades humanas, o trabalho assume a acepção de ação humana livre, intencional, planejada e consciente de dominar a natureza, diante das exigências materiais, vitais e essenciais, tornando-se *práxis*. Esta, como “[...] atividade livre, universal, criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo [...]” (BOTTOMORE 2008, p.292), integra a concepção marxiana de trabalho enquanto conjunto de atividades humanas (físicas e mentais) voltadas para a criação objetiva e subjetiva das condições indispensáveis à vida humana individual e social. Já que, segundo Marx (2006, L.1, v.2, p.577),

[...] o homem não pode atuar sobre a natureza sem por em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e das mãos [trabalho manual e trabalho intelectual]. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se um produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre o qual incide o trabalho.

---

<sup>10</sup>Essa noção de *homem livre* se difere de *trabalhador livre*, configurado no âmbito do sistema capitalista, como se verá mais a frente.

Destarte, a natureza adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. A natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A *práxis* possibilita o intercâmbio entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo de trabalho que lhe define a utilidade. A *práxis* expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o mundo material e social, objetivo e subjetivo enquanto uma atividade plenamente consciente. Para Marx (2008a, p.85) a elaboração da natureza inorgânica, o engendrar teórico-prático ou prático-crítico do mundo objetivo, constitui a prova de que o homem é um ser *genérico consciente*.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com] relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto, o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

Nessa perspectiva, o trabalho, como transformação autoconsciente da natureza em objetos para si e para o outro, se torna condição fundamental da criação do homem e de sua história, única via para configurar a sua relativa autonomia mediante as limitações impostas pela natureza. Assim considerada, a relação do homem com a natureza é também social, pois à medida que ele a domina conscientemente não o faz sozinho, mas pelo trabalho coletivo<sup>11</sup>, de caráter histórico-social. A vida social e a história da humanidade surgem desde que os homens passaram a se organizar de forma intencional para o empreendimento de atividades coletivas. Marx (1991), em suas notas sobre as formações econômicas que precedem a produção capitalista, registra a sua peculiar concepção histórica, relativa ao decurso da sociedade humana, no tocante à produção e à reprodução da vida material por meio do trabalho e de sua divisão, desde o comunismo primitivo até o capitalismo.

---

<sup>11</sup>Neste caso, refere-se ao trabalho realizado em comum, pela associação direta de trabalhadores (MARX, 2006, L.1, v.1, pp.99-100).

No seio de tais formações, o trabalho se insere na base constitutiva da vida social provocando o desenvolvimento e a distinção histórica dos diferentes grupamentos humanos para a exploração e domínio do mundo material. Segundo Marx (2006, L.1, v.1, p.214), na esteira desse progresso<sup>12</sup> humano, “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como e com que meios de trabalho se faz”. Ou seja, para ele, pode-se distinguir uma formação econômica de outra pela consideração das suas *condições objetivas de trabalho* – pelo conjunto das condições necessárias para a realização do processo de trabalho relativas à natureza, ao fundo de consumo ou de subsistência, aos instrumentos de trabalho e transporte, aos meios de produção e circulação, à divisão da atividade produtiva, dentre outros – bem como por intermédio da análise do desenvolvimento da *força viva* do trabalhador, sendo essa a força existente no sujeito, caracterizada pelo fato de que o trabalhador a mantém na relação subjetiva e objetiva com suas condições de produção.

Nas formações primitivas, já se realizava trabalho coletivo a fim de extrair da natureza o necessário à manutenção da vida. Os trabalhos de coleta e de caça expandiram-se nas “tribos nômades” principalmente devido à produção e ao uso de instrumentos diversos e armas de pedra. Mediante o uso de pedras, madeira, ossos e conchas e a criação de meios como animais domesticados, amansados ou modificados, as “comunidades tribais sedentárias” – constituídas ante o esgotamento dos gêneros naturais – passaram à produção agrícola planejada e à criação de animais discriminada. Nesse tipo de comunidade, na qual a terra e os meios de produção eram considerados propriedade<sup>13</sup> da coletividade, não

---

<sup>12</sup> Para Marx (1991), as várias formações humanas já existentes, representam etapas de progressão no sentido de que as subseqüentes afastam o homem cada vez mais, em relação à precedente, da situação primitiva. Não se trata, pois, de uma concepção unilateral e sucessiva de história como progresso, uma vez que Marx, ao delinear as rupturas ocorridas no interior de cada uma delas, apontando os aspectos geradores de sua superação, também revela a continuidade e a coexistência de vários elementos no decurso do tempo. Assim, Marx rejeita a idéia de que um modo de produção tenha evoluído de outro ao explicitar as contradições internas que levam à derrocada de cada uma das formações humanas pré-capitalistas, enquanto modo de produção dominante em determinado período histórico. Há de se ressaltar ser esta a mesma linha de pensamento que ele elabora, em perspectiva, acerca do modo de produção capitalista.

<sup>13</sup> O conceito marxiano primordial de *propriedade* não se reporta a uma forma particular de sociedade, muito menos àquela configuração assumida na sociedade capitalista de *propriedade privada*. Nas “Formações Econômicas Pré-Capitalistas”, Marx (1991) diz que “originariamente, propriedade significa nada mais do que uma atitude do homem ao encarar suas condições naturais de produção como lhe pertencendo, como *pré-requisitos de sua própria existência*; sua atitude em relação a elas como *pré-requisitos naturais* de si mesmo, que constituiriam, assim, prolongamentos de seu próprio corpo” (p.85). Assim, “originariamente [propriedade] significa uma relação do sujeito atuante (produtor) (ou um sujeito que produz a si mesmo) com as condições de sua produção ou reprodução como suas próprias [...]. O objeto da produção, em si, é reproduzir o produtor em e simultaneamente com aquelas condições objetivas de sua existência” (p.90). Contudo, tal situação pode variar, ou seja, a propriedade assumirá formas diferentes conforme haja

pertencentes aos indivíduos, isoladamente; os trabalhadores-proprietários – força viva de trabalho dos grupos primitivos – se relacionavam com as condições objetivas de seu trabalho de maneira integrada.

As formações tribais primitivas ou comunidades tribais espontâneas – ligadas por forças comuns de sangue, língua, costumes, – são consideradas o primeiro passo para a apropriação das condições objetivas de vida, bem como das atividades que as reproduzem e lhes dão expressão material: o pastoreio, a caça, a agricultura, etc. De acordo com Marx (1991, p.67), a terra constitui o seu grande laboratório de trabalho,

[...] o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos de trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas eles se consideram como seus *proprietários comunais*, ou seja, membros de uma comunidade que se reproduz pelo trabalho vivo. Somente na medida em que o indivíduo for membro de uma comunidade como esta [...] é que se considerará um proprietário ou *possessor*. Na realidade, a *apropriação* pelo processo de trabalho dá-se sob estas *pré-condições* que não são produto do trabalho, mas parecem ser seus pressupostos naturais ou divinos. A forma desta apropriação se poderá realizar de maneira diversa, embora a relação básica se mantenha a mesma.

A divisão do trabalho nesta fase – apesar de ser “ainda muito pouco desenvolvida” (MARX e ENGLÉS, 1998, p.13), porque o trabalho era organizado pela combinação simples entre a apropriação e necessidades sociais – ocorria com a separação de tarefas, executadas na modalidade de cooperação, por idade, sexo e parentesco. Além da divisão do trabalho na produção de subsistência, havia também divisão nas atividades de lazer, importantes pela fabricação de instrumentos e utensílios que auxiliaram o desenvolvimento das forças produtivas. Com o tempo, tanto a produção de subsistência, quanto de lazer passaram a produzir excedentes e, conseqüentemente, a troca. Por intermédio dessas alterações – envolvendo a produção de excedentes, a troca e a dominação de uma unidade produtiva sobre outra, advindas do avanço das forças produtivas – são gestados, sucedaneamente<sup>14</sup>, os *modos de produção* pré-capitalistas asiático, antigo e feudal<sup>15</sup>.

---

ocorrência de mudanças nas condições de produção. Assim, como se verá mais adiante, as transformações sucedidas nas formas de propriedade estabeleceram as mudanças registradas nas formações econômicas e sociais.

<sup>14</sup> Como já foi comentado, a idéia de sucessão da história, em Marx, não é linear. O autor, para efeito do registro histórico, caracteriza os diferentes *modos de produção* datando-os a partir do aparecimento de cada

Com o advento das atividades manufatureiras ocorrem as transformações mais significativas concernentes ao trabalho (MARX, 1991; 2006, L1, v.1, parte quarta e MARX e ENGELS, 1998; 2010) – que surge agora como *trabalho-livre*, cuja substância é a *força de trabalho*. Elas extinguem a produção baseada na cooperação e inauguram a moderna divisão do trabalho, mais adaptada às novas condições econômicas, iniciando a separação entre capital e trabalho. Diferentemente do período anterior, o *trabalho livre*, nesse momento histórico, se manifesta quando as relações de trabalho servil são dissolvidas pelas transformações ocorridas nos processos produtivos feudais que liberaram os produtores diretos dos vínculos com seus senhores, amos e mestres, tornando-os livres para colocar a sua força de trabalho à disposição de quem pudesse e quisesse comprá-la.

A *força de trabalho* ou a *capacidade de trabalho* é, para Marx (2006, L.1, v.1, p.197) “o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valor de uso de qualquer espécie”. Nas circunstâncias advindas com o nascimento do modo de produção capitalista, restou ao produtor direto, despojado de toda e qualquer forma de propriedade, trocar a sua capacidade de realizar trabalho útil – que faz, em tal sistema, aumentar o valor das mercadorias – por um salário em dinheiro. A força de trabalho passa, então, a ser uma mercadoria comprada para acrescentar valor aos valores de uso produzidos, visto que o capitalista paga menor valor pela força de trabalho do que o valor que ela acrescenta a outras mercadorias, resultando no que Marx (2006, L.1, v.1 e v.2) denomina de *mais-valia*.

O processo de acirramento da contradição ocorrida entre capital e trabalho veio a se aprofundar, em níveis inimagináveis, após a Revolução Industrial, com o nascimento da grande indústria e seu sistema automatizado de máquinas, provocando uma redução drástica do trabalho manual e o excessivo crescimento da produção que, em decorrência, suprimem as formas anteriores de apropriação do trabalho centradas no controle das corporações e do Estado. Historicamente, a apropriação do controle e dos meios de trabalho é transferida à burguesia capitalista, o trabalhador, expropriado e alienado de

---

um deles, enquanto predominante em um decurso de tempo, assinalando que o nascimento subsequente de um não provoca a extinção imediata e total de seus antecessores.

<sup>15</sup> Estes foram os *estágios de desenvolvimento* considerados por Marx e Engels em diversos estudos, intencionando registrar a história humana, dividida em etapas, com suas respectivas estruturas sociais, políticas e econômicas, ou seja, com seus correspondentes *modos de produção*.

qualquer forma de propriedade e riqueza, passa a vender sua força de trabalho, como mercadoria, em troca de dinheiro na forma de salário<sup>16</sup>.

Em termos de comparação entre este período e os precedentes – pré-capitalistas – ocorre uma transformação radical no trabalho e, conseqüentemente, na condição do produtor direto. Na formação asiática, o trabalhador, apesar de não ser proprietário da terra, detinha a sua posse por concessão do déspota, estando ainda ligado aos meios de produção e subsistência, bem como aos instrumentos de trabalho. Na formação antiga, o trabalhador (escravo) era considerado condição natural da produção, instrumento de trabalho e como tal, mantinha uma relação direta com condições objetivas de trabalho, recebendo de seu senhor o mínimo necessário à sua subsistência e reprodução. Na formação feudal, o servo fixado na terra, mesmo como não proprietário desta, possuía os instrumentos simples de trabalho – muitas vezes, de sua criação – bem como os próprios meios de subsistência. Os companheiros e aprendizes, por seu turno, partilhavam com os mestres na situação de convivas, dos saberes e dos instrumentos de trabalho no processo de produção.

Percebe-se, pois, em todas as formações pré-capitalistas que o produtor direto não se encontrava totalmente separado das condições objetivas de trabalho e de existência – na forma de proprietário ou de propriedade – tendo a possibilidade de efetivar sua humanidade como trabalhador. Este, entretanto, na sociedade capitalista, ao assumir a condição de *trabalhador livre* – em razão de não ser mais propriedade do Estado ou de um determinado senhor, não se encontrar fixado à terra, nem estar agrilhado pela escravidão ou pela servidão – o faz radicalmente apartado dos componentes objetivos do trabalho e de seu saber – já que não é mais proprietário, nem possuidor da terra ou de qualquer riqueza; nem dos instrumentos, dos processos e meios de trabalho e de subsistência, passando a possuir apenas a sua força de trabalho – não podendo, pois, realizar a sua humanidade, alienando-se.

Marx, ao analisar o trabalho inserido no modo de produção capitalista, denuncia o processo de *estranhamento* – ocorrido entre o trabalhador consigo mesmo, com o produto do seu trabalho, com o ato da produção no interior do trabalho, com a natureza e com os outros homens (MARX, 2008a) – denominado, por ele, de *alienação*, a qual vem

---

<sup>16</sup> O salário – quantia em dinheiro mais reduzida quanto possível – tem existência somente no âmbito do modo de produção de domínio burguês, como pertencente aos custos obrigatórios do capital e do capitalista, não devendo ultrapassar a necessidade desta obrigação, sob pena de ferir um de seus princípios essenciais: o lucro.

sucedendo em razão das condições econômicas e sócio-históricas criadas na sociedade burguesa – mantidas, em grande parte, pela contradição entre capital e trabalho, pela existência da propriedade privada e pela divisão capitalista do trabalho. Em decorrência da alienação, Marx (2008a, p.82) diz que

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais inoperante o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...]. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

Eis porque Marx (1991) afirma ser o mundo pré-capitalista superior ao mundo moderno, pois, se no primeiro, o trabalho e a riqueza produzida por ele visavam o desenvolvimento das potencialidades humanas, no mundo capitalista, trabalho e riqueza aparecem como total alienação, como destruição daquelas potencialidades de crescimento do homem, como sacrifício do fim em si mesmo, em proveito de forças que lhe são externas em direção ao acúmulo do capital. Para ele “[...] a relação do trabalho com o capital, ou com as condições objetivas do trabalho como capital, pressupõe um processo histórico que dissolve as diversas formas nas quais o trabalhador é um proprietário [que] trabalha” (MARX, 1991, pp.91-92).

Desse modo, o surgimento do capitalismo representa a dissolução das relações fundamentais de propriedade estabelecidas pelo trabalhador enquanto sujeito, visto que no modo de produção de domínio do capital o trabalho se expressa como uma relação de *não-propriedade*: da terra (ou mesmo do solo); da matéria prima; dos instrumentos e ferramentas de trabalho; dos meios de trabalho, de subsistência e de consumo; enfim, das condições de trabalho e produção. Como já foi dito, nesse contexto, a única propriedade do trabalhador passa a ser a sua força de trabalho, a qual ele terá que vender no mercado de trabalho, como mercadoria, em troca do salário. Configurando-se, pois, como trabalhador assalariado destituído de objetividade e imbuído de uma subjetividade abstrata, uma vez que os meios de produção objetivos, indispensáveis à realização do trabalho, tornam-se propriedade do não-trabalhador, ou seja, daquele que detém o capital.

Segundo Marx (1991), a formação original do capital ocorreu, sobretudo, em virtude desse processo de dissolução que, transformando o antigo modo de produção e suas correspondentes condições objetivas de trabalho, permitiu trocar o *trabalho vivo* dos trabalhadores, agora livres, por *dinheiro* – o que, evidentemente, veio acompanhado do desenvolvimento, da expansão e da acumulação da riqueza monetária, gérmen do capital. Em tal processo, o dinheiro ressurgente contribuiu para criação da figura desse trabalhador livre, despojado, sem objetivos, não porque disponibilizou para ele as condições objetivas de existência e de produção, mas porque, contraria e definitivamente, o separou delas.

Para Marx (1978b, p.235-236), a dissociação operada entre a propriedade e o trabalho se apresenta como uma lei necessária de intercâmbio entre o capital e o trabalho. Assim, no modo de produção capitalista o trabalho torna-se:

1) Trabajo no-objetivado, concebido negativamente [...]. Encunto tal, es no-materia prima, no-instrumento de trabajo, no-producto em bruto: el trabajo disociado de todos los médios de trabajo y objetos de trabajo, de toda su objetividad; el trabajo vivo, existente como abstracción de estos aspectos de su realidad efectiva (igualmente no-valor), este despojamiento total, esta desnudez de toda objetividad, esta existencia puramente subjetiva del trabajo. El trabajo como miseria absoluta: la miseria no como carencia, sino como exclusión plena de la riqueza objetiva. O también – en cuanto es el no-valor existente, y por ello un valor de uso puramente objetivo, que existe sin mediación, esta objetividad puede ser solamente una [objetividad] no separada de la persona: solamente una [objetividad] que coincide con su inmediata existencia corpórea. Como la objetividad es puramente inmediata, es, asimismo, no-objetividad inmediata. En otras palabras: una objetividad que de ningún modo está al margen de la existencia inmediata del individuo mismo. 2) Trabajo no-objetivado, no valor, concebido positivamente, o negatividad que se relaciona consigo misma; es la existencia no-objetivada, es decir inobjetiva, o sea subjetiva del trabajo mismo. El trabajo no como objeto, sino como actividad; no como auto valor, sino como fuente viva del valor. La riqueza universal, respecto al capital, en el cual existe objetivamente, como realidad, como posibilidad universal del mismo, posibilidad que se preserva en la acción en cuanto tal.

Nesse sentido, é que o modo de produção capitalista, ao expropriar o trabalhador de toda e qualquer forma de propriedade, extingue os processos de trabalho efetivados como realização humana e o aliena do capital e de si mesmo. Nesse contexto, o trabalhador – despojado de todas as condições objetivas de trabalho e de existência – passa a pertencer ao não-trabalhador, podendo se realizar apenas por intermédio e em razão do capital, como mercadoria, a qual é vendida por ele próprio e comprada pelo capitalista, instalando-se aí o processo de contraposição que, ao mesmo tempo, une e separa o capital do trabalho. Em decorrência, Marx (1978b, p.236) considera que, na forma histórica do capitalismo,

[...] no es en absoluto una contradicción afirmar, pues, que el trabajo por un lado es la miseria absoluta como objeto, y por otro es la posibilidad universal de la riqueza como sujeto y como actividad; o más bien, que ambos lados de esta tesis absolutamente contradictoria se condicionan recíprocamente y derivan de la naturaleza del trabajo, ya que este, como antítesis, como existencia contradictoria del capital, está presupuesto por el capital y, por otra parte, presupone a su vez al capital.

O trabalho, pois, no seio do modo de produção capitalista, se extingue como elo da comunidade e como produção *concreta* da riqueza universal, passando a existir apenas como *possibilidade* de acesso à sociedade e à riqueza – que já não é mais universal, mas particular, privada – de tal modo que tanto a natureza quanto o próprio trabalhador transformaram-se em mercadoria, ou seja, em meio de produção e de acumulação de riqueza, forjado na relação entre capital e trabalho. Trata-se, portanto, do coroamento do longo processo histórico de separação do trabalhador: da natureza, do seu acesso ao mundo material de forma objetiva, de sua própria realização enquanto sujeito individual e social, bem como da forma de vida comunitária.

O vínculo que une os indivíduos à sociedade capitalista é o econômico, ou seja, as relações sociais e políticas têm base econômica, em consonância com a base do processo produtivo<sup>17</sup>. A liberdade presumida dos indivíduos só se realiza de fato, de modo diretamente proporcional à riqueza capitalista – enquanto propriedade privada e posse do dinheiro – como novo meio de inserção social. Assim, para o trabalhador, a única forma de obter vínculo social, se dá por meio de efetivação de um *contrato de trabalho* resultante da venda e da compra da força de trabalho – que implica uma transação em dinheiro. O dinheiro, portanto, torna-se um poderoso agente de dissolução dos antigos vínculos de trabalho, ao permitir que o capitalista mantenha sob seu controle o trabalhador livre, despido de qualquer propriedade, alienado e totalmente dependente da venda de si próprio.

O contrato de trabalho surge da necessidade de regulamentar a relação entre o produtor direto (empregado assalariado que vende sua força de trabalho) e o capitalista (patrão) que lhe paga o salário, visto que esse último “é determinado mediante o confronto

---

<sup>17</sup> Para Marx e Engels (1998, p.18), em qualquer forma de sociedade existe intrínseca relação entre estrutura social e política e a produção “[...] indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado, entram em relações políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos [...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade”.

hostil entre capitalista e trabalhador” (MARX, 2008a, p.23). Os salários são correspondentes ao preço da força de trabalho que, como uma mercadoria, flutua de acordo com situações específicas da oferta e da procura no mercado de trabalho. Como esta relação tem que, necessariamente, gerar lucro, o contrato de trabalho exerce a função primordial de estabelecer parâmetros e impor limites ao trabalhador.

Desde que foram criados, ocorreram algumas mudanças legais e normativas nos contratos de trabalho, muitas em razão da luta dos trabalhadores, trazendo determinados benefícios aos assalariados. Contudo, a nenhuma delas foi dada a prerrogativa de sequer arranhar o princípio fundamental do capital: a *mais-valia* – forma específica do sistema capitalista de extrair e transformar o excedente em lucro, pela exploração do trabalhador, cujo produto do trabalho pode ser vendido, a despeito de ele receber salário. Quando trabalhadores, por razões inerentes ao próprio sistema, não conseguem realizar contratos de trabalho, ocorre a exclusão de milhões de trabalhadores da órbita social – como pode ser perfeitamente constado nos índices de desemprego e miserabilidade populacional registrados pelo mundo, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

A configuração dessa forma de existência do trabalhador expropriado proveio, como já foi dito, das transformações dos modos de produção anteriores ao capitalista, associadas às mudanças econômicas, sociais e políticas a eles correlatas, as quais emergiram dos processos históricos de dissolução das relações fundamentais e objetivas que o homem estabelecia, por intermédio do trabalho, com o processo de produção, bem como com a propriedade, possibilitando o surgimento do capital. Em tal contexto, argumenta Marx (2008a, pp.91-92),

[...] o trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria é o produto do movimento total. O homem nada mais é do que trabalhador e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é estranho. Mas porque ambos, capital e trabalho, são estranhos entre si e estão, por conseguinte, em uma relação indiferente, exterior acidental, esta estranheza tem de aparecer como algo efetivo. Tão logo aconteça ao capital [...] não mais existir para o trabalhador, o trabalhador mesmo não é mais para si; ele não tem nenhum trabalho e, por causa disso, nenhum salário [...]. E, aí, ele tem existência não enquanto homem, mas enquanto trabalhador, podendo deixar-se enterrar, morrer de fome etc. A existência do capital é a [...] existência [do trabalhador], sua vida, tal como determina o conteúdo da sua vida de um modo indiferente a ele. [...] não [se] [re]conhece, por conseguinte, o trabalhador desocupado [...] na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho [...]. As carências do trabalhador são [...] apenas a necessidade de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça dos trabalhadores não desapareça.

Em última instância, tal situação representa empiricamente para o trabalhador a perversidade da contradição entre capital e trabalho e contribui para alimentar a contraposição entre os trabalhadores e os não-trabalhadores. De acordo com Marx e Engels (1998, p.85), a massa de trabalhadores – nascida do desenvolvimento dessas forças produtivas nefastas e destrutivas – a qual “suporta todos os ônus da sociedade, sem gozar de suas vantagens, [...] expulsa da sociedade” compõe, por causa de suas próprias condições totalmente desfavoráveis, a classe que se encontra forçosamente na posição mais aberta para construção da consciência acerca da necessidade de uma *revolução*<sup>18</sup> radical que coloque termo à sociedade capitalista. A *luta de classes* instalada em seu âmbito tem sido mais favorável ao capital, ou seja, à classe não-trabalhadora em detrimento da classe trabalhadora, no sentido de que a própria luta dos trabalhadores, incorporada do ideário burguês, vem se desviando de caminhos que podem levar realmente à revolução, ou seja, à transformação do *status quo*.

Por conseguinte, pode-se considerar que a extinção da sociedade do capital apenas se tornará viável se os trabalhadores assumirem a luta pela dissolução de suas formas de trabalho e de suas modalidades de exploração, de apropriação e de propriedade, bem como de seus correlatos aparatos econômico, político e social. Ou seja, no âmbito da teoria marxiana, a possibilidade de superação da sociedade do capital ocorrerá mediante o movimento de luta dos não-proprietários por um processo revolucionário que subverta a força deste modo de produção e de troca, assim como a força de sua estrutura política e social e que, paralelamente, desenvolva na classe dos trabalhadores a energia necessária para conduzir a retomada da apropriação da totalidade das forças produtivas, enquanto “indivíduos livremente associados” (MARX e ENGELS, 1998 pp.84 e 90), para a construção de uma outra sociedade na qual a propriedade privada e o capital sejam definitivamente abolidos.

Para tanto, faz-se necessário, *a priori*, que os trabalhadores se reconheçam como *classe revolucionária* capaz de levar a termo tal empreitada, pois, para Marx e Engels

---

<sup>18</sup> Considerar-se-á revolução tanto o processo quanto a concretização da dissolução das relações fundamentais mantidas por um determinado modo de produção – no caso aludido acima, o modo de produção assentado na contradição entre capital e trabalho. Os trabalhadores “[...] não podem apoderar-se das forças produtivas sociais senão abolindo o modo e apropriação que era próprio a estas e, por conseguinte, todo modo de apropriação em vigor até hoje. Os proletários nada têm de seu a salvaguardar; sua missão é destruir todas as garantias e segurança da propriedade privada até aqui existentes [...]. O movimento proletário é o movimento espontâneo da imensa maioria em proveito da imensa maioria. O proletário, a camada inferior da sociedade atual, não pode erguer-se, pôr-se de pé, sem fazer saltar todos os estratos superpostos que constituem a sociedade oficial” (MARX e ENGELS, 2010, p.11).

(2010, p.10) “[...] de todas as classes que ora enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário, é seu produto mais autêntico”. Contudo, há de se perceber que os autores ressaltam, em razão do próprio movimento real e histórico da luta de classe do operariado, que essa passa a ser incorporada por outros atores provenientes das mais variadas classes, sobretudo as intermediárias (MARX, 1999, p.51). Geralmente, a classe revolucionária tem sido considerada pelos marxistas, como a classe dos trabalhadores (não-proprietários) cujas condições de (total ou parcial) exclusão e antagonismo permitem entrar em luta com os não-trabalhadores (proprietários).

Nesse sentido, no que concerne ao presente estudo e concebendo os docentes e demais educadores como trabalhadores (não-proprietários) de importância social relevante para o movimento de luta mencionado acima, é que se busca compreender o papel que podem e devem desempenhar esses atores ante a tarefa de construção de uma sociedade radicalmente diferente da existente. Assim, retomando as questões norteadoras desta tese, indaga-se se, de fato, tais sujeitos, como trabalhadores – e para o caso especificamente a ser aqui abordado: docentes em formação, já trabalhadores no campo da educação – são capazes de expressar elementos teóricos e práticos, de natureza crítico-transformadora, em relação a sua própria formação, ao trabalho que desenvolvem e à sociedade à qual pertencem. Tal questionamento conduz de imediato à necessidade de explicitar as concepções de sociedade e de educação que abrigam grande possibilidade de nortear a formação e o trabalho docente, rumo à construção de semelhante condição.

## 1.2 A CONCEPÇÃO MARXISTA DE EDUCAÇÃO E DE TRABALHO DOCENTE

Na literatura especializada é controversa a questão se Marx e Engels chegaram a construir ou não uma teoria acerca da educação-formação humana – incluindo aí a ocorrida nas instituições educacionais destinadas tanto às crianças e aos jovens, quanto aos seus mestres – visto que se dedicaram, prioritariamente, ao estudo do advento e da consolidação da sociedade capitalista, pela exposição das contradições do seu sistema econômico, político e social. Em meados do Século XIX, inauguraram a forma crítica interpretativa da síntese histórica e apontaram as transformações revolucionárias protagonizadas pela burguesia em ascensão, denunciando, em seu âmbito as condições de exploração às quais os trabalhadores passaram a estar submetidos.

Entretanto, a educação como parte de qualquer formação social, e da capitalista especificamente, não poderia ficar – e não ficou – à margem da análise, da interpretação e da construção da perspectiva de transformação da realidade desenvolvidas por Marx e Engels. Alguns autores, como Manacorda (2000) e Enguita (1993), exploram os quatro principais textos – “Princípios Básicos do Comunismo - 1847” (ENGLES, 2006); “Manifesto do Partido Comunista - 1848” (MARX e ENGELS, 2010); “Instruções para os Delegados do Congresso de Genebra - 1866” (MARX, 2008b) e “Crítica ao Programa de Gotha - 1875” (MARX, 2001) – e muitos trechos contidos nos diversos volumes de “O Capital”, donde a educação é diretamente abordada.

Esses e outros autores – como Antônio Gramsci (1991 e 1989) e István Mészáros (2006 e 2007) – estudando as obras de Marx e Engels em seu conjunto, conseguem extrair delas não somente os princípios educativos-formativos – destinados à efetivação de uma educação voltada à revolução, bem como à construção de uma educação pós-revolução – mas também a crítica à sociedade burguesa e ao seu sistema educacional. As obras de Marx e Engels, assim esquadrinhadas, ajudam a compor, atualmente, a concepção marxista acerca da educação-formação e do trabalho docente, além de contribuir para explicitar criticamente a função e a natureza de ambos na realidade social.

Uma revisão bibliográfica dos autores citados, bem como dos textos e extratos mencionados, possibilita compreender a concepção marxista de educação, situando-a na perspectiva teórico-prática, materialista dialética de Marx e Engels, além de percebê-la em sua relação com as posições políticas defendidas por eles. Em meados do Século XIX,

como circunstancia Marx (2006, L.1, v.1, p.451-455), a indústria moderna já havia operado a revolução instrumental do trabalho, tornando supérflua a força muscular, de modo que a maquinaria foi permitindo o emprego de trabalhadores dela desprovidos ou com o desenvolvimento físico incompleto, mas com membros flexíveis. Por isso, os capitalistas passaram a utilizar o trabalho das mulheres e das crianças, que submetidas diretamente pela máquina à exploração do capital nas fábricas mecanizadas e em todos os demais ramos de atividade – com extensas horas de trabalho, em lugares quase sempre insalubres – chegam à ruína moral, intelectual e física.

É mediante o contexto de ampliação da exploração do trabalho pelo capital que Marx e Engels pensam a educação e procuram:

1) denunciar e modificar a situação deplorável enfrentada por crianças e jovens utilizados como força de trabalho de baixo custo pelo modo de produção capitalista. Há em “O Capital” várias passagens sobre as situações de exploração do trabalho enfrentadas por crianças e jovens. Ao descrever o trabalho realizado por menores nas minas de carvão inglesas, Marx comenta: “[...] a produção capitalista [...] mais do que qualquer outro modo de produção, esbanja seres humanos, desperdiça carne e sangue, dilapida nervos e cérebro” (MARX, s/d, L.3, v.4, p.99). Ao falar das cruéis condições sanitárias em que operava a indústria da seda levando a óbito centenas de trabalhadores, inclusive crianças e jovens, acrescenta: “[...] foi para esta indústria [...] que os fabricantes exigiram e em parte conseguiram que lhes fosse permitido prolongar a jornada de trabalho de menores de 13 anos, alegando as excepcionais condições benignas que ela se processava” (MARX, s/d, L.3, v.4, p.104). Outro exemplo citado é o das tipografias que funcionavam em ambientes inadequados e completamente insalubres, onde trabalhavam jovens, entre 12 e 16 anos, por dias e noites ininterruptamente (MARX, s/d, L.3, v.4, p.106). As leis existentes para regulamentar o trabalho dessa faixa etária, inclusive visando associá-lo ao ensino, eram reputadas “letras mortas”, completamente débeis e inócuas. Esse estado de coisas levava Marx e Engels (2010, p.19) a propor no “*Manifesto do Partido Comunista*” em 1848<sup>19</sup>, a seguinte medida, juntamente a outras indispensáveis à transformação radical do modo de produção capitalista: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do

---

<sup>19</sup> Documento escrito por Marx e Engels a pedido de uma organização de trabalhadores alemães (principalmente trabalhadores exilados) que viviam em Paris e, um pouco, também em Londres, denominada “Liga dos Comunistas”, tendo vista que, em 1847, já se sentia aproximar uma tormenta revolucionária na Europa, a qual abrangeria os principais países do continente.

trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação do ensino com a produção material etc.”;

2) apresentar uma posição sobre a educação, coerente com a teoria da emancipação do homem e da sociedade, a qual vinham desenvolvendo em oposição ao ideário educacional burguês da *escola profissional*. Marx (2006, L.1, v.1, p.552-553) se mostra contrário ao *ensino profissional* surgido para atender às necessidades implantadas pelo novo modo de produção fabril instalado na grande indústria, as quais passam a exigir “[...] variação do trabalho [...] fluidez das funções, mobilidade do trabalhador”. Considerava insuficiente a primeira concessão legal sob o capitalismo – fruto do processo de transformação do desenvolvimento espontâneo da indústria moderna – de conjugar a instrução primária com o trabalho de fábrica, nas *escolas politécnicas e agrônomas* “[...] aonde os filhos dos operários receb[iam] algum ensino tecnológico e [eram] iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção”, mas, reconhecia, nelas, como exegese da contradição, a possibilidade de se efetivar, após “[...] a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora [...] o ensino tecnológico, teórico e prático [...], voltado à formação do [...] indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade”. Idéias compartilhadas com Engels (2006) que, em 1847, já as havia expressado nos “Princípios Básicos do Comunismo”, donde destaca a importante função da educação de contribuir para a construção da onilateralidade humana [em oposição à unilateralidade forjada nas relações de produção e fomentada pela educação profissional de base burguesa]. Função que incide diretamente não apenas sobre o necessário processo de transformação social, mas também na manutenção da sociedade já transformada, tal com se percebe no trecho a seguir.

A exploração comum da produção não pode ser levada a cabo por homens como os de hoje, que estão subordinados, acorrentados, a um único ramo da produção, que são por ele explorados, homens que desenvolveram apenas uma das suas aptidões em detrimento de todas as outras, que conhecem apenas um ramo da produção total [...]. A indústria explorada em comum, e em conformidade com um plano, por toda a sociedade pressupõe inteiramente homens cujas aptidões estejam integralmente desenvolvidas e que estejam em condições de abarcar todo o sistema da produção. A divisão do trabalho, minada já hoje pelas máquinas, que faz de um camponês, do outro sapateiro, do terceiro operário fabril, do quarto especulador de bolsa, desaparecerá, portanto, totalmente. A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o caráter unilateral que a atual

divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em ação, de forma onilateral, as suas aptidões onilateralmente desenvolvidas. Com isso, porém, desaparecerão também necessariamente as diversas classes. De tal maneira que, por um lado, a sociedade organizada numa base comunista é incompatível com a existência de classes e, por outro lado, a edificação dessa sociedade fornece ela própria os meios para suprimir essas diferenças de classes (ENGELS, 2006, p.14)

Nesse mesmo documento, Engels (2006, p.12) apresenta os princípios de semelhante educação que deve alcançar a todas as crianças indistintamente. “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril”. De tal modo que a educação seja um dos agentes sociais para a superação da propriedade privada, a qual, depois de efetivada, possibilitará:

[...] a associação geral de todos os membros da sociedade para a exploração comum e planificada das forças de produção, a expansão da produção num grau tal que satisfaça as necessidades de todos, a liquidação da situação em que as necessidades de uns são satisfeitas à custa dos outros, a aniquilação total das classes e dos seus antagonismos, o desenvolvimento onilateral das capacidades de todos os membros da sociedade por meio da eliminação da divisão do trabalho até agora vigente, *por meio da educação industrial*, por meio da troca de atividades, por meio da participação de todos nos prazeres criados por todos, por meio da fusão da cidade e do campo [...] (ENGELS, 2006, p.15).

3) indicar, como parte de um conjunto de ações, mudanças de base na relação entre trabalho e educação (ensino/instrução), para assumir gradualmente as medidas que atacassem a propriedade privada, promovessem a organização da associação internacional dos trabalhadores, assegurassem a existência do proletariado e ainda que ingerissem no trabalho juvenil e infantil da época. Nesses termos, Marx (2008b, pp.04-06), em 1866, apresenta nas “Instruções para os Delegados do Congresso de Genebra” o que pode ser considerado como a produção marxiana mais bem estruturada acerca da educação. A transcrição é longa, mas se faz necessária por ser bastante reveladora.

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas

também com as mãos. No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos [pertencendo ao povo trabalhador. Devem ser divididos] em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração. Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. *O direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles. Instruções para os delegados do governo provisório. O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efetuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação. Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: *Educação mental*. Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei.

Em síntese, o pensamento de Marx e Engels indicado acima traz críticas à educação sob a égide do capitalismo, orientações às lutas dos trabalhadores para transformá-la, além da perspectiva revolucionária a ser alcançada. Fundamenta-se na idéia do trabalho como constitutivo do ser humano, enquanto relação do homem com ele mesmo, com o mundo material e social; como *práxis* em cuja realidade se conjuga pensamento e ação; em contraposição ao trabalho assalariado, expropriado, desumanizador

e alienante, característico do modo de produção capitalista. Assim, Marx e Engels, ao refletirem sobre a educação, continuavam na luta contra as já então dominantes determinações produtivas que passaram a converter o trabalho em atividade unilateral e limitada em oposição ao seu caráter onilateral, coletivo e universal<sup>20</sup>. E, nesse sentido, lutavam também contra a educação (ensino/instrução) igualmente unilateral e limitada, implantada pelo advento do capitalismo – nos moldes da “educação burguesa profissionalizante” – a qual assume a função precípua de formar mão de obra adequada ao sistema, ou por exclusão a ela, de criar um exército de reserva – um grande contingente de trabalhadores desqualificados sem qualquer habilitação – como nova base à divisão do trabalho.

Na sociedade contemporânea, alguns autores prosseguem na elaboração da crítica à educação, fundamentando-se nas categorias elaboradas por Marx e Engels. Mészáros é um autor que se destaca por sua fidelidade a tais categorias e na medida em que explicita a necessidade de se construir uma alternativa ao modelo educacional subserviente ao capital, com vistas à própria transformação da sociedade. A apresentação da obra “Educação para além do Capital” (2006), já anuncia a sua perspectiva de que a educação existente na sociedade dominada pelo capital tem servido à “reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (p.12).

Como decorrência, isso implica para o autor que a educação nesta sociedade, ao invés de se tornar uma aliada na luta pela transformação social – como desejavam Marx e Engels – tem sido, historicamente, forte componente para perpetuação e expansão do capital. De tal modo que a educação, sobretudo a formal<sup>21</sup>, não somente busca “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário á máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p.35). E, nesse sentido, pode-se dizer que a educação – e por extensão, a docência – está vinculada à produção material, numa relação de mediação, tal como se verá no segundo capítulo desta tese.

---

<sup>20</sup> Marx (s/d, L.3, v.4, p.116) diferencia trabalho universal de trabalho coletivo “[...] ambos têm função no processo de produção, ambos se entrelaçam, mas, ao mesmo tempo se distinguem. Trabalho universal é todo trabalho científico, toda descoberta, toda invenção. É condição dele, além da cooperação com os vivos, a utilização dos trabalhos dos antecessores. O trabalho coletivo supõe a cooperação imediata dos indivíduos”.

<sup>21</sup> Mészáros (2006) compreende a educação formal como uma dimensão [dentre outras] do processo educativo operado de modo mais amplo no seio da sociedade, ressaltando a necessidade de considerá-la em progressivo e consciente intercâmbio com processos educacionais abrangentes, cuja supressão impede a educação formal de realizar as suas verdadeiras aspirações emancipadoras.

No Brasil, o dito vínculo pode ser fortemente percebido, tanto prática quanto teoricamente. Apesar da existência de um volume considerável de análises – presentes em livros (NOVAES e VANNUCHI, 2004); pesquisas (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004); artigos etc. –, trazendo dados que confirmam a arguta crítica elaborada por Mészáros acerca do papel atribuído à educação mediante a reprodução sociometabólica do capital, as formas de internalização acrílicas acerca da questão ainda permanecem quase inalteradas. Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo<sup>22</sup> (2009), intitulado “Podemos crescer sem educação?”, torna-se explícita a predominância do ideário instrumentalista estabelecido entre educação e crescimento da economia, na perspectiva da acumulação do capital – fornecimento de conhecimentos e recursos humanos adequados. O que, de *per se*, já revela os valores interiorizados inerentes ao modo de produção vigente.

O otimismo quanto ao potencial do Brasil na próxima década tem até razão de ser. Mas podemos crescer sem avanço sério na educação? Pelas contas dos economistas, é possível projetar um crescimento médio anual do PIB em 4% entre 2010 e 2020. Mas essa meta, extra-oficial, pois o governo não publica nada, não será suficiente para garantir o destaque do Brasil perante outros Brics<sup>23</sup>, especialmente China e Índia. Só uma comparação: o Brasil maneja relativamente bem o choque da crise mundial e encerra [...] 2009 com um crescimento pouco superior a zero; mas China e Índia [têm] desempenhos superiores a 5%! Dá para competir com esses gigantes? Acho que sim, mas nunca no ritmo atual de acumulação de capital. O Brasil está duplamente desenquadrado, tanto em termos de expansão do capital físico (plantas industriais, plataformas de serviços e infra-estruturas físicas) quanto, principalmente, no tocante ao seu capital humano, via educação [...]. O aumento da produtividade de tudo que integra o crescimento, como gente, máquinas e organização, depende, em sua essência, do "saber fazer" e do "fazer com eficácia". A falta de escolaridade (horas e anos de escola) e a carência de substância educacional (conteúdos fracos e ineficácia na aprendizagem) transformaram nosso país numa espécie de depósito de "ferro velho" educacional.

Como fica evidente no conteúdo do artigo transcrito acima, o papel da educação formal relativo ao processo de humanização e de emancipação – no sentido de uma

---

<sup>22</sup> Jornal de maior circulação no país, segundo o ranking publicado nos sites:

<http://rankz.wordpress.com/2008/08/10/505/>

<http://www.clubeletras.net/blog/brasil/jornais-com-maior-circulacao-no-brasil/>

<sup>23</sup> BRIC é uma sigla utilizada para designar os quatro principais países emergentes do mundo: Brasil, Rússia, Índia e China. Usando as últimas projeções demográficas e modelos de acumulação de capital e aumento de produtividade, foram mapeadas as economias dos países BRICs até 2050. A conclusão deste mapeamento é que esse grupo de países pode tornar-se a maior força na economia mundial, superando as economias dos países do G6 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França e Itália) em termos de valor do PIB (em dólares americanos). Além da importância econômica, os BRICs tenderiam a aumentar sua influência política e militar sobre o resto do mundo.

formação onilateral que Mészáros (2006 e 2007) resgata de Marx e Engels – tomba mediante as necessidades e as determinações reprodutivas do capital, as quais acabam internalizadas e incorporadas, não apenas pelos espaços midiáticos e acadêmicos, mas, sobretudo, pelo Estado – e seus respectivos órgãos – que controla a estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Estudos de diversos autores – dentre os quais: Santos e Machado (2008); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Sguissardi (2008) e Gatti (2008) – revelam a existência, no conteúdo legal que rege a educação formal brasileira, de um vigoroso e consolidado ideário a favor da reestruturação sempre necessária do capital.

A despeito de todos os esforços em prol da subordinação da educação aos ditames do sistema sociometabólico do capital, ainda são freqüentes e numerosas as queixas indicando que a educação não tem cumprido, a contento, esse seu papel de servir aos propósitos de aperfeiçoar o sistema de exploração do trabalho, visando o acúmulo do capital – a exemplo da crítica que aparece no trecho da reportagem, transcrito anteriormente. Ao lado dessas críticas, ainda que em menor número, aparecem, no país, as que denunciam o caráter subserviente da educação ao capital – a exemplo das expostas nos documentos do ANDES (2003 e 2007) e em Frigotto (1999 e 2000).

De uma maneira ou de outra, são muitas as vozes anunciando que a educação, em todos os níveis, está em crise! É justamente sobre a natureza real dessa crise que Mészáros trata no capítulo X de sua obra “Teoria da Alienação em Marx” (2007), quando indica o papel mediador assumido pela educação no contexto da sociedade governada pelo capital. Ao revelar as entranhas da dita crise o autor a situa, de modo mais abrangente, no âmbito da crise estrutural do capital<sup>24</sup>, uma vez que, para ele,

[...] nenhuma sociedade pode perpetuar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em conseqüência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção dominante (MÉSZÁROS, 2007, p.263).

---

<sup>24</sup>Tema que o autor se debruça mais demoradamente noutros escritos e livros, tais como em: MÉSZÁROS (2000; 2008 e 2009).

Assim, a educação, ao participar do funcionamento do modo de produção da sociedade capitalista, como elemento constitutivo e constituinte – estando submetida às suas necessidades reprodutivas e expansionistas, cujo atendimento se dá pela “interiorização” de seus membros das perspectivas gerais adotadas pela sociedade do capital, enquanto limites inquestionáveis de suas próprias aspirações – toma parte de qualquer crise que afeta o sistema, seja ela cíclica (não-estrutural) ou estrutural.

A fim de explicar a diferença entre ambas, Mészáros (2009, p.797) faz a distinção entre crise estrutural e não-estrutural: “a crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”, enquanto que a não-estrutural ou cíclica<sup>25</sup> afeta “apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global”. Para o autor, retomando a categoria marxiana da contradição, é a crise estrutural que “põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo”.

Agora, mais do que nunca, como partícipe de tal crise estrutural e tão afetada quanto o próprio sistema, torna-se possível à educação também transcender sua atual condição – de oferecer suporte para reestruturação do capital – assumindo aquele lugar postulado por Marx e Engels na luta pela construção de outra sociedade radicalmente diferente dessa que, por três séculos, tem perpetuado o modo de produção calcado no trabalho que gera mais-valia.

É por esse motivo que Mészáros (2006) propõe, no âmbito do pensamento dialético marxiano, a construção de uma “educação para além do capital” que, por sua vez, pode auxiliar a forjar uma sociedade “para além do capital”, pois a interdependência entre atividade laboral e educação transformadas, como já foi mencionado, pode acontecer

---

<sup>25</sup>O conceito de “Ciclos Econômicos” refere-se às flutuações da atividade econômica. Os ciclos envolvem uma alternância de períodos de crescimento do produto (recuperação e prosperidade), com períodos de relativa estagnação ou declínio (contração ou recessão). Essas flutuações são geralmente medidas em termos de variação do Produto Nacional (PIB ou PNB). As crises cíclicas pelas quais o sistema do capital passou desde o seu surgimento foram genericamente denominadas de “depressão” ou de “recessão” dependendo do seu grau de severidade. A recessão, embora caracterizada por uma redução expressiva das atividades comerciais e industriais, é considerada como uma fase normal do ciclo econômico, sendo menos severa que a depressão que consiste num longo período caracterizado por numerosas falências de empresas, crescimento anormal do desemprego elevado, escassez de crédito, baixos níveis de produção e investimento, redução das transações comerciais, alta volatilidade do câmbio com deflação ou hiperinflação, e crise de confiança generalizada – a exemplo da que ocorreu no início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial.

somente em outro modelo de sociedade e esta conseguirá perdurar apenas pela transformação daquelas. A partir deste pensamento, Mészáros (2006, p.25) assevera que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Daí o motivo pelo qual qualquer reforma operada no espaço do modelo de reprodução do capital, *incluindo a do campo educacional*, é considerada pelo autor como mero ajuste a fim de corrigir defeitos da ordem estabelecida de forma a manter as determinações estruturais fundamentais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global do sistema dominante. Uma educação emancipadora (onilateral), só pode realizar-se numa sociedade emancipada e esta, por seu turno, se tornará emancipada à medida que a educação for emancipando os homens. Isso implica que uma revolução – envolvendo as dimensões: socioeconômica, política e cultural – não se mantém sem a correspondente modificação do sistema educacional e vice-versa.

Com base em tal fundamento, Mészáros (2007, p.263) explica a importância da educação para o funcionamento da sociedade do capital e, nesse contexto, é, sobretudo, por meio da educação que ocorrem a produção e a reprodução das múltiplas habilidades laborais que perpetuam o sistema produtivo, bem como da estrutura de valores que é “interiorizada” pelos indivíduos, a partir da qual eles constroem sua visão de mundo.

Na sociedade capitalista, o sistema educacional age, como mediador, junto aos indivíduos para que adotem “as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (MÉSZÁROS, 2007, pp.263-264), contribuindo para manter uma determinada concepção de mundo e formas específicas de intercâmbio social que correspondem àquelas definidas pelo próprio sistema do capital.

Assim, “as relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente” (MÉSZÁROS, 2007, p.260). Elas o fazem, sobretudo, por intermédio da educação<sup>26</sup> que, em tal conjuntura, leva à adoção de uma “falsa consciência”. Esta se consolida quando os indivíduos são levados a assumirem, como seus, os objetivos e os fins deste sistema de produção, de sorte que, desprovidos de sua capacidade crítica, mantêm o modo de compreender o mundo e os valores alheios a eles, o que os tornam estranhos a si mesmos, uma vez que investem grande força e boa parte da

---

<sup>26</sup> Considerada em sentido amplo, o que inclui a educação formal.

vida para realizar desejos “seus”, mas que, na realidade, são criados pelo sistema: a necessidade da mercadoria substitui as necessidades humanas essenciais.

De tal ponto de vista, também não há como separar educação e trabalho, já que na sociedade do capital, o segundo depende não somente das condições econômicas e materiais para se realizar, mas igualmente da educação que oferece aos indivíduos as habilidades e as concepções (mecanismos morais e aspirações) apropriadas para que assumam as diferentes funções nos postos de trabalho, cuja exploração, que tem como resultado a mais-valia, leva à produção e à reprodução do capital.

Mészáros (2007), seguindo o pensamento de Marx, indica como uma tarefa da mesma educação a possibilidade de transcendência da alienação à medida que ela – de tal sorte que não se possa prescindir do trabalho docente – assuma a incumbência de efetivar na sociedade uma “revolução cultural”, o que contribuiria para superação das relações sociais de produção alienadas expressas no trabalho desenvolvido sob a égide do capital.

Dessa feita, para alcançar o intento de operar uma “revolução” que transforme, de fato, a sociedade do capital, é necessário investir na desconstrução da alienação aludida anteriormente, ou seja, é preciso minar a interiorização dos valores desta sociedade, bem como a construção da visão de mundo dominante, por meio do combate à “falsa consciência que representam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias, como expressão direta, ‘natural’ dos objetivos e desejos dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2007, p.273). É urgente lutar contra a ideologia do consumidor-cidadão que apresenta as pseudo-alternativas de escolha (em nível político, material e vivencial). É importante trabalhar a favor da explicitação de alternativas concretas a essas relações alienadas.

Para tanto, “as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2006, p.35), ou seja, não se pode esperar que a educação formal existente possa, por si só, cumprir a tarefa de romper com a lógica do capital. A fim de obter êxito nesta empreitada, a educação formal necessita aliar-se às ações coletivas que abarcam a totalidade das práticas educacionais para criar alternativas radicais de emancipação humana.

As reformas operadas na educação formal, desde a revolução burguesa, ocorreram de um modo ou de outro, para aprimorar as determinações reprodutivas em mutação no sistema do capital, até mesmo aquelas que, em certa medida, desafiaram os princípios e as regras do capital. Eis porque, segundo Mészáros (2006, p.46), “[...] não se pode realmente escapar da formidável prisão do sistema escolar estabelecido [...] reformando-o

simplesmente [...] devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital”. Nesse sentido, para o autor, não basta modificar o sistema educacional formal, é preciso enfrentar e reformar todo o sistema de internalização, substituindo as formas alienantes e alienadas por alternativas mais conscientes, como soluções essenciais.

Assim, o caminho para que a educação contribua, de fato, para a constituição de uma sociedade radicalmente diferente não é o das políticas e das reformas operadas legalmente e/ou formalmente neste campo – o que se pode ver mais detalhadamente no terceiro capítulo. Em relação a tais políticas e reformas, tomando como referência o Brasil, ocorreu, em história recente, uma avalanche de pressões, provenientes dos mais diferentes setores, que demandaram, por exemplo, a criação de leis para “inclusão” de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino (MENDES, 2006), bem como para implantação de cotas destinadas aos negros nas universidades públicas (BRYM *et. al.*, 2006), além da criação de políticas como Bolsa Escola (reeditado pelo governo Lula como Bolsa Família<sup>27</sup>) e Programa Universidade para Todos<sup>28</sup> (ProUni).

Sem desconsiderar a legitimidade de demandas como estas, a partir da análise supracitada de Mészáros, pode-se questionar se políticas e reformas legais dessa natureza mudaram, essencialmente, a educação brasileira. E ainda, se elas transformaram os sistemas de ensino com vistas a auxiliar na superação da incorrigibilidade da lógica perversa do capital. Com base no autor, conclui-se que tais políticas constituíram-se em soluções formais – visando não somente aprimorar o sistema de exploração, mas também minar a luta por alternativas que levariam à sua derrocada – com o objetivo de corrigir distorções inerentes ao sistema. Como argumenta Mészáros (2006, p.48):

[...] cair na tentação dos arranjos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoráveis – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica auto-interessada do capital. Esta forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções “realistas” é cuidadosamente cultivada e propagandeada nas nossas sociedades, enquanto que a alternativa genuína e de alcance amplo e prático é desqualificada aprioristicamente e afastada bombasticamente [...].

---

<sup>27</sup> Lei 10.836 (BRASIL, 2004), regulamentada pelo Decreto 5.209 (BRASIL, 2004).

<sup>28</sup> Instituído pela Medida Provisória 213 (BRASIL, 2004) e regulamentado pelo Decreto 5.245 (BRASIL, 2004).

Para o autor, a reforma essencial “de fato” deve incluir a perspectiva prioritária de que a educação não ocorre exclusivamente no sistema formal, além da crítica e da conseqüente *transformação do que se aprende nos sistemas educativos*, sendo necessário indagar: a aprendizagem está levando à construção de uma visão de mundo que auxilia a transcendência da sociedade vigente ou daquela que reafirma a permanência da mesma? E continua:

[...] o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como "indivíduos socialmente ricos" humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela ao serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar [...] a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2006, p.47).

Portanto, aí está situada a grande contradição que o movimento em luta pela transformação da sociedade necessita enfrentar no campo da educação – tornar a aprendizagem consciente – caso se cogite perseguir uma mudança realmente radical que promova uma ruptura com a lógica do capital, pois, como já observava Gramsci (1991, p.08), “[...] todo homem [...] participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar”. Considerada a circunstância de que todo homem contribui para a formação de uma concepção de mundo e essa contribuição balança entre a manutenção ou a mudança de um determinado modo de conceber e agir a/na realidade, a aprendizagem – que constitui a própria vida humana, desde a juventude quase até a morte (MÉSZÁROS, 2007, p.275) – torna-se determinante para a superação das diferentes formas de alienação que materializam a contínua reprodução do capital.

Nesse sentido é que Mézáros coloca como papel da educação – com vistas à construção de uma sociedade “para além do capital” – a mediação para produzir os elementos indispensáveis à “intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (2006, p.59), a fim de que, pelo trabalho – raiz de todas as variedades de alienação – seja possível “superar a alienação com uma

reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de *toda nossa maneira de ser*” (2006, p.60).

Em seu livro “A teoria da alienação em Marx”, Mészáros (2007) resgata a compreensão marxiana acerca da alienação, destacando não somente a origem, a gênese, a estrutura e os diferentes aspectos (econômicos, políticos, ontológicos, morais e estéticos) relativos ao conceito, mas também a sua intrínseca relação com a educação – a qual, efetivamente, contribui para sua produção, mas que, em perspectiva pode produzir elementos de superação. Para tanto, indica como necessário rever a III Tese de Marx sobre Feuerbach.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso, que essa doutrina tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*<sup>29</sup> (MARX e ENGELS, 1998, p.100).

Se no Século XIX a questão já era pungente, hoje, mais do que nunca, ela se torna crucial – “como educar o educador” (MÉSZÁROS, 2007, p.165) numa sociedade dominada pelo capital, a fim de que o professor/educador se torne um sujeito mediador da *práxis revolucionária*? Ou – utilizando-se do pensamento de Gramsci (1991) produzido já na primeira metade do século XX, para se referir àqueles que pretendem exercer o papel mediador de organizar o pensamento e a cultura, promovendo a interação entre a teoria e a prática, vale dizer a *práxis*, junto à massa desorganizada –, como formar um *intelectual orgânico*<sup>30</sup> capaz de contribuir com a transcendência dessa sociedade, produtora e produto da alienação, pela geração de consciências (inclusive autoconsciência) não alienadas?

---

<sup>29</sup> É interessante observar que Marx e Engels apresentam a *práxis revolucionária* como indispensável para a superação da alienação, com vistas a produzir e a conservar um modelo alternativo de sociedade, radicalmente diferente daquele em que prepondera o capital, o que significa peremptoriamente a supressão do trabalho alienado e todas as demais formas de alienação daí decorrentes. Consideram, pois, a *práxis* um atributo eminentemente humano, forma não-alienada da atividade humana, por meio da qual o homem monopoliza pensamento e ação a fim de transformar a realidade para criar uma sociedade verdadeiramente humana.

<sup>30</sup> Para Gramsci (1991), os *intelectuais orgânicos* representam uma categoria que, em dado momento histórico, cria uma nova visão de mundo no âmbito da sociedade, desencadeando uma crise orgânica relativa ao domínio ideológico, que termina por favorecer o surgimento de novas forças ascendentes – no caso,

A conclusão a que se chega é de que não há como responder a tal questionamento de forma realmente crítica senão pela compreensão das contradições da sociedade do capital, com vistas à sua superação pela construção de uma estratégia global, capaz de colocar termo ao seu próprio modo de produção centrado na propriedade privada. É nesta perspectiva que a educação mediadora aparece nas preocupações de Marx e Engels – e, em decorrência, nos autores estudiosos de sua teoria – os quais a elegem (e ao trabalho docente) como meio privilegiado para edificar o homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e intelectuais, não subjugado à ideologia produzida pela sociedade dominada pelo capital, sendo o próprio *locus* da produção capitalista que lhes permite a formulação de uma teoria social preta de capacidade para superar as condições que mutilam e impedem a plena formação do homem.

Na mediação entre educação e trabalho, essa teoria exhibe a essência da sua concepção educacional, ou seja, a compreensão de que é possível, por meio da educação aliada à *práxis* social, formar o homem revolucionário, trabalhador consciente das suas potencialidades históricas e envolvido na luta pela transformação social. Marx (2006, L.1, v.1, p.548), de antemão, esboça esse entendimento.

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Claro está que a idéia de produção de homens plenamente desenvolvidos, nas obras aqui estudadas, articula educação ao papel central e dialético do trabalho, na perspectiva da formação dos *produtores livremente associados* e de cada homem, de modo *onilateral*. Como se viu, não é possível conceber a educação (e o próprio trabalho docente) sem referir-se à realidade socioeconômica, à luta de classes que a caracteriza e a sustenta, bem como à ligação orgânica entre o pensamento e a ação. Esse modelo interpretativo apresenta duas propostas consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo –

---

associadas à classe trabalhadora. Para o autor, o modo de ser desse intelectual “não pode mais consistir na eloquência, [...], mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro – e superior [...]” (GRAMSCI, 1991, p.08). Sua característica mais marcante é a luta pela assimilação e pela conquista ideológica a fim de estabelecer sua hegemonia. O aspecto essencial da hegemonia buscada por esse grupo está em alcançar o monopólio intelectual, por meio da atração que seus representantes possam suscitar nos demais sujeitos sociais.

colocada em contraste com a tradição educativa unilateral (intelectualista e espiritualista) – e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade.

Vê-se, portanto, que na teoria marxista, o conceito de onilateralidade está embasado na relação entre a educação mediadora e o trabalho, mas de forma contraposta à relação ocorrida sob o contexto sócio-histórico dominado pela exploração do trabalho – cuja educação está a serviço do capital e da propriedade privada – pois nesse contexto, o trabalhador não tem vida própria, aparecendo como propriedade de outro, de maneira que a alienação não se explicita apenas na relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho, mas também no próprio ato da produção e nas próprias relações sociais, de forma que educação e atividade laboral, subjugadas pelo capital, levam o homem a se perder de si mesmo. O processo de alienação configura o homem *unilateral* e incompleto.

A unilateralidade se mostra, então, como um aspecto da educação e do trabalho submetidos à sociedade burguesa, enquanto a onilateralidade se apresenta como superação de tal sociedade, como referência direta às perspectivas de desenvolvimento integral do homem que se efetiva, precisamente, pela articulação necessária a ser estabelecida entre o trabalho e a educação, como possibilidade de abolição da exploração e da divisão do trabalho, da propriedade privada e da segmentação da sociedade em classes.

Gramsci (1989 e 1991), retomando as categorias fundamentais, intimamente relacionadas, desenvolvidas por Marx e Engels – trabalho, educação, onilateralidade, *práxis* – alvitra a escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento, tanto da capacidade de trabalhar no âmbito da produção material (tecnicamente, industrialmente), quanto no âmbito da produção intelectual, para que haja emancipação e desenvolvimento humano pleno. Nesse sentido, propõe que se adote o trabalho como princípio educativo da escola unitária, a fim de promover o equilíbrio entre ordem social e natural, criando os primeiros elementos de uma intuição de mundo, liberta dos mitos e do senso comum, e fornecendo o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética da realidade, com vistas à compreensão e à transformação do *devoir* (GRAMSCI, 1991, p.130).

Ao indicar a mediação entre educação e trabalho como fundamento da escola, Gramsci (1991, p.131) comenta acerca da sua efetividade nessa instituição.

É este o fundamento da escola; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever é um outro problema, ligado à crítica do grau de

consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão-somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda.

Notadamente, na sociedade atual – assim como na época de Gramsci também o era – é quase inexpressivo nas escolas, ou mesmo nas universidades, o reconhecimento da perspectiva centrada na articulação entre a atividade produtiva e a educação, no sentido da construção da onilateralidade e da escola única. Situação que afeta, sobremaneira, o próprio trabalho, bem com a formação docente levada a cabo neste contexto. Fica, então, comprometida a “educação do educador”, visando o desenvolvimento da capacidade crítica dos docentes como intelectuais orgânicos que, de fato, contribuam com o movimento para a transformação social.

Desse modo, torna-se importante resgatar precipuamente as categorias de análise da perspectiva marxista como elemento gerador e propulsor da “educação do educador”, ou seja, não pode haver *formação crítica*, com vistas à superação do estágio atual, alheia à compreensão dos parâmetros que mantêm viva a sociedade do capital; deslocada dos pressupostos que contemplam a *filosofia da práxis* (a qual vem sendo substituída pela dicotomia paralisante do embate instalado acerca da relação teoria-prática) e apartada do entendimento e da luta pela emancipação e pela realização da onilateralidade humana (que tem sido trocada pela unilateralidade alienante). Assim, a formação crítica, onilateral se contrapõe à formação unilateral das especializações.

Forçosamente, todos os aspectos por ora enfatizados precisam ser considerados, de forma articulada, em termos de que a educação possa assumir o papel mediador de desconstruir o processo de internalização predominante, a fim de que se realize o ideário educacional de raiz marxista: aquele que, em perspectiva, possui extraordinárias oportunidades de contribuir para construção de uma visão de mundo alternativa, na busca incessante pela conquista de uma sociedade “para além do capital”.

Nesse sentido, trilhando o caminho do método marxista e de sua concepção materialista e sócio-histórica, busca-se reconhecer como, atualmente, se encontram o trabalho e a formação docente. O capítulo a seguir atende, então, à imprescindível necessidade de compreender as condições do trabalho docente, o papel social que esse desempenha contemporaneamente e a sua relação com as perspectivas mais proeminentes de formação, além de explicitar a existência de propostas de formação alternativas aos modelos que fortalecem a sociedade dominada pelo capital.

## CAPÍTULO 2 – TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: UNILATERALIDADE VERSUS ONILATERALIDADE

### 2.1 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Mészáros (2000, p.7), o mundo vive, atualmente, uma crise histórica, sem precedentes, mais grave do que as já vividas anteriormente, visto não se tratar de mais uma *crise cíclica* do Capitalismo, mas de uma *crise estrutural*, profunda, do próprio *sistema do capital*, que “[...] afeta o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado”. De tal modo que, pelo fato desta crise colocar em risco a existência do próprio sistema, o que se observa na realidade, até o momento, é aquilo que vem sendo largamente alardeado, principalmente no campo acadêmico nacional e internacional: a crise estrutural está promovendo mudanças no mundo do trabalho e acarretando reformulações no sistema produtivo de modo geral, e em especial no setor de serviços, com vistas a recompor as bases que sustentam este sistema, numa tentativa de manter a sua integridade.

Nos últimos três séculos, o capital, de modo já anunciado anteriormente, relativo ao sistema orgânico global, garantiu sua dominação em forma de produção generalizada de mercadorias, por meio da redução e degradação do ser humano ao *status* de mero *custo de produção* como *força de trabalho-mercadoria*. O capital pôde, então, tratar definitivamente o trabalho como uma mercadoria comercializável, da mesma forma que qualquer outra, subjugando-a às determinações desumanizadoras da força econômica.

Desta maneira, surge a forma historicamente específica do sistema capitalista, em sua versão capitalista burguesa, a qual adotou o irresistível modo econômico de extração de sobretrabalho (mais-valia) como modo mais dinâmico de realizar a expansão do sistema preponderante. Além do mais, graças à perversa circularidade do sistema orgânico totalmente completo do capital, o mundo burguês se coloca, aparente e ideologicamente, como única alternativa de tal modo que nenhuma escapatória pode ou deve ser, sequer, vislumbrada.

O trabalho docente se insere nesse quadro. Antunes (1999), ao apresentar as transformações e metamorfoses recentes operadas no mundo, assevera que o trabalho, de

um modo geral, vem sofrendo, na contemporaneidade, uma acentuada *subproletarização* – “decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços, etc” (p.209) – submetendo-se, por conseguinte, a processos de *heterogeneização*, de *complexificação* e de *fragmentação*. As transformações referidas pelo autor inscrevem-se, por seu turno, na citada crise estrutural do capital iniciada com o aluimento do modelo taylorista/fordista de produção. Mediante a crise, operaram-se profundas transformações no modelo produtivo e no campo do trabalho com vistas à reestruturação do seu ciclo reprodutivo.

A produção taylorista/fordista que vigorou, principalmente na grande indústria – teve “[...] também sua expansão para grande parte do setor de serviços” (ANTUNES, 1999, p.37) – ao longo de praticamente todo o século XX. Baseava-se no capital fixo, no uso em grande quantidade de materiais e na produção em massa, em série e em larga escala, cujo fundamento material assentava-se na eletromecânica e na petroquímica, contando com monumentais concentrações industriais. Seu modelo de organização do trabalho consistia na gestão da mão-de-obra fundada no aprofundamento da divisão do trabalho e na fragmentação do conhecimento, decorrentes do parcelamento das atividades de produção e da separação entre concepção e execução das tarefas.

Esse modelo de produção, em seu processo de consolidação, passou a apoiar-se no consumo dos próprios trabalhadores e a compartilhar com os princípios da política econômica keynesiana<sup>31</sup> propagada na década de 1930. O padrão de acumulação keynesiano proporcionou um dos mais longos períodos de contínua expansão das economias capitalistas, além de ter lançado as bases para a elaboração da teoria do *Estado do Bem-Estar Social* ou *Welfare State*, quando atribuiu ao Estado o direito e o dever de conceder benefícios sociais que garantissem à população um padrão mínimo de vida, como a criação do salário-mínimo e do salário-desemprego; a redução da jornada de trabalho (que, então, superava 12 horas diárias); a instituição da assistência médica gratuita; dentre outras. Idéias que, durante a Grande Depressão dos anos de 1930, adquiriram vulto e se

---

<sup>31</sup>De acordo com Dathein (2000), J. M. Keynes é um dos principais nomes do pensamento econômico do século XX. Seu livro mais importante, “*A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*”, foi publicado em 1936, podendo ser considerado um marco na moderna tradição macroeconômica, já que alterou decisivamente os rumos da teoria econômica. Keynes, observando os elevados e persistentes níveis de desocupação na Inglaterra durante a Grande Depressão dos anos de 1930, buscou elaborar uma teoria alternativa à ortodoxia clássica, que via o desemprego involuntário como um desequilíbrio transitório a ser automaticamente superado pela ação das forças de mercado.

espalharam pelo mundo, com impacto significativo na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA). Para Medeiros (2001), de fato,

[...] diversas teorias buscaram explicar o papel do *Welfare State* nos países industrializados [...]. A maior parte delas o vê, ao mesmo tempo em suas fases de surgimento e desenvolvimento, como um meio de compensar, por intermédio de políticas de cunho Keynesiano, a insuficiência do mercado em adequar os níveis de oferta e demanda agregada, controlar politicamente as organizações de trabalhadores e capitalistas e estimular a mercantilização da força de trabalho segundo padrões industriais (fordistas), ao administrar alguns dos riscos inerentes a esse tipo de relação de trabalho e ao transferir ao Estado parte das responsabilidades pelos custos de reprodução da força de trabalho. Determinam a configuração do *Welfare State*, nesses casos, o padrão e o nível de industrialização (ou modernização), a capacidade de mobilização dos trabalhadores, a cultura política de uma nação, a estrutura de coalizão políticas e a autonomia da máquina burocrática.

Foi assim que o chamado *Estado de Bem-Estar Social (Welfare State)* veio a se efetivar nos países mais desenvolvidos – como EUA e alguns países da Europa, tais como Suécia e Dinamarca – por meio das políticas sociais e do fortalecimento dos sindicatos e dos próprios trabalhadores no âmbito da *social-democracia*. Em países subdesenvolvidos, como o Brasil, onde convivem setores industriais modernos e tradicionais, as políticas do *Estado de Bem-Estar Social* não chegaram a ser realizadas completamente, devido às suas peculiares circunstâncias culturais, políticas e econômicas, de forma que tais países passam a ocupar uma posição de subalternidade em relação à economia mundial.

Sobre o *Welfare State* foram depositadas enormes esperanças. De um lado apareceram as crenças provenientes de parte da esquerda, que considerava a possibilidade da conquista e da transformação do Estado através da luta política democrática no interior do sistema dominado pelo capital. Supunha ser viável a transformação ou utilização dos aparelhos e instituições do Estado pelas classes dominadas num longo processo de luta contra o capital. Essa crença fundamentava-se na convicção de que se poderia colocar o capital e o mercado sob o controle da sociedade, no interesse da maioria e na avaliação de que o Estado guardaria uma certa autonomia em relação à base material de produção, podendo reverter sobre ela, políticas, cujos efeitos teriam um conteúdo emancipatório. O que sustentaria a possibilidade “democrática” de transformação social.

Em vários países, inclusive no Brasil, o sistema de exploração do trabalho pelo capital não chegou a ser encarado com a seriedade exigida, como empecilho às conquistas denominadas “democráticas”, uma vez que a maior parte das reivindicações políticas

restringira-se em questionar o grau e a intensidade da exploração, e, inexpressivamente, a sua (des)continuidade. Por outro lado, os defensores do capitalismo liberal planejado acreditavam que o *Welfare State* conformaria uma nova sociabilidade centrada na harmonia social entre o capital e o trabalho, o que ajudaria a solucionar, sobretudo, a crise socioeconômica.

Contudo, mesmo em presença do *Welfare State*, o taylorismo/fordismo continuava realizando a expropriação intensificada do trabalhador que, de acordo com Bihl (1991, *apud.*, ANTUNES, 1999, p.41), prosseguia destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho – o qual se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido, ao mesmo tempo em que lhe cobrava capacidade para corrigir as deformações e os enganos cometidos pela gerência científica e pelos quadros administrativos. Imersos nessa contradição, os trabalhadores, passaram a questionar e investir contra os pilares reprodutivos do capital, em vigor, particularmente no que concerne ao controle social da produção, operado por tal modelo. O movimento de contraposição dos trabalhadores<sup>32</sup> juntou-se ao esgotamento econômico do ciclo de acumulação taylorista/fordista, cuja confluência e reciprocidade desempenharam papel central na crise desencadeada no final da década de 1960 e início da década de 1970.

A partir de então, nos primeiros anos da década de 1970, o sistema capitalista burguês assume configurações de crise estrutural no modo de reprodução do capital taylorista/fordista e keynesiano, apresentando profundos sinais de esgotamento deste padrão de acumulação. Os traços de derrocada do modelo se agravam ante a intensificação das contradições entre os capitalistas e os movimentos operários; o acirramento da concorrência intercapitalista e a elevação dos preços das matérias-primas no mercado mundial. A associação desses elementos provocou uma grande instabilidade econômica e política que minou as bases e revelou as fragilidades do modelo produtivo vigente, erigindo o capitalismo àquela condição de crise que levou o capital a se reestruturar mediante, sobretudo, a adoção de estratégias de racionalização, de diminuição de custos e de aumento da produtividade e da extração da mais-valia (ANTUNES, 2002), passando a ser substituído por formas produtivas mais flexibilizadas e desregulamentadas, centradas

---

<sup>32</sup> Segundo Antunes (1991, pp.44-45), as ações dos trabalhadores “encontraram limites que não puderam transcender [...]. Com a derrota da luta operária pelo controle social da produção, estavam dadas então as bases sociais e ideo-políticas para a retomada do processo de reestruturação do capital, num patamar distinto daquele efetivado pelo taylorismo e pelo fordismo”.

na gestão organizacional e no avanço tecnológico denominadas, em seu conjunto, por toyotismo<sup>33</sup> ou modelo japonês.

A acumulação do capital passa a exigir investimento em novas tecnologias de base microeletrônica e a adoção de novas concepções organizacionais de trabalho, para enfrentar mercados cada vez mais competitivos e instáveis. Em tal contexto, o uso intensivo de tecnologias de base microeletrônica tem um papel importante: permite ganhos de produtividade ao substituir, em grande escala, o *trabalho vivo* pelo *trabalho morto*<sup>34</sup>; possibilita o surgimento de novos processos e produtos e propicia rápidas adaptações na produção de bens e serviços, a fim de atender as flutuações do mercado. Aparecem novas estratégias de administração e de gestão da força de trabalho fundamentadas na integração dos processos produtivos, na flexibilização dos produtos, dos processos e do próprio trabalho. Por meio da descentralização da produção, as empresas (bem como as instituições) estabelecem ampla rede de fornecedores (em alguns casos, prestadores de serviço) subcontratados, terceirizando as atividades. Além disso, empresas e instituições promovem, para diminuir custos, o enxugamento das estruturas de operação e mudanças na divisão do trabalho, integrando funções anteriormente separadas.

Como alerta Antunes (s/d.), a partir do final dos anos de 1970 e primeiras décadas dos anos de 1980, com a crise do *Welfare State*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal, para atender a enorme expansão e internacionalização do capital. E acrescenta:

[...] o projeto neoliberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização

---

<sup>33</sup> O toyotismo, elaborado por Taiichi Ohno, surgiu nas fábricas da montadora de automóvel Toyota (empresa japonesa), após a Segunda Guerra Mundial, porém, só se consolidou como uma filosofia orgânica de produção na década de 1970. O elemento principal desse modelo produtivo é a flexibilização. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava essa produção, no modelo japonês só se produz o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tem como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele é demandado (esquema produtivo denominado de *Just-in-Time*). Dessa forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretende-se obter a melhor qualidade possível dos produtos, ou seja, a *Qualidade Total* (CORIAT, 1994).

<sup>34</sup> O processo produtivo capitalista, no ato da produção – momento em que o *trabalho vivo* se manifesta, enquanto aplicação da força de trabalho para criar valor-de-uso e valor-de-troca (MARX, 2006, L.1, v.1, p.226); como chama que empresta vida à matéria e aos instrumentos de trabalho (p.217) – lança mão de produtos de trabalho anterior – ou seja, do *trabalho morto* ou *pretérito* – considerados como matéria-prima e/ou meio de produção, a fim obter, ao final do processo, produtos-mercadorias (p.216). O *trabalho morto* entra no ciclo da produção através do capital – vampiro que suga o trabalho vivo mais trabalho morto que quanto mais suga mais forte se torna (p.271) – e advém da capacidade mesma do capital expandir seu valor, de absorver, diariamente, grátis, determinada quantidade de *trabalho pretérito* alheio (p.357).

acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura "pós-moderna" é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital etc. (ANTUNES, s/d, p.02).

O pano de fundo de tal projeto é a busca pela adesão e pelo consentimento de base dos trabalhadores ao expansionismo e ao fortalecimento do capital, devendo ocorrer o envolvimento da massa no interior das próprias empresas a fim de viabilizá-lo. Diante da onda do neoliberalismo que invadiu o mundo globalizado, Antunes (s/d., pp.02-03) questiona acerca das conseqüências mais importantes em termos das transformações operadas no processo de produção e de como elas afetam o mundo do trabalho, indicando, dentre as mais importantes, as seguintes:

1) diminuição do operariado manual, fabril, concentrado, típico do fordismo e da fase de expansão daquilo que se chamou de regulação social-democrática; 2) aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização do trabalho parcial, temporário, sub-contratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do Terceiro Mundo, como, também nos países centrais; 3) aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, em escala mundial, aumento este que tem suprido principalmente o espaço do trabalho precarizado, subcontratado, terceirizado, *part-time* etc.; 4) enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no "setor de serviços", que inicialmente aumentaram em ampla escala mas que vem presenciando também níveis de desemprego tecnológico; 5) exclusão dos trabalhadores jovens e dos trabalhadores "velhos" (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais; 6) intensificação e superexploração do trabalho, com a utilização brutalizada do trabalho dos imigrantes, e expansão dos níveis de trabalho infantil, sob condições criminosas, em tantas partes do mundo, como Ásia, América Latina, entre outros; 7) há, em níveis explosivos, um processo de desemprego estrutural que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha; 8) há uma expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado (Capítulo Inédito), em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam dos processos de produção e de serviços. O que, é evidente, não caminha no sentido da eliminação da classe trabalhadora, mas da sua precarização e utilização de maneira ainda mais intensificada.

Nos anos de 1990, esta agenda (neo)liberal operada mundialmente, aprofunda e expande a mobilidade do capital internacional. Com a internacionalização dos mercados e sua crescente integração, configura-se uma forte tendência à formação de blocos regionais para o intercâmbio industrial e comercial, acompanhada pela fusão de empresas que formam grandes conglomerados e pelo deslocamento de plantas industriais e de empresas

de serviços para distintas regiões do mundo em busca de maiores lucros, menores custos de produção e de mão-de-obra barata com fraco poder de organização sindical. Tais elementos sinalizam as transformações estruturais que configuram a globalização econômica, aprofundada desde a última década do século XX aos dias atuais, a qual origina um novo padrão de relacionamento econômico entre os países, reforçado pela consolidação de reformas de amplo espectro, manifestas em políticas de perfil neoliberal<sup>35</sup> adotadas como reação à crise do capital.

Por seu turno, pode-se concluir que as políticas neoliberais têm com escopo: a defesa das mudanças em relação às atribuições do Estado, por meio das privatizações que visam reduzir os gastos públicos; a não-intervenção estatal na economia; a conformação do “Estado mínimo” (em termos do repasse das atribuições que tradicionalmente lhe são devidas, até por força constitucional – ou seja, mínimo quando se trata de assumir, por exemplo, as responsabilidades sociais com a saúde, a educação etc., o que, absolutamente não implica em deixar de ser máximo quando se trata do fortalecimento das estruturas do capital); a ênfase no mercado; a desregulamentação das economias nacionais e o aniquilamento das parciais políticas sociais implementadas pelo “Estado de Bem-Estar Social”.

Mancebo, Maués e Chaves (2006, p.39) resumem esta situação da seguinte forma:

[...] a transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, provocaram a crise do modelo de acumulação *fordista* e do Estado de Bem-Estar Social. A saída, apontada pelos neoconservadores que entram em cena, é a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada da intervenção do Estado na economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais.

---

<sup>35</sup> Devido à posição subordinada que o Brasil ocupa, na divisão internacional do trabalho, pode-se afirmar, com base em Tumolo (2002), que, embora o neoliberalismo tenha sido bastante difundido, o toyotismo não foi homoganeamente implementado no seu parque industrial, mesclando-se a outras formas de produção, já que o capitalismo busca adequar a forma de produção à realidade encontrada em uma dada região, desde que atenda ao objetivo maior de valorização do capital. De um modo geral, nos países latino-americanos, o neoliberalismo abriu as economias nacionais ao capital transnacional, acentuou a desnacionalização e a desaceleração do crescimento industrial e reservou-lhes o papel de consumidores de tecnologia e montadores de produtos. Esse quadro possibilita compreender o grau de funcionalidade da política neoliberal, em expansão no Brasil, e sua articulação aos interesses do capital internacional, tendo como destaque a unidade da burguesia em torno dos ataques sistemáticos à classe trabalhadora, buscando novas formas de subordinação do trabalho ao capital.

Em sua trajetória, o processo descrito acima amplia as desigualdades econômicas em escala mundial, trazendo sérias conseqüências sociais, sobretudo, para o trabalho: o crescimento do desemprego estrutural e o aprofundamento da reestruturação dos postos de trabalho e das próprias tarefas; a flexibilidade; a desregulamentação; a terceirização das atividades; o crescimento dos trabalhos precários e a exclusão de amplos contingentes de trabalhadores do emprego formal, fatos que vêm gerando instabilidade e empobrecimento indiscriminado, num quadro de dificuldades de organização e sindicalização e de movimentos reivindicatórios que atinge, sobremaneira, os direitos dos trabalhadores.

Contudo, no contexto desta crise do trabalho, na sociedade contemporânea, ocorre um fenômeno paradoxal: ao mesmo tempo em que se amplia o desemprego, a precarização e a informalização do trabalho, simultaneamente, o trabalho, mais do que nunca, continua desempenhando o papel de motor da sociedade do capital, configurado agora na exigência de um trabalhador polivalente, multiquificado, capaz de exercer, cada vez mais, funções abstratas e executar, cada vez menos, trabalho manual.

Nesse ambiente, faz-se necessário ressaltar especialmente a situação do trabalho no setor de serviços, visto que nele se inclui o trabalho docente. De acordo com Antunes (1999) tem ocorrido, no mundo do trabalho, uma significativa expansão dos assalariados médios e de serviços que permitiu a incorporação de amplos contingentes oriundos do processo de reestruturação produtiva industrial e também da desindustrialização. Como lembra o autor:

[...] as mutações organizacionais e tecnológicas, as mudanças nas formas de gestão, também vêm afetando o setor de serviços, que cada vez mais se submete à racionalidade do capital. Veja-se, por exemplo, o caso da intensa diminuição do trabalho bancário ou da monumental privatização dos serviços públicos, com seus enormes níveis de desempregados [...] a partir de 1975-80 [...] (ANTUNES, 1999, p.111).

Assim, tanto quanto o setor produtivo, o setor de serviços vem sendo afetado pelos mesmos processos de racionalização e reestruturação, sofrendo também os impactos das transformações organizacionais que atingem, a um só tempo, empresas e instituições, já que “a imbricação crescente entre mundo produtivo e setor de serviço, [...] a crescente subordinação deste último ao primeiro, o assalariamento dos trabalhadores do setor de serviço, aproximam-se cada vez mais da lógica e da racionalidade do mundo produtivo, gerando uma interpenetração recíproca entre eles” (ANTUNES, 1999, p.112). As escolas,

como instituições de ensino, prestadoras de serviço, têm sido alcançadas pela maré alta das novas concepções gerenciais as quais ampliam as tarefas docentes e introduzem novos padrões de trabalho, exigindo maior base educacional, além de novos requisitos e atributos de “qualificação profissional”.

As novas exigências laborais, acompanhadas da desvalorização da docência; das más condições de trabalho nos locais de atuação; da sobrecarga de tarefas intra e extramuros e dos baixos salários que trazem a necessidade de assumir vários postos para sobreviver, têm colocado os docentes em situação de adoecimento físico e psíquico (intimamente relacionados) já bastante estudada na atualidade sob os títulos de mal-estar<sup>36</sup>; *stress* ou *burnout* docente<sup>37</sup>.

Esteve (1995, pp.100-108) apresenta doze elementos que identificam as transformações ocorridas no trabalho docente, as quais se consideram ainda pertinentes nos dias atuais:

1) *aumento das exigências em relação ao docente* – para além de ensinar a matéria, exige-se do docente que facilite a aprendizagem; seja pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo; que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da sua integração social, da educação sexual; afora oferecer atenção aos alunos especiais. Diversas exigências, indicadas por outros autores, podem ser aqui acrescentadas, espera-se, ainda, que o docente: dirija e inspecione o trabalho pedagógico; gerencie as prioridades educativas entre as várias tarefas pedagógicas e as diversas solicitações dos alunos, dos pais e dos colegas (PERRENOUD, 1993); cuide do ambiente escolar; produza o material didático; elabore planejamntos e participe da administração da escola (LIBÂNEO, 1991); produza conhecimento; seja reflexivo e pesquisador (PIMENTA e GHEDIN, 2002); cuide de seu processo de capacitação e da formação continuada (GUIMARÃES, 1992); domine e utilize as tecnologias da informação e da comunicação que estão no ciberespaço (TERUYA, 2000), para citar alguns. É certo que todas essas atribuições (e outras tantas)

---

<sup>36</sup>Esteve (1995, p.98) identifica o mal-estar docente com “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

<sup>37</sup>Para Codo (2002), *burnout* foi o nome atribuído à síndrome da desistência (sofrimento, despersonalização, exaustão emocional e envolvimento pessoal) no trabalho, em razão dos aspectos sociais e dos arranjos laborais que, no caso dos docentes, se encontram situados num processo histórico, donde as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação. “[...] É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço parece ser inútil” (p.238). O trabalhador encontra-se imobilizado: “[...] pela falta de motivação, desamparo, descrença, passividade, alienação, desesperança, fadiga, *stress*” (p.239).

são, em alguma medida, componentes do trabalho docente, contudo, não se pode exigir que os professores e demais educadores presentes no espaço escolar se comprometam com todas individualmente e a um só tempo. Faz-se necessário considerar que este trabalho deve ser pensado e assumido coletivamente, no âmbito da escola e no campo político, além de ser interessante aproximar tais atribuições das propostas de formação, o que, de acordo com diversas pesquisas (SOARES, 2006), não vem ocorrendo com frequência;

2) *inibição educativa de outros agentes de socialização* – como a família, por exemplo, que a cada dia vem deixando a cargo da escola a tarefa de educar e de socializar as crianças e os jovens, acarretando maior responsabilidade docente no que tange ao processo formativo em geral;

3) *desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola* – o docente vem sendo pressionado a integrar em seu trabalho o potencial informativo de novas fontes, principalmente dos meios de comunicação de massa, o que altera o seu papel tradicional de transmissor de conhecimento;

4) *ruptura do consenso social sobre educação* – o processo de socialização unificador da escola, no campo cultural, tem sido substituído por diferentes modelos de socialização produzidos pela sociedade multicultural e multilíngüe, impondo ao docente uma atuação diversificada;

5) *aumento das contradições no exercício da docência* – quanto mais complexos são os problemas na sociedade, mais as contradições se instalam no trabalho docente, os professores e demais educadores são confrontados em assumir, de forma consciente ou não, posturas a favor ou contra as lógicas sociais, políticas e econômicas dominantes;

6) *mudança nas expectativas em relação ao sistema educativo* – já não existe a crença de que o nível escolar garante *status* social ou compensações econômicas, por esta razão o trabalho docente sofre crescente desvalorização na sociedade de mercado;

7) *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo* – advinda do abandono da idéia de ensino como promessa de um futuro promissor e da emergência de uma sociedade voltada para o imediatismo. Fatores que levam os docentes a serem responsabilizados pelas deficiências do sistema de ensino, e, reiteradamente, criticados pela sociedade em geral e, em especial, pelos próprios órgãos educativos oficiais, os quais deveriam oferecer-lhes apoio;

8) *menor valorização social dos docentes* – esses não gozam mais de um elevado *status* social e cultural. Muitos consideram que a opção pela docência se dá em virtude da

incapacidade de conseguir melhor emprego, já que os seus salários conservam, historicamente, níveis inferiores em relação a outros trabalhadores de igual formação acadêmica. Essa condição também contribuiu para a desvalorização social do trabalho educativo escolar, além de ser apontada como uma das principais causas do mal-estar docente;

9) *mudança dos conteúdos curriculares* – gera uma permanente insegurança nos docentes quanto ao domínio dos novos conhecimentos, colocando-os em situação de imobilismo ou em desenfreada busca por formação permanente;

10) *escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho* – a redução de investimentos públicos (e também privados) na área da Educação tem provocado a deterioração das condições de trabalho, a qual afeta sobremaneira a qualidade do trabalho docente;

11) *mudanças na relação dos docentes com seus alunos* – a situação dos professores e demais educadores perante os alunos, nos dias atuais, é bastante diferente dos tempos em que os primeiros eram respeitados e até temidos pelos segundos. Hoje ocorre uma situação inversa, os alunos, com um grau relativamente grande de impunidade, submetem os docentes a agressões verbais, psicológicas e mesmo físicas. A cada dia essas relações se tornam mais conflituosas em razão de vários fatores, dentre os quais, as injustas relações sociais impostas pela sociedade do capital;

12) *fragmentação do trabalho docente* – o acúmulo de tarefas e a intensificação do trabalho levam muitos docentes a fazerem mal o seu trabalho, justamente pela incapacidade de cumprirem, concomitantemente, aquela ampla gama de funções descrita nas novas exigências alocadas para o trabalho docente.

Presentemente, vê-se que a situação do trabalho docente é bastante complexa e desfavorável aos trabalhadores da área, haja vista que a educação formal acha-se subsumida aos valores da sociedade do capital em detrimento de sua função humanizadora, socializadora e civilizadora para o desenvolvimento da onilateralidade humana, somente realizável no âmbito de outro modelo social. Servindo-se deste quadro busca-se compreender como os formandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – já trabalhadores da educação – estão se relacionando com o mundo do trabalho e qual a perspectiva que eles têm dessa relação. Para tanto, se faz necessário ainda esclarecer acerca da natureza do trabalho docente.

Uma passagem de “O Capital” (MARX, 2006, v.1, p.499-509) é exemplar para começar a compreender a natureza do trabalho submetido ao modo de produção capitalista. Nela, Marx descreve a situação dos trabalhadores desempregados pela máquina, momento em que a indústria passou a utilizar a maquinaria em larga escala, fazendo diminuir relativamente o número de assalariados trabalhadores produtivos envolvidos na produção direta e liberando uma parte cada vez maior da classe trabalhadora para ser empregada como assalariados, trabalhadores improdutivos, nos demais ramos da produção e em atividades consideradas de serviços.

Disso, depreende-se que na sociedade dominada pelo capital, a natureza do trabalho assume duas feições distintas: uma relacionada ao trabalho produtivo e a outra ao trabalho improdutivo. Observando que o fim imediato e o produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, diz Marx (1978a, p.70-71):

[...] só é produtivo aquele trabalho – e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho – que diretamente produza mais-valia; portanto, só [é produtivo] o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital [...] que se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e de valor de troca.

Na produção da mais-valia, pela atividade direta, cooperam diversas capacidades de trabalho (trabalho coletivo), as quais envolvem tanto trabalho manual quanto intelectual, tanto trabalho material quanto não-material, para compor a máquina produtiva total. Nesse âmbito da produção, os possuidores da força de trabalho se defrontam com o capital, como vendedores diretos de trabalho vivo, sendo, portanto, trabalhadores assalariados do capital que reproduzem e fazem aumentar os valores do capital pela criação da mais-valia.

Assim, não é o conteúdo do trabalho, mas também não é o fato de se tratar de um trabalho assalariado, que determina se sua natureza é produtiva ou improdutivo, mas a sua relação direta ou indireta com o capital. Portanto, assevera Marx (1978a, p.72), todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo.

Quando se compra o trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço – e não para colocá-lo como fator vivo em lugar do valor do capital [...] – o trabalho não é trabalho produtivo e o assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido por causa de seu valor de uso, não como trabalho que gera valores de troca; consome-o improdutivo e não produtivamente. O capitalista, pois, não se defronta com o trabalho [...] como representante do

capital; troca seu dinheiro por esse trabalho na condição de renda, não como capital.

Nesse último caso do trabalho de natureza improdutivo, isto é, do trabalho que não produz mais-valia, incluem-se os trabalhadores assalariados empregados do comércio (MARX, 2006, L.2, p.149 e s/d.; L.3, v.5, pp.337, 345-346) e a maioria dos trabalhadores em serviços – inclusive os profissionais *liberais* (médicos, advogados etc.), já que “com o desenvolvimento da produção capitalista todos os *serviços* se transformam em *trabalho assalariado*, e todos os seus executantes em *assalariados* [...]” (MARX, 1978a, p.73). Entretanto, se a natureza do trabalho não é aferida pelo seu conteúdo, um mesmo trabalho pode ser tanto produtivo quanto improdutivo. É o que ocorre com o trabalho docente – não somente, é claro, também com o trabalho do médico, do alfaiate, do jardineiro etc. – “o mesmo trabalho pode ser realizado [...] pelo mesmo trabalhador a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor direto. Em ambos os casos estamos ante um assalariado [...] mas, num caso trata-se de trabalhador produtivo, e noutro de improdutivo, porque no primeiro o trabalhador produz capital e no outro não” (MARX, 1978a, p.76).

Nos *Manuscritos Econômicos de 1861 a 1863*, Marx (1987, pp.16-17) descreve com clareza a natureza improdutivo do trabalho docente.

Se compro o serviço de um professor para desenvolver minhas faculdades, mas para adquirir aptidões que me possibilitem ganhar dinheiro – ou se outros compram para mim esse professor – e se de fato aprendo alguma coisa (e isso, em si, em nada depende do pagamento do serviço), esses custos de educação, como os de meu sustento, pertencem aos custos de produção da minha força de trabalho. Mas, a utilidade particular desse serviço em nada altera a relação econômica; não se trata aí de relação em que transformo o dinheiro em capital ou por meio da qual o supridor do serviço, o professor me converte em seu capitalista, seu patrão. Por isso, para a determinação econômica dessa relação não importa que o médico me cure, o professor tenha sucesso no ensino, o advogado ganhe a causa. O que se paga é a prestação do serviço como tal, cujo resultado, dado o caráter do serviço, não pode ser garantido por quem o presta. Grande parte dos serviços pertence aos custos de consumo de mercadorias, como os de cozinheira, criada etc. É característico de todos os trabalhos improdutivos a circunstância de estarem ao meu dispor – como a compra de todas as outras mercadorias de consumo.

Para o caso do trabalho do professor e dos demais educadores do espaço escolar “comprado” pelo Estado – situação análoga à ressalva de Marx na citação acima: *se outros compram para mim esse professor* –, colocado à disposição da população nas escolas públicas, pode-se concluir que este, da mesma forma, se caracteriza como trabalho

improdutivo, uma vez que o Estado compra, em forma de pagamento, a prestação de serviço, ou seja, paga o salário desses trabalhadores; e de forma similar ao comprado diretamente por qualquer indivíduo em particular, esta compra em nada altera a relação econômica, já que também o trabalho docente empreendido nesse âmbito não transforma dinheiro em capital, não produz mais-valia e, nessa relação, o Estado também não se transforma em capitalista.

Em contrapartida, Marx (2006, L.1, v.2, p.578) esclarece acerca da natureza do trabalho docente produtivo: “[...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando [ele] trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola”. Assim, é indiferente que o capitalista invista seu capital em uma fábrica de embutidos ou em uma *fábrica de ensinar*, pois o *conceito de trabalho produtivo* “[...] não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia”.

Se no século XIX, o trabalho docente já se mostrava inserido em *fábricas de ensinar* participando diretamente da produção da mais-valia, hoje esta inserção se dá de maneira exponencial. Depreende-se daí, para análise da situação do trabalho docente atual, que este só é de natureza produtiva quando desenvolvido no âmbito de instituições privadas, as quais aplicam capital para extrair mais-valia. Nessas empresas educacionais – certamente as *fábricas de ensinar contemporâneas* – o trabalho produtivo, em forma de serviço educacional, troca-se diretamente por dinheiro enquanto capital e, como capital, se contrapõe à força de trabalho, quando esse serviço se estabelece como uma mercadoria passível de ser comprada e vendida como qualquer outra no mercado. É o que indica Dourado (2002, p.07).

Merecem particular destaque as denúncias às manobras da Organização Mundial do Comércio (OMC) de incluir a educação como um dos 12 serviços capitulados no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços [GATT], constituindo-se, desse modo, em um progressivo programa de privatização da educação e controle externo às políticas educacionais, bem como em processos de clara mercantilização da educação. A esse respeito, Gazzola (2002) afirma, em artigo ao jornal *Ciência Hoje*, em relação à OMC: "Ao arrolar a educação como um item de serviço a ser regulamentado pelo GATT, estariam dadas todas as condições para a remoção de quaisquer obstáculos à sua completa mercantilização. Passariam a vigorar para os então chamados serviços educacionais as mesmas normas atinentes aos demais serviços [...]. A soberania das nações na condução de suas políticas educacionais, condição imprescindível para a consolidação e para a garantia de sociedades menos desiguais e mais desenvolvidas, cederá lugar a um mercado voltado

exclusivamente para a lucratividade crescente. Assim concebida, a educação estaria transformada em mercadoria, deixando de ser vista como o espaço onde as nações buscam sua autonomia, constroem, conservam e desenvolvem seus valores e plasmam sua cultura. A inclusão da educação, particularmente do ensino superior, como um dos setores de serviço incluídos no GATT assinala a permanência inaceitável da estratégia colonialista tradicional das potências hegemônicas no cenário mundial".

Chauí (2003), tratando da reforma do Estado Brasileiro posta em curso no final do Século XX e início do XXI, também denuncia tal situação.

De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado (p.06). Se quisermos tomar [...] uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (p.11).

Essa onda de privatização e de mercantilização<sup>38</sup>, mundial e nacional, da educação – adotada como uma política resultante da afirmação neoliberal, tal como será abordada no terceiro capítulo – põe em relevo a natureza do trabalho docente que desponta como preponderante no processo de constituição social em curso, completamente subjugado à lógica capitalista: a de ser *trabalho de natureza produtiva*.

Uma análise dos dados oficiais, publicados pelo Ministério de Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a

---

<sup>38</sup> Em artigo publicado na “Revista Ensino Superior”, Bonventti (2008) mostra o caminho que grupos educacionais brasileiros começam a traçar: chegar ao mercado internacional. “O anúncio de aquisição da *Universidad de la Integración de las Americas* (Unida), no Paraguai, pela Estácio Participações no final de julho pode ser o prenúncio de um movimento até então inimaginável para o setor educacional brasileiro. Animados pela recente entrada de investidores estrangeiros e pela abertura de capital na Bolsa de Valores, grupos educacionais se preparam para expandir suas operações para além das fronteiras brasileiras. A Estácio já definiu a aquisição de mais uma instituição no Uruguai. A Anhanguera Educacional e a Kroton pretendem expandir suas operações para o mercado internacional nos próximos anos e o grupo Unopar planeja atuar no exterior por meio da sua rede de ensino a distância [...]. A aquisição da Unida é a confirmação de projeto iniciado com a abertura de capital da Estácio Participações na Bolsa de Valores, em 2007 [...]. O maior grupo educacional do mundo atualmente é o Apollo Group, que já teve operações no Brasil e possui atualmente 380 mil alunos, seguido pela Laureate Education, detentora de 51% da Universidade Anhembi Morumbi e 315 mil alunos em todo o mundo”.

Educação Superior (BRASIL, 2007c e 2010b) aponta para a larga expansão desse nível de ensino no Brasil, desde 1991 até o ano de 2009. Os dados mostram um crescimento galopante na criação de cursos de graduação, presenciais e não-presenciais, oferecidos nas Instituições de Educação Superior (IES), visto que em menos de vinte anos a quantidade desses cursos passou de 4.908, em 1991, para 28.966 em 2009, o que corresponde a um aumento de 490% no período. Conforme a tabela 2, retirada da “Sinopse Estatística/Censo da Educação Superior 2009” (BRASIL/MEC/INEP, 2011, t.1.1), as IES que abrigam esses cursos estão distribuídas entre as privadas (que abarcam um número muito maior de instituições) e as públicas – representando as privadas (2.069) 89% e as públicas (245) 11% do total das IES brasileiras.

TABELA 2  
**Número de Instituições de Educação Superior segundo  
 Categoria Administrativa da IES – Brasil - 2009**

Categoria Administrativa	Instituições	
	Total Geral	
	Total	
Brasil	<b>2.314</b>	
<b>Pública</b>	<b>245</b>	
	Federal	94
	Estadual	84
	Municipal	67
<b>Privada</b>	<b>2.069</b>	

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, atualizado em 13/01/2011).

Já, de acordo com os últimos dados estatísticos oficiais, publicados comparativamente sobre a evolução dos cursos presenciais de graduação nas IES, entre 2002 e 2008, como aparece na tabela 3 (BRASIL/MEC/INEP, 2009b, p.10), o aumento do número de cursos, nas instituições particulares, ficou em torno de 96%, ao passo que, no mesmo período, nas públicas, a ampliação ficou em torno de apenas 29%. Conforme consta na mesma tabela, no ano de 2002, dos 14.399 cursos presenciais existentes, 9.147 (64%) eram oferecidos por IES privadas e 5.252 (36%) por IES públicas. Contudo, no ano de 2008, a diferença aumenta consideravelmente: dos 24.719 cursos presenciais existentes, 17.947 (72%) eram ofertados pelas IES privadas e 6.772 (27%) pelas públicas.

**TABELA 3**  
**- Educação Superior -**

**Evolução do Número de Cursos de Graduação Presencial, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008**

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ		
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ			Municipal	%Δ
2002	14.399	-	5.252	-	2.316	-	2.556	-	380	-	9.147	-
2003	16.453	14,3	5.662	7,8	2.392	3,3	2.788	9,1	482	26,8	10.791	18,0
2004	18.644	13,3	6.262	10,6	2.450	2,4	3.294	18,1	518	7,5	12.382	14,7
2005	20.407	9,5	6.191	-1,1	2.449	0,0	3.171	-3,7	571	10,2	14.216	14,8
2006	22.101	8,3	6.549	5,8	2.785	13,7	3.188	0,5	576	0,9	15.552	9,4
2007	23.488	6,3	6.596	0,7	3.030	8,8	2.943	-7,7	623	8,2	16.892	8,6
2008	24.719	5,2	6.772	2,7	3.235	6,8	2.897	-1,6	640	2,7	17.947	6,2

Fonte: MEC/INEP/DEED

Segundo a “Sinopse Estatística da Educação Superior/Censo da Educação Superior 2009”, atualizada e publicada em 13 de janeiro do corrente ano (BRASIL/MEC/INEP, 2011, t.3.1), dos 27.827 cursos superiores em funcionamento, somente 8.228 (30%) pertencem à esfera pública e 19.599 (70%) à esfera privada. Em termos da evolução da Educação Superior, a partir de 2002 até os dias atuais – época do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo, o qual vem assumindo, “como nunca antes na história desse país” a incumbência de reproduzir e aprofundar o modelo de sociedade do capital – enquanto o setor público cresce a passos lentos, de forma aritmética – passando o número de cursos presenciais de graduação, nas IES públicas, de 5.252, em 2002, para 8.228, em 2011 – o setor privado cresce aceleradamente, de forma geométrica – visto que em 2002 funcionavam 9.147 cursos presenciais de graduação nas IES particulares e em 2011 subsistem mais que o dobro deles (19.599) nessas instituições. As conseqüências desastrosas dessa ampliação descontrolada do setor privado para a educação do povo brasileiro e para a própria formação docente serão abordadas no capítulo terceiro desta tese.

Por ora, ressalta-se que os dados confirmam o avanço vertiginoso da privatização e da mercantilização na educação superior do país e, como se pode ver na tabela 4, divulgada pelo o Censo da Educação Superior/Resumo Técnico (BRASIL/MEC/INEP, 2010b, p.17), acerca do número de funções docentes por dependência administrativa, tal avanço atinge sobremaneira o trabalho educativo formal que vem se incorporando, cada vez mais, à destrutiva relação com o capital: dos 340.817 docentes em exercício, 122.977 (36%) encontram-se atuando nas IES públicas e 217.840 (64%) nas instituições privadas.

Assim, constata-se que não só o número de cursos oferecidos pelas empresas privadas é maior, como também o de docentes que ali atuam, desempenhando, portanto, trabalho de natureza produtiva, tendo a sua identidade corrompida em favor da afirmação da identidade do capital.

**TABELA 4**  
**Número de Funções Docentes em Exercício na Educação Superior e por Regime de Trabalho, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009**

Categoria Administrativa	Função Docente			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
<b>Total</b>	<b>340.817</b>	<b>143.963</b>	<b>73.059</b>	<b>123.795</b>
<b>Pública</b>	<b>122.977</b>	<b>97.069</b>	<b>17.485</b>	<b>8.423</b>
<b>Federal</b>	72.228	63.215	7.985	1.028
<b>Estadual</b>	43.145	32.445	7.938	2.762
<b>Municipal</b>	7.604	1.409	1.562	4.633
<b>Privada</b>	<b>217.840</b>	<b>46.894</b>	<b>55.574</b>	<b>115.372</b>

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2010b).

Além disso, destaca-se na tabela 4 a discrepância em termos do regime de trabalho: enquanto nas instituições públicas predomina o tempo integral para 79%; tempo parcial para 14% e regime horista para 7% dos docentes; nas IES particulares predomina o regime horista para 53%; tempo parcial para 25% e tempo integral para somente 22% dos docentes. Isso indica, sobretudo na categoria administrativa privada, o abuso do expediente da flexibilidade e da desregulamentação do trabalho docente produtivo que vem levando, de acordo com Mancebo (2009, p.9), à sua informalização, intensificação, extensão e precarização, “relacionando-o cada vez mais às demandas e/ou à lógica do mercado”.

Diferentemente parece apresentar o quadro da expansão privada na Educação Básica. Observando a tabela 5, que mostra o número de docentes por dependência administrativa, na última “Sinopse Estatística da Educação Básica” (BRASIL/MEC/INEP, 2009c, atualizada em 12/01/2011, t. 1.13), tem-se que dos 1.977.978 docentes desse nível de ensino, 14.120 vinculam-se somente às instituições federais; 554.693 somente às estaduais; 850.208 somente às municipais e 122.710 às públicas com dependências variadas (no total de 1.541.731 docentes); ao passo que apenas 436.247 vinculam-se às empresas privadas (considerando os 85.976 que atuam tanto na rede privada quanto na rede pública). Com base nestes dados se poderia supor que o trabalho docente de natureza

produtiva está bastante diluído na Educação Básica, já que os que atuam nas empresas privadas representam uma porcentagem relativamente pequena – 22% – no quadro geral. Entretanto, uma análise mais acurada permite revelar os avanços da exploração do trabalho de natureza produtiva em algumas de suas etapas.

TABELA 5

Número de Docentes da Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil – 2009							
Local	TOTAL	Dependência Administrativa					
		Somente Federal	Somente Estadual	Somente Municipal	Públicas Concomitantes	Pública/Particular Concomitantes	Somente Particular
Brasil	1.977.978	14.120	554.693	850.208	122.710	85.976	350.271
		1.541.731			436.247		

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2009c/atualizado em 12/01/2011).

A tabela 6, extraída do mesmo documento (BRASIL/MEC/INEP, 2009c, atualizado em 12/01/2011, ts.3.11; 4.11; 6.13; 7.13; 8.13 e 9.13), apresenta o número de docentes do ensino regular, por dependência administrativa segundo as etapas (e modalidades) de ensino e se mostra bastante reveladora para o propósito de localizar a penetração do capital, na criação das *fábricas de ensinar* que exploram o trabalho docente produtivo, também na Educação Básica.

Nessa direção, vê-se na citada tabela que a iniciativa privada absorve, atualmente, 57% dos docentes da educação profissional e as creches privadas, 37% deles, escores considerados altos. Além do que, para o caso da educação infantil, a porcentagem que mostra a vinculação dos docentes à rede privada funciona como grave indicador de que o Estado não vem cumprindo seu papel constitucional de promover educação pública e gratuita para esta etapa de ensino, já que também na pré-escola o índice de incorporação à rede particular é de 30%. Cotas menores de absorção do trabalho docente de natureza produtiva, pelas instituições privadas, ocorrem no ensino fundamental nos anos iniciais e anos finais que vinculam, respectivamente, 20% e 16% desses trabalhadores. Situação similar sucede no ensino médio privado que ocupa 19% do total de docentes empregados

nesta etapa escolar<sup>39</sup>. Para efeito de quantificar os docentes da Educação Básica, no ensino regular, envolvidos no processo de trabalho de natureza produtiva tem-se que, no Brasil, com base na tabela 5, eles perfazem um total de 436.247 (22%), ao passo que 1.541.731 (78%) estão implicados no processo de trabalho de natureza improdutiva.

TABELA 6

Número de Docentes da Educação Básica / Ensino Regular, por Dependência Administrativa, segundo as Etapas de Ensino – Brasil – 2009					
ETAPAS DE ENSINO		REDES			
		TOTAL	Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada
<b>Educação Infantil</b>	Creche	127.657	80.595	46.712	350
	Pré- Escola	258.225	180.195	76.503	1.527
<b>Ensino Fundamental</b>	Anos Iniciais	721.513	579.003	132.657	9.853
	Anos Finais	783.194	651.891	104.636	26.667
<b>Ens. Médio</b>		461.542	368.959	73.770	18.813
<b>Ed. Profissional</b>		58.898	25.153	33.100	645

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2009c/atualizado em 12/01/2011).

Dentre os autores brasileiros que abordam natureza produtiva e improdutiva do trabalho docente, destacam-se Tumolo (s/d) e Paro (1997). Este último elabora uma crítica acerca das discussões mais difundidas sobre o tema, indicando suas contradições, lacunas e fragilidades<sup>40</sup>. Igualmente, o autor, ao destacar a *natureza do trabalho pedagógico*, ressalta a *forma social* que assume o trabalho docente na sociedade capitalista, de modo que sua aceção fortalece a interpretação apresentada até aqui. Destarte, diz Paro (1997, p.35):

[...] muito embora o ensino público e o ensino privado estejam inseridos na mesma sociedade capitalista, que possui regras específicas de funcionamento, há que se captar a diferença fundamental que existe na relação social a que estão submetidos um e outro. Independentemente do conteúdo de seu trabalho, o professor da escola particular é trabalhador produtivo, na medida em que tal trabalho produz mais-valia para o proprietário da escola. Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que não se objetiva a produção da mais-valia. O trabalho do professor da escola pública é, pois, considerado trabalho não-produtivo.

<sup>39</sup>Nas porcentagens foram computados também os índices de docentes que atuam nas duas redes, concomitantemente.

<sup>40</sup> Embora Paro (1997) enfatize, em sua crítica, o diálogo com Saviani (1984 e 1995), distingue ainda, para sua reflexão, autores como: Arroyo (1980 e 1985); Sá (1986) e Mazzotti (1979).

Ressalta-se que o trabalho docente, a despeito de sua natureza produtiva ou improdutiva, vem mediatizando, na atualidade, a relação estabelecida entre o capital e o trabalho, à proporção que torna o último cada vez mais apto, qualificado técnica e moralmente, perante o poderoso e devastador avanço do primeiro. Assim, o trabalho educativo assume, na sociedade capitalista, o papel ao qual já se fez referência: o de tornar-se partícipe da produção e da reprodução das múltiplas habilidades laborais que perpetuam o sistema, produtivo (MÉSZÁROS, 2007, p.263). Não obstante a isso, a posição que ocupa o docente em relação à natureza do trabalho que desenvolve, se manifesta como importante fator no movimento de tomada de consciência e de luta para a transformação da educação e da própria sociedade; uma vez que os homens são historicamente constituídos nas condições materiais e sociais de existência, às quais se acham inseridos.

Desse modo, cabe à formação possibilitar a compreensão dos aspectos ora discutidos, os quais abarcam o trabalho docente na sociedade contemporânea – que o caracterizam como mediador da relação fundamental que mantém vivo o sistema de exploração do trabalho pelo capital – a fim de que a educação venha a contribuir, de fato, com a luta para a construção de outra realidade social. A aceitação dessa incumbência, para o campo formativo, suscita algumas discussões – abordadas no tópico seguinte – acerca das perspectivas voltadas à formação docente que mais se sobressaem atualmente, quanto aos seus fundamentos teórico-práticos, às referências políticas que as embasam e suas concepções acerca do trabalho docente mais próximas de contribuir para a construção e permanência de uma sociedade alternativa ao modelo existente ou, ao contrário, à confirmação do modelo hoje em vigor.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES PERSPECTIVAS E SUAS CORRESPONDENTES CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Em trabalho anterior (LIPOVETSKY, 2001), já se levantou que as quatro perspectivas de formação docente de maior projeção foram, originariamente, classificadas por Zeichner (1993) e Feiman-Nemser (1990, *apud.*, MARCOS, 1995 e SANMAMED, 1995), aparecendo, reorganizadas e renomeadas nas obras de Contreras (1997) e Pérez Gómez (1998) como: perspectiva acadêmica; perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada; perspectiva da racionalidade prática ou da prática reflexiva e perspectiva da prática social ou da reflexão crítica.

A *perspectiva acadêmica* que, segundo Zeichner (1993), tem sua origem assentada na formação clássica em Letras, advém de uma época anterior à existência de programas formais de formação de professores e de demais sujeitos que atuam no espaço escolar. À medida que tais programas surgem nas universidades, no decorrer do século XX, reafirma-se a idéia de que a melhor maneira de preparar um docente para o seu trabalho é lhe oferecer uma formação sólida, acadêmica e especializada nas matérias ou conteúdos que, futuramente, ele terá que transmitir aos seus alunos. Assim, a perspectiva acadêmica considera esse ator como um especialista no campo da ciência com a qual trabalha, estando sua formação intrinsecamente vinculada ao domínio das matérias e/ou dos conteúdos de determinada área.

De acordo com Pérez Gómez (1998), a perspectiva acadêmica apresenta dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No primeiro caso, o docente é comparado a uma enciclopédia e considerado mais competente em seu trabalho quanto maior conhecimento tiver dos conteúdos acadêmicos. A formação didática e a pedagógica são pouco valorizadas, visto que o processo de transmissão deve respeitar nada mais do que a seqüência lógica da matéria. O trabalho docente assume como centralidade a exposição ordenada e clara dos conteúdos fundamentais da disciplina, bem como a aplicação de uma rigorosa avaliação, no sentido de verificar a sua aquisição pelos alunos.

No enfoque compreensivo, o docente é tido como um estudioso que deve colocar o aluno em contato com os conteúdos – produtos do conhecimento acumulado pela humanidade – mas também, com os seus processos de produção, investigação e descoberta. Desse modo, as referências formativas para o seu trabalho, enfatizadas pela perspectiva

acadêmica de enfoque compreensivo, recaem sobre o domínio tanto da estrutura lógica dos conhecimentos que compõem a disciplina quanto dos seus processos de investigação, além do conhecimento da História e da Filosofia da Ciência. A preparação para o trabalho docente deve, também, incorporar as formas mais eficazes para a transmissão da matéria que, junto àqueles outros elementos, constituem as competências fundamentais a serem adquiridas pelos docentes em formação.

Nas palavras de Pérez Gómez,

[...] na perspectiva acadêmica, em ambos enfoques [enciclopédico e compreensivo], o professor/a [educador/a] é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente (1998, p.356).

Com a formação inicial assim colocada, cabe ao formando absorver os conhecimentos gerados por especialistas e/ou cientistas, relativos à área do curso que freqüenta para, posteriormente, quando se tornar, de fato, um docente, transmiti-los aos seus alunos. Portanto, uma boa formação para o trabalho docente é aquela que oferece o domínio do conhecimento disciplinar e, especificamente para o enfoque compreensivo, também o domínio das metodologias de sua transmissão, muitas vezes vinculadas ao próprio método utilizado pelo campo científico da área. Ao explicitar teórica e praticamente suas características, nas quais os conteúdos e seus modos de transmissão já vêm pré-estabelecidos, analisa-se que no âmbito da perspectiva acadêmica, o trabalho docente, via de regra, tem grande possibilidade de se tornar mecânico e carente de sentido, enfim, alienado.

De acordo com Zeichner (1993), os adeptos dessa perspectiva têm criticado, ao longo do tempo, as contribuições das faculdades e dos departamentos de educação, acusando-os de serem portadores de uma qualidade intelectual inferior, a qual interfere negativamente na formação acadêmica dos docentes. Alguns programas de formação, fundamentados na perspectiva acadêmica, propõem a preparação desses sujeitos centrada nas disciplinas acadêmicas tradicionais, ligadas aos bacharelados, sugerindo uma formação docente necessariamente científica, distante daquela oferecida pelas faculdades de educação, tal como ainda ocorre, por exemplo, em alguns cursos de licenciaturas da área

de Física, Química ou Biologia. A proposta curricular de formação mais conhecida e vinculada à perspectiva acadêmica é aquela que segue “o modelo do 3 + 1”, isso é, o curso oferece nos três primeiros anos as disciplinas relativas aos conteúdos específicos (não diferenciando a formação do bacharel da formação do licenciado) e, no ano restante, as disciplinas chamadas pedagógicas – como a Psicologia, a Didática e a Prática de Ensino.

Para a *perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada*, o trabalho docente tem como foco a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos – provenientes da investigação científica e previamente disponíveis – para a solução de problemas inerentes à prática. Um docente, nessa perspectiva, deve ter como referência formativa o domínio dos conhecimentos científicos e técnicos produzidos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como as suas aplicações, no sentido de resolver os problemas do cotidiano. Em sua formação inicial, ele necessita aprender os conhecimentos relativos à educação para desenvolver as competências e as atitudes adequadas à intervenção na prática, tendo como suporte o conhecimento elaborado pelos cientistas básicos ou aplicados. Assim, não se faz necessário formá-lo para participar da produção dos conhecimentos científicos e técnicos, basta que ele introjete esses conhecimentos e os aplique na solução de problemas práticos enfrentados no cotidiano de seu trabalho.

Dessa forma, o modelo formativo centrado na racionalidade técnica gera, definitivamente, a separação entre quem pensa, produz e planeja de quem transfere e executa o trabalho docente, visto que os pesquisadores ou especialistas externos produzem o conhecimento básico e aplicado, do qual emanam os saberes e as técnicas destinadas ao diagnóstico e à resolução de problemas práticos surgidos nas escolas. Nesse contexto, a produção do conhecimento pedagógico-educativo tem uma natureza distinta de sua aplicação prática, havendo, portanto, uma separação entre a produção teórica e a sua aplicabilidade empírica. São inúmeras e bastante conhecidas as críticas dirigidas a essa perspectiva, a qual talvez seja a que mais predisponha os docentes ao desenvolvimento de trabalho alienado.

Um programa de formação capaz de conferir preparação adequada, nessa perspectiva, foi descrito por Schein (1973, *apud.*, SCHÖN, 1992b, p.22).

El curriculum normativo [...] de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.

A descrição acima indica que um currículo destinado à formação docente – em nível superior – possua as seguintes características: no início, um corpo central de ciência comum e básica, incluindo, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia, dentre outras; em seguida, os elementos que compõem as ciências aplicadas: as metodologias específicas de diversas áreas (Linguagem, Matemática, Geografia, História e Ciências), além da Didática e, por fim, os componentes de competências e atitudes ligadas à prática que podem também ser oferecidos simultaneamente aos componentes das ciências aplicadas, consubstanciando-se nos estágios.

Nessa perspectiva, a formação leva ao entendimento de que o trabalho docente consiste na aplicação de conhecimentos científico-pedagógicos e no domínio de competências técnicas para a solução dos problemas surgidos no cotidiano, com o pressuposto de que o conhecimento sistematizado disponível guie a prática, proporcionando os meios para reconhecer seus problemas e as possíveis soluções. Entretanto, para alguns de seus críticos<sup>41</sup>, essa perspectiva desconsidera que o trabalho docente é, acima de tudo, um enfrentamento de situações problemáticas, as quais não são passíveis de serem superadas pela transferência imediata e mecânica das prescrições técnicas e teóricas. As situações docentes singulares não coincidem com as categorias preestabelecidas, já que, para elas, confluem múltiplos fatores sociais, materiais, pessoais, culturais e históricos não alcançados, completamente, pela teoria e pela técnica.

Assim, dizem os críticos, definir um problema, no campo do trabalho docente, significa entender o seu contexto, a complexidade de fatores envolvidos, bem como a singularidade das questões a serem equacionadas. Não se trata de encontrar, simplesmente, uma solução à luz da teoria, mas de compreender as situações no âmbito dos contextos específicos nos quais se apresentam. Para tanto, indica-se como necessário que os professores e demais educadores envolvidos com o espaço escolar adotem posturas mais investigativas, abertas a diferentes interpretações, possibilidades e finalidades, a fim de encontrar respostas singulares e, às vezes, provisórias aos casos ainda não previstos, nem mesmo imaginados pela teoria ou pela técnica já existentes. A formação na perspectiva técnica deve, então, conduzir o trabalho docente em razão das categorias que extrai do conhecimento sistematizado ou do saber proveniente das tendências dominantes – ambos produzidos em outras instâncias, por cientistas e técnicos hierarquicamente superiores aos

---

<sup>41</sup> Dentre os quais despontam: Elliott (1991 e 1996), Contreras (1997), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992).

docentes. Desta forma, mesmo que esses tenham a possibilidade de decidir e escolher sobre qual conhecimento ou entendimento utilizar em dada situação, a autonomia diante do trabalho que desenvolvem é ilusória e enganosa, visto que suas ações se encontram pré-fixadas externamente, restando-lhes, pois, exercerem a função de aplicar os saberes já produzidos. Desse modo, a análise, a reflexão e o questionamento são elementos não envolvidos no trabalho docente.

Não se trata, todavia, como ressaltam aqueles mesmos críticos, de afastar os conhecimentos teóricos e técnicos do trabalho docente, *a priori* e generalizadamente, mas de considerá-los sob uma ótica diferente. De acordo com Pérez Gómez (1998), não é difícil identificar as múltiplas tarefas para as quais se torna possível lançar mão das teorias e das técnicas derivadas da investigação básica e aplicada, como a melhor e, às vezes, única forma de intervenção. Entretanto, para ele, as situações educativas que colocam em jogo conflitos de valores (ou aquelas cujos problemas não se apresentam bem definidos) parecem requerer do docente uma postura mais investigativa, na qual as teorias já existentes são retomadas como referência para a produção de um conhecimento, de certa forma, inédito, situação esta que pressupõe a apropriação do trabalho docente pelos seus agentes.

Ao considerar os vários aspectos da formação docente que compõem tanto a perspectiva acadêmica quanto a perspectiva da racionalidade técnica, torna-se possível apontar algumas distinções existentes entre elas. São essas diferenças que justificam apresentá-las separadamente. O pensamento iluminista que influencia as perspectivas acadêmica e técnica se submete, no primeiro caso, à preponderância racionalista – uma vez que considera os conhecimentos e os métodos das ciências lógico-formais (como as Matemáticas) e das quantitativo-experimentais (como as Ciências Físicas, Químicas e Biológicas) como modelos que devem nortear a formação e o trabalho docente. No segundo caso, se submete à preponderância empirista – revelada na generalização e aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos (resultantes das investigações provenientes das ciências consideradas básicas e aplicadas), por intermédio dos quais se pretende solucionar os problemas relativos ao trabalho docente: as formas de abordagem dos conteúdos (metodologias, métodos e técnicas); os meios para aferir sua memorização e as formas de relações ocorridas no âmbito desse trabalho, calcadas na divisão entre o pensar e o fazer.

Se a perspectiva acadêmica considera essencial, para a formação docente, a aquisição de um conhecimento sólido e cientificamente fundamentado sobre os conteúdos (produtos e processos de produção) que os formandos terão que transmitir aos seus futuros alunos, desprestigiando os conhecimentos relativos à educação, a perspectiva da racionalidade técnica enfatiza esses últimos. Ressalta o domínio das teorias psicológicas, sociológicas, pedagógicas, didáticas, dentre outras, ligadas aos meios de transmissão de conhecimento, tornando secundária a aquisição dos próprios conhecimentos – científico-disciplinares – a serem transmitidos.

Geralmente, como indica a literatura da área (BRZEZINSKI, 1996), a perspectiva acadêmica vem subsidiando as propostas curriculares dos cursos, em nível superior, na modalidade licenciatura para a segunda etapa do ensino fundamental e para o ensino médio, enquanto a perspectiva da racionalidade técnica tem oferecido suporte aos programas de formação das faculdades de educação voltados aos docentes da educação infantil, da primeira fase do ensino fundamental e aos especialistas em educação.

Inúmeras têm sido as críticas dirigidas às duas perspectivas que, para muitos (LELIS, 2001), assumem como centralidade da formação o conhecimento acadêmico, teórico, científico e técnico, desprezando o saber docente construído na prática, ou seja, o saber do elaborado durante a efetivação de seu trabalho. É dessa crítica que partem as propostas de formação vinculadas às perspectivas voltadas para o saber cotidiano do relativo ao desenvolvimento da prática docente.

A *perspectiva da racionalidade prática* sofreu transformações ao longo do século XX, diferenciando-se em duas correntes: uma apoiada quase que exclusivamente na experiência prática, denominada *tradicional* e a outra, enfatizando a reflexão na, ou sobre a, prática que passou a ser chamada de *perspectiva da prática reflexiva*. No enfoque tradicional, o trabalho docente é visto como uma atividade artesanal que tem como base o saber acumulado no decorrer dos séculos. Esse saber, construído por meio de um processo de ensaio e erro, é transmitido de geração a geração, pelo contato direto e duradouro com a prática. Nesse sentido, considera-se o conhecimento sobre o trabalho docente como tácito, pouco verbalizado e teoricamente pouco organizado, podendo ser observado no *bom* desempenho e na experiência de determinados docentes, com os quais os formandos devem entrar em contato, a fim de que possam adquirir o saber-fazer por meio da imitação, indução e socialização.

Segundo Pérez Gómez (1998), esse conhecimento profissional, que vem sendo acumulado ao longo dos anos, encontra-se saturado de senso comum, de mitos e preconceitos formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e da ideologia dominantes, tornando-se cada vez mais difíceis de serem questionados. O mesmo autor afirma: “tanto o modo de criar o conhecimento e a cultura profissional, como o sistema de transmissão dão a esse enfoque um caráter político essencialmente conservador” (p.364). Assim, o saber acerca do trabalho docente transforma-se em um produto de adaptação às exigências do contexto, de forma irrefletida e acrítica. O seu processo de transmissão é o modo mais eficaz de sua reprodução e, por seu intermédio, o formando é preparado para aceitar gradualmente a cultura de trabalho herdada, em um lugar no qual a autonomia requerida pela docência não encontra espaço para se desenvolver.

O *enfoque da prática reflexiva* surge em meio a uma crítica generalizada que procurou atingir e superar a racionalidade técnica. Nessa direção, apareceram várias propostas teóricas buscando repensar o papel dos docentes, a sua formação e o seu próprio trabalho. Dentre as mais difundidas, pode-se destacar as seguintes: a *de formação do professor como investigador* (STENHOUSE, 1984 e 1987); a *da investigação-ação* (ELLIOTT, 1996) e a *do professor como profissional reflexivo* (SCHÖN, 1992a/b). De acordo com Contreras (1997)<sup>42</sup>, todas elas, embora apresentem entre si algumas distinções, no seu conjunto, negam que o trabalho docente possa ser inteiramente guiado pela teoria e se consubstancie na aplicação do conhecimento científico e técnico à resolução de problemas. Aceitam, por outro lado, que esse trabalho se move sempre entre incertezas, dilemas e juízos de valor, não podendo, portanto, estar desvinculado dos pressupostos interpretativos e valorativos produzidos pelos trabalhadores da educação. A *proposta do professor como profissional reflexivo*, desenvolvida por Schön (1992a/b), busca focar o modo como os docentes enfrentam essas situações de trabalho instáveis, singulares e incertas, nas quais há conflito de valor, e que não se resolvem por meio da transferência do conhecimento teórico ou com intervenções técnicas, mas pela *reflexão*.

Pérez Gómez (1998), ao discutir a respeito de tal perspectiva esclarece sobre o significado da reflexão, argumentando que esta não pode ser vista meramente como um processo psicológico, estudado por meio de esquemas formais. Assim, o autor afirma:

---

<sup>42</sup> Opta-se aqui pela análise realizada por Contreras (1997), a respeito das propostas relativas à racionalidade prática, o que, na literatura não é consensual.

[...] reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão [...] supõe um sistemático esforço de análise [...] que captura e orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente [...] nos esquemas de pensamento genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência (p.369).

Quando o docente torna-se capaz de refletir sobre seu trabalho, ele se converte no que Stenhouse (1984 e 1987) chama de *professor-investigador* e não se dispõe mais a aplicar as teorias externas produzidas por especialistas, nem as regras da administração, visto que se percebe capaz de elaborar uma “teoria própria”, que lhe permite abordar as situações singulares e problemáticas, além de selecionar as possíveis alternativas de ação. Por meio de processos reflexivos, o docente chega a construir seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende tanto o conhecimento sistematizado quanto o rotineiro e regulamentado, próprios da racionalidade acadêmica e técnica.

Para Schön (1992a/b), subjaz a essa perspectiva da reflexão uma concepção construtivista da realidade do trabalho educativo, isto é, uma concepção que leva a considerar o profissional como alguém que constrói as situações de sua prática. Assim, não se espera que os professores sejam meros aplicadores de decisões alheias, donde conclui que a educação não pode ser determinada e nem se realizar de acordo com saberes e valores formulados por instituições e agentes externos à própria prática. São os próprios docentes que, em última instância, devem decidir os rumos de seu trabalho, tornando-se sensíveis às características de cada situação para atuarem de modo apropriado. De acordo com o autor, isso envolve a deliberação e o juízo autônomo dos que se responsabilizam, realmente, pelo trabalho educativo.

Segundo Contreras (1997), nessa proposta, a questão da autonomia do trabalho docente coloca em relevo dois problemas intrinsecamente relacionados: o primeiro é que nenhum sujeito evita atuar com base em suas próprias concepções sobre o que seja valor em educação, mas isso se dá de forma relativa, posto que o docente se acha submetido a certas ordens, restrições ou pressões vindas de fora; o segundo diz respeito ao direito de intervenção que a sociedade tem sobre um assunto público, de legítimo interesse social, como é o caso da educação. Se são os docentes os mais indicados para deliberar autonomamente, de acordo com suas próprias perspectivas sobre o seu trabalho, parece que

fica tolhido o direito da sociedade em participar das decisões educativas. No âmbito dessa concepção, tais problemas não se resolvem, uma vez que se admite a análise da prática docente abstraíndo-a do contexto social em que ela ocorre, repleto de interesses, valores e controvérsias ideológicas, onde se dão os conflitos e os debates públicos, dos quais os professores e demais educadores escolares não estão à margem. Assim, a deliberação e a autonomia do trabalho docente só se realizam no contexto onde se encontram os elementos que intervêm na reflexão e, por seu intermédio, tais elementos se desenvolvem publicamente.

Para Eisner<sup>43</sup> (1987, *apud.*, CONTRERAS, 1997) – diga-se, a propósito, bem ao gosto liberal – cabe aos docentes a responsabilidade de apresentar e defender, na sociedade, as perspectivas supostamente mais elaboradas sobre educação, em virtude de suas experiências e de sua formação, de modo que, ao estabelecerem as relações entre a prática reflexiva e a participação nos contextos sociais que afetam seu trabalho, eles estendam suas deliberações profissionais à situação social mais ampla, colaborando para gerar uma conversa social e pública que seja mais reflexiva.

A perspectiva que aponta o *professor como um profissional reflexivo*, apesar de ser bastante aceita, tem recebido críticas dentre os seus próprios protagonistas, no sentido de que, estando o docente submetido às pressões de uma sociedade não apenas plural, mas desigual, injusta e pouco democrática, talvez a reflexão individual, sem a crítica do contexto social, não seja, em si mesma, suficiente para fazê-lo perceber, com lucidez, os entraves presentes em seu trabalho, a fim de que esse colabore com a promoção da justiça, da igualdade e da harmonia social, posto que o princípio da reflexão pode também ser usado para fins opostos. Essa crítica conduziu à busca de uma concepção que, valorizando o trabalho docente mais deliberativo inerente à visão reflexiva, fosse capaz de apresentar propostas de superação das suas debilidades e insuficiências, quanto à promoção, na sociedade atual, de relações mais harmônicas, em especial, no que tange às questões inerentes à transformação das próprias condições em que tal trabalho se realiza.

Destarte, na *perspectiva de formação da prática social ou da reflexão crítica*, o trabalho docente é entendido como uma atividade social, política e crítica em oposição aos pontos de vista tradicional, mecânico, técnico, instrumental ou prático. Nela os docentes são vistos como intelectuais comprometidos, capazes de refletir criticamente acerca das

---

<sup>43</sup> EISNER, E.W. *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Anthropos, 1987.

teorias educacionais (e afins), sobre seus próprios pensamentos e suas práticas, para compreender, não somente as características específicas de seu trabalho – como quer a perspectiva da prática reflexiva – mas também, o contexto mais geral no qual o trabalho docente se insere, atuando de modo a facilitar tanto o desenvolvimento de sua própria autonomia, quanto daqueles que participam dos processos educativos. A *reflexão crítica* tende a superar a cultura do trabalho centrado nos aspectos mais teóricos, técnicos, instrumentais e práticos da docência. Segundo autores como Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Gimeno Sacristán (1995), Pérez Gómez (1992, 1998) e outros, são múltiplos os fatores que contribuem para a persistência das abordagens que enfatizam esses aspectos no trabalho docente. Dentre os mais citados, afiguram-se:

a) as pressões impostas pelo posto de trabalho. Os docentes, ao se incorporarem às instituições educativas, se introduzem em uma cultura – que responde a determinadas pretensões, a uma história, a rotinas e a estilos já estabelecidos – com a qual aprendem a conviver. Assim, freqüentemente, com base nessa *socialização*, os professores concentram seu trabalho no imediatismo, conservadorismo e individualismo;

b) a burocratização e os modos de controle de seu trabalho também levam os docentes a valorizarem o isolamento, visto que se sentem mais seguros quanto aos riscos de serem reconhecidos os problemas ligados às suas falhas, deficiências ou *incapacidades*<sup>44</sup>;

c) as exigências atribuídas aos professores, cada vez mais difusas e ambíguas, têm provocado uma reação de defesa ante a responsabilidade excessiva, levando-os a concentrarem-se nas demandas predominantemente burocráticas do trabalho docente.

Dentre os autores mais renomados no âmbito da perspectiva da prática social, destacam-se: Carr e Kemmis (1988), Smyth (1991), Zeichner (1993), Giroux (1997). O último foi quem desenvolveu a idéia dos *professores como intelectuais* com base nas obras de Paulo Freire e Gramsci. Assim, a sua concepção sobre os professores está relacionada à idéia de *autoridade emancipada* que, por sua vez, se liga aos princípios de liberdade, igualdade e democracia, entendendo que os docentes têm o dever de problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e os valores que legitimam as práticas sociais e

---

<sup>44</sup>Entretanto, é comum aparecer dentre os autores citados acima, a observação de que as posturas de isolamento, às vezes, se constituem nas únicas formas de resistência dos professores, a fim de que possam realizar um trabalho educativo que escape ao controle do sistema. Não se trata, pois, em muitos casos, de um simples produto de interiorização passiva, como querem alguns.

escolares, com o objetivo de construir um trabalho docente interessado em capacitar os educandos para pensar e atuar criticamente no seio da sociedade vigente.

Giroux (1997), valendo-se do pensamento de Gramsci, apresenta a figura dos *professores como intelectuais transformativos* e termina por definir as finalidades educativas que devem ser perseguidas tanto pela formação, quanto pelo trabalho docente: os estudantes/professores necessitam adquirir o conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como economia, política, cultura, legislação e sobre o próprio trabalho, a fim de que tais componentes sociais possam ser transformados e dirigidos *para uma progressiva humanização da ordem social*, o que requer dos docentes uma posição no sentido de construir, com clareza, seus referenciais políticos e morais.

O autor ressalta, ainda, que aos professores cabe tornar o trabalho docente mais aberto a outros grupos sociais – como sindicatos e partidos políticos, por exemplo – além de relacioná-lo aos movimentos que estejam lutando pela transformação social, almejando a reparação das condições que tornam a sociedade existente excludente, discriminatória e desigual. Devem, portanto, exercer um papel social ativo, de participação, evitando a via do profissionalismo que, em regra, adota uma postura de oposição a outros setores ou grupos que se interessam pela educação.

Avalia-se, contudo, que Giroux, apesar de apresentar as referências teóricas (sociais e políticas) bem definidas para a formação e para o trabalho do professor, não expressa as conexões dessas referências com a prática pedagógica. Somente a aproximação de ambos, pela via da *práxis*, tornaria possível a realização de uma educação realmente diferenciada, capaz de contribuir, juntamente com outros fatores, para a transformação da sociedade. Isso significa que Giroux apresenta os processos de pensamento; posturas (valores éticos e morais) e os fins educativos que devem dar suporte à formação e ao trabalho docente, entretanto, não desenvolve uma clara orientação de como explorar tais referências no contexto de ação do professor. Não estabelece, concretamente, um necessário vínculo entre as referências políticas e sociais e a prática educativa.

Dessa forma, a proposta do *professor como intelectual* deixa lacunas, no que se refere ao modo como se pode chegar a construir, concretamente, no âmbito da educação, as posturas críticas relativas à sociedade em geral e, em especial, ao próprio desenvolvimento do trabalho docente. Percebe-se, assim, que Giroux não foi fiel à matriz marxista que norteia a obra de Gramsci, por meio da qual este último aprofunda a compreensão acerca

da “Filosofia da práxis”, ao abordá-la como atividade teórico-prática que possibilita ao homem compreender e decidir a respeito do mundo em que vive (GRAMSCI, 1989).

Além do enfoque proposto por Giroux, no âmbito da *perspectiva de formação da prática social ou da reflexão crítica*, surgem outros, fundamentados em Jürgen Habermas, que apresentam produções teórico-práticas embasadas nas idéias de *emancipação*, presentes na *teoria da ação comunicativa*. Habermas (1987, v.1/v.2 e 1989), ao elaborar sua teoria da *ação comunicativa*, mantém um diálogo com os clássicos – Weber, Mead, Durkheim, Parsons, Marx, Lukács, Horkheimer e Adorno – e outros, como Wittgenstein, Popper e Piaget. Com base nesse diálogo, Habermas propõe a criação de uma circunstância comunicativa isenta de coação que permita a *comunicação não-distorcida*. Ressaltando o princípio construtivo e emancipador dessa razão comunicativa, ele investiga o seu funcionamento e sua obstrução nas estruturas sociais vigentes, revelando as condições estruturais existentes nas sociedades modernas, as quais não possibilitam a plena participação da maioria nos processos sociais.

Para explicitar a presença da dimensão construtiva e emancipatória na ação comunicativa, esse autor coloca a questão de como a racionalidade aí se manifesta. Trabalha, então, com a idéia das reivindicações de validade presentes na ação comunicativa. Na interação entre os atores sociais surgem obstáculos ao entendimento mútuo e, na tentativa de superá-los, os sujeitos ou grupos apresentam argumentos contestáveis e ao mesmo tempo defensáveis, o que se traduz na dimensão reflexiva da ação comunicativa, gerando o consenso bem fundamentado, enfim, o consenso racional.

Daí é que Habermas (1987, v.2, p.542) aponta a razão como uma entidade que existe no âmbito das ações efetivadas pelos atores, nas situações de interação, perdendo seu sentido fora delas. Não obstante, o próprio Habermas esclarece que a obtenção de consenso, em ocasiões práticas que supõem uma ação comunicativa, dirigida ao entendimento e ao acordo, não se faz possível em determinadas circunstâncias de dominação, as quais dão origem aos *consensos viciados*, nos quais o entendimento se vê substituído pela obediência. Os *consensos viciados* trazem à tona a necessidade de se criar *situações ideais de fala*, que se caracterizem pela distribuição de iguais oportunidades de intervenção entre todos os atores sociais.

Desse modo, fundamentando-se em Habermas, autores como Smyth (1991)<sup>45</sup> e Carr e Kemmis (1988) trabalham a perspectiva de formação de professores centrada na *reflexão crítica*, apontando a diferença existente entre esta e a proposta colocada principalmente por Schön (da formação com base na *prática reflexiva*), além de explicitarem seus avanços em relação à teoria de Giroux (que aborda a *formação do professor como intelectual*).

Em termos da diferença indicada, a proposta da *reflexão crítica* não se refere apenas à reflexão que os docentes podem fazer sobre suas práticas no trabalho educativo, incluindo a instabilidade e as incertezas que essas provocam, como aponta a proposta de Schön. Ela supõe, acima de tudo, uma atitude crítica que permite aos professores analisar e questionar as estruturas sociais e institucionais nas quais se inserem, levando-os a perceber os limites que essas estruturas impõem ao seu pensamento e ao seu trabalho, ampliando o alcance da reflexão. Tal atitude crítica inclui detectar a presença e os efeitos dos elementos apontados pela *teoria da ação comunicativa*: a coação da comunicação distorcida que marca as condições existentes na sociedade e que impede aos professores e à grande parte da população de atingirem níveis mais elevados da racionalidade. Esses níveis, como coloca Habermans (1987, v.2), os levariam a perceber a grande interferência daquelas estruturas presentes na comunicação distorcida no modo como eles refletem e concretizam o próprio trabalho e, conseqüentemente, os ajudariam a elucidar o aspecto social e político que obedecem.

No que concerne às diferenças da proposta centrada na *reflexão crítica* em relação à proposta *dos professores como intelectuais* tem-se que a primeira, além de apontar, como a segunda, os conteúdos sociais e políticos, os quais devem estar presentes na formação e no trabalho docente, ainda indica, o modo como tais conteúdos vinculam-se à reflexão e à ação educativa, buscando desvelar e combater os *valores sociais* que levam a relações distorcidas, os modos de deformação nela presentes e os interesses de grupos. Isso denota que os enfoques baseados na *teoria da ação comunicativa* procuram confrontar o pensamento e as ações docentes com as idéias de uma educação emancipada e

---

<sup>45</sup> É pertinente ressaltar que Smyth é um autor com produção considerável na área de formação de professores. Dentre suas principais obras destacam-se: SMYTH, J. *Reflection-in action*. Victoria: Deakin University Press, 1986; *A rationale for teacher's critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin University Press, 1987; *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. Barcombe/Lewes: The Falmer Press, 1987; *A critical pedagogy of teacher evaluation*. Geelong/Victoria: Deakin University Press, 1988; *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press, 1991; *Critical discourses on the teacher development*. Londres: Cassel, 1995.

emancipadora, a qual busca a transformação das próprias condições de trabalho dos professores, bem como a mudança das práticas educativas e sociais que realizam.

Dessa forma, segundo Carr e Kemmis (1988), uma proposta de formação de professores, com base na *reflexão crítica*, necessita adotar como referências as explicações sobre a realidade que levem a superar as distorções possivelmente existentes nos componentes tanto teóricos quanto práticos que colaboram com tal formação. Precisa, portanto, envolver-se no trabalho de emancipar os participantes das suas visões acríticas, dos pressupostos, dos hábitos, das tradições e dos costumes inquestionáveis e das formas de coerção e de dominação que esses componentes supõem. Assim, a formação necessita realizar e passar por uma crítica rigorosa, questionadora dos *valores implícitos* nas instituições educacionais, no pensamento e nas atuações dos professores, a fim de explicitar os *condicionantes* do pensamento e do trabalho docente, de modo a contribuir, de fato, para a transformação das práticas sociais e educativas com vistas a reduzir a irracionalidade e a injustiça aí existentes.

Para tanto, a perspectiva da *reflexão crítica* indica ser necessário provocar um *estilo de questionamento*, pautado por *perguntas críticas*<sup>46</sup> que reforcem o *diálogo*, por meio do qual os professores (presentes e futuros) sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores limitantes das teorias educacionais, do ideário e da prática docente, dando-lhes oportunidade de perceber a si mesmos como agentes comprometidos em alterar, por meio do trabalho docente, as situações opressivas que os impedem de realizar a própria emancipação e a de seus alunos.

Ao enfatizar o diálogo – por meio das *perguntas críticas* – como forma de superar as relações de opressão, apoiados na *teoria da ação comunicativa* proposta por Habermas, os defensores da perspectiva da *reflexão crítica* para a formação docente acabam se distanciando da matriz marxista, já que compartilham da tese habermasiana a qual, segundo Antunes (1999, p.146), “[...] propugna em sua análise sobre a sociedade contemporânea que a centralidade do trabalho foi substituída pela centralidade da esfera comunicacional ou da intersubjetividade”. Nesse âmbito, segundo o autor, o trabalho já não se apresenta como para a teoria marxista: chave analítica voltada à apreensão das posições teleológicas mais complexificadas que se estabelecem entre os próprios seres

---

<sup>46</sup> Essas perguntas elaboradas com base Smyth podem ser encontradas em Contreras (1997, pp.124-25) e em Pérez Gómez (1998, p.377).

sociais, ou seja, o trabalho deixa de se constituir como categoria fundante que compõe o ser social e, em seu lugar coloca-se a *ação comunicativa*.

De acordo com Antunes (1999), Habermas, de forma completamente equivocada, opera em sua teoria o rompimento dos *complexos fundamentais do ser social*, constituídos como momentos da *práxis social*, pelo trabalho, pela sociabilidade e pela linguagem, na medida em que promove a separação entre trabalho e interação; *práxis* laborativa e ação intersubjetiva; atividade vital e ação comunicativa; sistema e mundo de vida. Habermas faz com que se perca, segundo Antunes (1999, p.157):

[...] o momento em que se realiza a articulação inter-relacional entre teleologia e causalidade, entre mundo da objetividade e da subjetividade, questão nodal para compreensão do ser social. Como consequência, aquilo que aparece como mais ousada reformulação de Habermas em relação à Marx, mostra-se como o seu maior limite. Habermas atribui a Marx a redução da esfera comunicacional à ação instrumental. Como contraposição, realiza uma sobrevalorização e disjunção entre essas dimensões decisivas da vida social, e a perda desse liame indissolúvel permite a Habermas valorizar e autonomizar a esfera comunicacional.

Nessa direção, segundo Mészáros (2004), Habermas ao disjuntar o trabalho – como categoria fundante – do complexo social, sobrevaloriza a linguagem – “situação ideal de fala ou discurso” – ressaltando seu papel emancipador na “comunidade da comunicação”, cuja sociabilidade se baseia no consenso. Dentre as críticas produzidas por Mészáros (2004) à teoria habermasiana, destacam-se aquelas que alcançam os “agentes emancipatórios” envolvidos na produção desse consenso, uma vez que, para o autor, eles podem somente pertencer à “elite dominante” – ou ao grupo representante – enquanto uma pequena parcela capaz de manter um discurso de coerência lingüística competente que transcenda as diferenças e promova o convencimento exigido pela *comunicação ideal*, além do que, a situação acima descrita, tem espaço apenas num mundo livre de conflitos,

[... pois] se os antagonismos sociais persistissem no mundo real, além dos muros artificiais da “comunidade ideal de comunicação”, então, [...] não é provável que [os comunicadores] conseguissem algo, exceto a demonstração de sua própria impotência. Por outro lado, se as contradições objetivas da sociedade não mais existissem, o papel daqueles (redundantes) interlocutores ideais seria tão-somente o de regozijar-se pelo consenso fundamental já instruído, propagando – no espírito da “comunicação” entendida como um exercício de relações públicas – suas virtudes e suas potencialidades ideais. Por isso, o verdadeiro significado da teoria das comunicações de Habermas só pode ser *ideológico* e *apologético*, ocultando a permanência dos antagonismos estruturais na sociedade capitalista e ficticiamente “superando” as deficiências da “comunicação distorcida”

utilizando os procedimentos vazios de sua “comunidade ideal de comunicação”, circularmente autoprevista e autoconsumada (MÉSZÁROS, 2004, p.194).

Afora essa apreciação marxista desfavorável à perspectiva de formação da *reflexão crítica*, os seus próprios arautos levantam alguns aspectos que atingem, de certa forma, as bases fundamentais que a constituem, tais como os apontados por Contreras (1997) e Sanmamed (1995), os quais merecem ser aqui apresentados. Dentre eles, pode-se citar:

a) o processo de ilustração do professorado, que a perspectiva crítica de formação propõe para chegar à emancipação do pensamento e do trabalho docente, fundamenta-se em uma proposta destinada à prática política de grupos organizados que compartilham de interesses comuns ou que ocupam a mesma posição social. Semelhantes condições, em termos gerais, não correspondem àquelas relativas aos professores, podendo, o processo de ilustração desses, converter-se, isto sim, “em um processo de imposição ideológica do ilustrador sobre os ilustrados” (CONTRERAS 1997, p.131, baseando-se em GADAMER);

b) embora seja reconhecida a existência de alguns grupos de professores que se unem em torno de interesses sociais e pedagógicos semelhantes, muitos autores, ligados à perspectiva crítica, são acusados de ingênuos ao defenderem a possibilidade de haver uma unificação de interesses entre os docentes a fim de fazê-los assumir posturas de trabalho relativas somente a grupos mais homogêneos;

c) as teorias críticas, ao centrarem a consecução da autonomia do trabalho docente na fronteira do discurso colocado entre a sua deformação e a sua emancipação, não esclarecem se cabem posições de discrepância nas formas de interpretar o mundo e de reconhecer quando existem deformações ideológicas ou quando são expressões de utopias, acabando por impor uma visão de mundo baseada na existência de uma suposta universalidade, o que de certa forma, é arbitrário e antidemocrático. Segundo Contreras (1997), a universalidade em torno da visão de mundo, como pretendem as teorias críticas, tem sido chamada de *mito repressivo*;

d) as perspectivas críticas supõem que a linguagem seja um meio para se raciocinar conjuntamente, mas as formas de discurso legitimadas exigem o domínio de habilidades e de certas categorias culturais que, nem sempre, todas as pessoas possuem, e, portanto, não são manejados da mesma forma pelos diversos grupos culturais. Às vezes, um conhecimento ou uma perspectiva de análise, que se revela libertadora para alguns, pode se

mostrar repressora para outros; o predomínio da razão como força libertadora traz consigo concepções implícitas que estão associadas a determinadas posições de classe, de gênero e de raça.

Vê-se, pois, que as perspectivas práticas de formação de professores sofrem censuras diversas, porém, as mais severas provêm daqueles que defendem a retomada do conhecimento de base científica para a formação fundamentada da docência. Esses combatem de modo veemente, tal como Moraes e Soares (2005, p.266), as “epistemologias da prática, seus congêneres e a lógica das competências”, afirmando que o cerne da problemática que envolve a formação “é o deslocamento para o segundo plano dos conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos” (MORAES e SOARES, 2005, p.268). Persiste, desse modo, no campo dos modelos de formação e no rol do trabalho docente, a contenda assentada no antagonismo entre a teoria e a prática, cuja altercação tem trazido, para ambos, diversas mudanças conceituais – consideradas, sobretudo, nas políticas e nas propostas a eles destinadas – mas pouquíssimos avanços no sentido de superar, na realidade, as suas incongruências, limitações e contradições.

Assim, a despeito de todas as discussões e tentativas, já expressas, para se obter um modelo formativo que responda aos diferentes anseios advindos do trabalho docente e da sociedade – predominantemente burguesa, donde se originam projetos que exigem adequações do campo educacional – e, de todas as perspectivas de formação, acima aduzidas, apresentar, explícita ou implicitamente, suas relativas concepções a tal respeito, percebe-se que há entre elas uma disputa de cunho epistemológico na qual competem, ora mais ora menos, traços marcantes do racionalismo; do positivismo; do tecnicismo; do escolanovismo; do pragmatismo, cuja ênfase pode variar de acordo com os autores consultados – às vezes incorporando ao mesmo tempo elementos de várias correntes de pensamento, inclusive do próprio marxismo, o que demonstra o “ecletismo” presente em algumas delas (GATTI, 2000).

Para além do ecletismo e dos embates epistemológicos ocorridos nos moldes da sociedade capitalista, que atingem a formação e o trabalho docente, se coloca a luta entre os dois únicos paradigmas existentes até o momento, de fato inconciliáveis, o burguês e o socialista, luta que, segundo Cambi (1999, pp.465-466), inicia-se no curso do século XIX, época em que são apontadas novas tarefas sociais para a educação,

[...] além de um novo modelo de rigor epistemológico (passando da filosofia à ciência), mas ligando-a, assim, e intimamente, aos processos da ideologia. Não por acaso, de fato, que já por volta da metade do século XIX e mais amplamente depois disso, dois modelos ideológica e epistemologicamente antitéticos venham a contrapor-se: o burguês e o proletário [...]. São dois modelos que interpretam a oposição de classe que está no centro da sociedade industrial, determinando dois diferentes e opostos universos de valores, inclusive educativos, e de organização social, inclusive educativa.

O modelo burguês – como se viu, em suas várias versões acadêmica, técnica e prática – exalta, de tempos em tempos, a seu bel-prazer e de acordo com suas conveniências, mais a ciência, mais a técnica ou mais os saberes experimentais provenientes da prática, nutre-se da mentalidade laica e da ideologia da classe não-produtiva, a qual sanciona seu domínio e fortalece seu poder material e sua visão de mundo. Já o modelo do proletariado elabora a posição teórico-científica da classe antagonista, remetendo-a aos valores negados pela ideologia burguesa e traça posições revolucionárias de conquista do poder, atacando as contradições insanáveis da sociedade vigente – operadas principalmente entre o capital e o trabalho –, delineando uma sociedade sem classe. A educação, a formação e o trabalho docente recebem influência desses dois modelos, elaborando perfis distintos de escola, família, sociedade e diversos ideais de homem, de cultura e de formação, que vão alimentar a luta, o debate, as propostas, a pesquisa, enfim, quase todos os aspectos do campo educacional e pedagógico.

Nesse sentido, os marxistas, sobretudo os dedicados à compreensão do escopo educativo, para contraporem-se àquelas perspectivas de formação docente mais difundidas e às suas concepções de trabalho docente, indicam ser necessário empreender estudos cada vez mais aprofundados das obras de Marx e Engels e de vários de seus cultores, a fim de que se possa construir teórica e praticamente, por meio da *práxis*, as condições reais para operar transformações não só na esfera educacional mas, paralela e concomitantemente, no campo produtivo-social e vice-versa. Além disso, indicam também – mediante a constatação de que os processos de formação de professores e o trabalho docente assumem, em alguma medida, contraditoriamente, os princípios educativos que contribuem para manutenção ou para a superação de determinada forma social – ser imprescindível, aos que almejam, de fato, a construção de um projeto alternativo ao dominado pelo capital, definir claramente a configuração da sociedade que pretendem e para a qual desejam educar. Somente a partir dessa definição é que se torna possível perseguir as genuínas finalidades de uma educação transformadora.

Diante disso, manifesta-se interessante, resgatar os princípios da Pedagogia Socialista adotados após a Revolução Russa de 1917, registrados principalmente por Makarenko (1986) e Pistrak (1981). Esses educadores, ao trabalharem com a formação das crianças e jovens provenientes do operariado, desenvolveram propostas educacionais consideradas “modelos para o projeto da revolução soviética no plano da educação” (TRAGTENBERG, 1981, p.8 e CAPRILES, 1989, pp.135 e 149) – destinadas, inclusive, à preparação docente.

Suas propostas, contendo as leis da educação pós-revolucionária, extrapolaram a discussão sobre os conteúdos e os métodos para cotejar os problemas emanados dos fins da educação. Em uma sociedade socialista nascente, Makarenko e Pistrak pensaram e vivenciaram o ensino aliado ao trabalho produtivo, questionando as formas de educação tradicionais que ainda transmitiam, mesmo que implicitamente, a ideologia burguesa. Em contrapartida, eles tinham em vista a formação de homens – e mulheres – livres, desalienados, desenvolvidos onilateralmente, capazes de levar adiante o socialismo recém vitorioso.

Makarenko, segundo Capriles (1989), “[...] começa, em 1920, [...] a fixar os parâmetros que revelariam uma nova relação, entre a teoria e a prática da dialética do processo pedagógico. Assim, com ele, a escola passa a ser uma coletividade total e única [...]” (p.31), onde não se pode educar sem ter “[...] frente aos olhos um objetivo político determinado” (p.89), sem o qual o trabalho educativo torna-se “apolítico” (p.90). Pistrak (1981), da mesma forma, declara ser impossível “[...] colocar um problema escolar abstraído as questões de política [...]” (p.29). Nesse sentido, mostravam-se ambos afinados com o discurso de Lênin proferido no I Congresso do Ensino, em 25 de agosto de 1918: “[...] nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declararmos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira, é uma hipocrisia”.

Assim, a “Pedagogia Socialista” e a “Escola do Trabalho” passaram a desempenhar um importante papel na construção do socialismo, assumindo, peremptoriamente, a tese educacional leninista. Ajudaram a implantar a instrução (geral e politécnica) gratuita e obrigatória, ensinando a teoria e a prática dos principais ramos da produção para jovens de ambos os sexos, unindo intimamente o ensino ao trabalho sócio-produtivo. Buscaram também promover a auto-educação e a formação individual das crianças e dos jovens com a divulgação da cultura – organização de bibliotecas, estudos de

artes plásticas, cinema etc. – além de intensificar a ação política e a conscientização social entre os discentes e os docentes, preparando novos quadros de trabalhadores – inclusive para o magistério – imbuídos das idéias do socialismo.

Quanto ao professor, Pistrak (1981), juntamente com a introdução dos aspectos políticos na formação e no trabalho docente, valoriza a criatividade e a teoria pedagógica revolucionária marxista, sem a qual observa não ser viável a prática pedagógica revolucionária. Isto porque, para ele, a maioria dos professores considera a teoria como uma criação autônoma da psicologia, da pedologia e da pedagogia, como sistemas independentes, não tendo uma consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é, e deve ser antes de tudo, uma teoria da pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais dados. Nessa direção, o autor concebe a “Escola do Trabalho” como referência para capacitar os professores e os alunos a compreenderem seu papel na luta contra o capitalismo e o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta, a fim de que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A formação fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade e na auto-organização, tratando de penetrar nessa realidade para vivê-la e reorganizá-la, o que, enfim, se revela em genuína *práxis*.

As Escolas de Makarenko e Pistrak, então, desenvolveram propostas educacionais e formativas vinculadas ao ideário marxista voltadas, sobretudo, ao proletariado. Eles compreendiam, com clareza, que uma pedagogia destinada a formar, prioritariamente, o *homo economicus*, e a deformar a maior parcela submissa, era inadequada para educar o povo pós-revolução socialista. Tinham consciência de que era preciso continuar lutando contra os projetos educacionais criados pelos burgueses, com base na sua ideologia de classe e colocados em prática nas instituições de ensino.

Não obstante toda luta empreendida contra o modelo educacional burguês, ele tem se perpetuado e se mostrado dominante, até os dias de hoje, em boa parte do mundo, inclusive na Rússia. Tal fato traz a necessidade de resgatar as produções de Makarenko e Pistrak, juntamente com as de Gramsci – autor que também se destaca por abordar, no âmbito da teoria marxista, as questões relativas à educação e à escola – a fim de combater o modelo educacional-escolar vigente.

Gramsci – contemporâneo de Makarenko e Pistrak –, no final do século XIX, participava das discussões – ocorridas na Europa, especialmente na Itália – a respeito da obrigação do Estado em prover uma educação pública já pela ótica da “escola comum,

única e desinteressada”. Buscando desvelar e fazer a crítica ao paradoxo existente entre a formação científica e humanista, destinada à elite e a formação técnica realizada na escola profissionalizante e endereçada à classe trabalhadora, propõe:

[...] [uma] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p.118).

Essa concepção de Gramsci, acerca da escola<sup>47</sup>, nasce conjuntamente às suas idéias sobre os intelectuais, a cultura (a educação como parte de sua organização) e o trabalho como princípio educativo da classe trabalhadora. Consideradas categorias chaves para que o proletariado adquira autonomia na luta contra a hegemonia burguesa. Nesse sentido, Gramsci (1991) ressalta a escola como um dos instrumentos para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização “[...] quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tanto mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (p.9). Os “intelectuais orgânicos” representam, no conjunto, os elementos que, em dado momento histórico, constroem uma nova visão de mundo com vistas à criação de uma sociedade alternativa, pelo desencadeamento de uma crise orgânica, relativa ao domínio ideológico, que termina por favorecer novas forças ascendentes.

Assim, esse grupo de intelectuais é visto, pelo autor, como: “[...] construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro e superior [...] da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista de história, sem a qual se permanece especialista e não se chega à dirigente” (GRAMSCI, 1991, p.8). A fim de

---

<sup>47</sup> Segundo Manacorda (2000, pp.135-36), a formação escolar das crianças, proposta por Gramsci, retoma a conexão marxiana de ensino-trabalho, dela avançando por não acolher a sua hipótese de trabalho produtivo, industrial e remunerado para os pequenos. Desse modo, o trabalho, nesse nível, é visto por Gramsci como um elemento constitutivo do ensino, não assumindo posição antagonista e complementar ao processo educativo, caminha ao lado do ensino em suas várias formas e nele se insere pelo conteúdo e pelo método. Proveniente de uma inspiração claramente marxista, a proposta gramsciana não pode, para o autor, ser confundida com as demais pedagogias ou com a formação profissional das tradicionais e subalternas escolas de ofício ou ainda com o trabalho *snob* e recreativo das tendências pedagógicas progressistas.

impedir que a escola venha a reproduzir o ideário e a hegemonia burguesa, Gramsci enfatiza a importância da classe trabalhadora construir a interpretação da sua própria cultura, vinculando o trabalho tecnicamente qualificado e produtivo ao conhecimento científico-cultural e humanístico – ou seja, vinculando educação e trabalho – de modo que forme a todos indistintamente. Mas em especial, seus quadros intelectuais encarregados de promover mudanças sociais de base – dentre os quais se incluem educadores aptos a elaborar uma dimensão educativa que resulte na emancipação tecnocientífica, cultural e, sobretudo, política do proletariado.

No Brasil, na contramão da luta para combater a educação burguesa, ao lado de sua carga ideológica presente na educação escolar em todos os níveis; nos currículos; nas políticas educacionais; nas propostas de formação de professores; nas práticas e no trabalho docente, surgiu – a partir da década de 1980 e, mais fortemente, nos anos iniciais do século XXI, com os ajustes realizados pelo Estado em seus orçamentos – um movimento de base neoliberal influenciado por organizações sociais, fundações, empresas e organismos internacionais – como Banco Mundial, FMI, ONU e UNESCO – que mobilizou a sociedade civil – para aceitar e desenvolver programas de voluntariado no campo educacional, no intuito de – assim dizem seus defensores – “suprir os espaços deixados pelo Estado no cumprimento de seus deveres para com a educação”.

Segundo Benjamin (2008, pp.35-36), no caso da América Latina,

[...] desde a crise da dívida de 1982, a política de reformas estruturais sob a égide do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial vem interferindo, por meio de recontextualizações de suas agendas, nas políticas econômicas, no redesenho do Estado e na reconfiguração dos direitos sociais. [...] As conseqüências sociais desse ajuste foram tão áspersas que, no caso dos países mais frágeis em termos da aparelhagem estatal e de desenvolvimento das forças produtivas, a miséria que se alastrou acabou gerando guerras, violência urbana e o “clima adequado para os negócios”. Esse quadro foi concebido pelo BM como de crise de governabilidade que, desde então, trabalha a questão da ‘pobreza’ como um problema político. Em virtude da ausência concreta de alternativas econômicas viáveis capazes de inserir o exército de reserva no mundo do trabalho regulado, o Banco passou a teorizar e propugnar políticas de ‘alívio à pobreza’ e ações focalizadas do Estado nas políticas sociais (LEHER, 1998, 1999, 2002). Com a persistência das crises, em especial na América Latina, muitas das idéias da chamada Terceira Via (GIDDENS, 1997) foram incluídas na problemática da governabilidade, em especial a da participação de uma sociedade civil inteiramente reconfigurada. De lugar de lutas e confrontos, conforme o BM, a sociedade civil é reconvertida em espaço de colaboração entre as classes. Advém desse movimento a valorização da participação comunitária [na modalidade “voluntariado”] nas escolas e nas demais políticas sociais.

A despeito de os projetos educativos envolverem a sociedade civil, na figura do voluntário, em alguns casos, aproximando a comunidade da escola, na maioria das vezes, conjuntamente, essa ligação adquire um significado suspensivo por parte do Estado, uma vez que se assenta na redefinição das fronteiras entre o público e o privado, como uma forma de gerir melhor os interesses dos representantes do capital, além da adequação social ao projeto de sociabilidade capitalista neoliberal. “O deslocamento do foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social acaba responsabilizando as comunidades locais e a própria população pelas obrigações educativas” (BENJAMIN, 2008, p.37), isentando o Estado de oferecer, a todos indistintamente, uma educação completa e de qualidade, além do preparo adequado aos docentes. À sociedade civil cabe, então, adotar os “órfãos” do Estado, sendo culpabilizada por não se organizar a fim de garantir o acesso irrestrito à escola e a qualidade educativa, de modo a eximir o governo de sua responsabilidade com a educação.

No Brasil, dentre as entidades mais conhecidas no campo do voluntariado escolar destacam-se a “ONG Faça Parte: Instituto Brasil Voluntário”; o “Projeto Amigos da Escola: Rede Globo de Televisão” e a “Organização Junior Achievement”. Esta última, a partir de sua proposta, pode ser considerada uma versão capitalista da “Escola do Trabalho” para adequar ainda mais as escolas públicas participantes ao projeto de aperfeiçoamento da sociedade centrada no capital.

A “Junior Achievement” foi criada nos Estados Unidos, em 1919, como uma associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, sendo, atualmente, a maior e mais antiga organização de educação prática em negócios, economia e empreendedorismo do mundo, atuando em 123 países. Contemporânea da Revolução Socialista e de seu respectivo modelo pedagógico-escolar, a proposta da “Junior Achievement” revela-se vitoriosa se comparada à primeira. Essa organização conta, globalmente, com a participação de mais de nove milhões de jovens ao ano, consolidando a formação de uma cultura empreendedora, espalhada pelo planeta, bem afeita ao mundo capitalista. Instalada inclusive na Rússia, a partir de 1991, a “Junior Achievement” mantém uma mega-estrutura que alcança todas as regiões da Federação Russa, tornando-se, naquele país, a segunda maior organização nacional, perdendo apenas para a existente nos EUA.

No caso brasileiro, possui unidades em todos os Estados e no Distrito Federal, já tendo envolvido, no território nacional, dois milhões de jovens em seus programas de educação empreendedora. Atualmente, no país, 22 programas são aplicados em sala de

aula para alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental públicos. Através da parceria entre voluntários e escolas públicas, a “Junior Achievement” leva para sala de aula, programas de educação econômico-prática com o objetivo de despertar o espírito empreendedor nos jovens.

Nesta direção, a entidade diz estimular o desenvolvimento pessoal, proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios e facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Buscando manter um vínculo com os jovens brasileiros, a “Junior Achievement” declara criar para os envolvidos novas experiências, informações e contatos que podem servir como base para a sua futura vida profissional, proporcionando uma experiência prática em economia e negócios, na organização e operação de uma empresa. Os estudantes aprendem conceitos de livre iniciativa, mercado, comercialização e produção.

Os Programas visam, segundo informa seu site<sup>48</sup>, familiarizar os alunos com educação financeira, concorrência, tomada de decisões, trabalho em equipe e estimular o desenvolvimento de estratégias vencedoras. Auxiliam os estudantes a entender como as pessoas e as culturas de todas as partes do mundo estão conectadas, através das trocas comerciais. Têm como meta fornecer informações práticas sobre os aspectos-chave da economia global, o que move o comércio internacional e como ele influencia o dia-a-dia da sociedade. Desenvolvem, assim, conceitos de educação financeira entre os jovens de escolas públicas, contando com a participação voluntária dos seus colaboradores e com suas experiências no mercado financeiro.

A legislação brasileira permite inúmeras possibilidades de participação do voluntariado na escola, por meio da Lei nº 9.608<sup>49</sup>, de 18 de fevereiro de 1998, de modo que a atividade voluntária, qualquer que seja, precisa estar de acordo com o projeto político-pedagógico da instituição recebedora e contar com a aprovação da comunidade escolar<sup>50</sup>. Isso implica haver no país – tomando como exemplo a “Junior Achievement” – tanto aquiescência quanto consonância – não sem conflitos e contradições – do quadro de

---

<sup>48</sup> [http://www.jabrasil.org.br/ja/index.php?option=com\\_content&id=3507&task=view&Itemid=76&menu\\_pai=73](http://www.jabrasil.org.br/ja/index.php?option=com_content&id=3507&task=view&Itemid=76&menu_pai=73)

<sup>49</sup> Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública e privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

<sup>50</sup> A pesquisa de Benjamin (2008) evidencia que os projetos trazidos às escolas pelas mãos voluntárias nem sempre têm relação com os respectivos projetos político-pedagógicos da escola, existindo dificuldades de aceitação por parte dos agentes escolares.

educadores, da sociedade civil e do Estado<sup>51</sup>, acerca do ideário disseminado na formação das crianças e dos jovens brasileiros.

No movimento contrário à reprodução desse vínculo entre trabalho e educação, que interessa e mantém em funcionamento a sociedade regida pelo capital, destacam-se algumas leituras da realidade – a exemplo de Mascarenhas (2005) – que explicitam a prevalência da lógica do preparo para o mercado e para o emprego, como fundamento teórico-prático da articulação trabalho-educação, suplantando a lógica que toma a educação “como instrumento essencial do processo de socialização” em íntima relação com o trabalho considerado como “atividade criadora e realizadora”.

No âmbito desse último entendimento, o nexos entre trabalho e educação revela-se com “expressão da *práxis* transformadora”, o qual torna possível construir a autonomia intelectual, política e cultural, o que vale dizer, a emancipação em todos os níveis e o homem onilateral. A importância dessa espécie de leitura da realidade reside, exatamente, em contribuir “para esclarecer sob que bases estão assentadas a relação educação e trabalho e as possibilidades de ruptura e de contraposição” (MASCARENHAS, 2005, p.165), visto que se tratam das grandes questões a serem confrontadas hodiernamente, no campo da educação. Além, é claro, como bem ressalta a autora, do enfrentamento da política que dá corpo e solidez ao ideário que o fomenta e reforça a perpetuação da sociedade que se nutre do jugo da educação ao trabalho dominado pelo capital.

Destarte, na seqüência, faz-se necessário compreender – mediante a constatação de que prepondera no campo educacional, em sua relação “inevitável” com o mundo do trabalho (nas perspectivas mais proeminentes de formação, nas suas respectivas concepções de trabalho docente e nas propostas educativo-pedagógicas), o ideário social burguês, de forma cada vez mais vigorosa, em nível nacional e internacional – *o papel da política educacional brasileira* que, utilizando o suporte do Estado, tem buscado consolidar os elementos sócio-ideológicos afeitos ao capital, a fim de promover os reajustes necessários à perpetuação do sistema.

---

<sup>51</sup>O próprio MEC referenda tal ideário ao integrar a obra *Teresa, que esperava as uvas* da escritora Monique Revillion Dinato, à coleção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação. Atualmente a referida autora combina a carreira literária com a gerência de conteúdo e metodologia da Junior Achievement Brasil. Informação disponível no site do MEC: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15770:conheca-monique-dinato-autora-do-livro-teresa-que-esperava-as-uvras&catid=222&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15770:conheca-monique-dinato-autora-do-livro-teresa-que-esperava-as-uvras&catid=222&Itemid=86)

## **CAPÍTULO 3 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE**

### **3.1 O ESTADO, O GOVERNO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Para se compreender o papel das políticas públicas – sobretudo as relativas à educação – na sociedade vigente, torna-se imprescindível explicitar a natureza que o Estado Moderno assume nessa sociedade, na qual está ocorrendo profunda crise estrutural, como foi mencionado no primeiro capítulo desta tese.

O Estado Moderno Liberal tem sua origem, de acordo com Marx e Engels (2010, p.3), concomitante ao advento da grande indústria que criou o mercado mundial e deu ao comércio um desenvolvimento incalculável, oferecendo à burguesia todo o aparato jurídico, político e ideológico para sua ascensão irreversível e definitiva ao poder, naquele momento histórico.

[O comércio] por sua vez reagiu sobre a expansão da indústria, e na mesma medida em que indústria, comércio, navegação, estradas de ferro se expandiam, nessa mesma medida a burguesia desenvolvia-se, multiplicava seus capitais, empurrava a um segundo plano todas as classes provenientes da Idade Média. [...] a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções nos meios de produção e de transporte. Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia veio acompanhada de um progresso político correspondente. Estrato social oprimido sob o domínio dos senhores feudais, associação armada e com administração autônoma na comuna; aqui cidade-república independente, ali terceiro Estado tributário da monarquia; depois, na era da manufatura, contrapeso à nobreza na monarquia estamental ou absoluta; base principal das grandes monarquias de uma forma geral, a burguesia conquistou finalmente para si, desde a criação da grande indústria e do mercado mundial no moderno Estado representativo, o domínio político exclusivo. O poder estatal moderno é apenas uma comissão que administra os negócios comuns do conjunto da classe burguesa.

O Estado, então, longe de representar a materialização do interesse geral da sociedade – tal como propugnava Hegel (MARX, 2000) – tem se revelado defensor da propriedade privada, tornando-se Estado da classe econômica e politicamente dominante a qual adquire, cada vez mais, capacidade material e intelectual de explorar a classe

desposuída. Engels (2010, p.62) sintetiza da seguinte forma a função desempenhada pelo Estado, desde o seu nascimento até a sua forma moderna:

[...] como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

Para Mészáros (2009, p.106) “[...] é revelador que o Estado moderno tenha emergido com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma *da estrutura totalizadora do comando político do capital*”. Sua função – expressa nas políticas assumidas pelos governos – é, pois, retificar as contradições fundamentais do sistema do capital e os seus defeitos estruturais – a falta de unidade entre: *produção e controle; produção e consumo; produção e circulação* – tornando-se parte da base material do sistema, como sua estrutura, tanto quanto as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas, sendo inadequado considerá-lo como uma superestrutura.

Na tentativa de controlar as contradições básicas do sistema os governos corporificam, no traçado histórico do capital, diferentes formas – autocracia, democracia, oligarquia etc. – como uma exigência irrestrita para assegurar e proteger permanentemente a produtividade – cujo metabolismo (primário e secundário)<sup>52</sup> instala-se na relação entre seus três elementos fundantes: capital, trabalho e Estado, assentado no aprofundamento da exploração do segundo pelo primeiro, amparado pelo terceiro – operada em diversos modelos e regimes estatais, desde os liberais-democráticos até os socialistas do tipo soviético<sup>53</sup>.

O presente estudo interessa especificamente pelas políticas adotadas por governos chamados “liberais ou neoliberais” – do tipo brasileiro –, como uma das formas de garantir

---

<sup>52</sup> Metabolismo aqui considerado como conjunto de mecanismos necessários ao sistema para a formação, desenvolvimento e renovação das suas estruturas vitais, para a produção e reprodução das condições necessárias às relações internas e externas com vistas à sua propagação e perpetuação.

<sup>53</sup> Segundo Mészáros (2009), a estrutura do capital vem se mantendo independentemente da vinculação ideológica do Estado e do governo.

a produção e a reprodução crescente do capital. Para tanto, esses governos empreendem *políticas* que, de acordo com Mascarenhas (2009, p.222), devem ser compreendidas como elemento mediador entre o poder do Estado e o sistema societal do capital,

[...] como expressões e desdobramentos das funções dos Estados e das atividades dos governos. Elas constituem mediações que vão garantir o desdobramento das relações estabelecidas pelo Estado e governos com os demais componentes da estrutura societal. As políticas públicas vão incidir sobre as diversas áreas, desde a infra-estrutura, até a educação e a saúde, regulamentando, criando condições, fomentando os aspectos que estão presentes nas relações estabelecidas entre as várias esferas da vida social.

Como já foi dito anteriormente, a política neoliberal toma força no Brasil nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e vem se reafirmando – segundo Saad Filho e Morais (2005); Antunes (2006); Novelli (2010) e outros – num processo social e histórico, até os dias de hoje, com a “era Lula”. O Partido dos Trabalhadores (PT) elege Luiz Inácio da Silva (Lula) em 2002 (primeiro mandato), em 2006 (segundo mandato) e em 2010, Dilma Rousseff, adotando um discurso bastante diferente daquele registrado no documento “A ruptura necessária”, aprovado no “XII Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores” (PT, 2001), onde está explicitada a defesa do rompimento com o modelo do Estado neoliberal, exigindo mudanças estruturais no país<sup>54</sup>. Segundo Novelli (2010), os programas de governo do PT para as eleições que se seguem, após o encontro, passam a defender – a partir da “Carta ao povo brasileiro” apresentada em 2002 –, ao contrário do que se esperava, a continuidade da política adotada por FHC, ou seja, assumem claramente o neoliberalismo.

Conforme Galvão (2008, pp.149-150), dentre as características do neoliberalismo incluem-se um “novo tipo de ação do Estado”; uma nova configuração da economia; um novo tipo de pensamento político econômico que guarda ainda relações com o liberalismo

---

<sup>54</sup> De acordo com extrato do documento “A ruptura necessária”, publicado pela Fundação Perceus Abramo (2006), “[...] uma parte dessas mudanças visa desmontar as armadilhas deixadas pelo modelo neoliberal e, também, pelo modelo de desenvolvimento implementado na época da ditadura militar. Outra parte das mudanças estruturais visa constituir um novo modelo econômico e social [...]. É preciso impulsionar a constituição de um amplo mercado de consumo de massas, que promova a inclusão de 53 milhões de brasileiros pobres, e universalizar as políticas sociais básicas. O Brasil precisa resolver de vez o drama histórico da concentração de renda e riqueza [...]. A centralidade do social exigirá a democratização da propriedade, com uma profunda reforma urbana que garanta habitação e acesso aos serviços públicos e uma ampla reforma agrária e apoio à agricultura familiar. No campo, o fim da violência e da impunidade do latifúndio é compromisso do novo governo”.

clássico, ao mesmo tempo em que apresenta algumas inovações, das quais se destacam determinadas posturas e ações assumidas pelos governos (muitas delas adotadas por Lula, juntamente com seu estafe):

a) a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado, o que revela a promoção da mercantilização de diversos campos da vida social;

b) a desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho e do mercado de capitais e, em contrapartida, a criação de novas formas de regulamentação orientadas pelo próprio mercado, com vistas à maximização das taxas de lucro;

c) o fortalecimento da ofensiva do capital contra o trabalho – na maioria das vezes, fomentada por organismos internacionais (FMI, Banco Mundial) – com objetivos tanto econômicos quanto político-ideológicos, cujo fim último é beneficiar o capital e, por extensão, a classe dominante;

d) a proteção à intensificação do trabalho, ao aumento da insegurança no emprego e à precarização das condições de trabalho;

e) o estímulo à qualificação, competência, racionalidade capitalista em desfavor da politização dos trabalhadores;

f) a defesa das instituições-chaves do capital – como Banco Central – contra as pressões populares por uma política econômica mais justa;

g) a ênfase na ordem executiva e judicial em relação ao desprestígio do processo decisório e parlamentar;

h) a restrição do espaço democrático ao imputar as decisões para os técnicos e *experts* supostamente apolíticos;

i) a incorporação ideológica do ideário popular para ressignificá-lo a favor do capital, objetivando a construção de “falsos consensos”;

j) a busca incessante pela quebra das solidariedades da classe trabalhadora, por meio da disseminação dos valores burgueses e da cooptação de boa parte da parcela média da população.

Especificamente para o caso brasileiro na “era Lula”, Novelli (2010), Marques e Mendes (2006) ainda apontam a adoção de determinadas políticas, identificando-as como “continuidade e aprofundamento” do processo neoliberal, voltadas à expansão e fortalecimento do capital em nível nacional e internacional: ajuste fiscal; manutenção do câmbio flutuante; adequação às diretrizes e às recomendações do FMI e Banco Mundial,

tais como: pagamento da dívida externa; abandono do projeto de reforma agrária; reforma da previdência em desfavor dos trabalhadores; assunção de medidas para elevar o déficit primário, por meio da ênfase na política econômica em detrimento das outras políticas, como as voltadas para a saúde e para a educação, dentre outras.

Assim, é um equívoco considerar o Estado como irrelevante para o neoliberalismo. Em seu âmbito o Estado se reconfigura e se observa a transformação do seu papel: ao invés de um recuo, de ser fraco e mínimo, o Estado neoliberal avança, é máximo, e tem uma pendência por uma modalidade de governo forte. Foi com tal configuração que Lula no poder, bem longe dos pressupostos socialistas, os quais, inicialmente, guiavam as lutas empreendidas pelo PT, oferece o Estado brasileiro à sanha e à promiscuidade do capital. O próprio partido mudou o seu discurso – comprovadamente nos programas de governo – para oferecer ao seu expoente máximo – a Lula, como chefe do Estado – o suporte à adoção de idéias, ações e políticas avessas ao que antes defendia. É somente em semelhante contexto que as políticas brasileiras, em vigor, podem ser compreendidas.

Nesse sentido, contrariamente ao que se esperava, o balanço produzido acerca das *políticas públicas brasileiras* (particularmente sobre aquelas destinadas à educação), desde que o PT assume o poder (como Lula, em 2002, até Dilma, nos dias atuais), mostra que o governo vem tentando adequá-las às orientações dos organismos internacionais – como Banco Mundial, FMI e UNESCO – seguindo a mesma linha de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de forma similar ao que tem ocorrido na América Latina. No dizer de Oliveira (2006, p.1373), esse “novo modelo” de regulação das políticas educacionais “[...] tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente que, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro”.

De acordo com a mesma autora, algumas pesquisas realizadas no Brasil, Argentina e Chile, demonstram que a incorporação de novos setores sociais à educação, no âmbito de um contexto de restrição de recursos, provocou profundas conseqüências ao desenvolvimento dos sistemas educativos, incidindo diretamente na precarização das condições de trabalho e no achatamento da remuneração docente. As políticas instaladas, nessa região da América Latina, emergiram das reformas provocadas pela reestruturação

do capitalismo, as quais dimanaram de reformas do Estado, modificando a sua relação com a sociedade.

Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar [...]. A configuração dos sistemas educativos é alterada [...] sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação [...] fortemente ancorada no mercado [...] (OLIVEIRA, 2007, p.357).

No Brasil, contudo, a atrelagem das políticas educacionais aos interesses dominantes vem de longa data (AGUIAR *et. al.*, 2006). Ao tomar como exemplo as políticas educacionais brasileiras dirigidas à universidade constata-se, com base em Fávero (2006), que elas são herdeiras dos acordos “MEC/USAID e Plano Atcon”<sup>55</sup>, ocorridos na década de 1960, os quais contribuíram para a reformulação da estrutura universitária durante o Regime Militar – efetivada por uma série de Leis e Decretos-Lei<sup>56</sup> – com conseqüências que atualmente ainda perduram, dentre elas: a ênfase nos aspectos técnicos, administrativos e nos princípios de eficiência e de produtividade – implementados com a criação dos sistemas departamental, de créditos e matrícula por disciplina; implantação do vestibular unificado e classificatório, com a finalidade de racionalizar o aproveitamento do número de vagas por admissão e ingresso vinculados às áreas de conhecimento e não aos cursos etc. –, bem como o fortalecimento do princípio de autoridade dentro das instituições de ensino<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> O Plano Atcon foi elaborado por Rudolf Atcon, a convite do MEC, no período em que ocorriam os acordos MEC/USAID. Esta sigla é utilizada para denominar os acordos realizados, nas décadas de 1960 e 1970, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), visando a implantação de programas afeitos ao capital. Os acordos impuseram ao Brasil, dentre outros, a contratação de assessoramento norte americano e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos criaram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino. O MEC/USAID, na verdade, tinha como proposta inicial privatizar as instituições públicas de ensino, para tanto empreenderam orientações que levaram ao sucateamento das mesmas, situação que perdura ainda hoje.

<sup>56</sup> Decretos-Lei nº 53 (BRASIL, 1966); nº 252 (BRASIL, 1967); Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968).

<sup>57</sup> Na época da ditadura militar brasileira, o princípio de autoridade foi exacerbado pela promulgação, em 1968, do Ato Institucional nº 05 (AI5), indo ao encontro do que pretendia o “Relatório Meira Mattos”, no âmbito da universidade, para conter a “subversão estudantil”, já que, no ano de 1968, era grande a mobilização dos estudantes, caracterizada por intensos debates e pelas manifestações de rua (FÁVERO, 2006).

Quanto à formação docente, na década de 1970, em meio ao processo de “Avaliação da Implantação da Reforma Universitária nas Universidades Federais”, segundo Aguiar *et. al.* (2006), tentou-se implantar um “pacote pedagógico” visando a “Formação de Recursos Humanos da Educação” na linha da racionalidade técnica, da gestão eficiente e da ação calcada na competência<sup>58</sup>, o qual foi, em parte, barrado devido à mobilização e resistência dos educadores ao poder instituído. Tal embargo deu-se frente à articulação, em 1978, do “I Seminário de Educação Brasileira”. A luta continua na década de 1980, época em que os educadores se uniram, histórica e mais intensamente, para a organização da “I Conferência Brasileira de Educação”. Esta tem como mérito, além de outros, inaugurar a abertura do debate acerca dos cursos de licenciatura, destacando-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores que passaram a produzir lutas e manifestações públicas em prol da transformação das políticas educacionais adotadas pelo governo da época.

Já na década de 1990 havia esperança no meio educacional de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) pudesse enfrentar, com êxito, as mudanças necessárias à melhoria do preparo de todos os docentes em nível superior. Entretanto, mais uma vez, prevaleceram as forças dominantes no poder, aprovando nos seus artigos 62 e 63, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) aptos a manter os cursos normais superiores, constituídos como alternativa aos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. A LDB vigente, além de permitir a realização, pelos ISEs, da formação em licenciatura – a qual se dá de forma mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração, com ênfase no “treinamento” a fim de recompor a fluidez do mercado – mantém a formação docente, oferecida em nível médio, para os professores dos primeiros anos da escola básica e da educação infantil.

Seguindo, pois, o espírito neoliberal, a LDB/1996 continua participando da lógica que vem presidindo a política educacional no país, em história relativamente recente, atrelada às bases e orientações indicadas pelo Relatório Delors<sup>59</sup> (1996), onde a educação, em geral, e o ensino superior, em especial, são concebidos como peças importantes para o desenvolvimento econômico e, portanto, devendo se adequar às suas necessidades

---

<sup>58</sup> *Pacote Pedagógico* de autoria de Valnir Chagas, à frente do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual apesar de não ter sido aprovado na íntegra, consegue passar algumas indicações relativas à formação de professores que discorriam sobre “Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial”.

<sup>59</sup> Relatório produzido para UNESCO, em 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors.

imperativas. Na mesma direção e na forma da Lei (Constituição da República/1988: art. 206, inciso III; art.209, incisos I e II; LDB/1996: art.19, inciso II; art. 20, incisos de I a IV; dentre outros) o MEC, desde 1996, introduziu uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado, tal como já se anunciou no segundo capítulo (item 2.1) e demonstram as tabelas 7 (BRASIL/MEC/INEP, 2004, p.08) e 8 (BRASIL/MEC/INEP, 2010b, p.10) que registram a evolução do número de instituições desse nível de ensino, no período de 1997 à 2009. Constata-se nessas tabelas que enquanto o número das IES públicas evoluiu muito pouco, entre 1977 e 2009 – na proporção de 16%, chegando até a apresentar índices negativos em anos subsequentes – o número das IES privadas<sup>60</sup> evoluiu bastante – na proporção de 130% no mesmo período.

**TABELA 7**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Evolução do Número de Instituições por Categoria**  
**Administrativa - Brasil 1997-2003**

<b>Ano</b>	<b>Pública</b>	<b>Δ%</b>	<b>Privada</b>	<b>Δ%</b>	<b>Total</b>	<b>Δ%</b>
1997	211	-	689	-	900	-
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,5	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	4,0	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.442	19,4	1.637	17,7
2003	207	6,2	1.652	14,6	1.859	13,6

Fonte: Deases/INEP/MEC

<sup>60</sup> As várias modalidades de instituições que não pertencem ao poder público serão aqui consideradas como IES privadas: as lucrativas (declaradamente empresas), as confessionais, as comunitárias e as filantrópicas (as quais se declaram sem fins lucrativos), uma vez que, apesar das diferenças de ordem jurídica, todas, de algum modo, geram lucro (mesmo que nominado de forma escamoteada).

TABELA 8  
- EDUCAÇÃO SUPERIOR -  
Evolução do número de Instituições por categoria administrativa  
Brasil – 2004 - 2009

Ano	Total	Pública							Privada
		Total		Federal		Estadual		Municipal	
2004	2.013	224		87		75		62	1.789
2005	2.165	231		97		75		59	1.934
2006	2.270	248		105		83		60	2.022
2007	2.281	249		106		82		61	2.032
2008	2.252	236		93		82		61	2.016
2009	2.314	245		94		84		67	2.069

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2010b).

Esfantosa também é a disparidade:

a) quanto à **evolução do número de vagas** nas IES privadas, para graduação presencial, em comparação com as públicas. De acordo com a tabela 9 (BRASIL/MEC/INEP, 2009b, p.12)<sup>61</sup>, enquanto nas IES públicas o número de vagas oferecidas, no período de 2002 a 2008, cresceu em 16%, nas privadas houve uma ampliação de 79%. Atualmente, enquanto as IES públicas brasileiras oferecem 393.882 vagas nos cursos presenciais de graduação, as privadas oferecem, nesses cursos, 2.770.797 vagas (BRASIL/MEC/INEP, 2011, t.4.2). Simplesmente uma diferença de 603% a favor das privadas. Quando se acrescentam os cursos de Educação à Distância (EAD) a desproporção aumenta assustadoramente. As públicas oferecem 461.694 vagas para cursos de graduação presenciais e em EAD e as privadas oferecem, para esses cursos, 4.264.700 vagas – 3.803.006 (823%) vagas na iniciativa privada a mais que as públicas;

<sup>61</sup>A utilização de informações retiradas do Censo da Educação Superior 2008 / Resumo Técnico (BRASIL/MEC/INEP, 2009b), se deve ao fato de não ter sido publicada pelo MEC/INEP, até junho de 2011, nenhuma atualização de dados acerca dos aspectos aqui enfocados.

**TABELA 9**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Evolução do Número de Vagas na Graduação Presencial, segundo a Categoria**  
**Administrativa - Brasil - 2002 a 2008**

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ		
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ			Municipal	%Δ
2002	1.773.087	-	295.354	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.002.733	13,0	281.213	-4,8	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	308.492	9,7	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	313.368	1,6	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,9	331.105	5,7	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	329.260	-0,6	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5
2008	2.985.137	5,7	344.038	4,5	169.502	9,3	116.285	2,2	58.251	-3,7	2.641.099	5,9

Fonte: MEC/INEP/DEED

b) quanto à **evolução do número de matrículas** nas IES privadas, para graduação presencial, em comparação com as públicas. Conforme mostra a tabela 10 (BRASIL/MEC/INEP, 2009b, p.17), as IES privadas registraram, entre 2002 e 2008, um crescimento nas matrículas de 57%, ao passo que as públicas assinalaram um aumento de 22%. Os dados atuais mostram que as IES privadas registram 3.764.728 matrículas na modalidade presencial, ao passo que as públicas efetivam 1.351.168 (BRASIL/MEC/INEP, 2011, t.5.1), o que corresponde ao percentual de cerca de 179% a mais para o número de matrículas nas particulares. Considerando, concomitantemente, os cursos presenciais e na modalidade em EAD, as IES públicas retêm 1.520.000 matrículas, enquanto as IES privadas consignam 4.430.000, ou seja, 2.910.000 (191%) de matrículas a mais para as IES privadas.

**TABELA 10**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Evolução do Número de Matrículas na Graduação Presencial, segundo a Categoria**  
**Administrativa - Brasil - 2002 a 2008**

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ		
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ			Municipal	%Δ
2002	3.479.913	-	1.051.655	-	531.634	-	415.569	-	104.452	-	2.428.258	-
2003	3.887.022	11,7	1.136.370	8,1	567.101	6,7	442.706	6,5	126.563	21,2	2.750.652	13,3
2004	4.163.733	7,1	1.178.328	3,7	574.584	1,3	471.661	6,5	132.083	4,4	2.985.405	8,5
2005	4.453.156	7,0	1.192.189	1,2	579.587	0,9	477.349	1,2	135.253	2,4	3.260.967	9,2
2006	4.676.646	5,0	1.209.304	1,4	589.821	1,8	481.756	0,9	137.727	1,8	3.467.342	6,3
2007	4.880.381	4,4	1.240.968	2,6	615.542	4,4	482.814	0,2	142.612	3,5	3.639.413	5,0
2008	5.080.056	4,1	1.273.965	2,7	643.101	4,5	490.235	1,5	140.629	-1,4	3.806.091	4,6

Fonte: MEC/INEP/DEED

c) quanto à **evolução do número de concluintes** nas IES privadas, na graduação presencial, em comparação com as públicas. Como mostra a tabela 11 (BRASIL/MEC/INEP, 2009b, p.49), registrou-se para as IES privadas, no período 2002-2008, um crescimento de 95% no número de concluintes em cursos presenciais, já para as públicas a expansão não passou de 18%. Hoje, segundo dados do Inep (BRASIL/MEC/INEP, 2011, t.6.1), o número de concluintes, em cursos de graduação presencial, na esfera privada é de 639.124 e, na esfera pública, é de 187.804, diferença de 240% a mais para as IES privadas. Estas cifras se ampliam para 752.320 nas IES privadas e 206.887 nas públicas quando se trata conjuntamente de concluintes em cursos de graduação presenciais e EAD, estabelecendo uma diferença percentual a maior para a esfera privada de 263%.

**TABELA 11**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Evolução do número de concluintes na Graduação Presencial – segundo Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008**

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	466.260	-	71.285	-	63.917	-	15.899	-	315.159	-
2003	528.223	13,3	84.341	18,3	65.375	2,3	19.443	22,3	359.064	13,9
2004	626.617	18,6	88.098	4,5	93.152	42,5	21.012	8,1	424.355	18,2
2005	717.858	14,6	86.011	-2,4	87.676	-5,9	21.867	4,1	522.304	23,1
2006	736.829	2,6	83.686	-2,7	76.516	-12,7	22.883	4,6	553.744	6,0
2007	756.799	2,7	89.257	6,7	80.014	4,6	24.260	6,0	563.268	1,7
2008	800.318	5,8	84.036	-5,8	78.879	-1,4	24.843	2,4	612.560	8,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

Extensa também é a desproporção no número de vagas oferecidas para a Educação Superior Tecnológica – tabela 12 (BRASIL/MEC/INEP, 2009b, p.19). Enquanto as IES privadas disponibilizavam, em 2008, 436.102 vagas nesta modalidade de educação, as públicas ofereciam 28.006. Uma diferença de 1.452% a mais para as IES privadas, quanto ao número de vagas ofertadas. Em termos da evolução no número de vagas, ocorrida no período 2002-2008, ela se mostra significativa em razão de que nas IES privadas houve um crescimento de 705% e nas públicas de 138%. Todo esse avanço em disponibilizar vagas na Educação Superior pública e privada, na modalidade Educação Tecnológica, indica claramente, de acordo com Frigotto (2001), a assunção da orientação pedagógica vinculada ao capital que vem se constituindo como eixo da adaptação e da

conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção.

**TABELA 12**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Evolução do número de vagas na Educação Tecnológica – segundo**  
**Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2008**

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	65.903	-	11.741	-	6.821	-	4.319	-	601	-	54.162	-
2003	124.749	89,3	13.674	16,5	7.701	12,9	5.147	19,2	826	37,4	111.075	105,1
2004	200.458	60,7	19.103	39,7	9.579	24,4	7.500	45,7	2.024	145,0	181.355	63,3
2005	262.468	30,9	22.171	16,1	11.367	18,7	7.823	4,3	2.981	47,3	240.297	32,5
2006	318.962	21,5	24.156	9,0	11.776	3,6	9.026	15,4	3.354	12,5	294.806	22,7
2007	393.695	23,4	24.218	0,3	11.968	1,6	9.068	0,5	3.182	-5,1	369.477	25,3
2008	464.108	17,9	28.006	15,6	12.323	3,0	12.445	37,2	3.238	1,8	436.102	18,0

Fonte: MEC/INEP/DEED

Retomando a análise da expansão da educação privada, os dados oficiais apresentados são expressões incontestes da política que a privilegia em detrimento da pública. Política essa que vem sendo ampliada e se mantendo devido, principalmente, à implementação de programas do governo federal, com:

1) FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, destinado a financiar a graduação na educação superior, de alunos matriculados em instituições não gratuitas (Lei nº 110.260 – BRASIL, 2001) e;

2) ProUni – Programa Universidade para Todos, o qual concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, de modo que as instituições participantes do programa recebem isenção de tributos (Lei nº 11.096 – BRASIL, 2005).

A adoção desse último traz o aprofundamento drástico no quadro de privatização do ensino superior brasileiro e torna o campo educacional exemplar, como reconfiguração política das esferas pública e privada, à medida que o governo se furta em assumir a sua responsabilidade com a educação, promovendo a realocação de recursos públicos à iniciativa privada, pela ampliação da renúncia fiscal – o que significa abandonar, de vez, a luta histórica de destinar o dinheiro público para a escola pública, visando à expansão,

qualificação e modernização dessa última, mascarando a “democratização” do acesso ao ensino superior, para beneficiar as IES privadas que, há muito, se vêem às voltas com vagas ociosas geradas pelas altas taxas de inadimplência e desistência.

Nesse sentido, uma matéria publicada na Folha de São Paulo (CONSTANTINO, 2004, p.s/cotid.) declara que, de acordo com os números oficiais divulgados,

[...] os incentivos já concedidos pelo governo federal às instituições privadas filantrópicas de ensino superior, foco principal do programa Universidade para Todos, seriam suficientes para dobrar o número de alunos nas federais. Beneficiadas com isenção fiscal, as filantrópicas consomem R\$ 839,7 milhões ao ano. É dinheiro que o Estado deixa de arrecadar: R\$ 634 milhões em contribuições previdenciárias ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e mais R\$ 205,7 milhões em tributos recolhidos pela Receita Federal. Estudo feito pelo Ministério da Educação, na gestão Cristovam Buarque, indica que seriam necessários de R\$ 800 milhões a R\$ 1 bilhão para criar cerca de 520 mil novas matrículas nas 43 federais [...] o projeto dá isenção de outros quatro tributos – PIS, Cofins, Imposto de Renda da Pessoa Jurídica e CSLL (Contribuição Social sobre Lucro Líquido) – para as universidades particulares com fins lucrativos que aderirem ao programa. Em troca, essas instituições destinariam 10% de suas vagas para alunos pobres.

Em artigo publicado no mesmo jornal, Salomon (2007, p.s/dinh.) diz que o Ministério da Educação, tendo sido procurado para esclarecer sobre matéria relativa aos gastos com o ProUni “não conseguiu calcular o custo de cada aluno, [...] estimou apenas o custo das bolsas oferecidas por entidades de ensino superior que contam com isenção de tributos”, informando, a partir daí que, no ano de 2007, esse programa – “um dos mais badalados do governo Lula” – ofereceu 163.854 bolsas em faculdades privadas. Carvalho (2006) – como mostra a tabela 13 – informa as alíquotas e os tributos que deixaram de ser arrecadados por conta do ProUni.

TABELA 13  
Alíquotas e Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria de IES

Tributos	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos			
			Confissional/comunitária		Filantrópica	
	Atual	PROUNI	Atual	PROUNI	Atual	PROUNI
IRPJ	25% x lucro	-	-	-	-	-
CSLL	9% x lucro	-	-	-	-	-
CONFINS	7,6% x receita	-	3% x receita	-	-	-
PIS	1,65 x receita	-	1% x folha	-	1% x folha	-
INSS (patronal)	20% x folha	20% x folha	20% x folha	20% x folha	-	-

Fonte: (CARVALHO, 2006, p.988).

Para Mancebo (s/d, p.12),

[...] de maneira pouco coerente, o governo tem alegado a escassez de recursos para justificar a redução dos investimentos nas instituições públicas, embora pratique, ao mesmo tempo, a renúncia fiscal em nome da expansão do acesso, que, em muitos casos, realiza-se com o sacrifício da qualidade e sem o necessário controle da sociedade.

A baixa qualidade dos cursos que oferecem as bolsas ao ProUni pode ser constatada, segundo dados do Tribunal de Contas da União (SALOMON, 2009, p.s/cotid.), na avaliação do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), pois cerca de um em cada cinco cursos do “Programa Universidade para Todos”, que foram avaliados, tem nota inferior a três. Ou seja, estão abaixo da média que é considerada satisfatória.

Em relação aos cursos de formação docente/licenciatura<sup>62</sup>, em nível de graduação presencial e à distância, há, conforme a tabela 14 (BRASIL/MEC/INEP, 2010b, p.24), no ano de 2009, uma certa paridade no número de cursos oferecidos pelas IES privadas (4.329) e públicas (3.831), embora nas primeiras ainda se registre um percentual a maior (cerca de 13%). Pode-se dizer que a política de criação de grande número de cursos de licenciatura (44% do total), na esfera pública, deve-se, dentre outros: ao baixo custo requerido para sua implantação e implementação; ao reconhecimento governamental acerca da necessidade em atender à grande demanda de docentes para a escola básica (cujo *déficit* extrapola 250.000<sup>63</sup>) e à intenção de neutralizar o movimento das massas, no sentido de obter mais educação pública superior.

---

<sup>62</sup> Os dados constantes nas tabelas de 14 a 17 foram tratados de forma conjunta, para os aspectos: cursos, ingressos, concluintes e matrículas, adicionando os números da licenciatura aos de bacharelado/licenciatura, nas modalidades presencial e à distância.

<sup>63</sup> De acordo com informação constante no site do MEC:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9885&catid=222](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9885&catid=222)

**TABELA 14**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Número de Cursos de Graduação Presencial e EAD por Grau Acadêmico,**  
**segundo Categoria Administrativa – Brasil - 2009**

Grau Acadêmico	Total	Pública			Privada	
		Total	Estadual	Federal		Municipal
Total	28.671	8.628	3.245	4.647	736	20.043
Bacharelado	15.820	4.037	1.198	2.600	408	11.783
Licenciatura	7.182	3.357	1.614	1.510	233	3.825
Tecnológico	4.691	760	254	431	75	3.931
Bacharelado e Licenciatura	978	474	180	274	20	504

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2010b).

Em termos, contudo, da aparente paridade nos escores da licenciatura, nas esferas pública e privada<sup>64</sup>, quando se analisa o número de ingressos, mostrado na tabela 15 (BRASIL/MEC/INEP, 2010b, p.25), e o número de matrículas, registrado na tabela 16 (BRASIL/MEC/INEP, 2010b, p.27), vê-se que há uma ampliação de atendimento nas licenciaturas do setor privado digna de ser registrada: enquanto ocorrem 263.063 ingressos nas IES privadas, há nas públicas 153.198 (72% a mais para a iniciativa privada). E, enquanto registram-se 850.847 matrículas nas licenciaturas das IES privadas, nas públicas sucedem 554.944 (53% a mais para as primeiras), indicando a existência de mais docentes egressos e em formação nas instituições privadas do que nas públicas – cujos dados podem ser confirmados na tabela 17 (BRASIL/MEC/INEP, 2010b, p.30) que mostra o número de concluintes na licenciatura, no ano de 2009. Das IES privadas saíram, no ano de 2009, em perspectiva, 199.141 licenciados, enquanto das públicas somente 77.859, ou seja, foram 121.283 concluintes (156%) a mais na esfera privada. Além disso, uma consulta ao site do Ministério da Educação (BRASIL/MEC/E-MEC, 2011), revela que existem atualmente 270 cursos normais superiores e 1.768 cursos de pedagogia disponíveis no país, a grande maioria funcionando em instituições privadas e em faculdades isoladas.

<sup>64</sup> Para os aspectos: número de ingressos, matrícula e concluintes, constantes nas tabelas de 15 à 17, o MEC (BRASIL/MEC/INEP, 2010b) não informou se tratar de dados relativos somente à Graduação Presencial ou Presencial e à Distância (EAD) conjuntamente.

**TABELA 15**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Grau Acadêmico,**  
**segundo Categoria Administrativa – Brasil - 2009**

Grau Acadêmico	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Total</b>	1.819.728	394.615	237.499	127.904	29.212	1.425.113
Bacharelado	1.079.390	208.694	136.519	51.716	20.459	870.696
Licenciatura	359.434	129.759	68.374	54.471	6.914	229.675
Tecnológico	324.077	32.723	18.426	12.855	1.442	291.354
Bacharelado e Licenciatura	56.827	23.439	14.180	8.862	397	33.388

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2010b).

**TABELA 16**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Número de Matrícula em Cursos de Graduação por Grau Acadêmico,**  
**segundo Categoria Administrativa – Brasil - 2009**

Grau Acadêmico	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Total</b>	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
Bacharelado	3.867.551	867.030	513.597	266.277	87.156	3.000.521
Licenciatura	1.191.763	458.768	214.843	219.064	24.861	732.995
Tecnológico	680.679	101.890	57.534	40.859	3.497	578.789
Bacharelado e Licenciatura	214.028	96.176	53.423	40.004	2.749	117.852

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2010b).

**TABELA 17**  
**- EDUCAÇÃO SUPERIOR -**  
**Número de Concluintes em Cursos de Graduação por Grau Acadêmico,**  
**segundo Categoria Administrativa – Brasil - 2009**

Grau Acadêmico	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Total</b>	959.197	206.877	93.510	93.049	20.318	752.320
Bacharelado	543.970	113.545	59.211	40.560	13.774	430.425
Licenciatura	241.536	65.791	21.453	39.088	5.250	175.745
Tecnológico	138.226	15.473	6.135	8.688	650	122.753
Bacharelado e Licenciatura	35.465	12.068	6.711	4.713	644	23.397

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2010b).

A lógica que impulsiona a privatização do campo educacional, acima demonstrada – centrada na redução de custos; na racionalização dos gastos públicos; na descentralização dos serviços, pela transferência da responsabilidade do Estado à esfera privada; na priorização dos interesses do mercado; no apoio oficial e financiamento público direto e indireto às IES privadas, como parte da política neoliberal –, tem avançado a passos largos e trazido consequências graves que prejudicam a população, os professores, os trabalhadores da educação de modo geral e os alunos, dentre elas: diminuição de investimentos públicos na educação em todos os níveis, sobretudo, no ensino superior; adoção do princípio da produtividade empresarial envolvendo tanto as instituições privadas quanto públicas; disseminação ampla da idéia de educação superior exclusivamente como formação profissional; valorização dos modelos de formação aligeirada e de baixo custo, os quais se tornam exemplos de eficiência e competência.

Com referência em tais lógicas da competência e da formação profissional aligeirada foram lançadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior” (BRASIL/CNE, 2002). Conservadas pelo governo atual, as Diretrizes seguem a mesma linha da LDB/1996 e da legislação paralela – como Decreto nº 3.276/1999 e Brasil/CNE, 1999 – cuja base admite a formação alternativa nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores (art.07, inciso VII), confirmando aquela política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo e a ressaltar, no bojo da formação aligeirada, o desenvolvimento das competências, além de cumprir os princípios neoliberais que atrelam a educação ao acirramento produtivista e aos interesses escusos do mercado (SAVIANI, 2009, p.148).

Ainda, de acordo com Moraes e Soares (2005, p.268), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica articulam a formação profissional:

[...] diretamente ao desenvolvimento das competências e não mais com saberes ou conhecimentos, que se configuram como simples meios ou recursos [...] [e] na medida em que estabelece[m] a formação de competências no cotidiano como horizonte possível da pesquisa impõe-se, não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, mas inversamente, a de realizar empiricamente o processo de formação. Reafirma-se assim, acriticamente, a existência empírica como orientação do processo.

Essas mesmas características alcançaram as “Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia” (consubstanciadas pelos Pareceres nº 5 – BRASIL/CNE, 2005; nº 3 –

BRASIL/CNE, 2006 e pela Resolução nº 1 – BRASIL/CNE, 2006) que, apesar do movimento de discussão desencadeado pelas entidades ligadas à educação – ANFOPE, FORUNDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES – também se perfilam à LDB/1996 e a toda legislação que regula a formação docente, mantendo o análogo vínculo com o modelo neoliberal, há muito, instalado no campo educacional.

Nesse sentido, essas Diretrizes (seu pacote legal), a par de manterem a ambigüidade (art.14, Parecer nº 3 – BRASIL/CNE, 2006) acerca da definição da identidade do curso de Pedagogia – licenciatura (formação para docência) e bacharelado (formação dos especialistas em educação: gestão, planejamento, coordenação e avaliação) –, reafirmam: os diversos *lócus* para a formação docente; a formação que desvaloriza a interação radical entre o conhecimento sistematizado e o mundo do trabalho no âmbito dos currículos; a ênfase nas competências, referendada no discurso da reflexão e revelada no conhecimento encarado como estratégia de gerenciamento da escola ou do próprio sistema; a outorga do Estado para propugnar a identidade docente – no caso, do pedagogo – que melhor atenda aos interesses do mercado; dentre outras.

Soares e Bettega (2008, p.14), estudando os Pareceres nº 5, nº 3 e a Resolução nº 1 (citados), declaram existir ligação entre as políticas educacionais atuais e os interesses econômicos dos detentores do capital mundial, representados pelos organismos internacionais. Argumentam que as reformas e políticas públicas brasileiras estão direcionadas às orientações do Banco Mundial, no sentido de inserção rápida no mercado, e conseqüentemente, enxugamento dos currículos reservados à formação dos professores.

Deduz-se, então, que as sucessivas mudanças destinadas à formação docente revelam um quadro de descontinuidade em termos do *lócus* formador, contudo, sem rupturas quanto aos lastros reformistas, político-ideológicos e suas pretensões, não encontrando, até hoje, de acordo com Saviani (2009), um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer do tempo é, acima de tudo, a submissão das políticas formativas à ingerência externa voltada à alimentação do sistema de produção centrado no capital, assumindo formas de regulação social. E são com estas características que o governo atual encaminha a reforma da universidade pública brasileira e institui, por meio do Decreto nº 6.096/2007, o denominado “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”. Dessa feita, o REUNI (preparado pelos programas que o antecederam) pode ser visto como coroamento de todos os artifícios utilizados pelo Estado brasileiro para adequar a educação à política

neoliberal, a qual, como se viu, vem sofrendo, sob a égide do governo do PT, um aprofundamento sem precedentes: “como nunca, antes, na história desse país!”

Cabe agora compreender, de modo mais aprofundado, como a sociedade em geral, os educadores e as entidades a eles correlatas, vêm lidando com semelhante situação. Além de identificar as críticas produzidas, de forma mais sistematizada, acerca das políticas educacionais – especialmente aquelas destinadas à educação superior e à formação docente – em curso no Brasil. São essas críticas que trazem indicações importantes aos movimentos que buscam superar o quadro adverso ora apresentado.

### 3.2 AS CRÍTICAS À POLÍTICA DESTINADA À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DOCENTE

Desde os últimos anos da década de 1970, a estrutura complexa de dominação desenvolvimentista, instalada no Brasil na era Vargas, começa a sofrer um processo lento e descontínuo de desgaste. A capacidade de comando do Estado sobre a sociedade e sobre a economia passa a sofrer restrições incitadas pelas mudanças econômicas internacionais marcadas pela transição do capitalismo mundial para as suas formas transnacionais, bem como pelo ressurgimento, com início da abertura política, dos movimentos e das organizações dos diversos segmentos sociais, sobretudo dos ligados aos trabalhadores.

A degradação do Estado desenvolvimentista, contudo, atinge seu ápice somente na década posterior, mais especificamente com a “crise fiscal”, irrompida em 1983. A partir de então, desencadeiam-se rupturas envolvendo o Estado, os capitais privados locais e o capital internacional, além de por em xeque a estrutura mediadora vigente dos interesses econômico-sociais – em meio a eventos como o endividamento externo e interno; o brusco aumento das taxas de juros internacionais; o impacto negativo sobre os preços das *commodities*; os déficits nos *superávits* comerciais; o aumento da inflação; o agravamento da política cambial; o arrocho salarial; o aumento do desemprego; dentre outros – fatores que possibilitaram evidenciar a eclosão do neoliberalismo como uma forma de enfretamento dos impasses daí provenientes. Segundo Mascarenhas (2000), nem mesmo a mobilização da sociedade civil organizada em torno dos movimentos sociais – tais como as “Diretas já”; a “Constituinte” e a recomposição sindical, com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, sobretudo com o fortalecimento de movimentos ligados ao funcionalismo público – conseguiu barrar a implantação das políticas conservadoras, as quais, a partir de então, assumem a lógica e a feição neoliberal.

No governo de José Sarney (1985-1990) já se faziam, no cenário nacional, concessões em prol da “liberalização econômica”. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) radicalizam-se as medidas anti-estatais que caracterizam as políticas de cunho neoliberal – dentre as quais, a criação de programa de redução progressiva das tarifas de importação; de desregulamentação das atividades econômicas e de privatização das empresas estatais e a integração do país no Mercosul. Assim, as políticas brasileiras

passam a incorporar tanto as orientações e as regras articuladoras do Estado e do mercado neoliberais, quanto a própria difusão ideológica que lhes dão corpo e movimento.

Se Sarney e Collor se mostram afeitos à adoção de tais políticas, os seus sucessores tratam de aprofundar e aperfeiçoar o seu escopo, muito em razão de que as políticas de caráter neoliberal, no Brasil – e os governos que as adotam – foram sempre bem aceitas pela população, de modo geral, haja vista os resultados das reeleições de dois dos maiores expoentes do neoliberalismo no cenário político brasileiro, Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva, demonstrando aprovação pela maioria das propostas e ações levadas a cabo por ambos seus mandatos. A história dessa aprovação pode ser remontada a partir da análise do contexto em que se desenvolveu a eleição de 2002.

O Brasil vinha de duas eleições decididas, em primeiro turno, a favor de FHC, cuja popularidade mostrava-se corroída no final do segundo mandato, frente à crise cambial, à conseqüente desvalorização do “Plano Real”; aos graves problemas enfrentados pelo setor de energia; dentre outros. No ano de 2002, o governo de FHC apresentava, em pesquisas de opinião, uma avaliação positiva de 23%, contra uma negativa de 54%, além de 65% dos entrevistados considerarem ter havido uma piora na geração de emprego. Contudo, observa-se, com base em Figueiredo e Coutinho (2003, p.95), que as pesquisas, contraditoriamente, não traziam somente dados negativos sobre seu governo “[...] uma parcela expressiva da população reconhecia que, após a implantação do Real, a situação havia melhorado *um pouco/muito* na educação (53%), na saúde (45%) e nos transportes (42%)”. Assim, apesar da avaliação negativa em relação ao governo de FHC, algumas conquistas eram reconhecidas e, para além disso, a própria imagem do presidente era considerada positiva.

De acordo com os mesmos autores, no período eleitoral de 2002, a imagem pessoal de FHC junto à população era, comparativamente, melhor do que a dos outros candidatos ao pleito. Conforme mostra quadro 1 a seguir (FIGUEIREDO e COUTINHO, 2003, p.97), os escores registrados para FHC eram bem superiores aos principais candidatos à sua sucessão: 71% dos brasileiros achavam que o presidente tinha *habilidade política*; 81%, que tinha *inteligência*; 68% julgavam que tinha *preparo* e 70% consideravam que ele possuía *respeito internacional*. Porcentagens bem acima das configuradas para o candidato Luiz Inácio Lula da Silva – que apresentava o mais alto índice de intenção de votos nas pesquisas eleitorais – para quem os brasileiros imputaram

uma avaliação correspondente a: *habilidade política* 57%; *inteligência* 66%; *preparo* 50% e *respeito internacional* 43%.

Quadro 1

**Avaliação de FHC e dos candidatos à Presidência – IBOPE- CNI, 2002**

Atributo/ Político	Habilidade Política			Inteligência			Preparo			Respeito Internacional		
	Tem	Não tem	NS /NO	Tem	Não tem	NS /NO	Tem	Não tem	NS /NO	Tem	Não tem	NS /NO
FHC	71%	20%	9%	81%	13%	6%	68%	24%	8%	70%	19%	11%
Lula	57%	32%	11%	66%	25%	9%	50%	38%	12%	43%	39%	18%
José Serra	64%	22%	13%	77%	14%	9%	61%	27%	12%	58%	23%	19%
Garotinho	50%	34%	16%	64%	24%	12%	44%	41%	15%	35%	42%	23%
Ciro Gomes	57%	29%	14%	68%	20%	12%	53%	33%	14%	42%	35%	22%

*Pergunta: "Pensando em (nome do candidato), queria que o(a) sr(a) me dissesse, para cada atributo, se ele tem ou não tem cada um deles?"*

*Fonte: Pesquisa Ibope-CNI, setembro de 2002.*

O cenário até aqui descrito mostra que a imagem pessoal de FHC parecia preservada, mas, em razão da crise econômica e da condição política do governo relativamente desgastada, a população demonstrou almejar mudanças, embora, como se viu, não desprezasse *os avanços* que julgava terem sido obtidos pelas políticas de seu governo. Lula e seu comitê de campanha souberam entender e tirar proveito da situação, elaborando um discurso afeito ao que o eleitorado desejava ouvir, por meio do qual passaram a assumir posições ideológicas e políticas completamente opostas àquelas postuladas nos documentos elaborados pelo PT para subsidiar Programas de Governo em disputas eleitorais anteriores.

Ao vencer as eleições, Lula se tornou um privilegiado na habilidade de cooptar aos interesses de suas propostas políticas os anseios da população, por isso foi chamado de *camaleão político*, mediante as análises apontando que, em seu governo, buscou sempre ajustar os seus discursos e agir conforme as conveniências em jogo. Nesse sentido, os trechos a seguir, extraídos de diversos pronunciamentos proferidos em diferentes datas pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, assim o comprovam.

Um dia após a vitória nas eleições de seu primeiro mandato Lula (PT, 2003, p.1) declara:

Ontem, o Brasil votou para mudar. A esperança venceu o medo e o eleitorado decidiu por um novo caminho para o país. Foi um belo espetáculo democrático

que demos ao mundo. Um dos maiores povos do planeta resolveu, de modo pacífico e tranqüilo, traçar um rumo diferente para si. [...] A maioria da sociedade brasileira votou pela adoção de outro modelo econômico e social, capaz de assegurar a retomada do crescimento, do desenvolvimento econômico com geração de emprego e distribuição de renda [...]. Não há solução milagrosa para tamanha dívida social, agravada no último período. Mas é possível e necessário começar, desde o primeiro dia de governo [...].

Transcorrido algum tempo de seu governo, em discurso manifesto aos seus ministros, em 24 de novembro de 2004, acrescenta:

Eu não mexo na política econômica. Não tem volta. O caminho está tomado e ponto final. Não adianta inventar. Os resultados são positivos e estamos colhendo os frutos, que devem aparecer em 2005. É importante que todo o governo e o partido tenham unidade de ação e discurso afinado. Quem pensa em contestar o rumo da economia não terá espaço comigo para discutir isso (BARRETO G. e KRESS, s/d, p.1).

Em reunião com o MST, ocorrida em 17 de maio de 2005, Lula usando o boné do movimento declara: “[...] estou admirado com a capacidade de organização do Movimento [...]. Se não cumprirmos as metas da Reforma Agrária, teremos um problema de consciência com nós mesmos” (MST, 2007, p.1). Já, frente a uma platéia de empresários, em Mineiros, Goiás, na inauguração do complexo Industrial da Perdigão (20 de março de 2007) Lula elogia e pede apoio dos usineiros no caso etanol:

[...] os usineiros de cana, que há dez anos eram tidos como se fossem os bandidos do agronegócio neste país, estão virando heróis nacionais e mundiais, porque todo mundo está de olho no álcool. E por quê? Porque têm políticas sérias. E têm políticas sérias porque quando a gente quer ganhar o mercado externo, nós temos que ser mais sérios, porque nós temos que garantir para eles o atendimento ao suprimento (FOLHA ONLINE, 2007, p.1).

Desse modo, desenvolvendo uma política de cooptação e alianças, Lula chega ao final do segundo mandato com sua popularidade em alta, conforme apontam os dados da pesquisa CNI/IBOPE (PLANO BRASÍLIA, 2010). A aprovação de seu governo atinge taxa recorde de 77%. Da mesma forma, pode-se dizer que são aprovadas as políticas desenvolvidas em sua gestão, nos dois mandatos, diante dos números apresentados comparativamente, obtidos em pesquisas distintas, realizadas nos meses de junho e de outubro de 2010: combate à fome e à pobreza 67% e 66%; **educação 56% e 50%**; meio

ambiente 57% e 49%; saúde 44% e 39%; segurança pública 41% e 40%; impostos 41% e 38%; combate ao desemprego 62% e 64%; combate à inflação 57% e 58%; taxa de juros 45% e 46%.

Em pesquisa mais recente<sup>65</sup>, os dados indicam que aprovação quase unânime do governo Lula levou à eleição de sua sucessora, atual presidente Dilma Rousseff que, declaradamente no “Programa de Governo 2011-2014” do PT registra pretender continuar as políticas empreendidas por Lula (PT, 2010, p.1 e segs.): “[...] O mundo não viveu recentemente, nem vive agora, um novo renascimento, mas um complexo período de transição. Desenha-se uma nova correlação de forças global. Entendê-la, definir prioridades, estabelecer alianças é essencial para construir o futuro. Foi o que o atual Governo fez e o próximo continuará fazendo”. E acrescenta: “[...] O sucesso alcançado por Lula permitirá que o futuro Governo seja não somente uma continuidade do até agora realizado [...] o futuro chegou e o pós-Lula é Dilma [...]”.

Dentre as metas do atual governo, destacam-se as relativas:

1) ao desenvolvimento econômico “[...] preservação da estabilidade econômica, elevação dos investimentos e aumento da produtividade sistêmica, via desenvolvimento da infra-estrutura logística, energética e de comunicações; fortalecimento dos processos de produção, visando aumentar a competitividade nacional e agregar mais valor às exportações [...]” (PT, 2010, p.1);

2) à educação “[...] Construir o Sistema Nacional Articulado de Educação, de modo a redesenhar o pacto federativo e os mecanismos de gestão; aprofundar o processo de expansão das universidades públicas e garantir a qualidade do conjunto de ensino privado; [...]” (PT, 2010, p.2). Esses e outros aspectos implicam que o governo de Dilma continuará aprofundando ainda mais o neoliberalismo, por meio do prosseguimento das políticas

---

<sup>65</sup>De acordo com pesquisa realizada pelo Datafolha, em 26 de outubro de 2010 “[...] a aprovação do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva bateu um novo recorde e chegou a 83% da população. A nota atribuída à administração Lula é 8,2. No levantamento anterior, divulgado uma semana atrás, 82% dos eleitores consideravam a administração do presidente Lula como ótima ou boa. O percentual dos que consideram a gestão petista regular caiu de 14% para 13% [...]. Entre os entrevistados, manteve-se o índice dos que avaliam o governo Lula como ruim ou péssimo, 3%. De acordo com o levantamento, 96% dos entrevistados que disseram votar na candidata do PT à Presidência, Dilma Rousseff, consideram a gestão de Lula como ótima ou boa. Entre os eleitores de José Serra (PSDB), esse percentual cai para 67%. Mesmo assim o índice é alto e representa que de cada três eleitores, dois aprovam a administração atual. O Datafolha entrevistou 4.066 eleitores em 246 municípios em todos os Estados do país. A pesquisa foi contratada pelo jornal Folha de S. Paulo e pela Rede Globo e está registrada no Tribunal Superior Eleitoral sob o número 37.404/2010” (AGOSTINE, 2010).

adotadas no governo Lula, as quais, como se viu, são referendadas quase que plenamente pela sociedade brasileira.

Destarte, atualmente no país, as vozes dissonantes são escassas, se confundem com o alarido geral da consonância e se mostram enfraquecidas diante de seus objetivos de refrear tamanha adesão ao projeto que, abertamente, defende os interesses do capital<sup>66</sup>. No campo educacional, a Reforma Universitária hoje em curso, iniciada no governo FHC e aprofundada no governo Lula, vem transfigurando, de forma reiterada, a educação superior brasileira, visto que, contrariamente, ao invés de superar a situação tão fidedignamente descrita no Anteprojeto de Lei (BRASIL/MEC, 2005b, p.6) que lhe deu origem, a faz agravar ainda mais – como se pode ler abaixo.

Hoje o sistema de educação brasileiro está fragmentado: banalizou-se o conceito de universidade e expandiram-se as instituições privadas com critérios frouxos de regulação e supervisão. Essa combinação entre uma forte expansão do setor privado sem qualquer planejamento e um sistema público com universidades de pequeno porte [...] é uma das questões centrais enfrentadas pela [...] proposta de Reforma da Educação Superior.

Na contramão à ampla aceitação, em termos gerais, dos enunciados norteadores da Reforma da Educação Superior – que expressam “[...] em seu conjunto [...] um grau elevado de consenso entre os participantes do debate, notadamente quanto aos temas que são mais relevantes [...]” (BRASIL/MEC, 2004, p.2) – despontam, dentre as poucas vozes críticas e ações políticas coletivas que se levantam lucidamente para combatê-los, as provenientes do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Desde 1981, data de sua criação, até o presente momento, o ANDES vem construindo um Movimento Docente – produção de documentos, realização de discussões, simpósios, congressos reuniões e lutas – cuja intenção é refrear o quadro sócio-político educacional adverso, sobretudo, com referência à reestruturação da universidade. Para tanto, suas ações se intensificam quando, a partir do governo de FHC, as conjunturas social e política assumem definitivamente as feições do neoliberalismo.

Nessa direção, a entidade caminhou a “Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira” (ANDES-SN, 2003), a qual tem sido importante instrumento de

---

<sup>66</sup> Causou perplexidade ver no site do MST um artigo intitulado “Vamos eleger Dilma Rousseff Presidente” (MST, 2010), visto que, até bem pouco tempo, alguns consideravam o “Movimento dos Sem Terra” o único organizado, de caráter social-popular, existente no Brasil que realizava oposição ao governo Lula.

luta na construção da Educação Superior concebida pelo movimento docente e referência para seus debates e elaborações. Ao longo de 17 anos (1986 a 2003), a referida proposta recebeu diferentes versões. A mais recente, fruto da urgência em combater as deliberações políticas neoliberais adotadas pelos governos de FHC e de Lula para a educação brasileira, incorpora o acúmulo das discussões, as críticas e as estratégias de enfrentamento contra as medidas assumidas por esses governos, em razão de suas conseqüências nefastas para a educação superior e para a sociedade brasileira. Esse documento, considerado básico para a construção do movimento a favor da Educação Superior em sua luta cotidiana, apresenta os fundamentos para a ação integrada da comunidade universitária (docentes, discentes e técnico-administrativos), encarada como a força viva, capaz de gerar transformações concretas “[...] condizentes com uma universidade comprometida com o desenvolvimento nacional e com os interesses majoritários da população brasileira [...]” (ANDES-SN, 2003, p.6).

As críticas do ANDES-SN partem da constatação de que a chamada redemocratização da sociedade brasileira não eliminou o autoritarismo estatal e que as investidas neoliberais mais arrojadas, a partir do início do governo de FHC, colocaram o país diante de uma situação muito adversa, afetando sobremaneira a construção da universidade que a entidade e os professores defendem. Ressaltam, ainda, que as ações dos governos, desde a redemocratização até o momento atual, para o campo da educação foram coerentes com a implementação do programa neoliberal, haja vista a sua subordinação política aos ditames das agências internacionais, vinculados ao ideário “eficientista” da teoria organizacional, em que se destacam a concorrência, a rentabilidade, a excelência individual, a par de pressupor a exclusão social das classes populares.

De forma inversa à concepção que serve a esse âmbito, a universidade é entendida pelo ANDES-SN (2003, p.8) como:

[...] importante patrimônio social, [...] pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica [...]. Ela é, essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de uma identidade social, além de uma instituição social de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida. A dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico que respeite a diversidade e o pluralismo e não simplesmente preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, antes acolha os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos

críticos que configurem a universidade como protagonista da evolução histórica da sociedade.

Resgatar essa compreensão de universidade torna-se imprescindível tendo em vista:

1) o avanço da mercantilização educacional em todos os níveis e mais aprofundadamente no nível superior;

2) o ideário amplamente disseminado acerca da função social que ela desempenha na sociedade hoje, a de formar mão de obra especializada para o mercado cada vez mais exigente, seletivo e tecnologicamente aparelhado.

Em termos do primeiro ponto ressaltado, o ANDES-SN denuncia um quadro estruturado pela lógica organizacional que afeta sobremaneira a rede particular voltada à educação superior, mas que também alcança, cada vez mais, as instituições públicas indiscriminadamente. Em ambas, salvo raras exceções, as condições para a produção acadêmica mostram-se incompatíveis com as exigências qualitativas (intelectuais, científicas e técnicas) prejudicadas em face das elevadas cargas didático-curriculares; da alta rotatividade de disciplinas assumidas pelo docente, a cada ano ou semestre letivo, e por uma absurda relação aluno-professor.

Assim, os objetivos de uma educação superior humanizadora tombam diante da clara inadequação das condições baseadas nos critérios de mercado e de lucratividade, preponderando a ausência de projetos de pesquisa, a precariedade das instalações e a escassez dos materiais, sobretudo bibliotecas e laboratórios, bem como a elevada jornada de trabalho dos docentes, fatores que inviabilizam sua qualificação e aperfeiçoamento. Situação esta que produz a massificação da educação, centrada na pouca criatividade e na baixa qualidade do ensino, disseminadas por quase todos os espaços da educação superior.

Essa lógica, segundo a entidade, é caracterizada pelo progressivo e acelerado descompromisso da política oficial quanto a dotação orçamentária da rede pública. “[...] Ano após ano, rebaixa-se o patamar dos investimentos no ensino superior. Esse descompromisso revela-se, também, na prática, por uma regressão da participação pública na oferta global de matrículas no ensino superior no país” (ANDES-SN, 2003, p.11). Embora o princípio de universalização social da gratuidade seja reconhecido como condição básica para a constituição de um sistema educacional que não seja elitizante e discriminatório, o governo elabora uma política que privilegia a expansão de ingresso na

rede privada, ao mesmo tempo em que deteriora o espaço público e as suas condições de permanência e de trabalho.

No seio das universidades brasileiras, inclusive públicas, o achatamento salarial e a deterioração das condições do trabalho têm prejudicado sensivelmente o universo acadêmico, uma vez que ele é atingido pelas recentes posições assumidas pelo Estado e pelas decorrentes políticas implementadas para a educação superior, visto que o docente passa a ser considerado como trabalhador de um sistema produtivo, imerso numa nova *organização do trabalho* e não em uma *instituição educativa* (ANDES-SN, 2007). No âmbito do conceito de *organização*, o produto do trabalho docente é encarado como fundamental para a dinâmica do novo funcionamento social e produtivo. Nessa lógica, a universidade assume uma função de subserviência aos propósitos desse novo funcionamento. Assim, a sua qualidade passa a significar adequação à nova configuração do Estado e submissão aos propósitos de rearticulação do sistema capitalista, assim como às regras do mercado.

Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006, p.40), a adesão à concepção organizacional, sobretudo no campo da educação, tem se revelado desastrosa, tanto para as universidades públicas brasileiras quanto para seus professores, uma vez que nelas já se pode perceber: a precarização e intensificação do trabalho docente, em que proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho que provoca o aumento do sofrimento subjetivo, a neutralização da mobilização coletiva, bem como o aprofundamento do individualismo competitivo; a flexibilização do trabalho, por intermédio da qual são agendadas novas atribuições para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio. Desse modo, o docente está se tornando, cada vez mais, responsável por tarefas que se estendem para além da sala de aula e do desenvolvimento de sua pesquisa, tais como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho, e até mesmo, para o bom funcionamento da universidade.

Além disso, as autoras denunciam a submissão dos projetos de trabalho desenvolvidos nessas universidades aos rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, os quais buscam medir a eficiência do professor, cuja produtividade é materializada em índices<sup>67</sup> e a

---

<sup>67</sup>Para Bosi (2007) o adensamento e a intensificação do trabalho são traduzidos em números que estruturam as diversas avaliações ditas institucionais (a exemplo das instituídas pelas linhas "Qualis/CAPES"), centradas na cultura da produtividade docente, a qual tem sido esquarterada, mensurada, tipificada e classificada por

banalização do sistema de educação superior, pela implantação de um ensino universitário centrado na transmissão informativa do conhecimento acumulado nas disciplinas, nem sempre atualizado e distante da pós-graduação e das pesquisas que, por seu turno, são pressionadas a enfatizar a produção de conhecimentos economicamente úteis, ou seja, passíveis de serem comercializados.

Desse modo, a universidade vem deixando de ser uma *instituição social* para se configurar, cada vez mais, como uma *organização prestadora de serviço* e, assim, à medida que se distancia de sua feição institucional, vê transformada a sua função na sociedade. É graças à existência de alguns poucos focos de resistência que a universidade pública brasileira tem mantido ainda, em certos pontos, a sua configuração institucional. Cabe aqui lembrar os questionamentos de Sguissardi (s/d, p.9) dirigidos às universidades públicas (federais, estaduais e municipais):

[...] quantas destas passariam pelos 'critérios' e 'indicadores' do propalado modelo único, o *neo-humboldtiano*. Quantas destas possuem estruturas de pesquisa e pós-graduação consolidadas, quantas possuem um corpo docente predominantemente em tempo integral e com qualificação acadêmico-científica necessária para desenvolvimento de pesquisa, quantas, enfim, implementam a associação ensino-pesquisa (e extensão) para além dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (?).

Nesses termos, se torna interessante recorrer a Chauí (2003, p.6), a fim de estabelecer claramente a diferenciação entre o que se pode esperar de uma universidade entendida como instituição e, por outro lado, como organização.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu

---

critérios quantitativos: inserção na pós-graduação, número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela "bolsa produtividade em pesquisa" conseguida por méritos próprios.

princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

A perspectiva da organização aplicada à universidade pública busca transformá-la em um espaço operacional, obrigando-a a assumir uma função bem próxima do que Sguissardi (s/d) denomina de “neoprofissional”, cujas características se fundamentam na heteronomia e na competitividade<sup>68</sup>, o que traz como consequência imediata sua submissão à lógica mercantil do Estado neoliberal, por meio “[...] da ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado; da melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo *per capita* menor e da efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente” (SCHUGURENSKY, 2002, *apud.*, SGUISSARDI, s/d, p.14).

Quanto ao ideário acerca do papel social desempenhado pela universidade, ele se revela condizente com o entendimento descrito acima. Enquanto *organização social* – e não como uma *instituição social* – a universidade assume função de prestadora de serviço, instalada no movimento de modernização do plantel produtivo, tendo como pressuposto ideológico básico *o mercado* que passa a tutelar os direitos sociais (saúde, cultura e educação), quando inseridos no setor de serviços. Nesse sentido, acerca do *status* que ocupam, atualmente, as universidades públicas brasileiras (se não todas, mas a maioria), pode-se dizer que elas – e seus docentes –, alcançadas pela pressão da onda operacional, são forçadas, não raras vezes, a se distanciarem daquilo que é fundamental para o trabalho universitário, ou seja, de sua função formativa humanizadora. Segundo Dias Sobrinho (2005, p.2),

[...] se a universidade adere acriticamente aos "objetivos" da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e

---

<sup>68</sup>De acordo com o autor o *sistema* universitário no Brasil, hoje, é “[...] composto por *universidades neoprofissionais* (ou essencialmente *de ensino*), *heterônomas* (dependentes cada vez mais de agenda externa), *competitivas* (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional)” (SGUISSARDI, 2006, p.23).

pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprovê de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional.

Outra decorrência grave da disseminação do ideário da universidade operacional diz respeito a que os próprios alunos e suas famílias esperam receber formação afeita a essa lógica, desenvolvendo, a partir daí um movimento de pressão em âmbito intra e extra institucional, a fim de obtê-la. Um trabalho (LIPOVETSKY, 2009), abordando as concepções dos alunos acerca da função social da universidade, indica que a maior parte deles imputa a ela atribuições relativas à empregabilidade<sup>69</sup> – obtenção de diploma de nível superior; aquisição de formação profissional e melhores perspectivas de ganhos materiais – e que uma menor parte parece reconhecer nela uma função mais ampla, de formação humana, científica e cultural.

Isso implica que a maioria corrobora com a forte corrente de pensamento, hoje dominante, que defende uma universidade voltada para as funções mais valorizadas pela sociedade capitalista, expressas no mundo do mercado de trabalho. Essa concepção predominante de que a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado, põe em risco a sobrevivência daquilo que, conforme Dias Sobrinho (2005), é mais caro à universidade – a sua tradicional vocação para a construção do conhecimento e para a formação, como bens públicos.

O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central (p.4).

---

<sup>69</sup>De acordo com Morosini (2001, p.92), empregabilidade, “[...] é a capacidade de os profissionais manterem-se empregados ou de encontrar novo emprego quando demitidos. Minarelli (1995) entende empregabilidade como a condição de ser empregável, isto é, de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos pela educação e treinamento sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho. Considerando o campo do ensino superior é ‘a probabilidade do graduado apresentar atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento efetivo de sua organização’ (Harvey, 1999, p.11). Empregadores desejam atributos interativos e pessoais, ou seja: comunicar-se com uma ampla gama de pessoas, internas e externas à organização, relacionar-se com elas e sentir-se confortável; trabalhar efetivamente em equipe e ser capaz de reajustar seu papel de um projeto a outro. Atributos pessoais são importantes para permitir ao graduado estar dentro da cultura de trabalho, do emprego, desenvolver idéias, tomar iniciativas e responsabilidades e ajudar a política organizacional [...]”.

As avaliações mais recentes elaboradas pelo ANDES-SN, acerca do tratamento dado às universidades públicas pelo governo Lula, corroboram a tese de Dias Sobrinho exposta acima. Nessa direção, apontam que o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI– Decreto nº 6.096/2007), e o “Plano Nacional de Educação” (PNE – Lei nº 10.172/2001), que servem de apoio ao governo, em conformidade com a doutrina neoliberal, impõem às universidades metas que as descaracterizam definitivamente como *lócus* formador da capacidade crítica e instância produtora e transmissora de conhecimento socialmente referendado e necessário, como bem público para a totalidade social. Segundo o ANDES-SN (2009), o REUNI foi implantado em 2008, de forma intempestiva, com adesão em massa do conjunto das universidades federais brasileiras.

A expansão operada pelo Programa, promovendo o aumento numérico de vagas e ingressos, não foi acompanhada de uma ampliação relativa suficiente de investimentos em estruturas físicas e recursos materiais, nem do acréscimo proporcional de contratações docentes e administrativas. Por isso, as condições de trabalho e de ensino tornam-se dramáticas: os reitores que assinaram os acordos de metas prometeram “[...] em nome de seus docentes, que estes estariam dispostos a se dedicarem às tarefas de graduação durante uma parcela maior de seu turno de trabalho ou, então, a enfrentarem classes substancialmente maiores. Por outro lado, prometeram, também, que a diplomação se daria num ritmo mais forte” (ANDES-SN, 2009, p.4), situação que está gerando a desestruturação, a perda da credibilidade, da legitimidade e o rebaixamento qualitativo das universidades federais.

No trecho transcrito abaixo Tonegutti e Martinez (s/d, p.1) expõem a postura contrária do ANDES-SN acerca desse tipo de expansão imposta pelo REUNI.

De início devemos deixar clara a nossa opinião sobre a concepção que se apresenta no REUNI. Há muitos anos lutamos pela ampliação da oferta de vagas nas Universidades Públicas, e, portanto, esse não é o ponto de discordância. Entretanto, a ampliação da oferta deve ocorrer dentro de parâmetros que permitam a manutenção, ou até a desejável ampliação, do padrão de qualidade do ensino superior público, e isto [...] não é possível dentro dos limites impostos pelo REUNI.

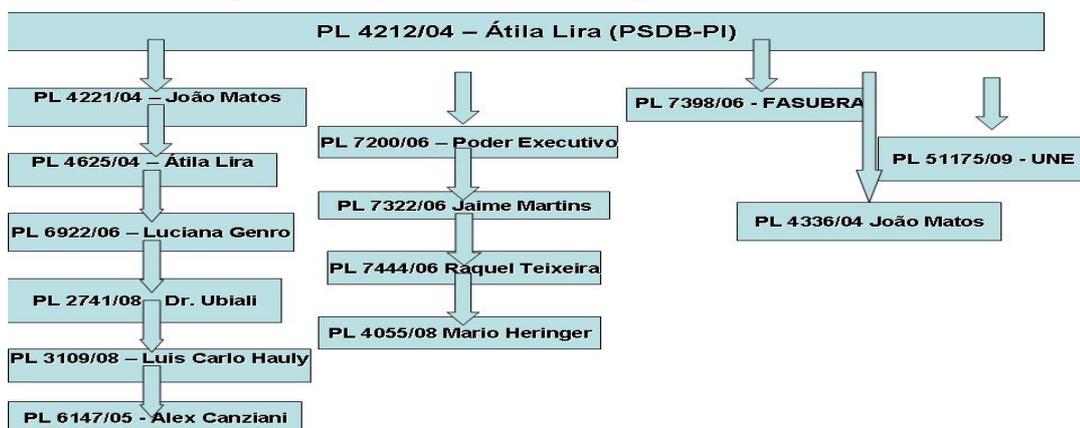
A professora Marina Barbosa Pinto (2010, p.2), presidente atual do ANDES-SN, em discurso proferido na abertura do 55º CONAD (Conselho Nacional de Associações Docentes), comenta acerca da questão:

[...] precisamos de ampliação de acesso com base numa expansão com qualidade e não a entrada dos jovens na universidade pela porta dos fundos. Precisamos da universidade que saiba responder aos desafios de uma sociedade que mantém dois terços de seus cidadãos afastados dos padrões mínimos de humanização alcançados historicamente.

Certamente não é essa a universidade de qualidade projetada e construída no âmbito das políticas de governos progressos, nem tão pouco dos governos de Lula e de Dilma. Hoje, persiste no governo o intento de aprofundar a “Reforma Universitária”, lançando mão não somente do Programa de Apoio REUNI, mas também de uma série de Decretos e Medidas Provisórias já expedidas, além dos Projetos de Lei (PLs) (figura 1) que se encontram em tramitação no Congresso Nacional – dentre eles destaca-se o de número 7.200/2006 – colocando em risco a existência da universidade brasileira, em virtude do caráter altamente mercantilista a que a política adotada (e o seu aparato legal) se filia e defende.

FIGURA 1

**A Contra-Reforma Universitária do governo Federal – 14 Projetos depositados em épocas diferentes**



Fonte: (ANDES, 2009, p.20).

Semelhante política foi analisada e criticada, de forma contundente, pela “Frente Nacional de Luta contra a Reforma Universitária<sup>70</sup>” (s/d.a, p.1):

Após a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica, do PROUNI, do Decreto de Fundações, do SINAES e o envio do PL 7.200/06 ao congresso (ao qual foram apensadas inúmeras emendas privatizantes), Lula da Silva editou o Decreto 9.096/07 que implementa o REUNI/UNIVERSIDADE NOVA. Esta medida não pode ser confundida como apenas mais uma entre as dezenas de outros atos governamentais. Em fina sintonia com os empresários da educação, em nome de uma irreal expansão de vagas, o MEC pretende converter as universidades federais em “escolões” referenciados no padrão de (falta de) qualidade das instituições privadas-mercantis. Toda política do MEC para a educação superior objetiva indiferenciar o público e o privado. É como se não importasse mais se a educação é pública ou privada-mercantil, pois, ambas atendem ao “interesse social”. Na prática, o setor privado está cada vez mais desregulamentado, favorecendo a criação de instituições sem pesquisa, desprovidas de qualidade, com docentes horistas e sem liberdade de auto-organização dos estudantes e professores. No caso das públicas, as medidas almejam convertê-las em instituições que atuam no setor de serviços, por meio de parcerias público-privadas, via de regra, operacionalizadas pelas fundações ditas de apoio privadas. Com isso, o MEC quer impor o autofinanciamento das Universidades Públicas, reduzindo o dever do Estado com a garantia do direito de todos ao conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural.

Em outro documento, a Frente de Luta (s/d.,b) discute acerca do desmonte da Educação Pública, abordando pontualmente a legislação que configura e opera a reforma universitária do governo, dentre elas:

1) a Lei nº 10.973 (BRASIL, 2004) de “Inovação Tecnológica” que, segundo o referido documento, tem como objetivos (expressos em seus artigos 3º e 8º) alinhar as pesquisas produzidas nas universidades públicas com os interesses das grandes empresas e levar o Estado a aplicar cada vez menos na Educação Superior Pública, transferindo esses gastos para as empresas privadas que os assume em troca de benefícios como contrapartida, possibilitando a elas aumentar seus lucros. Nessa direção, os conhecimentos produzidos na universidade e seus pesquisadores, ao invés de estarem a serviço da sociedade, atendem aos interesses imediatos do capital;

2) a Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004) que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), como forma de controle e regulação externa a fim de atender à lógica da eficiência e competência, tem servido, pela estrutura de “ranqueamento”, como vitrine para IES privadas que promovem seus cursos tomados como mercadorias de ensino;

---

<sup>70</sup> A Frente Nacional de Luta contra a Reforma Universitária é constituída pelo movimento estudantil autônomo, docentes organizados no ANDES-SN, bem como setores combativos da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA) e Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE).

3) a Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005) que, ao criar o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituiu a oferta de bolsas de estudo para estudante de baixa renda nas instituições privadas, possibilitando, em contrapartida, que elas deixem de recolher vários impostos. O Programa considerado, de acordo com o documento, como um dos carros-chefe do governo, ajuda a descaracterizar a bandeira histórica do movimento de acesso às universidades, à medida que foi transformado em panacéia de propaganda de cunho populista, relegando a maioria do povo pobre a instituições de qualidade questionável;

4) o Projeto de Lei 7.200 (BRASIL, 2006) que estabelece normas gerais para o ensino superior brasileiro, prevendo em seu artigo 37 a responsabilização das IFEs por sua própria autonomia financeira, o que significa desresponsabilizar o Estado. Se aprovado, a prática já presente em muitas IFEs passa a ser assumida de forma indiscriminada, oficialmente, com a finalidade de arrecadação de recursos no setor privado, por meio, por exemplo, de cursos pagos ou pelo desenvolvimento de pesquisas e produtos que se tornam mercadorias altamente comercializáveis e rentáveis. Esta situação que pode aniquilar, de vez, com os compromissos sociais das universidades públicas. Como forma de viabilizar a autonomia financeira o PL, nos artigos 37 e 53, reafirma a permanência das Fundações de Apoio, abrindo mais uma porta de entrada de recursos privados para as IFEs. Além disso, a avaliação desse PL aponta: para o risco de que os recursos públicos sejam distribuídos segundo o critério de desempenho, medido externamente pela análise do Plano de Desenvolvimento Interno (PDI); para a consolidação da Educação à Distância como forma barata de ampliar o ensino superior público (art.5º), *sobretudo para cursos destinados à formação de professores*; para a manutenção da forma fragmentada do ensino superior brasileiro – universidades, centros universitários e faculdades – a qual serve perfeitamente ao empresariado educacional, já que as últimas não necessitam atender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando acumular mais lucro;

5) nessa mesma direção, o PL 7.200 – reforçado por outros – propõe uma total desregulamentação do setor privado.

De acordo com a avaliação preliminar elaborada pelo ANDES-SN (2010), acerca da “Proposta de Projeto de Lei da Carreira Docente” apresentado pelo governo em dezembro de 2010, a situação adversa em que se encontra a universidade pode ser agravada ainda mais, caso esse seja aprovado. Ao dispor sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargo de Magistério Superior Federal, a criação da Gratificação de Encargos de Atividade de Preceptor e a criação da Gratificação de Atividade de Coordenação de

Cursos esse PL ataca os princípios conquistados a duras penas, os quais, hoje, sustentam a carreira docente. Em sua intenção de aprofundar a reforma de Estado, o governo, por intermédio de semelhante PL, pretende dar continuidade à reforma da universidade, pela: supressão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; discriminação dos aposentados e desqualificação da titulação e do regime de trabalho em dedicação exclusiva. Essas medidas, se implementadas, podem condicionar o desenvolvimento da carreira ao processo da avaliação produtivista. Estima-se que sua aprovação provocará, no seio das IFEs, mudanças sem precedentes que afetarão, sobremaneira, o papel social da universidade, bem como a qualidade do trabalho acadêmico docente e discente em todos os aspectos.

Esse é, pois, o contexto no qual vem se configurando a educação superior no Brasil e, em seu âmbito, a formação de professores. Assim como a educação em geral, a formação para o trabalho docente se instala no âmbito das reformas do Estado e também recebe críticas que denunciam sua subordinação aos preceitos dos organismos internacionais, visto que vem aderindo à flexibilização – com a criação dos Institutos Superiores de Educação – e à diversificação da oferta – na modalidade de cursos Normal Superior; Pedagogia; Licenciaturas Específicas; Cursos Especiais de Formação Complementar e Cursos à Distância (EADs), a fim de atender à crescente pressão política e de mercado pela formação de professores em nível superior.

De acordo com Freitas<sup>71</sup> (2007, p.1208), tal atendimento vem ao encontro do protecionismo estatal às iniciativas do capital, onde se revela a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores; dos Cursos de Pedagogia e cursos de licenciaturas, que se desenvolvem principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer níveis e modalidades.

Agregue-se a essa condição [protecionista] a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período [...].

---

<sup>71</sup> Helena Costa de Freitas foi presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), no período 2004-2006, contribuindo consideravelmente com a crítica à política neoliberal adotada pelos governos de FHC e de Lula.

Além disso, segundo a mesma autora, a par de toda diversificação ocorrida em nível superior, ainda persiste a formação para o trabalho docente realizada em Curso Normal médio, visto que admitida pela LDB/1996 quando se trata da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A manutenção e a reedição desses cursos “[...] consolidam a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública” (FREITAS, 2007, p.1208). E, paralelamente à diversificação, desenvolve-se uma política de formação em serviço – tanto para os professores leigos, não licenciados que atuam na educação básica<sup>72</sup>, quanto para os provenientes da formação média. Essa última, assentada em pressupostos da constituição das competências e na sua efetivação de baixo custo, sobretudo, realizada na forma de EAD, em empresas privadas ou em instituições públicas.

No trabalho de Freitas (2007), vê-se que a formação superior em programas de educação à distância constitui o centro da política de formação em serviço. Os programas de formação de professores à distância institucionalizam-se como política pública de formação por meio da criação do Programa Pró-licenciatura<sup>73</sup>, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Decreto nº 5.800/2006). O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura à distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O Sistema UAB surge com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, à distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura; de formação inicial e

---

<sup>72</sup> As ações do MEC, no âmbito de sua política voltada à formação continuada, pautam-se pela continuidade de programas de caráter compensatório e à distância, destinados a professores leigos, em exercício, em cooperação com os sistemas de ensino, por meio dos programas vinculados à “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” dos “Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação”: “o Pró-Formação, [...] da Secretaria de Educação à Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionava-se à formação, em nível médio, dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática” (FREITAS, 2007, p.1210).

<sup>73</sup> O programa, que é desenvolvido no âmbito da UAB, oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino.

continuada de professores da educação básica e cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica. A oferta de cursos e programas de educação superior à distância por instituições públicas (em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios) apesar de representar certo avanço em relação aos programas de formação à distância, de curta duração, de caráter mercadológico, ainda é passível de críticas<sup>74</sup>, na medida em que reproduz, no espaço de educação pública, a mesma lógica que serve ao capital e ao mercado: formação mais ligeira, de base teórica fraca e voltada à demanda, situação que vem afetando sobremaneira o trabalho docente.

As próprias Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, 2002) e as do Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006), reforçam e possibilitam a manutenção de semelhante lógica, levando ao refluxo e à transformação dos cursos de licenciatura nas universidades, com a criação de modalidades formativas afeitas ao Programa Pró-Licenciatura e ao Projeto da UAB. A adesão das universidades públicas a tal projeto contribui para o rebaixamento da formação docente – inicial e continuada – quanto às exigências relativas à base teórica e científica dos fundamentos da educação e da teoria pedagógica, em favor da massificação; do meramente instrumental; do cumprimento de metas estatísticas, com base nos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Nesse âmbito, a formação docente se posta bem distante do caráter histórico-social de uma educação emancipadora a todos os brasileiros.

Constata-se, assim, não ser possível à atual formação inicial de professores, mesmo àquela oferecida nas universidades públicas, escapar de seu contexto. As suas propostas formativas, em grande medida, são levadas a contemplar e incorporar, inclusive por força legal, determinados atributos e alguns elementos constitutivos do ideário da política educacional vigente – expressos, sobretudo, na organização curricular: tempo de duração do curso; distribuição de carga horária; composição do quadro de disciplinas ou conhecimentos acadêmicos etc. – a despeito de que essas instituições tentem assegurar propostas de formação *críticas*, embasadas em princípios filosóficos, políticos e ideológicos diametralmente opostos àqueles elementos, e resguardar concepções – de

---

<sup>74</sup>Sobre a questão, a ANFOPE (2010) declara, dentre as suas expectativas, a construção de um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação que se configure em regime de cooperação, as ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios relativas à formação de professores para a primeira licenciatura a fim de que esta seja realizada nas universidades, na modalidade presencial e que a formação a distância seja admitida apenas excepcionalmente.

homem, de sociedade, da própria formação e da sua relação com o trabalho docente – cujas referências negam peremptoriamente a matriz neoliberal de raiz capitalista.

Assim, muitos cursos de formação docente – ofertados, por exemplo, em Instituições Federais de Ensino (IFE) – indicam em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) a força que a atual conjuntura (econômica; política; ideológica e cultural) exerce sobre a sociedade, suas instituições e seus indivíduos, declarando – explicita ou implicitamente, com base em teorias que vão de encontro àquelas que dão suporte à existência e à reprodução do capital – a necessidade de transformá-la, frente à predominância de relações sociais injustas e desiguais. Para tanto, elegem, dentre os seus objetivos, a formação de sujeitos críticos, professores capazes de compreender e contribuir para a transformação de semelhante sociedade.

Decorre daí o intento investigativo da presente tese, qual seja, o de palmilhar a formação oferecida em um Curso de Pedagogia de Instituição Pública Federal de Ensino que contempla em seu projeto curricular a exigência de formação de professores com visão crítica e consciente da realidade e do mundo. O curso da Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em seu Projeto Político-Pedagógico (UFG/FE/PPP, 2003) – assim como tantos outros no Brasil e no mundo – reconhece a importância de tal formação à medida que entende:

[1. o trabalho docente como] processo pelo qual educador e educando, compreendendo, de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes (p.10);

[2. a educação como] uma prática sociocultural [...]. Isso implica o trabalho de formação do pedagogo, do professor [...] como sujeito social formador de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos, no verdadeiro sentido dessas expressões. [...] a formação, sem se descuidar da profissionalização, a ela não se reduz, mas se abre à teoria, à cultura, à crítica, à superação do que existe, incluindo a prática existente e invenção do novo, do diferente, do radicalmente outro [...]. Nesse sentido, o projeto curricular [...] propõe-se a formar professores que compreendam as complexas relações entre educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (p.11).

Assim, parece oportuno refletir se de fato – e em que medida – uma proposta de curso como essa consegue realizar seu intento de contribuir para a formação de pessoas

capazes de assumir o trabalho docente, na condição de sujeitos sociais críticos e transformadores de que tanto necessita a sociedade dominada pela lógica devastadora do capital. Nessa direção, a presente pesquisa assume a centralidade de investigar como os alunos do Curso da FE/UFG, em especial aqueles que já se encontram inseridos no trabalho do campo educativo, compreendem a sociedade atual e nela o papel da educação e do trabalho docente para sua transformação.

Pretende-se, pois, responder àqueles questionamentos já anunciados introdutoriamente: como os alunos formandos do curso de Pedagogia FE/UFG que já desenvolvem, efetivamente, trabalho na educação concebem a formação a eles oferecida? Que “críticas” esses sujeitos são capazes de elaborar acerca da própria formação acadêmica e do trabalho que desenvolvem? Que concepções relativas à docência e ao papel social do trabalho docente eles são capazes de expressar? Que construções teórico-práticas vêm resultando da interseção entre o campo formativo e o campo de atuação? Enfim, as construções elaboradas pelos pesquisados se ligam, de fato, ao movimento de transformação radical da sociedade ou ao movimento de reprodução?

No capítulo que se segue buscar-se-á responder essas, juntamente com outras questões levantadas, as quais determinam e constituem o mote da presente pesquisa, cujo intento é de elucidar as possíveis conexões existentes entre a formação e o trabalho docente, já que a relação entre ambos se instala no contexto educacional problemático, em razão da complexidade social – econômica, político-ideológica e cultural – brasileira, tal como apresentada nos capítulos precedentes.

## **CAPÍTULO 4 – INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.**

### **4.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS PESQUISADOS: CARACTERIZAÇÃO.**

Os sujeitos desta pesquisa são alunos formandos do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que já se encontram exercendo trabalho efetivo no campo da educação. A UFG foi criada, tal como já se apresentou em Lipovetsky (2001), em 14 de dezembro de 1960, sendo regulamentada pela Lei nº 3834-C (BRASIL, 1960). A formação de professores na instituição passou a ser realizada pelo Departamento de Educação, pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>75</sup> (FFCL), instituída pelo Decreto-Lei nº 51.582 (BRASIL, 1962), atendendo ao surto desenvolvimentista que impregnava o Brasil naquele momento histórico.

Na época, o professor era visto como agente importante para o *progresso da nação* e “[...] apostava-se fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico” (BRZEZINSKI, 1996, p.47). A FFCL da UFG recebeu, além de outras, a incumbência da formação para o magistério, assim como as demais instituições dessa natureza existentes no país. Essa incumbência estava prevista na Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estipulava como função primordial da

---

<sup>75</sup>Segundo Fernandes (1962), nos anos 60, houve uma expansão desordenada das Faculdades de Filosofia, visto que, no Brasil, tornou-se bastante fácil instalar esse tipo de empreendimento educacional. Essas faculdades que funcionavam, via de regra, em caráter precário e seus professores eram, quase sempre, recrutados nas escolas normais.

Faculdade de Filosofia, a formação de professores, além de garantir que a formação para o bacharelado fosse independente da realizada para a licenciatura.

O curso de Pedagogia da UFG foi implantado no ano de 1963, no âmbito da Faculdade de Filosofia, começando a funcionar com uma turma, que contava com 57 alunos. A estrutura do curso – e de outros vinculados à Faculdade de Filosofia – estava prevista no regimento, o qual distribuía a formação em quatro séries e previa preparação diferenciada para os alunos: uma almejava a formação de intelectuais para o exercício das atividades científicas e técnicas – relativa ao bacharelado – e a outra visava a formação de professores para trabalhar nas escolas – referente à licenciatura.

Assim, o curso de Pedagogia apresentava, como eixo, um conjunto de disciplinas para a formação do bacharel, abrindo possibilidade ao aluno de optar pela licenciatura; neste caso, devendo cursar outras disciplinas, além das previstas para o bacharelado. O primeiro programa (licenciatura e bacharelado) do curso de Pedagogia da UFG – consonante com o currículo mínimo nacional fixado no Parecer nº 292 (BRASIL/CFE, 1962) – era regulamentado pelo Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que previa em seu artigo 28, subtítulo 1, capítulo 1, as disciplinas constantes do quadro 2.

**QUADRO 2**  
Matriz Curricular do primeiro curso de Pedagogia da UFG (1963-1971)

<b>1º ANO</b>	<b>Sem.</b>	<b>2º ANO</b>	<b>Sem.</b>
Introdução à Educação	2	Biologia Educacional	2
Sociologia Geral	2	Sociologia da Educação	2
Biologia da Educação	2	Psicologia da Educação	2
Português	2	História da Educação	2
Estatística Educacional	2	Didática Geral	2
Introdução à Filosofia	2	Estatística Educacional	2
		Artes e Recreação	1
<b>3º ANO</b>	<b>Sem.</b>	<b>4º ANO</b>	<b>Sem.</b>
Filosofia da Educação	2	Orientação Educacional	2
Psicologia Aplicada à Educação	2	Psicologia aplicada à Educação	2
Psicologia da Personalidade	2	Administração Escolar	2
Metodologia do Ensino Primário:		Cultura Brasileira	2
* Aritmética	2	Didática Especial do Ens. Médio	2
* Ciências Naturais	2	Psicopatologia	1
* Estudos Sociais	2	Prática do Ensino Primário:	
* Linguagem	2	* Estudos Sociais	1
		* Ciências Naturais	1
		* Aritmética	2
		* Linguagem	2
		* Ciências Sociais	1

Fonte: Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (UFG, 1963).

Desde sua criação, em 1963, o curso de Pedagogia da UFG sofreu três reformulações substanciais: a primeira realizada no ano de 1972; a segunda em 1984 e a terceira em 2003. A de 1972 começou a ser gestada com o advento da reforma de 1968, inserida pela Lei nº 5.540/1968, que extinguiu, nacionalmente, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e criou, dentre outras, as Faculdades de Educação<sup>76</sup>. Esse dispositivo legal teve suas bases assentadas nas definições político-econômicas decorrentes do modelo econômico brasileiro que se consolidou na década de 60.

Para Romanelli (1978), o modelo implantado a partir do golpe de 1964 foi marcado pela expansão industrial que ampliou a oferta de emprego, tanto nas empresas em geral quanto na burocracia estatal, fazendo crescer a demanda por profissionais qualificados. Assim, a tarefa de qualificação de pessoal recaiu sobre o sistema educativo, afetando, sobremaneira, as suas bases formativas. Deflagra-se, a partir daí, uma política de desenvolvimento de recursos humanos assentada nas teorias do capital humano e da modernização, a qual se intensifica nos anos de 1970.

Na UFG, a Faculdade de Educação (FE), que se originou do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e foi criada em dezembro de 1968, pelo Decreto nº 63.817, recebeu a função específica, de acordo com a perspectiva acima, de formar o técnico educacional no curso de Pedagogia, bem como o professor, no mesmo curso, além de ministrar as disciplinas pedagógicas dos demais cursos de licenciatura.

Em 1969, o curso de Pedagogia da FE/UFG foi reconhecido pelo Decreto nº 64.617 (BRASIL, 1969), tendo que se reestruturar, em decorrência do Parecer nº 252 (BRASIL/CNE, 1969), incorporado à Resolução nº 2 (BRASIL/CNE/CFE, 1969) que fixou os conteúdos mínimos e o tempo de duração a serem observados. Em 1972, o Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP), por intermédio da Resolução nº 5 (UFG/CPEC, 1972), estabeleceu um novo currículo para a Pedagogia oferecida pela instituição. A Resolução expressa, em seus 14 artigos, a concepção de formação trazida pela Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968) e do Parecer nº 252 (BRASIL/CNE, 1969), os quais estabeleceram, para o citado curso, uma formação voltada para as habilitações técnicas.

---

<sup>76</sup>Segundo Rezende (1997, p.123), a lei que fragmentou o curso de Filosofia, Ciências e Letras em diversos Institutos e Faculdades de Educação, surgiu em decorrência da política implantada pelo Estado autoritário, a partir do golpe militar de 1964, e acrescenta: “embora a reforma tenha sido imposta [...] na UFG [...] não pode ser identificada nenhuma resistência à reestruturação empreendida pela Lei [...]. Ao contrário, deve-se assinalar que havia uma expectativa positiva à reforma”.

Assim dizia o artigo 1º da Resolução nº 5 (UFG/CPEC, 1972):

Art. 1º O Curso de Pedagogia conferirá o grau de licenciado, com as modalidades diversas de habilitações e destina-se à formação de professores de ensino de 1º e 2º graus, especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, educação de excepcionais e outras especializações no âmbito das escolas e sistemas escolares.

O artigo 2º do mesmo documento dividia o curso de Pedagogia em dois ciclos: o básico e o profissional, com duração mínima de três e máxima de sete anos letivos. As disciplinas foram elencadas nos artigos 4º e 5º como obrigatórias (primeiro e segundo ciclos) e complementares (optativas), tal como mostra o quadro 3.

QUADRO 3  
Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da FE/UFG (1972-1983)

1º CICLO	
OBRIGATÓRIAS (24 créditos)	COMPLEMENTARES (18 créditos)
Introdução à Filosofia da Ciência	Sociologia da Educação I
Sociologia I (geral)	Psicologia da Educação I
Metodologia do trabalho Intelectual	História da Educação I
Língua Portuguesa	Filosofia da Educação I
2º CICLO	
OBRIGATÓRIAS (30 créditos)	OPTATIVAS (13 créditos)
Sociologia da Educação II	Psicologia Geral
Psicologia da Educação II e III	Métodos e Técnicas da Pesquisa
Didática Geral	Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica
Estágio Supervisionado (Disc. Pedag.) I e II	
Estatística Aplicada à Educação I e II	
Prática de Ensino	

Fonte: Resolução nº 5 (UFG/CCEP, 1972).

O documento previa também, no artigo 6º, as disciplinas diversificadas, as quais variavam de acordo com as habilitações: Orientação Educacional de 1º e 2º Graus; Administração Educacional de 1º e 2º Graus; Supervisão 1º e 2º Graus; Inspeção de 1º e 2º Graus e Habilitação para o Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais<sup>77</sup>. Nos anos de 1970, o curso de Pedagogia da UFG voltou-se, sobretudo, para a

<sup>77</sup>O curso de Pedagogia era também ministrado em curta duração, e suas disciplinas aparecem no artigo 7º dessa Resolução.

formação das habilitações, isto é, dos técnicos/especialistas, vistos como imprescindíveis para o bom funcionamento da escola. O programa assumiu, então, o caráter de uma formação denominada pela literatura de tecnicista ou da eficiência social (ZEICHNER, 1993).

As discussões que colocam em pauta e questionam tal formação nos cursos de Pedagogia são bastante conhecidas. Segundo Brzezinski (1996), a origem funcionalista/positivista desse modelo formativo e sua estreita vinculação com as bases políticas que sustentavam o governo militar – as quais passaram a fundamentar o treinamento e a capacitação de professores e especialistas para atender às exigências econômicas e produtivas do sistema capitalista – trouxeram os princípios do tecnicismo, uma vez que mantinha a fragmentação das tarefas realizadas pelos profissionais nas escolas, do mesmo modo como ocorria no trabalho fabril, centrado na produção taylorista/fordista.

Nesse sentido, Brzezinski (1996, p.77-78) acrescenta:

[...] a reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de pedagogia [...] provocando mudanças estruturais [...] ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação [...] com a reforma se definia uma política profissional de absorção do egresso pelo mercado de trabalho. Pela política adotada, o especialista formado pelo curso de pedagogia já tinha endereço certo: ele ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação.

Essa modalidade de formação também é apontada na literatura – Candau (1982), por exemplo – vinculada à instrumentalização técnica, a qual conduziu a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, acabando por provocar embates entre os professores e os especialistas, já que os últimos desempenhavam uma função considerada superior na hierarquia do sistema escolar.

Desde meados da década de 1970, existe no Brasil um movimento de oposição e rejeição à formação centrada na perspectiva tecnicista ou da eficiência social. O início da abertura política, ocorrida no período, marcada pelo enfraquecimento do regime militar brasileiro, abriu espaço para uma significativa e abundante produção teórica no setor educacional, baseada, sobretudo, nos referenciais marxistas. Foram, ainda, reativadas ou criadas várias entidades e associações de cunho científico, político e cultural, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC/1974), a ANPEd (1976) e o

ANDES (1981), que se constituíram em importantes canais de divulgação e debates sobre as questões relativas à educação<sup>78</sup>, as quais incluíam a problemática da formação dos educadores.

Em 1978, a realização do *I Seminário de Educação Brasileira* foi um evento que marcou o movimento dos educadores, os quais se recusavam a aceitar as políticas oficiais para a educação centradas na concepção tecnicista e burocrática. Essa política era baseada nos princípios científicos da administração gerencial, apregoava a inserção da racionalidade, da eficiência e da alta produtividade no trabalho pedagógico. A organização do sistema de ensino, segundo a concepção tecnicista, levaria à utilização otimizada dos meios para a consecução de produtos ou resultados de maior qualidade com maior economia de recursos.

De acordo com Pereira (1996), já no início dos anos de 1980, época de relativa abertura política e por concessão do MEC, as faculdades de educação das universidades públicas, recebendo influência dos estudos filosóficos e sociológicos, iniciaram a revisão dos seus cursos de Pedagogia, rejeitando e se opondo aos enfoques técnico-funcionalistas predominantes, até aquele momento, na formação de professores. Como já foi dito, surgia no cenário nacional uma reflexão a respeito de que a educação era uma prática social com íntima conexão com o sistema político e econômico, além do que, a prática do professor deixou de ser considerada neutra, para ser vista como uma prática político-educativa transformadora.

Nesse sentido, uma parte dos docentes da Faculdade de Educação/UFG, já em 1979, colocava-se contra a presença das habilitações na formação efetivada pelo Curso de Pedagogia, mostrando sua posição no documento intitulado *Proposta de reformulação do curso de Pedagogia*, elaborado em julho de 1979 e publicado na Revista *Inter-Ação* nº 8, em 1981, a qual respondia a uma solicitação do MEC, feita às universidades, sobre a reformulação desses cursos. O documento supracitado apresentou a proposta de que o curso de Pedagogia deixasse de formar os especialistas e passasse a formar docentes.

No início dos anos de 1980, mediante as análises e as críticas sobre a temática *formação de professores*, desencadearam-se movimentos com tendência à ruptura com a concepção tecnicista/funcionalista vigente, norteadora da política oficial empreendida pelo governo, no âmbito do MEC. Na primeira CBE, realizada em São Paulo, em 2 de abril de

---

<sup>78</sup>Segundo Brzezinski (1996, p.95), “as associações educacionais [...] além de articularem-se com os movimentos sociais dos demais níveis [...] após o final dos anos 70 desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder instituído impedito da democratização [...]”.

1980, foi instalado o Comitê Pró-Formação do Educador, criado com o objetivo de articular as atividades dos professores e alunos interessados em reformular os cursos de formação de professores, especialmente o de Pedagogia. Em 1981, esse comitê solicitou às universidades que participassem de seminários regionais, promovidos pelo MEC/Secretaria do Ensino Superior (SESU), quando seriam debatidas as questões relativas à reformulação dos cursos voltados para a preparação de recursos humanos destinados à educação. De acordo com Silva (1998), no Centro-Oeste, os seminários foram realizados entre os meses de agosto e setembro daquele ano.

Em consequência dos resultados dos seminários regionais, o MEC decidiu realizar, em 1983, na cidade de Belo Horizonte, o *Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*<sup>79</sup>. No mesmo ano, foi realizado na UFG, o Simpósio de Graduação, no qual, além de decidirem pela implantação do regime seriado na instituição, definiram os princípios e critérios para a reformulação de seus cursos. Como se sabe, nessa época, o Brasil já passava por um período de abertura e de transição democrática, marcado pela reorganização da sociedade brasileira, em que os educadores desempenhavam um importante papel.

Nesse sentido, o Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte foi considerado o palco de resistência e de oposição ao poder do MEC. Assim, em contraposição à orientação oficial, surgiu, como resultado das discussões desencadeadas no encontro, dentre outras, a decisão de que o curso de Pedagogia deveria assumir a formação do professor considerando todas as principais funções que esse poderia assumir no exercício do magistério (ensino, orientação pedagógica, supervisão e gestão). A formação específica para cada uma delas ocorreria em cursos de pós-graduação *lato sensu*, no sentido de aprofundar a formação inicial, cuja base seria oferecida no curso de Pedagogia, sendo, então, a docência “ampliada” considerada a base da identidade para a formação inicial dos pedagogos. A obra *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* (BRZEZINSKI, 1996) mostra o que ocorreu, depois de 1983, com as propostas para o curso de Pedagogia nos 22 estados que participaram do Encontro Nacional.

O curso de Pedagogia da FE/UFG foi reformulado em 1984, vindo a extinguir aquelas habilitações previstas na reforma de 1972, como resultado das discussões, muitas

---

<sup>79</sup> Nesse evento, foi criada a *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador* (Conarufe), a qual substituiu o Comitê Pró-formação do Educador que, mais tarde, em 1990, se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

vezes, acaloradas e pouco consensuais, ocorridas entre o corpo docente da instituição, em âmbito interno e externo. A reformulação implantada em 1984 perdurou até 2003. Nela, o curso de graduação em Pedagogia é apresentado como uma licenciatura destinada à formação de professores para o ensino das matérias pedagógicas do segundo grau e para o exercício de magistério (no sentido “amplo” aludido acima) nas séries iniciais do primeiro grau. A citada reforma foi instituída pela Resolução nº 207 (UFG/CONSUNI, 1984), composta por 12 artigos, dentre os quais aparecem as matérias do currículo mínimo e disciplinas complementares, distribuídas anualmente como apresenta o quadro 4.

**QUADRO 4**  
Matriz Curricular curso de Pedagogia da FE/UFG (1984-2002)

<b>Primeiro ano</b>	<b>A/S</b>	<b>CH</b>	<b>Terceiro ano</b>	<b>A/S</b>	<b>CH</b>
Língua Portuguesa	4	128	Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10	320
História da Educação Brasileira	6	192	Artes e Recreação	2	64
Biologia Educacional	2	64	<i>Filosofia da Educação</i>	6	192
Sociologia Geral e da Educação	4	128	Organização do Trab. Pedagógico	2	64
Psicologia da Educação I	4	128	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	4	128
<b>Segundo Ano</b>	<b>A/S</b>	<b>CH</b>	<b>Quarto Ano</b>	<b>A/S</b>	<b>CH</b>
<i>Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo</i>	4	128	Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau*:		
Alfabetização	2	64	- História da Educação-----	4	128
Ciências – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	3	96	- Sociologia da Educação -----	4	128
Estudos Sociais – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	3	96	- Psicologia da Educação-----	4	128
Matemática – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	4	128	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus -----	4	128
Psicologia da Educação	4	128	- Metodologias do Ensino de 1º Grau -----	4	128
Sociologia da Educação	4	128	- Ensino de Didática** -----	4	128
			Currículo e Avaliação	2	64

Fonte: Resolução nº 207 (UFG/CONSUNI, 1987).

\* No quarto ano o aluno poderia cursar de uma a três modalidades da disciplina Didática e Prática de Ensino da Escola de 2º Grau.

\*\* A modalidade Ensino de Didática nunca chegou a ser oferecida.

A Resolução nº 207 também traz, em anexo, uma exposição de motivos apresentada como uma justificativa para as mudanças. Nela, procura-se registrar o caminho percorrido pela reflexão realizada na FE/UFG sobre a formação de professores empreendida na UFG e no Brasil, resgatando os principais eventos que ocorreram interna e externamente, os quais contaram com a participação dos docentes da instituição – os Seminários promovidos pelo MEC, em 1981, e o Encontro Nacional de Belo Horizonte, realizado em 1983. Desse modo, a exposição de motivos resgata parte das indicações

constantes do documento do Encontro de Belo Horizonte, e coloca a docência, em sua acepção alargada e complexa, como a base da formação de sua proposta. Em seguida, elabora um breve histórico sobre a reforma efetivada em 1972, a qual inseriu as habilitações, ressaltando a importância de superar os princípios antidemocráticos que sustentam a formação dos técnicos e especialistas. A exposição de motivos esclarece:

[...] considerando a necessidade de se lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece, bem como a necessidade de acabar com a figura daquele *profissional* que até se aposentar vai ser diretor, supervisor ou orientador, pois sua existência é contra a democratização do processo de trabalho no interior da escola, além de colocar em função de coordenação indivíduos que há muito não participam diretamente do processo de escolarização/educação, propomos a suspensão da formação do *profissional* da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que [...] possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por um tempo limitado, as funções de direção [...] de coordenação de disciplina ou mesmo de coordenação geral [...]. (UFG/CONSUNI/Resolução nº 207/FE/Exposição de motivos, 1984. Grifo do original).

De acordo com os estudos de Silva (1998), o processo de reformulação curricular, desencadeado em 1979, que resultou na mudança do curso de Pedagogia da FE/UFG, em 1984, não se efetivou de forma muito tranqüila, haja vista que um grupo de professores era contrário à extinção das habilitações. Cabe registrar que, segundo vários relatos de professores que participaram do referido processo (LIPOVETSKY, 2001), a reforma foi decidida por meio de uma votação ocorrida entre os membros da congregação, sendo vencedor o grupo pró-mudança, que contou com a maioria simples de votos (50% mais um). O grupo contrário à mudança apresentava argumentos fundamentados para defender suas idéias e suas críticas às bases de sustentação da proposta (LIBÂNEO, 1991), contribuindo, pelo debate, para o enriquecimento da reflexão.

Pouco tempo após a vigência dessa reformulação do curso de Pedagogia – que durou de 1984 a 2002 – ocorreram vários momentos de discussão, com algumas tentativas frustradas de mudança na proposta curricular. Uma busca nos arquivos, referente a esse período, possibilitou encontrar vários documentos que registram e/ou trazem notícias dos principais movimentos vinculados aos processos de discussão inerentes às diversas tentativas empreendidas para reformular a citada proposta. O primeiro deles, com data de 1990, refere-se a um Projeto de Pesquisa intitulado *Proposta de avaliação curricular do*

*curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*, coordenado pela Professora Ely Guimarães dos Santos Evangelista, que contou com a participação de mais quatro outros professores do Departamento de Pedagogia.

O projeto de pesquisa não chegou a ser executado, mas trouxe informações importantes sobre os processos de implantação e implementação, desencadeados em torno de tal proposta curricular, dentre as quais se destacam:

a) questões inerentes às divergências internas e externas;

No ano letivo de 1984 o novo currículo foi implantado [...]. O processo tem sido conturbado; concepções diferentes e antagônicas foram se evidenciando; conflitos de poder individuais e grupais têm dificultado mas também têm enriquecido o processo que, desde 1984, tem sido um desafio constante envolvendo experiências diversas, erros e acertos, compromissos e omissões, simpatias e rejeições, tanto no interior da Faculdade de Educação, quanto por parte dos profissionais especialistas (EVANGELISTA, 1990, pp.6-7).

b) registro da ocorrência, no período de 1984 a 1990, de momentos de avaliação e estudos sobre o currículo, resultando em alguns ajustes, bem como na necessidade de se promover uma avaliação mais sistematizada da proposta;

Seminários de avaliação e estudos seguidos de mudanças experimentais para o aperfeiçoamento do currículo têm sido constantes [...]. Apesar da importância dos seminários realizados, as avaliações até agora feitas foram assistemáticas. É inegável, pois, a necessidade da realização de uma avaliação sistematizada [...] (EVANGELISTA, 1990, p.7).

c) apresentação dos problemas inerentes à reforma curricular de 1984, os quais a pesquisa pretendia investigar;

A reforma do curso de Pedagogia da UFG foi pioneira e teve grande influência na continuidade das discussões que têm se realizado a nível nacional sobre a formação do educador. Até que ponto a reforma conseguiu o seu intento de contribuir para a luta pela construção de uma escola democrática e, mesmo não tendo o apoio da totalidade de alunos, professores e funcionários da área, até que ponto tem contribuído para reforçar a luta da população em torno se seus reais interesses por uma escola pública e de boa qualidade? (EVANGELISTA, 1990, p.7).

d) explicitação de alguns pontos críticos da proposta curricular de 1984;

Alguns pontos críticos têm-se evidenciado: a redução do fazer pedagógico à prática docente, a continuidade da questão da dicotomia teoria/prática, o empobrecimento do currículo e sua redução a um curso normal de nível superior, dentre outros (EVANGELISTA, 1990, p.7).

Na década de 90 houve, na UFG – assim como nas demais universidades federais do país – um grande número de aposentadorias, em razão das mudanças ocorridas na legislação trabalhista, atreladas a uma política de governo que atingiu os direitos e garantias dos trabalhadores, especialmente, do setor público. No caso da Faculdade de Educação, consta no documento *I Seminário de Ensino: perspectivas para 1993* que, dos 150 professores da FE, 80 já haviam se afastado, por aposentadorias ou demissões, e outras aposentadorias estavam previstas para o ano. Com seu quadro parcialmente renovado, tentou-se realizar, em 1993, uma reformulação curricular do curso de Pedagogia, para o qual foi elaborada uma proposta, desencadeando um processo de avaliação e de reformulação no projeto do curso na época em vigor (UFG/FE, Exposição de motivos da proposta de reformulação curricular, 1993).

Concluiu-se, com base no referido processo, que o novo projeto deveria manter o mesmo eixo epistemológico da proposta de 1984, além de que continuava válida a assim chamada *opção política do curso*: “[...] a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério do ensino médio, para atuarem na escola pública” (UFG/FE, 1993, p.2). Essa proposta de reformulação não chegou a ser implantada, tendo em vista o surgimento de dissensos, entre os professores, quanto à grade curricular, registrada na redação final do documento.

As discussões sobre a reformulação curricular só foram retomadas na FE/UFG, de forma mais sistemática, em 1997, contando, nesse momento, com um quadro de professores bastante renovado, pois, no período, mais de 70% dos docentes em exercício haviam ingressado recentemente na instituição (a partir de 1991). No cenário nacional, o debate sobre a natureza do curso de Pedagogia era instigado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), cujo artigo 64 aponta o citado curso como *locus* para a formação de profissionais da educação destinados à administração, planejamento, inspeção e orientação escolar.

Por iniciativa da direção da FE/UFG, no mês de junho de 1997, ocorreram vários eventos – mesas redondas e palestras – visando promover discussões que pudessem oferecer subsídios à reforma curricular do curso de Pedagogia. Três temas abordados

merecem destaque: “A LDB e a reforma curricular do curso de Pedagogia”; “O panorama atual dos cursos de Pedagogia no Brasil” e “A avaliação da reforma curricular do curso de Pedagogia em vigor”. Em decorrência das discussões efetivadas, abriu-se espaço para que o corpo docente da FE/UFG apresentasse propostas para reformulação do currículo. Em novembro daquele mesmo ano, um grupo de professores divulgou um documento, intitulado “Projeto preliminar de reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFG”. Dias depois, um outro grupo, não concordando com o teor do primeiro documento, apresentou uma nova proposta. Contudo, as discussões arrefeceram-se por causa da adesão dos professores da UFG à greve deflagrada pelas instituições federais de ensino superior (IFEs) no início de 1998.

Em 1999, na Faculdade de Educação, já sob a responsabilidade de outra direção, reativaram-se as discussões sobre a reforma curricular, sendo designada oficialmente uma comissão composta por professores e representantes dos alunos para conduzir o processo. Os debates ocorreram tanto em nível interno quanto externo. No final de 1999, foram divulgados alguns documentos oficiais que tratavam da formação de professores (Pareceres números 53, 115, 970 – BRASIL/CNE, 1999). As discussões apresentadas por esses documentos concentravam-se em torno de velhas e novas figuras: os institutos superiores de educação, os cursos normais superiores e os tradicionais cursos de licenciatura. O Parecer nº 970/1999, por exemplo, indicava, com base na LDB/1996, que o curso de Pedagogia deveria retomar a sua vocação histórica, voltando-se para a formação dos especialistas e eliminando a licenciatura ou a formação para o magistério.

Considerando as discussões efetivadas sobre o assunto, na FE/UFG, no final da década de 1990, destacava-se um consenso: a base para a formação oferecida pelo curso de Pedagogia deveria ser a docência “ampliada” e não a formação que propunha o parecer aludido acima. Entretanto, sobre a proposta de formação destinada a esse curso, os pontos mais polêmicos continuavam, praticamente, os mesmos: as questões inerentes às intrincadas relações ocorridas entre a teoria e a prática e entre o ensino e a pesquisa e de como essas podiam se consubstanciar, concretamente, na formação dos alunos. Em 2000, a comissão responsável pela condução do processo de reformulação do currículo, então em vigor, conseguiu fechar e submeter à apreciação da congregação uma proposta preliminar que foi bem aceita por um grupo e muito questionada por outro.

De uma parte, alguns queriam manter a estrutura curricular que vigorava, ao passo que outros desejavam modificá-la, sob o argumento (dentre outros) de que o

currículo implantado a partir de 1984 abandonou, é certo, um dos aspectos da formação tecnicista – a formação para o trabalho docente compartimentado em administração, supervisão e ensino – mas conservou a perspectiva de formação da “racionalidade técnica” (LIPOVETSKY, 2001), tendo em vista a distribuição das disciplinas nos quatro anos do curso: inicialmente apareciam as disciplinas de fundamentos (com exceção da Filosofia), depois, as ciências aplicadas e, por último, as consideradas de cunho prático.

Os desacordos, então, se aprofundavam fragmentando o grupo num contexto que, por um lado, tornava o ambiente tenso e conturbado e, por outro, constituía-se enquanto campo fértil, no qual se expressavam as mais diferentes representações sobre ensino, formação e trabalho docente, abrindo, com o *acervatus* constituído, imprevisíveis e amplas possibilidades de redimensioná-las. Até que, em 2003, a Congregação da FE/UFG consegue aprovar – não sem dissensos e em atendimento à legislação para a formação de professores em nível superior do momento (LDB 9.394/1996; Resolução 28 – BRASIL/CNE, 2001; Resolução 06 – UFG/CONSUNI/RGCG, 2002) – um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o Curso de Pedagogia, até hoje em vigor (UFG/FE/PPP, 2003).

A partir de então, o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena, que se destinava a formar professores para o ensino das matérias pedagógicas do segundo grau e para o exercício de magistério nas séries iniciais do primeiro grau, passa a oferecer habilitação para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta – denominada “Projeto Político-Pedagógico para o curso de Pedagogia” – busca, dentre os seus objetivos, que o professor assim formado também venha exercer oportunamente “[...] a gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos” (UFG/FE/PPP, 2003, p.16), bem como, o trabalho educacional em “[...] contextos que envolvam a dimensão educativa da existência e da ação” (p.17). Para tanto, o novo projeto propõe e implanta a matriz curricular apresentada no quadro 5.

**QUADRO 5**  
Matriz Curricular do atual curso de Pedagogia da FE/UFG

Fluxo						
Série	Cód. Disc.	Disciplina	Tipo da disc.	CH Sem.	Sigla Nat.	Natureza
1ª	264	ARTE E EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM

1ª	275	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	278	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	280	SOCIEDADE, CULTURA E INFÂNCIA	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	281	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	265	ARTE E EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	276	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	279	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	282	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
3ª	263	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
3ª	284	DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
3ª	268	FUND. E MET. DE C. H. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
3ª	273	FUND. E MET. DE MAT. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	269	FUND. E MET DE C. H. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	727	FUND. E MET DE C. N. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	271	FUND. E MET DE L. P. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	274	FUND. E MET. DE MAT. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
5ª	286	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND. I	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
5ª	270	FUND. E MET DE C. N. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
5ª	272	FUND. E MET DE L. P. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
5ª	277	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
6ª	283	CULTURA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
6ª	287	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND. II	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
6ª	266	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
7ª	288	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND III	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
7ª	267	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
7ª	290	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
7ª	291	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
8ª	285	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
8ª	289	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND. IV	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
8ª	292	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO

CARGA HORARIA	
Núcleo Comum	1.512 h
Núcleo Específico	832 h
Núcleo Livre	576 h
<b>Total</b>	<b>2.920 h</b>

<b>Atividades Complementares</b>	<b>200 h</b>
----------------------------------	--------------

Fonte: Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Pedagogia/Matriz Curricular (UFG/FE/PPP, 2003).

Observa-se que a atual matriz curricular não sofreu muitas mudanças em termos dos componentes formativos, comparativamente à proposta em vigor entre 1984 e 2002, à exceção de que a disciplina Biologia Educacional foi retirada do núcleo comum obrigatório e a distribuição da carga horária foi dividida de forma equânime. Além disso, em razão das novas habilitações, assim como das exigências da legislação vigente, mudaram-se as nomenclaturas “Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau” e “Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau” para “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. A introdução do Núcleo Livre como “[...] conjunto de disciplinas, de livre escolha do aluno, que visam ampliar e aprofundar sua formação humana e profissional, dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da UFG” (UFG/FE/PPP, 2003, p.21), representa, em nível institucional – pois, de acordo com o art. 5º, § 4º do Regulamento Geral de Cursos (UFG/2002), todos os cursos devem ofertar disciplinas e atividades de núcleo livre<sup>80</sup> – um certo avanço para a formação acadêmica, visto que almeja promover – juntamente com o trabalho de conclusão de curso (TCC) e as Atividades Complementares – a abertura para construção da autonomia intelectual discente.

Constata-se, também, que o PPP de 2003 mantém, tal qual a Resolução nº 207 de 1984, a centralidade do curso na formação para docência – concebida para além da “regência de sala de aula” – considerando que “[...] a maioria dos docentes da Faculdade continua firme em sua opção de formar professores e insiste na importância e na dignidade do trabalho docente” (UFG/FE/PPP, 2003, p.10). A docência, então, aparece no corpo do PPP como “opção política” (p.10); como “base da identidade do pedagogo” (p.14), bem como “princípio da formação do professor” (p.05). Sobre os princípios<sup>81</sup> norteadores da formação o documento ainda propugna:

- a) o processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- b) o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos

---

<sup>80</sup> O Núcleo Livre pode ainda constituir-se como áreas de aprofundamento de áreas de estudo e como tais serem organizadas. O PPP (UFG/FE, 2003, p.23), propõe como disciplinas ou áreas de aprofundamento para compor, dentre outros, o núcleo livre: Educação de Jovens e Adultos; Educação e Diversidade; Ética e Educação; Linguagem, Corpo e Movimento; Trabalho e Educação; Educação Rural.

<sup>81</sup> Princípio considerado neste contexto como aquilo que vem primeiro, a origem, o início, o começo, a essência, o fundamento da formação; a sua proposição fundamental e intimamente ligada à finalidade da ação que se espera alcançar.

- escolares e não escolares;
- c) uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d) a unidade entre a teoria e a prática;
- e) a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f) a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica do licenciado na esfera da compreensão e produção do saber;
- g) a autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h) a interdisciplinaridade na organização curricular (UFG/FE/PPP, 2003, p.15).

E como finalidade do Curso de Pedagogia o PPP propõe estimular:

- a) reflexão, entendida como compreensão crítica, radical e rigorosa, do sentido e da gênese da esfera da existência humana, social e pessoal, da esfera da cultura, da educação, da escola e do saber;
- b) a criação cultural e a formação de docentes e discentes como sujeitos da cultura;
- c) a ação como atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as dimensões;
- d) a articulação de todos os componentes curriculares, fecundando o trabalho docente (UFG/FE/PPP, 2003, p.16).

Assim se constitui, em linhas gerais, o projeto formativo em vigor do curso de Pedagogia da FE/UFG ao qual se vinculam os pesquisados – projeto que, para alguns, em razão de manter a lógica da organização disciplinar do currículo anterior<sup>82</sup>, continua adotando a perspectiva técnica de formação, e, para outros, pelo fato de optar pela centralidade na docência e por possuir uma boa carga nos fundamentos da educação, persiste assumindo a formação de sujeitos críticos e transformadores<sup>83</sup>.

Os dados que se seguem – obtidos mediante a análise de questionário (anexo 1), aplicado no período de setembro de 2009 a abril de 2010 – apresentam as características dos 14 sujeitos pesquisados do curso em tela, sendo também 50% (7) trabalhadores da educação na Rede Pública de Ensino e 50% (7) trabalhadores da Rede Particular. Tal instrumento foi elaborado com a intenção de conhecer o grupo pesquisado, quanto aos aspectos de identidade pessoais, sócio-político-culturais, formativo-acadêmicos e laborais, buscando relacioná-los às concepções investigadas, posto que, presumivelmente, todos esses elementos participam da construção teórica e prática da formação e do trabalho inerentes aos

---

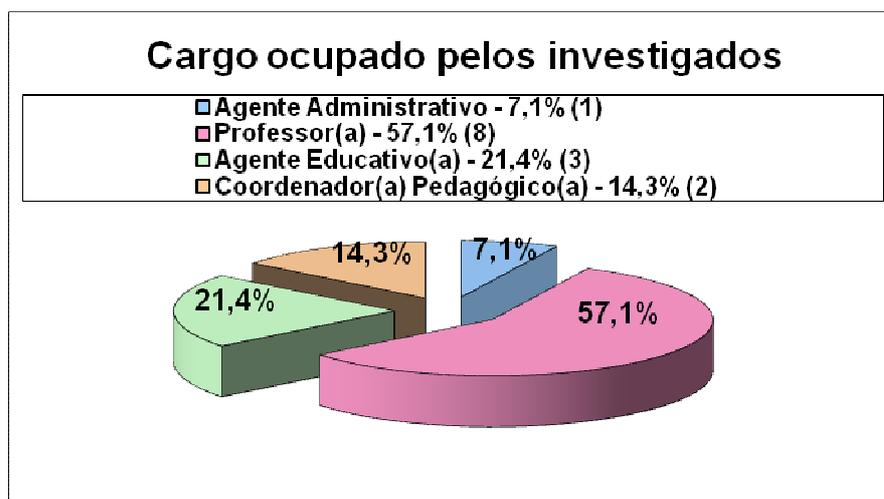
<sup>82</sup> Inicialmente as disciplinas de fundamentos (com exceção da Filosofia), depois, as ciências aplicadas e, por último, as consideradas de cunho prático, como se pode constatar no quadro 5.

<sup>83</sup> Análise com base nas Atas das Reuniões do Conselho Diretor da Faculdade de Educação da UFG, período 2002-2003.

sujeitos envolvidos<sup>84</sup>.

Em termos dos cargos que ocupam atualmente na área da educação (gráfico 1) registra-se: oito (57,1%) professores; três (21,4%) agentes educativos<sup>85</sup>; dois (14,3%) coordenadores pedagógicos – cujo trabalho lida mais diretamente com os alunos – à exceção de um (7,1%) agente administrativo que exerce função mais burocrática na escola<sup>86</sup>.

GRÁFICO 1



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Quanto aos níveis e modalidades das instituições que atuam (gráfico 2), 42,9% (6) encontram-se na educação infantil; 35,7% (5) no ensino fundamental; 14,3% (2) na educação de adolescentes, jovens e adultos e 7,1% (1) no ensino médio. A maioria (64,3%) trabalha apenas um período, perfazendo uma carga horária de 30 horas semanais, mas há também aqueles que se submetem ao trabalho em dois turnos (35,7%) (gráfico 3),

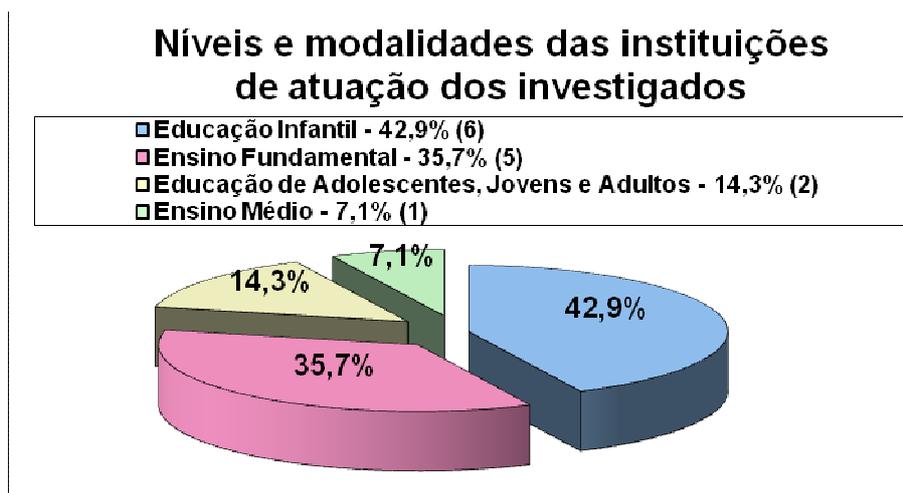
<sup>84</sup> As questões de números 12 e 24 foram deixadas em branco pela maioria e os poucos que responderam (quatro para a de número 12 e dois para a de número 24) apresentaram informações já prestadas em outros itens do questionário, por esta razão as citadas questões não foram analisadas em separado como as demais.

<sup>85</sup> Termo utilizado para designar o professor com formação de nível médio (magistério) que atua na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia (GOIÂNIA, 2009, p.52).

<sup>86</sup> Termo utilizado para designar o auxiliar de secretaria com formação de nível médio, conhecimento de informática e capacitação oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia (GOIÂNIA, 2009, p.33)

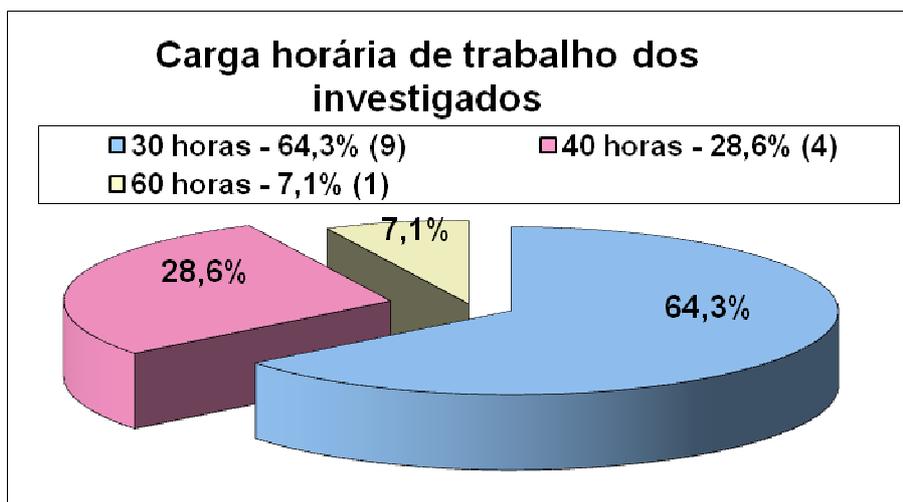
sujeitando-se a cumprir 40 até 60 horas semanais, como muitos outros professores em todo o Brasil<sup>87</sup>.

GRÁFICO 2



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 3



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

<sup>87</sup> Na questão de número 12 do questionário os sujeitos informaram apenas o nível e a modalidade de atuação. Nenhum descreveu sua atividade.

A faixa salarial (gráfico 4) de 85,7% dos pesquisados oscila entre um e dois salários mínimos. Quando se cruza o salário recebido pelos sujeitos com a carga horária semanal de trabalho, tomando por base o salário mínimo vigente (\$545,00), vê-se, considerando o piso de \$1.187,00<sup>88</sup> para 40 horas, que 71% (10) não recebem o valor relativo a esse piso e que apenas 29% (4) estão percebendo um pouco acima deste piso, tal como mostram os quadros 6 e 7.

GRÁFICO 4



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

QUADRO 6

Nível salarial dos sujeitos investigados relativo à carga horária de trabalho:  
abaixo do piso nacional

Nº de sujeitos	Carga horária de trabalho	Quantidade de salários mínimos (\$545,00)	Valor devido estimado com base no piso
5	30 horas	1 (um)	890,25
1	40 horas	2 (dois)	1.187,00
1	40 horas	não chega a 2 (dois)	1.187,00
1	40 horas	pouco mais que 1 (um)	1.187,00
2	30 horas	1 e 1/2 (um e meio)	890,25
1	60 horas	2 (dois)	1.780,50

Fonte: questionário aplicado (anexo1).

<sup>88</sup>Esse é o valor do piso salarial nacional para o magistério, em 2011, de acordo com notícia publicada pelo MEC em 07/04/2011 no site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16500:piso-salarial-do-magisterio-e-constitucional-diz-o-supremo&catid=215&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16500:piso-salarial-do-magisterio-e-constitucional-diz-o-supremo&catid=215&Itemid=86)

**QUADRO 7**  
Nível salarial dos sujeitos investigados relativo à carga horária de trabalho:  
acima do piso nacional

Nº de sujeitos	Carga horária de trabalho	Quantidade de salários mínimos (\$545,00)	Valor devido estimado com base no piso
1	30 horas	quase 2 (dois)	890,25
1	30 horas	3 (três)	890,25
1	40 horas	mais de 3 (três)	1.187,00

Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Quanto ao tempo que trabalham na educação (gráfico 5), 57,1% (8) já têm um percurso razoável, entre seis e 15 anos de experiência, enquanto 42,9% (4) se apresentam como iniciantes, registrando entre dois e quatro anos nessa atividade. Além do trabalho na escola, são poucos (21,3%) os que desenvolvem, concomitantemente, atividades em outros locais (gráfico 6). Alguns (28,5%) já passaram por experiências em funções administrativas na área da educação (gráfico 7), assim como há aqueles (42,9%) que já tiveram experiências diversas em trabalhos desenvolvidos fora da educação (gráfico 8). Dados como esses, relativos à experiência, segundo Lefebvre<sup>89</sup> (1983), influenciam a construção das concepções – no caso aqui em particular, dos trabalhadores em educação.

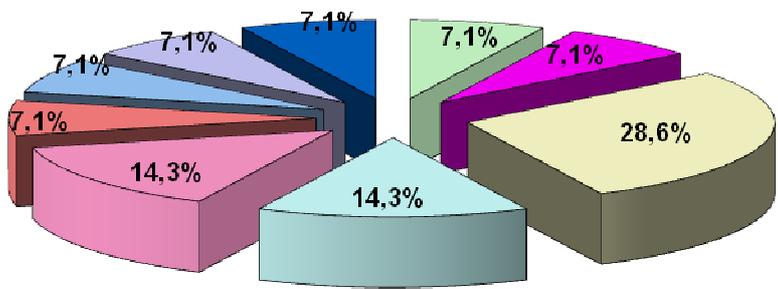
Para o autor, a importância das experiências na constituição das representações se dá por intermédio de um movimento dialético entre o percebido e o vivido, que nunca cessa. De acordo com Lefebvre (1983, p.70): “[...] entre a vivência e o concebido não há corte, ruptura, não há separação”. As vivências (ou experiências), quando resgatadas pelos sujeitos, por intermédio do pensamento (lembranças, reflexões, análises etc.), passam a compor seu quadro conceutivo que é, freqüentemente, ampliado ou transformado pelas (e nas) vivências, as quais também se modificam com as transformações das concepções.

## GRÁFICO 5

<sup>89</sup> Cujas teoria se fundamenta em Marx para o estudo das concepções e representações humanas.

### Tempo de trabalho dos investigados na Educação

2 anos - 7,1% (1)	3 anos - 7,1% (1)	4 anos - 28,6% (4)
6 anos - 14,3% (2)	7 anos - 14,3% (2)	9 anos - 7,1% (1)
10 anos - 7,1% (1)	13 anos - 7,1% (1)	15 anos - 7,1% (1)

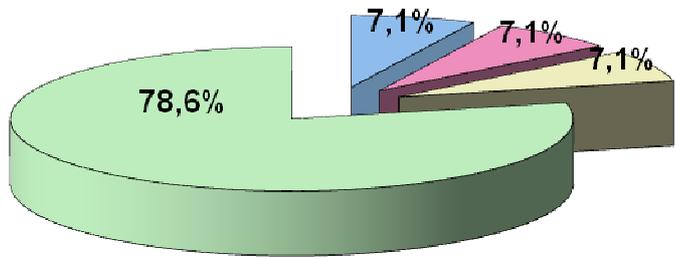


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 6

### Atividades desenvolvidas pelos investigados em outros locais

Monitoria na FE da UFG - 7,1% (1)
Porteiro - 7,1% (1)
Fotógrafa - 7,1% (1)
nenhuma - 78,6% (11)

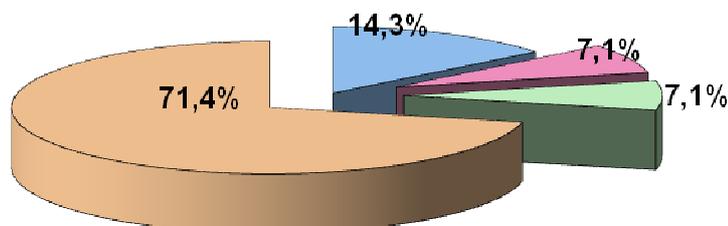


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 7

### Experiências dos investigados em funções administrativas na Educação

■ Secretaria - 14,3% (2)      ■ Coordenação - 7,1% (1)  
■ Supervisão - 7,1% (1)      ■ Nenhuma - 71,4% (10)

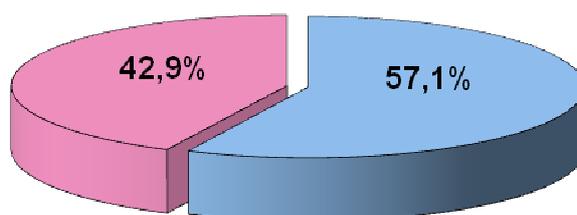


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 8

### Experiências dos investigados em funções fora da Educação

■ nenhuma - 57,1% (8)      ■ diversas - 42,9% (6)

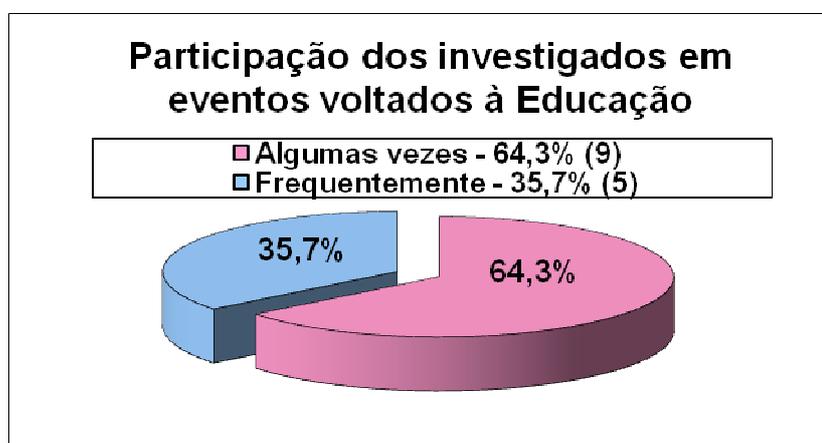


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

O vivido, para Lefebvre (1983), inclui a corporeidade, a subjetividade, a vivência social e coletiva; enquanto o percebido não só inclui o pensamento e suas formas, mas também as ideologias e os conceitos teóricos. No rol desse entendimento, o curso de

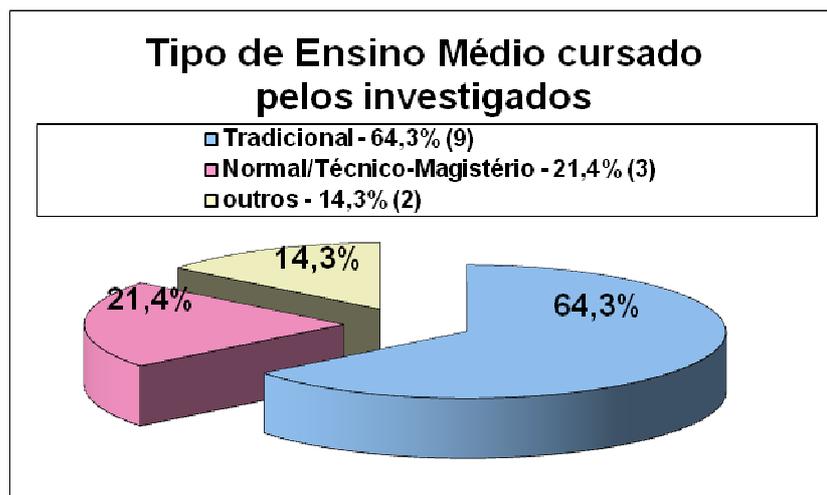
formação docente tem papel importante na construção dos sistemas conceutivo e experiencial dos sujeitos, assim como a participação em conferências, congressos, encontros, voltados para a área da educação (gráfico 9), cujo interesse dos pesquisados se mostra relativamente bom, visto que tal participação se dá algumas vezes para 64,3% (9) e freqüentemente para 35,7% (5). Na mesma direção, as concepções e as ações docentes apresentam relação com a realidade escolar pregressa. A trajetória escolar do grupo estudado (gráfico 10) revela que 64,3% (9) cursaram o ensino médio tradicional; 21,4% (3) o curso Normal ou Técnico Magistério e 14,3% (2) outras modalidades correspondentes a esse nível – ensino supletivo e à distância.

GRÁFICO 9



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 10

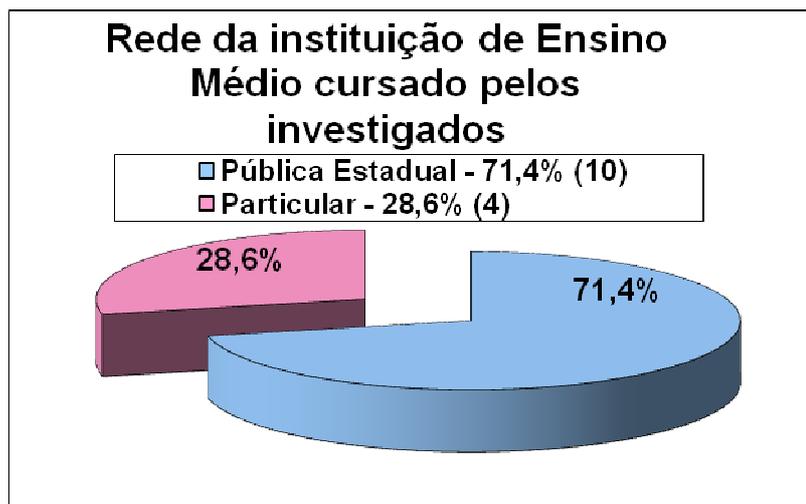


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Das instituições de ensino médio freqüentadas pelos investigados (gráfico 11) tem-se que 71,4% (10) pertencem à Rede Pública e 28,6% (4) à Rede Privada. Esses dados confirmam a tendência no Brasil – segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2009) – de que os estudantes de cursos de licenciaturas são, majoritariamente, egressos de escolas públicas, os quais procuram tais cursos por serem menos concorridos e exigirem uma nota mais baixa, em termos da aprovação no vestibular. Na UFG, por exemplo, no processo seletivo 2010, a nota do ponto de corte, na primeira fase, para Medicina – um dos cursos mais concorridos naquele ano (41,56 candidatos por vaga) – foi de 66,0 enquanto que para o curso de Licenciatura em Pedagogia o ponto de corte foi de 16,0 (matutino) e de 19,0 (noturno), com índices de candidato por vaga ficando em 2,80 e 3,14 respectivamente<sup>90</sup>.

GRÁFICO 11

<sup>90</sup> Informações retiradas do site: <http://www.vestibular.ufg.br/ps2010-1/>

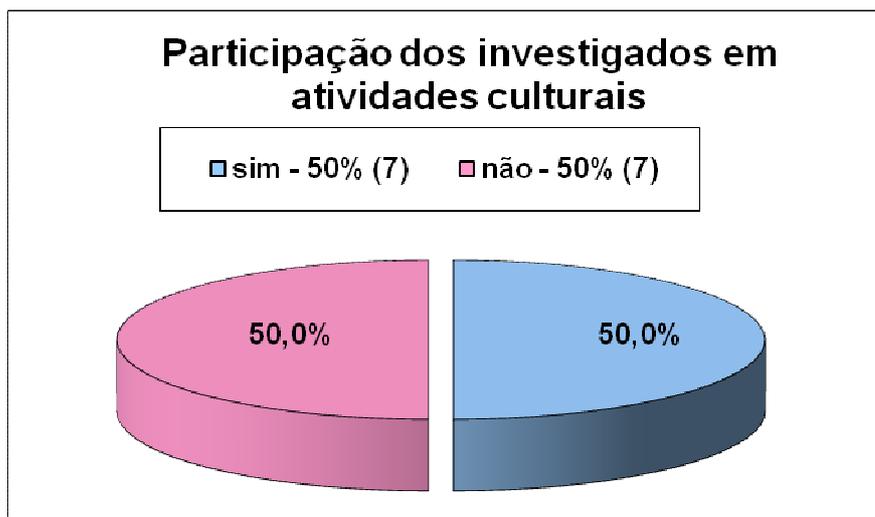


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Em termos do envolvimento com atividades culturais<sup>91</sup> – também consideradas relevantes para a construção dos sistemas conceituais e vivenciais – vê-se (gráfico 12) que 50% (7) dizem não participar de nenhum tipo de manifestação dessa natureza – número preocupante em vista de que elas devem ser parte da formação, mediante sua importância para a constituição da autonomia intelectual dos sujeitos (GRAMSCI, 1991) – enquanto os outros 50% (7) declaram participar freqüentando museus, teatros, cinemas, exposições, eventos em praças públicas e grupos de capoeira. Quanto ao acesso a livros (gráfico 13) o quadro se apresenta um pouco melhor, já que todos asseveram possuir uma quantidade razoável de obras.

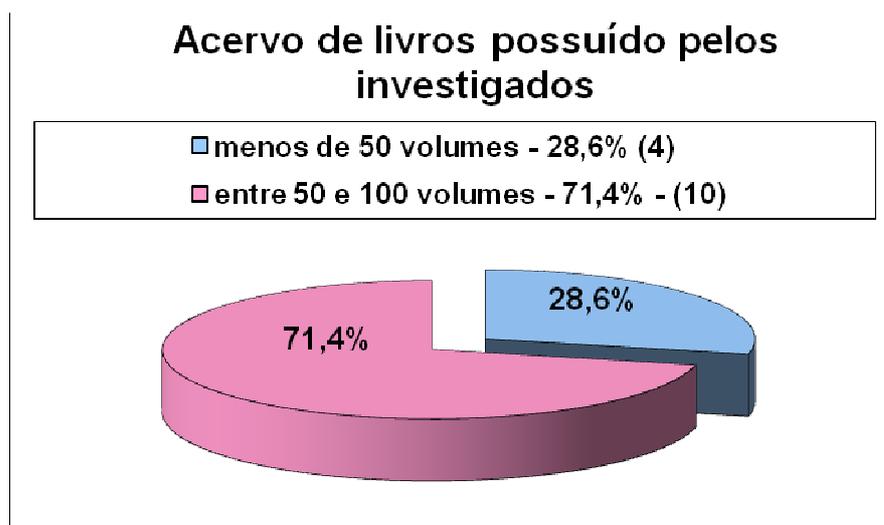
GRÁFICO 12

<sup>91</sup> Atividades culturais aqui entendidas com base em Bottomore (2001, p.93), como expressões de diversas naturezas no campo da estética: Arte, Literatura e possíveis relações entre ambas.



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 13

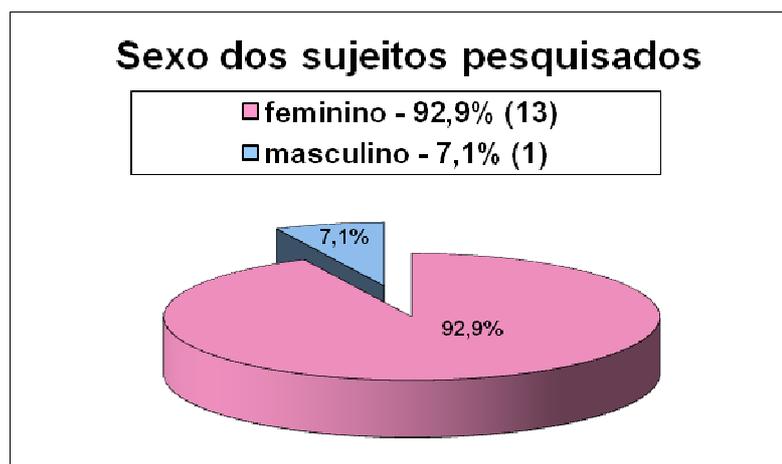


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

A diferença percentual, a maior, para o sexo feminino – 92,9% (13) para 7,1% (1) masculino – (gráfico 14) confirma que ainda permanece a feminização no campo educacional, fator ocorrido na Educação Básica, em nível nacional, de acordo com dados publicados pelo INEP (BRASIL/MEC, 2009c, atualizado em 12/01/2011), conforme mostra a tabela 18 – de 1.977.978 professores que atuam nesse nível de ensino, 1.612.583 (81,5%) pertencem ao sexo feminino e 365.395 (17,5%) ao masculino. Estudos, como os

de Campos (2002), comprovam que a maior concentração do sexo feminino ocorre principalmente na educação infantil e nos primeiros anos da escola básica, bem como em seus respectivos cursos de formação.

GRÁFICO 14



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

TABELA 18

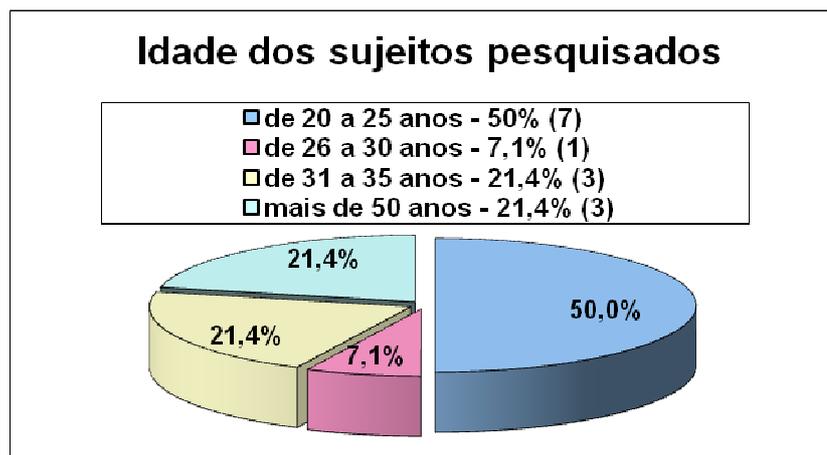
**Número de Docentes da Educação Básica por Sexo – Brasil – 2009**

	Professores da Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	1.977.978	365.395	1.612.583

Fonte: (BRASIL/MEC/INEP, 2009c/atualizado em 12/01/2011).

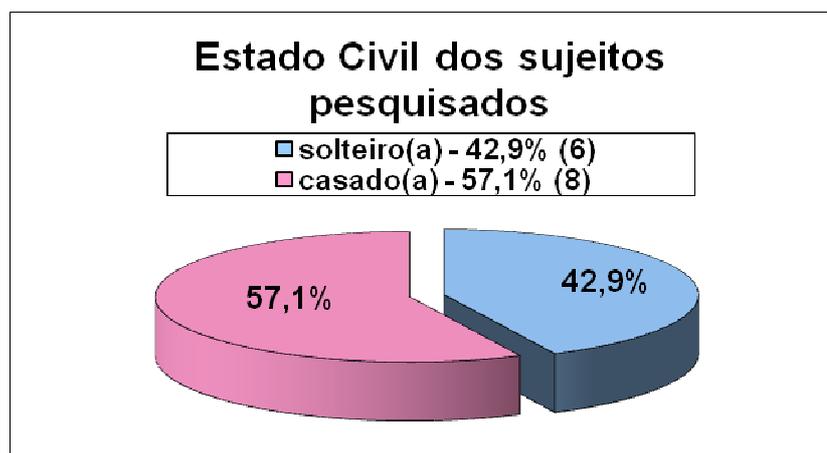
A idade dos participantes (gráfico 15) mostra-se variada, oscilando em escala relativamente ampla, que vai de 20 a mais de 50 anos, sendo que a maior concentração aparece na faixa de 20 a 25 anos. Talvez isso explique o porquê de boa parte ainda permanecer solteira – 42,9% (6) para 57,1% (8) casada – (gráfico 16).

GRÁFICO 15



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 16

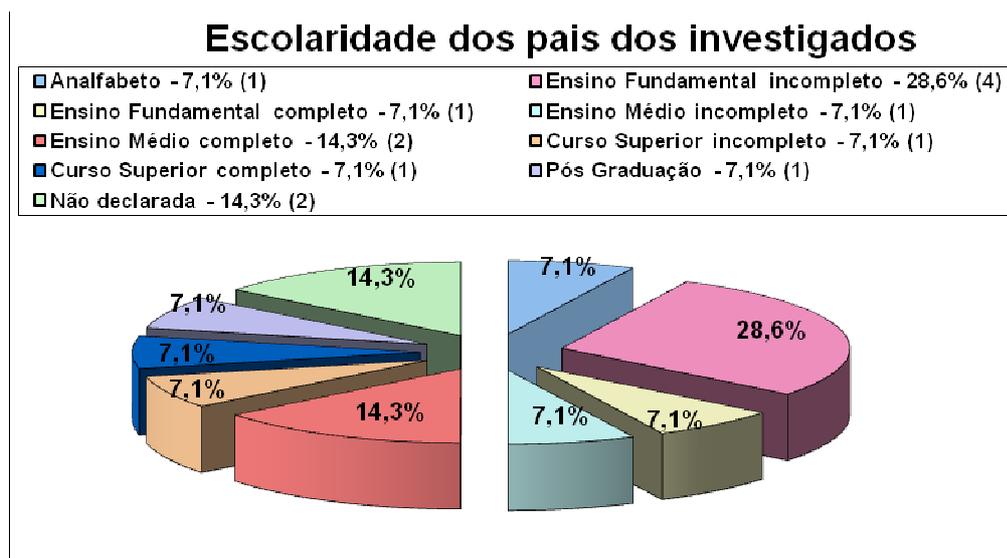


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Quanto à origem sócio-cultural, observa-se que a escolaridade dominante dos pais e das mães (gráficos 17 e 18) concentra-se nos níveis fundamental e médio. Contudo, nota-se que a escolaridade das mães apresenta um nível ligeiramente mais baixo em relação à dos pais, visto que 21,3% (3) desses últimos chegaram ao ensino superior. No que se refere à ocupação profissional (gráficos 19 e 20), enquanto para 71% (10) dos pais são declaradas atividades com o exercício de funções remuneradas e/ou economicamente ativas, o mesmo ocorre somente para 35,7% (5) das mães, sendo que, para 57,1% (8) dessas últimas registra-se a profissão *do lar* ou *dona de casa*. A relação entre os dados acima – nível de escolaridade e profissão dos pais e das mães – pode ser bem compreendida no âmbito da sociedade atual, visto que no Brasil, apesar da “revolução

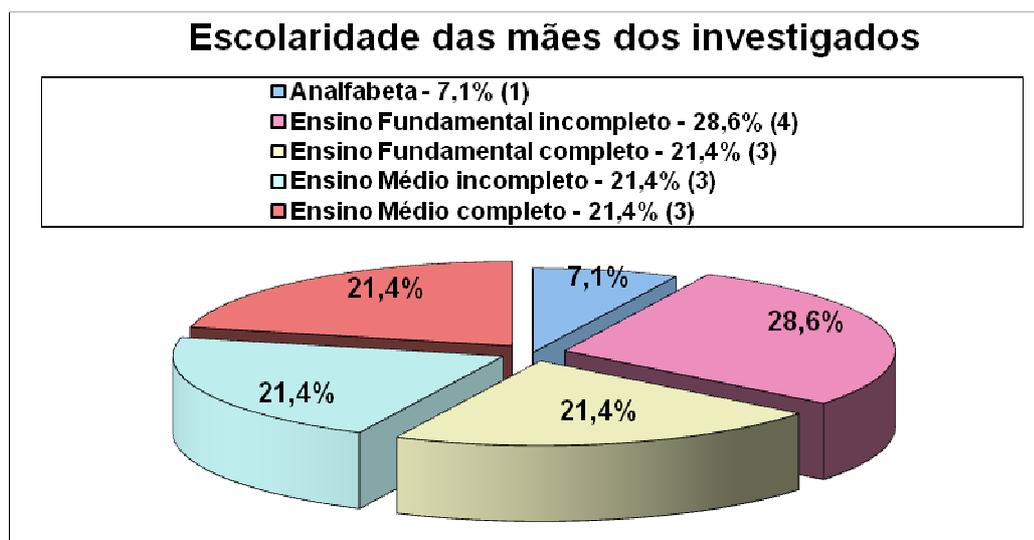
feminina” ocorrida, sobretudo, a partir da década de 1970 (CÔRREA, 2001), ainda continua cabendo à mulher o papel de exercer as funções domésticas, bem como a tarefa de cuidar dos filhos, o que não exige, necessariamente, qualquer formação escolar.

GRÁFICO 17



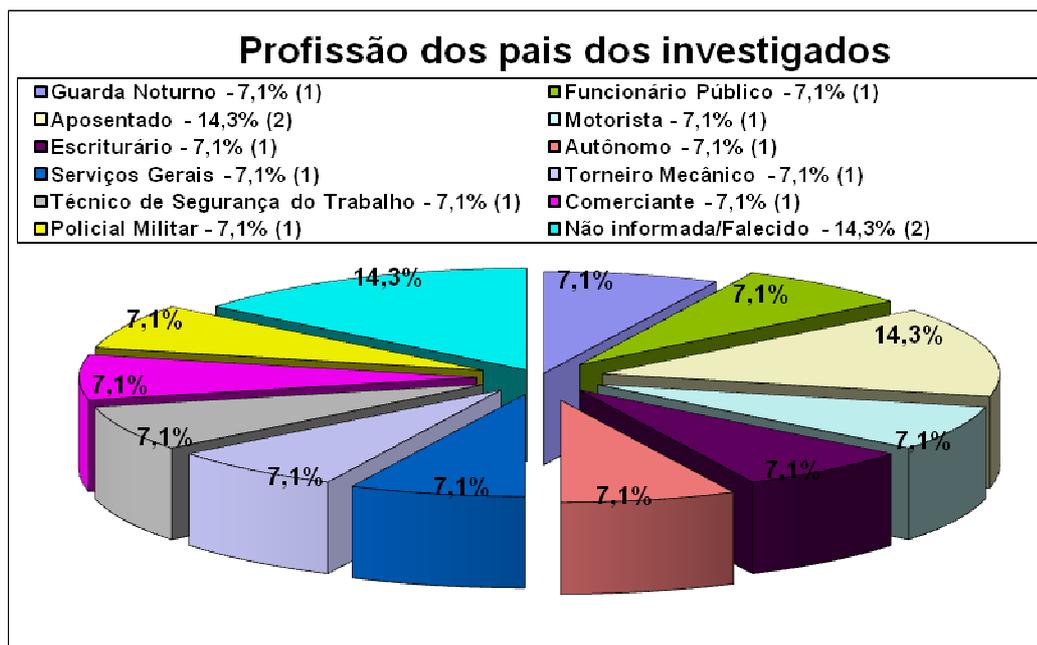
Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 18



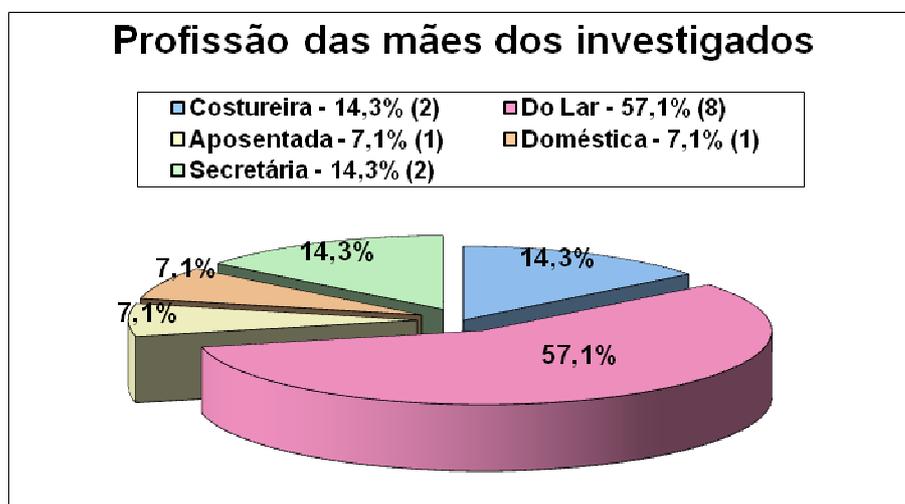
Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 19



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

GRÁFICO 20

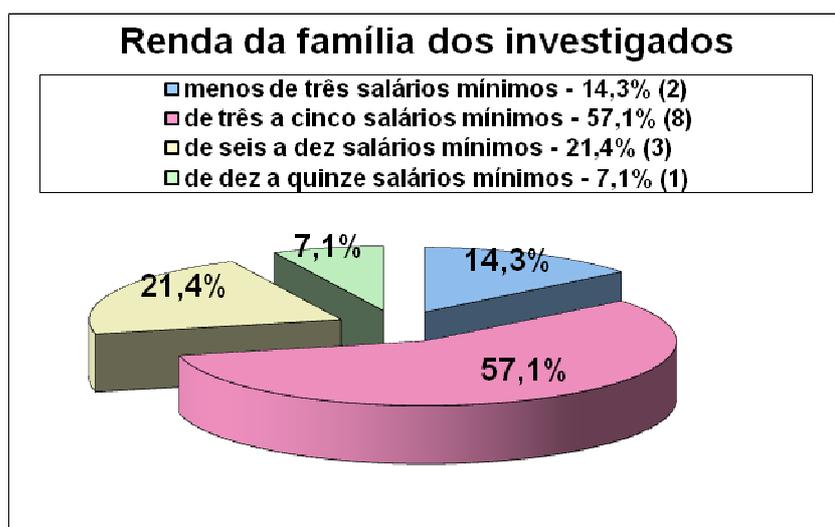


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

As condições sócio-econômicas dos pesquisados foram analisadas de acordo com parte dos critérios estabelecidos pela “Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa” (ABEP, 2010), considerando local de moradia e renda familiar (gráfico 21). Constatou-se, assim, a existência de dois grupos: 71,4% (10) de renda familiar mais baixa – menos de

três a cinco salários mínimos – residem em bairros mais afastados; e 28,5% (4), com renda familiar mais elevada – de seis a quinze salários mínimos – residem em setores mais centrais.

GRÁFICO 21



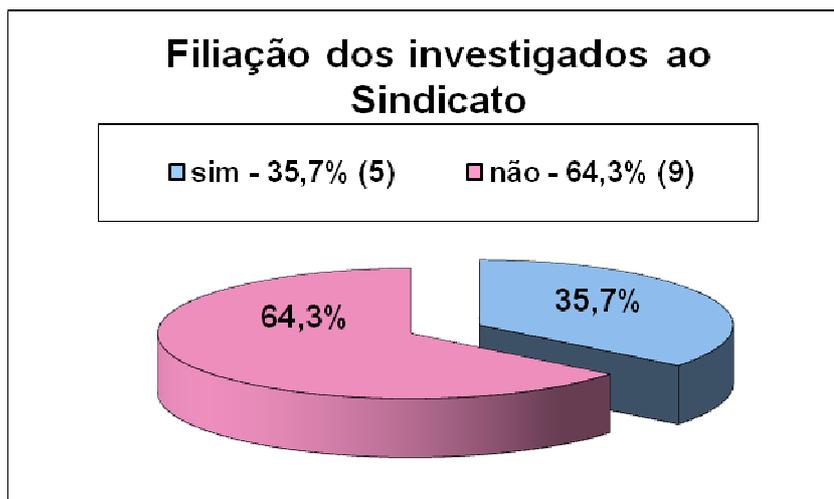
Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Quanto às referências político-sociais, observa-se que:

a) 64,3% (9) manifestam sua condição de não sindicalizados (gráfico 22), dos quais 18% (2) não apresentam os motivos para a sua não filiação e 82% (7) expõem motivos vários: falta de tempo, de informação e de interesse; descrença na atuação dos sindicatos e estabelecimento de vínculo trabalhista sem registro em carteira;

b) 35,7% (5) declaram ser sindicalizados, justificando sua filiação pelas seguintes razões: 60% (3) pelo fato de ser a contribuição sindical compulsória, descontada em folha de pagamento e 40% (2) por acreditar na luta conjunta da categoria para conquistas de melhorias e benefícios em busca dos direitos negados. Dos cinco sindicalizados, nenhum pertenceu ou pertence à diretoria de entidades representativas, assim como, nenhum votou na última eleição de representantes sindicais; três deles alegam não ter tomado conhecimento acerca do pleito; um não apresentou o motivo e o outro disse que, à época da eleição, não havia ainda se filiado.

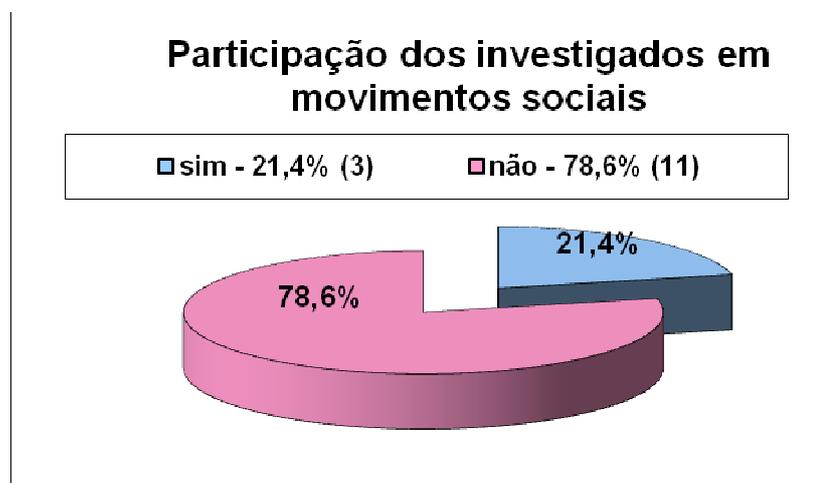
GRÁFICO 22



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

c) 78,6% (11) dizem não participar de movimentos sociais (gráfico 23), desses, um deixa de expor os motivos que o leva à não-participação, enquanto os outros 10 alegam absoluta falta de tempo ou de disposição, sobrecarga de trabalho e, acima de tudo, total descrença ou desilusão com tais atividades. Somente 21,4% (3) afirmam estar diretamente envolvidos nesses movimentos, dois dos quais se vinculam à entidade religiosa e ao voluntariado. Assim, apenas um pode ser considerado, de fato, participante de movimento social.

GRÁFICO 23

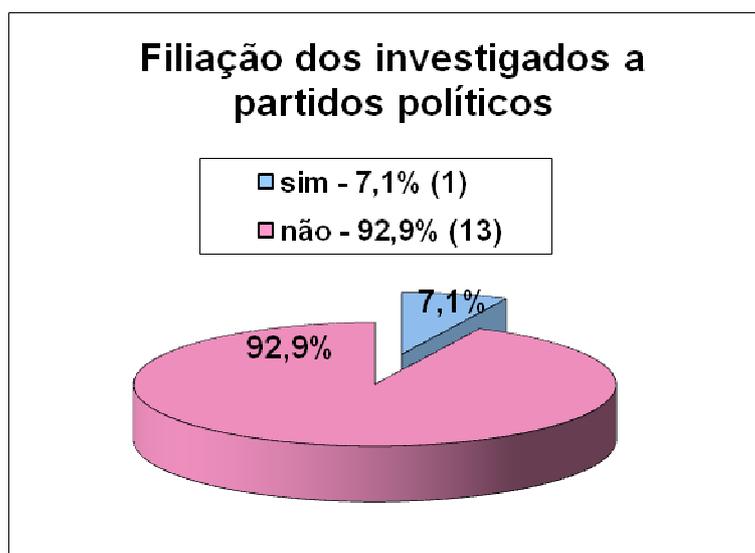


Fonte: questionário aplicado (anexo1).

c) 92,9% (13) não estão, atualmente, filiados a nenhum partido político (gráfico 24).

Apenas um sujeito (7,1%) declara filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), entretanto, diz não ser militante. Quatro (28,6%) investigados se declaram simpatizantes: dois deles (14,3%) do Partido dos Trabalhadores e os outros dois (14,3%) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

GRÁFICO 24



Fonte: questionário aplicado (anexo1).

Vê-se que o nível de envolvimento com as questões políticas e sociais é bastante baixo para um grupo de sujeitos provenientes de um curso de formação que se auto-intitula crítico e transformador, tal como está registrado no Projeto Político-Pedagógico (UFG, 2003) apresentado anteriormente.

Em razão das contradições já surgidas entre as intenções formativas expressas no PPP do curso (com vistas a tornar os formandos transformadores e críticos) e a realidade apresentada nos dados recolhidos pelo questionário, junto aos sujeitos, interessa à presente tese, a fim de confrontar o ideal almejado com o real construído, aprofundar a pesquisa acerca da articulação entre a formação, de fato, efetivada e o conjunto de proposições e finalidades indicadas pelo PPP. Para tanto, busca-se compreender as perspectivas e concepções do grupo – composto por 14 alunos-trabalhadores da educação – acerca de aspectos relativos à formação e ao trabalho docente, por meio da análise que se segue de

suas entrevistas (roteiro anexo 2) realizadas no mesmo período da aplicação do questionário (entre setembro de 2009 e abril de 2010).

Cabe esclarecer que a perspectiva da crítica a qual esta tese se refere e procura perceber está fundamentada no âmbito da teoria marxiana, como desmascaramento da alienação, crítica esta que tem como objetivo preparar o caminho para transformação e superação do modo produção atual, por meio da reintegração do homem ao trabalho realizador, à natureza e a si mesmo. Semelhante concepção implica demonstrar clareza sobre a necessária luta pela abolição da propriedade privada e pela superação da alienação através do homem e para o homem (MARX, 1987).

#### **4.2 A CRÍTICA CONSTRUÍDA: DO IDEAL AO REAL**

Na perspectiva ideal da crítica aqui adotada, analisou-se as 14 entrevistas dos alunos-trabalhadores da educação<sup>92</sup> considerando, no conjunto das perguntas e respostas, prioritariamente, a explicitação das concepções dos participantes sobre: a docência ou trabalho docente; os elementos imprescindíveis a esse trabalho e os seus componentes indispensáveis oferecidos pelo curso de formação; bem como a avaliação que produzem e expressam acerca da própria formação, no tocante às contribuições trazidas pelo curso quanto ao desenvolvimento geral dos discentes; as formas como entendem e se posicionam quanto à organização e as normas presentes no local onde trabalham e o papel desempenhado pelos professores na sociedade.

É importante ressaltar, porém, que tal análise exigiu a consideração de que as respostas dos sujeitos às questões se acham circunstanciadas ao momento da entrevista, podendo sofrer influências imediatas de diversos fatores, dentre os quais: a forma como as perguntas foram elaboradas e apresentadas; a subjetividade de cada entrevistado para compreender as perguntas e o estado de ânimo momentâneo dos sujeitos. Por isso, com base nessas ressalvas, optou-se por priorizar as idéias centrais presentes nas falas, ou seja, aquelas que mais sobressaem no conjunto.

Ademais, o grupo demonstrou dificuldades para expressar o próprio pensamento durante as entrevistas. Alguns participantes comentaram que ainda não tinham pensado sobre o assunto. Outros pediram, várias vezes, para que o gravador fosse desligado, com a intenção de elaborar melhor as respostas. Diziam geralmente assim:

[...] ah!... me faltou a palavra (Entrevista A).  
[...] como eu explico? (Entrevista B).  
[...] como é que fala? (Entrevista N).  
[...] como posso dizer? (Entrevista F).  
[...] ah!... não sei como falar [...] (Entrevista G).  
[...] ai!... deixa eu pensar aqui mais um pouquinho. Espera aí professora. (Entrevista H).

Observa-se que as questões têm relação direta com a formação que participam, bem como com o trabalho que realizam. Assim, não era de se esperar que houvesse tanta dificuldade, a tal ponto que determinados trechos das entrevistas se mostram incompletos,

---

<sup>92</sup> Os sujeitos serão aqui identificados com letras maiúsculas do alfabeto – de A até N.

às vezes, não inteligíveis. Um aspecto interessante em torno dessa questão é que alguns alunos-trabalhadores da educação parecem ter consciência da dificuldade em se expressar, inclusive por escrito, passando a cobrar uma posição a esse respeito do próprio curso, ao considerar que tal deficiência afeta a qualidade da formação docente, a exemplo do que aparece nos fragmentos<sup>93</sup> a seguir:

[...] porque faltam muitos quesitos, no meu entendimento, do que uma coisa que eu entendo aqui na Faculdade, que é precário. É você ter, no final do curso, a obrigação de [...] um objeto de escrita e que você, durante o curso, na formação de quatro anos, se depara no momento da escrita [...] que você não está adequadamente com essa capacidade de escrever [...]. Muito embora você tendo, como é no meu caso, e de muitos aqui na Faculdade, com médias 9.4 [...], 9.2 [...] uma das menores médias minhas é 8.4, e aí eu me deparo com essa realidade que me é posta [...] não foi medida a minha qualidade de escrita [...] então alguma coisa está com problema. É por isso que eu te falo que a docência tem essa defasagem aqui a ser resolvida na Faculdade, porque ela não está sendo coerente com a proposta de um educador que saiba escrever [...]. E eu acho que deveria saber escrever mesmo. E entendo que isso é por falta de [...] exigirem desse aluno e de darem as notas compatíveis, porque se a minha nota fosse compatível ao que eu produzia, eu teria então que ter o maior cuidado, cada vez mais, de me adequar àquelas necessidades [...]. Eu acho que a Faculdade de Educação ela tem um grande objetivo de formação de professores para melhorar essa Educação no Brasil, pelo menos na nossa região, e aí nós saímos com essa defasagem de escrita, essa insegurança de escrever. Eu acho que nós estamos, então, precisando rever as bases do que está montado isso aqui (Entrevista I).

[...] eu enfrento problemas mesmo na escrita, na efetivação de uma escrita correta, porque aqui na Faculdade, nós passamos pela Faculdade, chegamos no nosso último ano e nós ainda não sabemos qual é a estrutura de uma escrita correta [...] (Entrevista A).

Esse, certamente, não é um problema restrito aos sujeitos pesquisados, de acordo com Sampaio e Santos (2002, p.32), muitos estudos brasileiros que investigam a produção textual de estudantes, analisando tanto as redações produzidas em vestibulares, como textos elaborados por universitários, apontam para resultados pouco animadores: “[...] as dificuldades encontradas vão desde um parco domínio da gramática e das ferramentas básicas de coerência e coesão textual até a reprodução de clichês e frases feitas, que acabam num todo desconexo e sem sentido”.

Apesar das causas apontadas como geradoras de tais dificuldades serem diversas, cabe aqui indicar algumas. Segundo Zilbermann e Silva (1988) o ensino da leitura e da

---

<sup>93</sup>Os trechos retirados das entrevistas e transcritos na presente tese correspondem fielmente à fala dos pesquisados, contudo, foram submetidos à correção gramatical de modo a suprimir os erros de concordância mais gritantes e os vícios de linguagem bastante comuns na expressão oral, os quais se mostram inadequados à expressão escrita.

escrita tem sido visto como um elemento caótico dentro do sistema da educação básica, no qual se combinam carências no âmbito educacional como: as deficiências do trabalho docente; a má qualidade do material a ser lido e a falta de articulação entre currículo e objetivos dos alunos e professores. Assim, quando os egressos do nível básico de ensino chegam à educação superior, apresentam um rol bastante extenso de defasagem em relação à oralidade; à leitura e à escrita, o que compromete a capacidade de expressar os seus pensamentos no âmbito da academia.

A questão relativa à centralidade do curso de Pedagogia da UFG/FE na formação para a docência envolve o levantamento da concepção do grupo pesquisado sobre o que seja trabalho e trabalho docente; pelo seu conhecimento sobre as discussões e lutas políticas acerca da formação de professores realizada em cursos de Pedagogia, polarizada entre a defesa de uma formação voltada para a docência, entendida em sua acepção complexa e ampla, e a defesa de uma formação voltada para as habilitações denominadas técnicas (administração, inspeção, supervisão, dentre outras).

No âmbito da primeira proposta formativa, a docência pretende abarcar a complexidade envolvida no trabalho docente, lutando contra a consolidação do trabalho alienado – tal como se abordou no primeiro capítulo – e o professor é visto como trabalhador capaz de assumir, não só o ensino, mas, oportunamente, a gestão; a inspeção escolar; a orientação educacional ou o planejamento pedagógico. Semelhante proposta se posiciona desfavoravelmente à fragmentação e à divisão do trabalho ocorrido no interior da escola, nos moldes do sistema de produção capitalista, que resulta numa escala de poder que separa os que pensam e decidem (diretor, coordenadores etc.) dos que executam e obedecem (professores e auxiliares educativos).

No âmbito da segunda proposta formativa, a docência é reportada somente ao ensino, sendo esta uma habilitação exclusiva para o professor, ao passo que aos demais trabalhadores da educação se destinam aquelas outras habilitações, a fim de formar os especialistas (em conformidade com a LDB/1996, art.61, alíneas I e II e art.64), em cujos postos deveriam permanecer, no interior da escola, em razão de sua formação (aspecto modificado pela Resolução nº 1 art.14 – BRASIL/CNE, 2006).

Embora a docência seja vista pela maioria dos pesquisados como ensino, como trabalho realizado na sala de aula, o trabalho do pedagogo é concebido por alguns de forma mais abrangente. Nesse sentido, 57% (8) dos participantes passam a cobrar do curso (inclusive com base nas discussões estabelecidas em seu próprio âmbito) uma formação

mais ampliada, por considerarem que ele ainda não a oferece. Esses solicitam da formação basicamente: preparar o pedagogo, de fato, para assunção de mais funções – como gestão e coordenação; ofertar outras habilitações que ampliem a certificação e a inserção no mercado, em espaços escolares e não escolares, bem como colocar a pesquisa e a extensão mais disponível ao aluno.

Eu acho que para nós, enquanto pedagogos é certo em sermos formados para docência, mas eu acho que, principalmente, a Universidade Federal de Goiás, podia ampliar essa formação, não limitar só para docência [...] “especificadamente” nosso certificado, nosso currículo é só para docência [...]. Eu acredito que seria melhor se tivéssemos uma ampliação maior no nosso mercado de trabalho (Entrevista L).

Eu penso que, de fato, o sentido é este, é essa a formação para docência, muito embora temos ainda que andar um pouco mais, porque faltam muitos quesitos no meu entendimento (Entrevista I).

Bom, eu penso que o curso de Pedagogia não deve estar voltado só para essa formação da docência, porque, como nós temos discutido muito ultimamente, a área de atuação do pedagogo não está somente restrita à docência, à sala de aula, [...] nós podemos observar que existem outras funções que são delegadas também a um pedagogo, a área burocrática, a área das leis voltadas para educação. Quando um professor [...] vai para instituição de ensino, ao chegar lá, ele vai se deparar também com outras funções, além da sala de aula, uma coordenação, uma direção. E eu acho que ele precisa também ter essa formação para lidar com essas outras áreas de trabalho que ele pode vir a pleitear (Entrevista A).

O curso de Pedagogia forma para docência, mas não só para docência, ele poderia formar para mais outras áreas, como gestão. Só para docência é pouco, a gente estuda tanto, acho que temos capacidade para lidar com as outras áreas também (Entrevista H).

Bom, eu acho que pelas discussões que eu já ouvi até aqui na Faculdade, poderia ser um pouco mais abrangente, porque o profissional de educação não é só o professor que está na sala de aula, porque, para ser um gestor de uma escola, trabalhar num grupo gestor, como coordenador, diretor precisa também de ter uma formação específica. Então eu acho que poderia ser mais ampla essa formação (Entrevista J).

Eu penso que deveria também, a gente ter um espaço melhor para formar para gestão, assim, um ensino mais aprimorado para gestão. A gente vê muito mais, um lado só da docência e não da gestão e nem da pesquisa, essa parte aí, eu acho que fica a desejar (Entrevista F).

Bom, eu acho que [o curso] podia abranger mais, não só a docência, mas acho que poderia inserir mais a gente na pesquisa, eu acho que é muito vaga a pesquisa aqui na Faculdade, são poucos que têm acesso, então eu acho que poderia abranger mais essa área também, não ser só na docência, só na questão de dar aula, mas também na questão da pesquisa, de extensão mesmo (Entrevista E).

Bom, eu penso assim, que a docência... porque o curso não forma plenamente, sabe?, para docência, porque a gente pode ser docente numa [outra] área [...].

como eu já trabalhei, você pode ser docente em outros âmbitos e eles só formam você para lidar com aluno, dentro de uma instituição escolar já estruturada pela sociedade. Então, assim, ele [o curso] forma muito pouco realmente para plena docência, ao meu ver (Entrevista N).

Em contraposição a esse grupo, um sujeito (7%) se coloca contrário a que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia seja ampliada, sugerindo que a ampliação se dê na pós-graduação:

Eu acredito que deve ser a formação apenas para docência. Se a pessoa que faz o curso de Pedagogia tem o interesse de atuar em outra área de direção de coordenação, ela deve cursar uma especialização, alguma pós-graduação, para justamente se especializar nisso, mas o curso de Pedagogia eu acredito que deve ter como opção apenas a docência<sup>94</sup> (Entrevista M).

Os outros 36% (5) provavelmente desconhecem a discussão envolvendo a formação de professores em curso de Pedagogia, uma vez que, ao serem indagados acerca da centralidade do curso na formação para a docência, não tocam nas questões da ampliação ou restrição da formação para o trabalho docente – assunto presente no próprio PPP do curso<sup>95</sup> – nem nas várias possibilidades de habilitações admitidas na letra da lei e amplamente divulgadas na literatura da área. Esses:

1) se reportam a aspectos inerentes à importância de existir um curso destinado à formação docente –

Eu acho importante a formação docente porque [...] a forma como você vai trabalhar com a criança, o tipo de fala que você estabelece, o tipo de relacionamento, isso tudo o curso te oferece, isso tudo a docência, o curso de Pedagogia oferece e tem (Entrevista D).

Eu acho importante, porque não é só chegar na sala de aula e achar que... muita gente tem a impressão que lidar com a criança é fácil. Não é só chegar lá e... mas não, é mais difícil do que isso [...] (Entrevista C).

2) referem-se à formação como uma reciclagem –

---

<sup>94</sup>Note-se que docência é tomada de forma a não incluir atividades diversas relativas ao trabalho na educação: gestão, supervisão, orientação etc.

<sup>95</sup>Assim diz o PPP (UFG/FE, 2003, p.17): “O licenciado em Pedagogia de UFG será formado para atuar, sobretudo, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um projeto de formação básica [...] que o capacite para trabalhar nesses níveis de ensino, bem como em outras áreas existentes nas escolas, nos sistemas de ensino ou em outras instituições e contextos que envolvam a dimensão educativa da existência e da ação. O curso propõe-se pensar e formar para o trabalho específico na educação [...] bem como em atividades educacionais mais amplas, já existentes ou que ainda possam vir a ser criadas”.

Muito importante, porque eu estava há muitos anos parada, sem estudar e trabalhando sem uma reciclagem não daria certo. Então, essa formação foi muito importante para mim, me ajudou muito (Entrevista B).

3) indicam alguns pontos relevantes e algumas falhas presentes na formação para a docência –

[Formar] para a docência aqui na Faculdade de Educação acredito que não é suficiente, apesar do próprio estágio. Acho que o nosso estágio é muito incompleto, é muito pouco tempo (Entrevista K).

Acho que para formar para docência, em termos de teoria, o curso está muito bom, ele esclarece muita coisa, traz vários elementos teóricos que enriquecem o nosso trabalho, mas em relação à prática docente, eu acho que deixa um pouco a desejar em relação ao estágio. Nosso estágio tem dois anos de duração, mas a prática, efetivamente, é muito pouca [...] (Entrevista G).

Posição a que aparece dissonante, em relação à teoria, na entrevista N:

Eu penso assim, que [para] a docência [...] a teoria é muito distante da prática [...] a teoria não tem ajudado a gente realmente a refletir na prática [...].

Interessante notar, em grande parte das falas transcritas acima, que os participantes abordam a formação recebida de modo um tanto utilitarista – requerendo ou não sua ampliação – observando a sua maior ou menor capacidade em responder às demandas provenientes do campo de trabalho de que participam, assim como do mercado de trabalho. Na visão dos sujeitos, é importante a formação para docência porque ela os auxilia a superar as dificuldades no trato com alunos ou, na mesma direção, porque a formação funciona como uma “reciclagem profissional”. Anseiam, igualmente, que ela os habilite a assumir, amplamente, diferentes funções já estabelecidas na área da educação (direção, coordenação etc.). Esperam ainda que ela atenda às exigências das demandas do campo de atuação atual, como a formação voltada para a educação especial e a inclusão; para a área da educação infantil e a alfabetização; para a questão racial, da sexualidade e da multiculturalidade, a exemplo dos que se seguem, além de outros que se verão mais à frente:

[...] hoje nós encontramos professores da rede pública e também da rede privada, que não têm formação nenhuma para trabalhar a temática da multiculturalidade na escola [...] e aqui mesmo, dentro da Faculdade de Educação, no nosso curso, nós não vimos nenhuma disciplina, nós não vimos nada voltado para formação

desse pedagogo, que vai trabalhar a implementação da multiculturalidade dentro das instituições, então eu acho que fica muito a desejar nesse quesito [...] eu acredito que o curso de pedagogia, ele deveria hoje ter no currículo, na nossa grade curricular, disciplinas que tratassem essas questões, que hoje estão tão em foco, como a questão racial, que é um grande problema dentro das instituições de ensino, no meio das crianças [...]. Então, eu acho que o curso de pedagogia, ele deveria formar até uma disciplina na grade curricular voltada para essas questões, não só para questão do negro, mas também o homossexual, a gente vê muito esses problemas dentro das instituições que os professores não sabem lidar com essas questões, não sabem quando falar, quando deixar de falar, não sabem como trabalhar essas questões em sala de aula (Entrevista A).

[...] o curso tem ajudado, a gente não pode falar que não tem, mas deixa a desejar porque a gente... a nossa... a Pedagogia... a docência, como é um campo muito amplo, a Faculdade não nos forma para atuar nesse campo amplo, ela nos forma para uma instituição ali que já, há milhões de anos, existe, sabe? Não nos forma para inclusão, para encarar a inclusão, a gente fica perdidinho quando algum aluno entra que é especial. Não nos forma para lidar com quem é diferente, sabe? A gente fica perdido e a docência... a gente tem que lidar com isso, com o aluno que as vezes é molestado sexualmente por algum parente, a gente não sabe como lidar com a situação. O aluno que tem dificuldade de aprendizagem, a gente realmente sai daqui sem saber, como poder auxiliar esse aluno, nós que somos professores e alfabetizadores temos dificuldade de alfabetizar os nossos alunos, temos medo de alfabetizar, temos essa insegurança, porque a gente próprio fala, “meu Deus!, nem eu dou conta direito de escrever, erro tanta coisa”, sabe? Então assim, são coisas, elementos, que eu acho que a Faculdade deixa a desejar (Entrevista N).

[...] eu acho que ficou faltando um pouco assim, eu tentei buscar em alguns núcleos livres, voltados para educação infantil, mas eu acho que ficou muito restrito assim, a uma disciplina no primeiro semestre, que é a história da infância e eu acho que ficou faltando nessa área da educação infantil, acho que ficou muito superficial (Entrevista J).

Desse modo, os dados parecem demonstrar que os alunos-trabalhadores da educação – mesmo aqueles que reclamam por ampliação formativa – estão distantes de compreender seu próprio trabalho na perspectiva da totalidade a fim de combater o seu caráter fragmentado e alienante característico da sociedade capitalista, concepção fundamental para fomentar a luta pela transformação do que está posto, uma vez que anelam uma formação cada vez mais especializada, em consonância com as exigências dos postos de atuação e do mercado. Também, por meio desses dados, é possível tecer a análise de que a formação, no momento discutida, apresenta fragilidades no que concerne à construção de uma concepção de docência possível de ajudar a construir e a realizar um outro modelo de sociedade, cujo trabalho seja considerado como atividade essencialmente humana; como ação humana intencional, planejada e consciente que visa à construção do homem desalienado e livre (MARX e ENGELS, 1998), mas que hoje, inexoravelmente, se acha submetido à contradição entre capital e trabalho – o que, para o trabalho docente, na

figura do professor, se dá de forma direta na modalidade de trabalho produtivo e, de forma mediada, na modalidade de trabalho improdutivo.

A formação em tela também não vem tornando possível a explicitação – pelo menos, ao nível da compreensão dos formandos – de que a divisão do trabalho na sociedade atual não é neutra – não é uma questão que se resolva com a simples superação de defasagens formativas, com a preparação utilitarista para o exercício desta ou daquela tarefa, atividade ou função – pois atende à distribuição do saber e do poder ao bel-prazer dos interesses dominantes – haja vista, o impacto sofrido pelo trabalho intra-escolar mediante a tecnologização do campo, que tem trazido, dentre outros, a ampliação de frentes de trabalho, bem como a redução de postos e a intensificação do trabalho para a maioria de seus trabalhadores, seja na rede pública ou particular de ensino. Para Lüdke e Boing (2004), a escola, com o advento da evolução tecnológica, apresenta muitas semelhanças com as empresas, especialmente naqueles setores que permitem certa automação de processos. Isso implica que, nas escolas onde há adesão à informatização, tem ocorrido aumento da sobrecarga alocada ao trabalho docente.

No setor de reprodução de material didático, por exemplo, foi grande a transformação das antigas mecanografias. A figura do datilógrafo ficou diminuída a partir do momento em que os professores passaram a entregar grande parte do trabalho já digitado. Na secretaria, para citar outro setor, as rotinas têm sido cada vez mais aceleradas pela automação, permitindo, conseqüentemente, a dispensa de um número significativo do pessoal ou a contratação de gente menos qualificada e com salários mais reduzidos. Nos dois exemplos, podemos perceber claramente que a reestruturação dos respectivos setores tem sido realizada à custa do aumento de trabalho dos professores. Na dimensão pedagógica, encontramos múltiplas repercussões das novas tecnologias sobre o trabalho docente. A informática educativa vem se estruturando como mais um setor na organização escolar, gerando, ao contrário das empresas, um aumento de postos de trabalho. De estratégia de implementação das novas tecnologias, por intermédio de um grupo especialmente preocupado com a informática, que estuda e aplica ferramentas computacionais à educação, a informática educativa está se colocando cada vez mais como um apêndice ao trabalho dos professores (LÜDKE e BOING, 2004, pp.1168-1169).

De acordo com os mesmos autores, a terceirização de serviços educacionais é outro aspecto que se destaca no cotidiano escolar, afetando o trabalho docente, uma vez que tem sido freqüentemente adotada como medida administrativa que visa ou a redução da folha de pagamento ou o incremento de receitas. Já é bastante comum, para a contenção da folha, o recurso à transformação de pessoas físicas em pessoas jurídicas, por meio da criação de “Empresa Individual de Responsabilidade Limitada”. O ensino superior, mais

do que nunca, buscando aumentar as receitas, tem criado um grande número de cursos de curta duração oferecidos a um público determinado, para resolver problemas bastante localizados<sup>96</sup>. Ambas as alternativas contribuem para a precarização do trabalho docente.

Do ponto de vista patronal, essa operação significa a economia dos encargos sociais, que normalmente implicam uma sobrecarga próxima à casa dos 70% do desembolso feito aos professores. A multiplicação dos cursos de curta duração nas universidades tem proporcionado um aumento considerável de receita. A boa administração não pode ficar atrelada unicamente às receitas de mensalidades escolares, no caso das universidades particulares, nem aos orçamentos estatais cada vez mais limitados, em se tratando de universidades públicas. A terceirização de tais cursos é a via que apresenta menos riscos para as universidades e, não raras vezes, um sofisticado esquema de exploração da força de trabalho dos professores. O professor tem a ilusão de ter trabalhado para determinada universidade quando, de fato, o seu trabalho não passou de um caso esporádico que, por não poder ser replicado, não compensa à universidade o esforço e o risco de sua oferta a um público tão delimitado e eventual. É principalmente o professor da educação básica que é seduzido para lecionar nesses cursos (LÜDKE e BOING, 2004, pp.1169-1170).

Quanto aos elementos imprescindíveis ao trabalho docente, à semelhança dos aspectos já apresentados, os participantes indicam aqueles relacionados:

1) ao fazer docente rotineiro e normativo – como trabalhar em equipe e conviver com os colegas; saber lidar com as crianças, conhecê-las para se relacionar bem com elas; ter paciência; envolver a família em tudo que diz respeito à escola; bem como, saber lidar com a parte burocrática da escola e com legislação da área –

[...] a convivência com os colegas [...] o trabalho em equipe, porque se não o trabalho não rende (Entrevista B).

[...] trabalhar com a criança, conhecer essa criança, saber o que vai poder fazer com ela, é a base, não é?, com a criança, é conhecer a criança, relacionar bem com ela (Entrevista C).

[...] lidar de outra forma com as nossas crianças [...], porque a gente esquece o que é ser criança, a gente esquece quando a gente fica adulto, não é? A gente não tem paciência [...] (Entrevista G).

[...] conhecer os alunos [...] conhecer a família, entrar em contato, buscar tudo que envolve a criança, que envolve a escola, não ficar só apenas com questões de preencher ficha [...] (Entrevista D).

---

<sup>96</sup>Modalidade algumas vezes adotada pela Faculdade de Educação da UFG que abriga o Curso de Pedagogia ora estudado: Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em convênio com a Prefeitura de Goiânia destinado a professores da Rede Municipal de Ensino (1999-2002); Curso de Pedagogia da Terra voltado para os trabalhadores da via campesina, com apoio do Instituto Nacional de Colonização e da Reforma Agrária – INCRA (2007-2010).

[...] observar que existem outras funções que são delegadas também a um pedagogo, não é?, a área burocrática, a área das leis voltadas para educação (Entrevista A).

2) aos aspectos de foro íntimo – gostar da educação –

[...] eu acho que, de certa forma, tem que gostar da educação [...] (Entrevista J).

3) à capacitação profissional continuada – buscar, cada vez mais, participar de cursos de atualização e ler constantemente para atender às cobranças do local de atuação –

Acho que [...] você precisa ter a questão de você estar constantemente lendo bastante, também é muito importante para a profissão de docente, estar sempre participando de outros cursos, não ficando só nos que dão aqui, mas está procurando outros, que eu acho que também é muito cobrado depois, até mesmo no local que você venha trabalhar, eles estão sempre te cobrando. Então a atualização, acho que é importante você ter quem trabalha na docência (Entrevista E).

4) às questões de cunho moral – ser dedicado; ético e bom profissional –

Eu julgo importante [...] a dedicação que ele tem que ter no trabalho, porque o trabalho de professor não é fácil, então se ele não tiver [...] a dedicação, eu acho que não vai para frente, um verdadeiro professor (Entrevista F).

[...] ser ético, exercer a sua função com clareza [...] administrar bem sua função, ser um bom profissional, no geral, ser um bom profissional<sup>97</sup> (Entrevista G).

5) aos elementos técnicos e teórico-conceituais do ensino – ter “didática”; conhecer as metodologias; conhecer as fases de desenvolvimento dos alunos; saber avaliar os alunos; saber elaborar um planejamento, um projeto e um horário; adquirir conhecimento

---

<sup>97</sup> Em razão de que toda sociedade tem uma moralidade que lhe é própria (ALBINATI, 2008), os conceitos morais na sociedade capitalista, como o de ética, por exemplo, quando atrelado ao de “bom profissional” – tal como aparece na citação acima – geralmente se referem à concordância voluntária do trabalhador a um conjunto de regras estabelecidas como sendo as mais adequadas para o exercício da profissão. Diz respeito a uma série de atitudes inerentes ao trabalhador em qualquer atividade existente no contexto atual: generosidade, cooperação, flexibilidade, autonomia para ir além do que lhe é imposto, busca constante pelo aprimoramento profissional e pela melhoria no desempenho. Todos esses aspectos compõem, hoje, no espaço do mercado de trabalho, a idéia de “empregabilidade”, já apresentada anteriormente.

acadêmico, dos conteúdos escolares e da vida; saber aplicar a teoria à prática; adquirir conhecimento e formação teórica para refletir sobre a prática, conseguir realizar a prática.

Primeiramente, o pedagogo tem que conhecer a teoria, não é?, para depois colocar ela em prática (entrevista H).

Eu acho que principalmente a didática, não é?, o professor ter certo, uma didática e a teoria de aplicá-la em sala, ter conhecimento, principalmente para poder aplicá-lo. (Entrevista L).

[...] você precisa ter muita didática, muito conhecimento de tudo (Entrevista C).

Questão de didática. Didática eu acredito que é fundamental... as metodologias também ajudam bastante [...] (Entrevista K).

Acho que tem que caminhar os dois juntos, tanto a didática, como a formação acadêmica [...] estudar muitas teorias [...] porque ele [o professor] trabalha, eles trabalharam bastante as fases da criança, não é? Então, você entendendo, estudando, buscando entender, por exemplo, a fase anal, a fase que... tem a fase da mordida, por que que a criança está naquela fase que só morde? É... então são importantes esses elementos, serem os elementos que eu considero importantes [...] avaliar também, não é só julgar por um erro e pronto, tem que ver todo um contexto (Entrevista D).

Aprender a fazer planejamento... projeto que é uma coisa muito cobrada da gente na escola [...] também organizar um horário, se você for trabalhar numa coordenação e pedir para você elaborar um horário acho que você fica meio perdida também, porque aqui na Faculdade você não vê essa parte [...] (Entrevista E).

[...] o professor precisa ter conhecimento para saber fazer plano de aula de acordo com a realidade escolar; lidar com situações do dia-a-dia e com as vivências práticas mesmo (Entrevista M).

Eu julgo importante o conhecimento do professor... do que ele vai trabalhar com os alunos, conhecimento do que ele também teve na universidade, não é?, durante o seu curso, conhecimento da vida, conhecimento de tudo, eu acho que abrange tudo (Entrevista F).

É imprescindível a teoria para refletir na prática, você aprende teoria e tudo e parece que a teoria é tão distante daquilo que você quer [...] é importante juntar a teoria com a prática (Entrevista N).

É importante adquirir conhecimento para fazer a reflexão, até porque os teóricos me trazem essa informação e para que o professor possa produzir isso, não é? Agora nós temos uma grande dificuldade: uma coisa é a gente ter a teoria, outra coisa é colocar isso na nossa prática diária [...] (Entrevista I).

Vê-se que os elementos mencionados pelos sujeitos, nos trechos precedentes, como imprescindíveis ao trabalho docente ligam-se à moralidade do trabalhador; às experiências; à obtenção de meios – mesmo que teóricos – para a ação de educar e suas

peculiaridades, como se à educação não importasse os seus fins. Para Tragtenberg (2004, p.12), “na instância das faculdades de educação forma-se [...] a quem importa discutir os meios sem discutir os fins da educação [...]”.

Nessa direção, não aparecem dentre os elementos arrolados pelos investigados aqueles que, imprescindivelmente, devem fundamentar o trabalho docente dirigido aos fins educativos: aqueles que, na atualidade, foram incorporados pela legislação e por quase todos os projetos da área educacional – da educação infantil à pós-graduação – que se dizem críticos, voltados à transformação radical da sociedade, na perspectiva marxista, quais sejam: conhecer e saber analisar a realidade (sobretudo, seus aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos, científicos e culturais) a fim de que o trabalho educativo possa assumir seu fim precípua de auxiliar na consecução de tal transformação, bem como, saber examinar o mundo da produção, ou seja, o mundo do trabalho, para nele situar o trabalho na educação, buscando se reconhecer (e, provavelmente, aos educandos) como classe trabalhadora inserida numa sociedade que se mantém graças à exploração do trabalho, pela extração da mais-valia.

Somente, pela posse desses elementos imprescindíveis – os quais devem embasar qualquer trabalho, principalmente o realizado na área educacional – torna-se possível aos educadores, em especial aos docentes, se posicionarem a favor da luta pela construção de uma sociedade alternativa à existente e dela participar, de modo indubitável, como “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1991), junto aos seus pares, alunos e demais sujeitos sociais.

A constatação de que os pesquisados não se referem à explicitação dos fins educativos, mostra-se contraditória pois todos os sujeitos, de forma pertinente, demonstram perceber e ressaltam a importância da teoria, do conhecimento e, de algum modo, sua relação com a prática, como um dos elementos imprescindíveis ao trabalho docente, percepção que, talvez, pudesse indicar conter alguns componentes relacionados àqueles fins. O que não se confirma nas respostas à questão que visa investigar se, na concepção dos pesquisados, a formação oferecida pelo curso de Pedagogia disponibilizou tais elementos imprescindíveis ao trabalho docente, uma vez que se referem à relação teoria-prática, mais uma vez como meio de instrumentalizar o trabalho na perspectiva do “saber fazer” – e não como *práxis* transformadora – tal como indicam os excertos a seguir:

[...] a teoria que nós estamos vendo, ela é indispensável para nossa prática, mas eu penso também que falta um pouco de prática sim, porque, às vezes, nós chegamos lá na hora da prática [...] na hora de lidar com os processos pedagógicos, nos faltam habilidades para trabalhar com certos materiais, trabalhar assim, até mesmo, como eu disse anteriormente, a diversidade. Então eu acho que falta um pouco de prática para a gente estar tendo essa experiência, não chegar lá no campo de trabalho e ficar assim perdida [...] (Entrevista A).

Acho importante a teoria, mas também a prática, principalmente. Como é que eu vou dizer? Faltaram algumas coisas, que a gente vai ter que enfrentar no dia-a-dia que a gente sabe e não teve: como a Educação Especial, essa questão de inclusão, de educação especial, nós não tivemos [...] então a gente vai... sabe que a realidade que a gente vai enfrentar para dar aula, vamos encontrar casos de crianças com necessidades especiais e a gente não tem nenhum embasamento para isso (Entrevista C).

[...] o pedagogo tem que conhecer a teoria, para depois colocar ela em prática, [...] essa parte prática o curso de Pedagogia não oferece, é só mais a teoria mesmo, nem nos estágios, são poucos os encontros, são poucos para gente aprender na prática mesmo, é só teoria (Entrevista H).

[...] a teoria ajuda a prática, a teoria é muito importante para prática. Sem a teoria eu acho que eu não iria conseguir realizar o meu trabalho [...] aquele trabalho bom em equipe, porque se você não tem uma equipe boa de trabalho, a gente não consegue nada, não consegue uma harmonia na escola. Então você estando num local, num ambiente que você encontra harmonia, você, o trabalho vai bem. Então, onde você encontra isso? Aqui na Faculdade eu aprendi muito didática, aprendi muito a trabalhar em equipe, a ouvir o outro (Entrevista B).

[...] as leituras foram muito importantes [...] mas eu acho que questão de planejamento, a gente vê pouco aqui na Faculdade e na escola a gente usa demais, pelo menos na escola que eu trabalho. No começo, você fica muito perdida, mas depois você vai atrás, corre atrás daquilo que é proposto pela escola, aí você vai conseguindo. Projeto também, eu acho que na a gente trabalha pouco como elaborar um projeto, plano de aula até que agora está tranqüilo (Entrevista E).

[...] o conhecimento, porque sem ele a prática seria a prática de senso comum. [...] mas tem muitas falhas o curso de Pedagogia da UFG. Quando a gente vai para o Mercado de trabalho [...] na instituição que eu trabalho [...] eu já precisei, eu aprendi na prática mesmo, coisa que na Faculdade eu não aprendi que é fazer o plano de aula, lidar com situações relação pai e aluno, família e escola. Essas vivências práticas mesmo, a Faculdade não tem, a gente não tem uma bagagem para isso, sem falar nas crianças com necessidades especiais, não é? (Entrevista M).

Na verdade, o que eu julgo mais importante é o conhecimento que a gente tem no dia-a-dia com os alunos e a gente, durante os estágios, como são poucos, a gente não adquire muito esse conhecimento, então eu acho que fica a desejar nessa parte, não é? Quanto a conhecimento de conteúdo, toda essa carga fica perfeito, mas eu acho que o conhecimento com os alunos mesmo, o trabalho mesmo, fica a desejar... a gente tem conteúdo, mas como atuar e aplicar ele, não (Entrevista F).

[...] eu considero o curso de Pedagogia aqui da Faculdade de Educação muito bom [...] aqui é oferecido mais ou menos o básico, você lê tal livro, aí dá umas bibliografias, depois para colocar na prática quem se interessar mais, a pessoa corre atrás (Entrevista D).

A formação me deu muito subsídio, não é?, para minha função. Muitas coisas que eu não fazia antes, eu faço agora. Um exemplo é... movimentar com os alunos, assim, de uma forma didática, de como fazer com os alunos, não é? (Entrevista G).

O curso oferece boa formação de conhecimento para a docência, mas para quem não atua na sala de aula, não. Eu não atuo em sala de aula, não é?, eu estou na coordenação e eu não recebi apoio para isso na Faculdade não, mas para docência sim, a gente teve uma boa formação, até porque a gente é preparado para isso (Entrevista L).

O curso proporciona muitos conhecimentos que nos tornam um pouco mais preparados, nos tornam até mais humanos diante das outras pessoas que a gente vai lidar no nosso dia-a-dia, mas a prática deixou muito a desejar, o nosso estágio é muito incompleto (Entrevista K).

Eu vejo que aqui a teoria é muito distante da prática. Eu consegui com muita luta fazer essa relação da teoria com a prática, porque eu corri atrás... eu falei, sabe, eu não aceito falar que existe uma ponte entre esses dois, mas por mim correr atrás disso que eu consegui fazer uma relação entre a teoria e a prática, mas quem está na prática da escola ali, nem sempre consegue... com o que a Faculdade dá [...] (Entrevista N).

O curso é bom, mas não tem curso perfeito. Eu acho que ficou faltando mais discussão sobre a infância mesmo, a primeira infância especificamente... não só de uma forma geral, assim ficou faltando, porque é meu maior interesse que eu trabalho (Entrevista J).

A relação teoria prática deveria ocorrer total, desde o início do curso, porque... para que a gente pudesse desmistificar isso [...] não ficar nesse problema de defender a prática ou a teoria porque eu acho que não tem sentido [...]. Precisa ter uma base teórica, eu acho que o fundamento é o seu fazer, não é?, e não só essa base teórica, mas também ele consiga fazer essa indissociabilidade entre teoria e prática [...]. Se ele não tem essa base teórica, e seja um prático única e exclusivamente, ele vai ter um problema... se for só um teórico... Então eu acho que essas duas coisas não podem ser dissociadas e que na própria Faculdade existe um embate aqui, do entendimento dessa... do que vem a ser prático, do que vem a ser teórico, eu acho que não está na hora de fazer esse imbróglio aqui, mas de como a gente deve fazer: não que a teoria vá ser colocada na prática total [...], mas como a gente pode tirar daquilo que é um entendimento na nossa prática diária [...] (Entrevista I).

Destaca-se, no exame das entrevistas, a ênfase atribuída pelos participantes, na omissão ou no oferecimento pelo curso, de alguns elementos, segundo eles, indispensáveis ao trabalho docente, a qual também recai preponderantemente sobre os aspectos referentes à instrumentalização, à aquisição de competências para o trabalho referente aos meios. Sobre isso, faz-se necessário esclarecer que não se trata de considerar os meios como dispensáveis ou sem importância para a formação e para o trabalho docente, pelo contrário, eles são elementos constitutivos da docência que contribuem para a sua caracterização tanto quanto os fins.

Contudo, apesar da relevância dos últimos, eles não se mostram nas concepções expressas pelos investigados, fato que permite chegar a duas conclusões não excludentes entre si: ou os fins educativos estão sendo negligenciados pela formação ou não chegam a ser compreendidos e nem valorizados pelos alunos-trabalhadores da educação. Há de se considerar que, de forma evidente, essa ausência (por omissão, descuido ou desvalorização) afeta sobremaneira a capacidade crítica dos sujeitos, no sentido de que somente o reconhecimento e a assunção dos fins educativos podem levar à construção da crítica proposta pela própria formação – fins esses colocados no projeto político-pedagógico do curso ao conceituar o trabalho docente como:

[...] processo pelo qual educador e educando, compreendendo, de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes (UFGFE/PPP, 2003, p.10).

A título de ilustração acerca das limitações analíticas apresentadas pelos investigados, toma-se o trecho destacado da entrevista B:

[...] se você não tem uma equipe boa de trabalho, a gente não consegue nada, não consegue uma harmonia na escola. Então você estando num local, num ambiente que você encontra harmonia, você, o trabalho vai bem [...].

A idéia de escola como local de trabalho harmonioso, de acordo com Soratto e Olivier-Heckler (2002), desconhece essa instituição como uma “organização de trabalho” submetida ao contexto da sociedade capitalista, cuja lógica se fundamenta no alto nível de exigência e tensão laboral que sujeita as relações às contradições daí inerentes, impedindo-as de se realizarem sem conflitos. Outro trecho que, particularmente, chama atenção por carecer de maior criticidade aparece na entrevista M, o qual diz respeito às falhas indicadas pelo sujeito relativas ao curso de Pedagogia por este não atender às demandas do mercado de trabalho:

[...] mas tem muitas falhas o curso de Pedagogia da UFG. Quando a gente vai para o mercado de trabalho [...] na instituição que eu trabalho [...] eu já precisei, eu aprendi na prática mesmo, coisa que na Faculdade eu não aprendi que é fazer o plano de aula [...].

A despeito da existência de uma vasta literatura e de todas as análises teoricamente fundamentadas sobre o tema, denunciando as conseqüências sociais nefastas do atrelamento da formação às exigências do mercado voltadas a cada dia, mais e mais, para empregabilidade e para a eficiência em busca da “qualidade total” – paradigma que também afeta o trabalho docente, exigindo do professor (e do educador de modo geral) um maior número de competências – ainda é grande a porcentagem de alunos do ensino superior que cobram da universidade que ela corresponda à semelhante ideário operacional (LIPOVETSKY, 2009). Como já foi dito, os próprios alunos esperam receber formação afeita ao modo de produção capitalista, desenvolvendo, a partir daí um movimento de pressão em âmbito intra e extra-institucional, a fim de obtê-la.

Destarte, tomando como referência as indicações dos pesquisados no curso de Pedagogia, pode-se depreender que almejam – ou até reconheçam nela a possibilidade de – uma formação próxima do denominado “modelo das competências<sup>98</sup>”, que aplicado ao currículo e aos processos acadêmicos de estudos para as licenciaturas, geralmente, está relacionado aos diversos enfoques da perspectiva de formação da racionalidade prática – já analisados no segundo capítulo (item 2.2) desta tese – cujos pressupostos se assentam nas idéias do “aprender a aprender”, do “saber, saber fazer, saber ser”. Essas referências são hoje indicadas para a educação de todos os trabalhadores assalariados, visando infundir neles determinadas características – como domínio dos meios para o exercício profissional, iniciativa, autonomia, responsabilidade e trabalho em equipe – bastante adequadas às transformações mais recentes ocorridas no modo de produção capitalista.

Desse modo, a formação de professores, inspirada na lógica das competências, passa segundo Freitas (2003, p.1109) “[...] a conformar as subjetividades [...] e a educação das novas gerações a fim de inseri-las [...] na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade”. Nesse contexto, a própria noção de trabalho se

---

<sup>98</sup>Reconhecido na atualidade como “modelo laboral técnico-científico”, identificado como conjunto de valores, atitudes e aptidões, constituído por requisitos tais como: agilidade; flexibilidade; compartilhamento de idéias e conhecimentos; inovação; aprendizado contínuo; liderança; visão estratégica; comprometimento; criatividade; habilidade de comunicação; honestidade; iniciativa, espírito empreendedor; motivação; responsabilidade (CARDOZO, 2008).

transforma mediante essa noção de empregabilidade, uma vez que o assalariado passa a assumir a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências.

A empregabilidade, então, consiste em se manter apto à competitividade no mercado. Tem-se, assim, um conceito instrumental de competências, em que o desenvolvimento dessas visa à instrumentalização do trabalhador para novas exigências da produção capitalista, incluindo a modelação de sua consciência a uma nova ideologia da exploração do trabalho que tem como base o *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalhador que, em tempos recentes, era desprezado (ANTUNES, 1999).

No interior das escolas, algumas organizadas como empresas, o trabalho docente, bem como do corpo educativo, assim fundamentado, passa a ser determinado e ajuizado pelo desenvolvimento das competências e habilidades entendidas como condições para a ação, como uma espécie de apropriação das dimensões técnicas e organizacionais que envolvem, sobretudo, o domínio dos meios de execução eficientes para o trabalho. O desenvolvimento das competências é uma condição representativa das exigências institucionais para os trabalhadores garantirem suas aptidões para o trabalho, tornando-se aptos ou inaptos, conforme sua responsabilização pessoal por esse processo (FERREIRA, 2010). Ao atentar para semelhante perspectiva, encontra-se, dentre os investigados aqueles que, quando da avaliação do curso (terceira questão da entrevista), destacam o favorecimento da formação para o desenvolvimento da autonomia – tal como se vê no exemplo seguinte:

[...] acredito que a Faculdade, ela proporciona com que nós nos tornemos um pouco mais críticos, um pouco mais autônomos. A gente quando chega ali na prática tem que ter competência para buscar o que a escola propõe, que às vezes é insuficiente o que a gente tem [...] (Entrevista K).

Autonomia essa que parece ser compreendida pelo prisma preponderante do empenho individual para obtenção das habilidades e competências adequadas ao trabalhador, conveniente à sociedade capitalista. Uma vez que se referem à autonomia como prontidão para responder às demandas dos postos de trabalho, ou seja, estarem aptos a buscar, por eles mesmos, os meios e as soluções para as diferentes situações, como se nota a seguir:

[...] porque vai muito da pessoa também correr atrás, ir atrás de informações, buscar saber o que quer [...] (Entrevista D);

[...] eu aprendi a buscar elementos para ajudar nas pesquisas, na prática... a hoje fazer um bom projeto [...] (Entrevista B);  
[...] a gente entra num curso superior achando que vai ter todas as soluções para o que a gente precisa em sala de aula, de uma forma prática, mas não, a gente vai aprendendo sozinha a buscar meios, a achar soluções na escola para situações práticas diferentes [...] (Entrevista J);  
[...] na minha vida mesmo eu aprendi a lidar com muitas situações no meu trabalho, por exemplo, com as crianças, comigo mesma, assim, assim muito no trabalho [...] (Entrevista F).

Contudo, pelo princípio da contradição, torna-se pertinente admitir que também as indicações feitas pelos sujeitos investigados acerca do desenvolvimento da autonomia, podem ser analisadas pelo sentido concernente à constituição de um trabalhador que saiba pensar o próprio trabalho, a sociedade e agir de modo consciente e crítico. Nesses termos, ressalta-se que todos, sem exceção, afirmam literalmente que o curso os tornou mais críticos, ampliou a visão de mundo e da sociedade, os auxiliou a serem mais questionadores e reflexivos e coisas do gênero:

[...] contribuiu grandemente, abriu a minha mente, uma forma simplificada de falar, me deu um olhar diferenciado para eu olhar a sociedade hoje [...] (Entrevista A);  
[...] eu aprendi a entender, a ver o que eu não conseguia ver (Entrevista B);  
[...] comecei a ver as pessoas, as coisas, a sociedade, de uma maneira diferente, mais abrangente [...] (Entrevista C);  
[...] passei a questionar porque certas coisas acontecem [...] (Entrevista D);  
[...] a questão de refletir mais sobre tudo que você vê [...] (Entrevista E);  
[...] aprendi que [...] a gente sempre reflete no trabalho (Entrevista F);  
[...] essa formação abriu a minha cabeça [...] (Entrevista G);  
[...] o curso mudou meu modo de pensar [...] (Entrevista H);  
[...] a Faculdade me deu condição de fazer reflexão [...] (Entrevista I);  
[...] ajudou a refletir [...] (Entrevista J);  
[...] fez com que o olhar se tornasse mais amplo (Entrevista K);  
[...] adquirir um poder de reflexão maior [...] (Entrevista L);  
[...] o curso ajudou a me posicionar diante da sociedade [...] (Entrevista M);  
[...] a formação ofereceu uma visão ampliada de mundo, uma visão crítica de mundo [...] (Entrevista N).

Cabe, então, compreender de modo mais aprofundado esse aspecto central da presente tese, sendo necessário, para tanto, investigar que tipo de crítica eles, na realidade, são capazes de elaborar; que visão, de fato, eles expressam acerca do trabalho docente, do papel do professor e da sociedade; que espécie de questionamentos eles elaboram; além da natureza de suas reflexões. Buscando explicitar os referidos aspectos relativos à problemática investigada, analisou-se as respostas dos sujeitos às duas últimas questões da entrevista concernentes a como os pesquisados lidam com as formas de organização, as

condições e as normas presentes no local de trabalho e que importância atribuem ao trabalho docente, ou seja, que concepção têm acerca do papel desempenhado pelo professor no âmbito da sociedade. As respostas são bastante esclarecedoras quanto à compreensão pretendida.

Como demonstraram grande convicção de que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia promoveu uma ampliação na forma de ver e uma postura reflexiva e crítica acerca do trabalho e da sociedade – como se comprova nas falas já transcritas – era de se esperar que os participantes analisassem as formas de organização, as condições e as normas presentes no local de trabalho questionando-as e, quem sabe até que, alguns deles, se declarassem envolvidos em movimentos de luta a fim de discuti-las e alterá-las.

Esperava-se, assim, que emergissem análises sobre o tipo de gestão adotada na instituição que atuam, se participativa, democrática ou não; questionamentos vários acerca das normas e das políticas que subordinam o trabalho aos interesses dominantes, bem como sobre as condições adversas que tornam, a cada dia, mais precário o trabalho docente, discussões sobre a política ou piso salarial; número de alunos por sala; sobrecarga de tarefas, dentre outras condições objetivas que os afetam diretamente e que sabidamente são abordadas no decorrer do curso de formação. Entretanto, em sentido oposto, eles expressam uma postura de subordinação – às vezes de adesão – ao ideário da instituição ou da instância de poder à qual esta se vincula e de forma bastante acrítica. A maioria declara:

No meu local de trabalho, eu procuro estar chegando no horário correto, tento obedecer a hierarquia que nós temos constituída lá dentro; de uma forma que facilite o trabalho de todos, a interação, para que o meu trabalho seja desenvolvido de uma forma satisfatória (Entrevista A);

Eu procuro obedecer aquilo que está ali posto, a direção, a hierarquia, a gente tem que ter um respeito, uma obediência, digo, um respeito vamos dizer, um respeito com aquilo que já está estabelecido e fazer tudo para um bom convívio. Como eu já disse no início, não é?, no local de trabalho tem que haver harmonia e se, por exemplo, eu chego atrasada, a pessoa que está ali para olhar o horário da assinatura, porque é assinatura de ponto, na entrada a gente logo assina e põe o horário, aí a pessoa vem e chama atenção! Esse é um exemplo que eu estou dando, aí eu não vou achar ruim, porque de fato eu estou chegando atrasada, eu tenho uma justificativa, alguma coisa assim, eu vou relevar. Também alguma desavença, eu vou ouvir e não levar pra frente, eu vou tentar ajudar alguma colega que está em dificuldades ou então que está triste por algum motivo ali dentro, sempre nessas instituições maiores tem isso! (Entrevista B).

Nós temos uma coordenadora geral para cada grupo. Eu nunca tive problema assim, de adaptação, de cumprir, vamos dizer, regras, talvez pela educação que a gente tem. Antigamente o que o superior falava a gente acatava, mas não só por isso, porque eu acho que se tem um superior, se ele tem entendimento, a gente

tem que ter essa responsabilidade de cumprir as normas e regras, senão não é uma organização! A gente tem que ter disciplina para isso [...] (Entrevista C).

Bom, lá no meu local de trabalho, as normas são sempre geradas pelo [cita nome de órgão superior de administração], então, tem sempre [...] questões que tem que seguir. Por exemplo, na questão agora da higiene que nós estamos trabalhando muito por causa da gripe H1N1 e então vem todas as normas que devem ser respeitadas e tudo, mas eu tento adaptar, eu não sigo geralmente todas não, eu tento adaptar ao que dá para ser feito, por exemplo, lavar a mão toda hora? [...] a questão de não poder chegar atrasado, tem as questões de atestado, atestado agora vale só por três dias, não pode ficar faltando mais cinco dias, então você tem que seguir! São normas, mas que devem ser seguidas para ter uma boa organização também, não pode ser tudo do jeito que cada um quer (Entrevista D).

Bom, como a escola é privada, o que mandar a gente tem que cumprir, senão tem um monte lá, querendo a sua vaga de trabalho, não é? (Entrevista E).

Eu sigo todas as orientações, sigo todos os horários propostos para mim, entrega de materiais, entrega de planejamento, tudo certinho [...] (Entrevista F).

Olha, eu procuro lidar da melhor forma possível. Eu prefiro ser imparcial, ser assim uma pessoa que está sempre disposta a servir, sempre que me pedem alguma coisa eu faço, procuro fazer, só não faço se eu realmente não tiver tempo. Procuro seguir a hierarquia da escola, porque toda escola tem uma hierarquia, tem direção, tem secretaria, então assim, eu procuro ficar dentro das normas porque eu acho que isso é importante também, apesar de ter muitas pessoas que são contra as normas, não é?, mas a gente vive em sociedade, a sociedade tem norma, então tem que seguir as normas (Entrevista G).

Se não respeitar as normas, como que vai ficar a sociedade? Ainda mais dentro do ambiente de trabalho, não é? Tem que respeitar mesmo, cumprir as normas direitinho, que é a nossa forma de trabalhar mesmo. Todos os lugares que a gente trabalha tem normas, tem leis a cumprir (Entrevista H).

Na verdade, eu tenho que obedecer, porque é uma instituição particular, então são ditas as regras, você cumpre apenas, ou então, quem não está satisfeito se retire do ambiente. Então, eu cumpro apenas, não interessa minha opinião e minha opinião não vai mudar a decisão da diretoria (Entrevista M).

Nota-se, desde grande tendência em reproduzir um discurso e uma prática que revelam alguma semelhança com a ideologia liberal de “ordem e progresso” – subordinação visando a boa convivência, a harmonia, o bem de todos, da sociedade, isto é, “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim” – até aquela que tenta explicar a submissão apenas com vistas à manutenção do emprego; o que, aliás, em tempos bichudos de desemprego, é uma postura compreensível, mas nem sempre passível de ser justificada, porque se converte em genuína alienação, em um ato de sacrifício, de suspeição da própria realização humana, desenvolvida externamente, visando à sobrevivência. Assim, o receio de perder o emprego agrava a subordinação e a alienação.

Segundo Russomano (1984), a submissão à hierarquia para manutenção do emprego está ligada a diferentes tipos de dependência – econômica, técnica, pessoal, jurídica e social – tendo em vista que:

1) a relação de emprego se caracteriza pelo fato de que o empregado depende do salário recebido para cobrir as suas despesas obrigatórias, isto é, o empregado fica subordinado ao empregador porque é economicamente inferior;

2) o vínculo de subordinação reside em que o empregado não se mantém no emprego, se não aceitar as orientações do empregador para realizar suas tarefas de acordo com aquilo que lhe é exigido;

3) o próprio contrato de trabalho legitima a subordinação, concedendo ao empregador o poder de dirigir a efetivação do trabalho e de fiscalizá-lo.

Quando se trata do trabalhador em instituição pública, cuja lei garante uma relativa estabilidade, as relações de dependência, apesar de permanecerem as mesmas, se mostram, em determinados aspectos, mais abrandadas – à exceção da dependência pessoal, que inclui aceitação da subordinação velada – sendo configuradas em punições como suspensão; corte de ponto; remoção; desvio de função, dentre outras.

Ao lado das posições dos investigados descritas anteriormente, frente às ingerências advindas dos postos de trabalho, manifestam-se outras aparentemente discrepantes que merecem ser analisadas caso a caso. O primeiro caso diz respeito ao pesquisado que atua como coordenador, o qual demonstra não ter percepção de que aderiu à estrutura de poder no âmbito da instituição, reproduzindo um discurso que denota posturas bem adequadas à posição de mando:

Bom, existem normas sim. Se bem que elas existem, mas até entendo que elas são um pouco mais frouxas no meu entendimento [...]. Então existem normas de observação que a gente tem que ter um bom trato com a preparação [...] [cita o grupo com o qual trabalha]<sup>99</sup>. Aí, na preparação a gente tem que ter assim, uma certa ordem de estrutura do que vai planejar [...]. Então eu acho que esse é no meu entendimento, esse é o norte maior, não é? (Entrevista I).

O segundo caso, que também atua na coordenação, já demonstra reconhecer a situação complexa que envolve a sua posição, mas diz se adequar ao que está posto. Nota-se seu comprometimento como representante da empresa junto aos atores escolares.

---

<sup>99</sup> O tipo de grupo foi omitido porque levaria à identificação do sujeito.

Ocupando cargo de chefia, tenta conciliar os interesses desta aos interesses dos clientes (pais e alunos), muitas vezes conflitantes:

Eu considero bastante complexo, porque eu trabalho na rede particular [...]. É bem uma escola que se torna uma empresa. Então ela é organizada para isso, não é? [...]. Eu acabo tendo que adaptar, tentar entender a empresa, pois se trata de uma empresa que precisa do dinheiro dos pais. Eu tento levar, entender os pais, os professores, os alunos. A gente tenta adaptar para os dois lados (Entrevista L).

Para ambas ocorrências faz-se pertinente a análise de Dejours (1997), quando assevera que, ao interiorizar a ideologia e a cultura da empresa, o indivíduo começa a se encarar, bem como a ser encarado pela empresa como ativo, ficando à disposição das necessidades requeridas por ela – vale dizer, requeridas pelo capital – devendo, portanto, possuir capacidade de adaptação e maleabilidade quanto à sua postura e habilidades multifacetadas para realização de suas tarefas.

O terceiro caso declara ver flexibilidade e abertura para participação dos professores na forma de organizar a escola, mas analisa a questão tão somente pelo prisma pedagógico, deixando fora de sua análise, assim como todos os outros, os aspectos relativos às condições objetivas – materiais, políticas, legais, conjunturais etc. – que envolvem e determinam o trabalho docente.

Graças a Deus, lá as pessoas nos escutam bastante [...] lá eu percebo muita flexibilidade e interesse na nossa opinião pedagógica, então eu acredito que ali tem suas normas sim a serem seguidas, mas [...] lido bem com isso, com a forma de organização, as normas, não tenho nenhum problema [...] (Entrevista K).

O quarto e o quinto casos também restringem suas análises às formas como lidam com a organização pedagógica estabelecida nos locais onde atuam. Tal como se vê no trecho a seguir, outros problemas inerentes às relações de poder e conflitos de interesses, que envolvem os postos de trabalho no campo educacional, são dirimidos na questão do método.

Eu sempre converso com a escola que eu estou e eu deixo claro aquilo que eu acredito. Em algumas escolas, eu já trabalhei, que eu não concordava com a linha da escola, às vezes a linha era tradicional e eles falavam “é tradicional mesmo, não está contente, tchau” e eu “então tchau”, sabe? Eu não dou conta de ficar num lugar onde eu não acredito naquele método [...] no local de trabalho onde eu estou atualmente, eu não tenho dificuldade com as regras de lá, porque eu acho que é igual aquilo que eu acredito, sabe? A linha é a mesma, então não está tendo

conflito. Então eu acho é só cada um encontrar aquilo que acredita, você estar atuando naquilo que você realmente acredita sem problema (Entrevista N).

Olha, eu tento me adequar, mas ao mesmo tempo procuro estar num lugar que não esteja tão longe do que eu penso que é uma educação, porque tem lugar que, realmente, é quase impossível. Eu cheguei a fazer entrevista numa escola, para trabalhar com alfabetização, que é o que eu gosto de trabalhar. Cheguei e perguntei qual era linha que a escola gostava de trabalhar. E ela falou: “qualquer uma”! Então assim, eu fiquei muito desmotivada, nem voltei lá. Para falar a verdade, não é que eu não estava precisando, mas assim, eu acho que se a gente tem que se adequar a um Mercado, porque a gente precisa trabalhar, pelo menos tentar encontrar alguma coisa que seja mais próxima do que a gente acredita, para não ficar frustrado também, não é? (Entrevista J)

Essa última fala, bastante similar à anterior, chama atenção pela peculiaridade quanto à rejeição expressa acerca da possibilidade de desenvolver ativamente a autonomia docente quanto à escolha das referências adotadas para o trabalho educativo. O sujeito não se deu conta, pelo menos em tese, de que a escola talvez adotasse uma orientação mais participativa, ou senão, que estivesse esperando do professor lançar mão de suas competências a fim de capitalizar – já que se tratava de educação privada – o seu *know-how* docente em favor da empresa. Se houvesse um entendimento mais ampliado e crítico acerca da inserção do seu trabalho na sociedade, não caberia a esse sujeito aceitar o desafio, descobrir seus meandros e enfrentá-los antes de desistir? E mais, ao apontar e rejeitar a ausência de uma opção para a alfabetização na escola, o investigado parece acreditar e mesmo se identificar com um tipo de instituição que adota e impõe uma “linha” de atuação, seja ela mais progressista ou não.

Mediante o que foi discutido, cabe colocar em cheque a possibilidade do grupo investigado em:

1) conceber e realizar o trabalho docente (ou mesmo o educativo) de forma realmente crítica (provida de uma concepção e uma postura política clara e bem definida), como mediação para construção de uma sociedade alternativa em contraposição à mediação para reproduzir e reafirmar a existente;

2) considerar o papel do professor, do educador, na sociedade como agente de transformação social, com possibilidade de impulsionar o processo de emancipação humana – no sentido onilateral resgatado por Mészáros (2006 e 2007) em Marx, Engels e Gramsci. Assim considerando, se ensejou levantar, pela análise das respostas à última questão da entrevista, se, de fato, os envolvidos compreendem semelhante papel social para a docência, para o trabalho educativo, a fim de, efetivamente, o assumirem.

Ao serem perscrutados sobre importância social do trabalho docente, ou seja, acerca do papel desempenhado pelo professor na sociedade – o que significa agora encarar, necessariamente e de forma explícita, os fins da educação e do trabalho que realizam – emitem respostas que permitem compor três grupos – a, b e c – em razão da preponderância de determinadas semelhanças ou aparentes diferenças em suas concepções:

a) 29% (4) dizem ser papel social do professor, formar pessoas para atuar na sociedade; ser renovador para inserir o indivíduo no mercado de trabalho e em outras atividades da vida em sociedade; além de prepará-lo para perdas e ganhos.

De forma assim, imprescindível, eu acho que todos vão falar a mesma coisa, é de fundamental importância, porque ele está formando pessoas para atuar nessa sociedade [...]. Então, assim, eu acho que, de forma muito importante [...] porque toda a formação começa ali, da criança, do futuro adulto que essa criança será. Então, eu vejo que é de fundamental importância a docência (Entrevista N).

Eu acho que não só preparar o aluno para o mercado de trabalho [...] mas estar preparando também para as demais atividades da vida social. Você não só trabalha, você tem outras coisas para fazer lá fora também. Você tem sua família, tem seus amigos, você sai. Eu acho que o aluno, ele tem que estar preparado para isso, para as perdas e para os ganhos. Criança de hoje, ela não sabe perder, eu acho que a família deixou bastante de lado isso [...] depois a criança cresce e não sabe perder, vai sofrer com a perda. Eu acho que a gente tem que estar trabalhando isso demais na escola também [...] (Entrevista E).

Tem que ser um professor renovador. Se ele não tiver condições de estar renovando, trazendo coisas novas, aprimorando tudo que ele trabalha em sala de aula, ele não consegue inserir o indivíduo (Entrevista F).

O papel do professor no âmbito da sociedade é formar o indivíduo mesmo para lidar na sociedade e auxiliar a família na educação. Ele não é... ele não pode tomar conta da educação do aluno, mas ele tem o papel de auxiliar a família nessa educação, para inserir o aluno na sociedade, no trabalho (Entrevista H).

b) 14% (2) dizem ser papel social do professor a transformação e a mudança do educando.

Um professor tem que estabelecer a importância da luta, da luta para mudar, mas mudar principalmente a si próprio e não tentar mudar a sociedade, porque eu acho que isso é uma utopia, não é? Você não tem como mudar a sociedade, mas mudar aquela, aquele aluno que você está ensinando; a lutar realmente pelo que ele quer ser; qual vai ser o objetivo dele; quais são as normas; o que ele vai seguir; como que ele vai se estabelecer na sociedade (Entrevista D).

Acho que é de transformação, de orientação do aluno. Ainda mais hoje em dia, acho que é muito importante na educação, tudo, desde a educação infantil, é realmente a transformação de pensamento, de vida, de valores, que estão tão

esquecidos. De valores nesse sentido, não é?, de voltar àqueles, às vezes tão esquecidos, os valores acho que de respeito (Entrevista C).

c) 57% (8) dizem ser papel social do professor, formar cidadãos, indivíduos que conheçam seus direitos e deveres, inclusive para construção da harmonia na sociedade.

Um professor ele tem como função formar cidadãos. Cidadãos de bem, que conhecem os direitos, seus deveres e assim, procurar colocar na formação dessas crianças, desses adolescentes, o que a sociedade tem de bom, não é?, não só destacar o que a sociedade tem de ruim, colocar o que tem de bom também e inserir novos elementos para formação da criança (Entrevista G).

Eu acho que a função do professor é muito mais até social, de servir para sociedade, enquanto formar esse aluno, para ele ser apto a compreender os seus direitos, seus deveres, saber se posicionar frente a tudo que vai lhe surgir (Entrevista L).

Eu entendo que significa ser um professor, esse agente social que ele possa ser, porque é um momento precioso que é dado em sala de aula para que a gente possa fazer a diferença [...]. Tem uma legislação que pelo menos, toca em alguns itens, que a gente poderia, em base dela se sustentar e fincar ali para que a gente fizesse defesa de uma educação de qualidade, uma educação que pudesse fazer diferença na construção da cidadania e da harmonização da sociedade, até está escrito lá na LDB, nos documentos que regem a educação. Basta ter a boa vontade para que isso aconteça (Entrevista I).

Bom, além da teoria, o convívio, não é? entre os colegas... que mais? E... o dia a dia... ter uma boa realização no dia-a-dia. O professor tem que trabalhar o convívio dos alunos porque então ele não forma o cidadão (Entrevista B).

Ah... esse papel eu acho tão complicado falar do papel do professor, eu acho que é um papel muito importante, mas que está muito sobrecarregado com coisas além do seu alcance, porque professor virou pai, mãe, psicólogo [...] e ai a gente acaba deixando de desempenhar o papel da gente, para tentar contornar situações que vão aparecendo no dia a dia, não é? Mas eu acho assim, que o papel mesmo do professor é contribuir na formação do aluno como cidadão, não só no aspecto científico mesmo, do conhecimento, mas nessa formação dele também (Entrevista J).

O professor tem um papel mais da questão social, essa formação para a cidadania, da estrutura da sociedade de maneira geral (Entrevista A).

Eu tenho a profissão docente como uma missão [...] acho que assim que escolhemos trabalhar como docentes, a gente já... eu pelo já tinha essa consciência da minha responsabilidade social diante daqueles que iriam entrar na minha vida em algum momento, então, [...] acredito que o professor tem a missão de formar cidadãos (Entrevista K).

[...] não pensar em apenas ensinar a criança a ler e a escrever e a matemática que é fundamental, mas ensinar o conceito, não é?.. de cidadania e formar um cidadão que eu acredito que o professor tem essa grande responsabilidade, indiretamente ou diretamente imposta (Entrevista M).

Uma análise mais acurada das respostas dos sujeitos mostra não existir entre elas dissensões, pois os dados revelam que as três categorias convergem para análises as quais têm como referência concepções que colocam o trabalho docente, cada uma a seu modo, a serviço da sociedade capitalista. O grupo (a) revela claramente isto, ao indicar como papel social do professor a docência sempre renovada, voltada à inserção do aluno no mercado de trabalho e o seu preparo para enfrentar a lógica da sociedade do capital fundamentada na idéia mercadológica do ganhar e do perder, similar ao propugnado por boa parte das pessoas no mundo contemporâneo. O grupo (b) por sua vez, também não se distancia desse ideário, já que propõe como papel social docente a mudança, a transformação e a orientação do indivíduo no âmbito da sociedade em vigor a fim de que ele consiga não mudá-la, porque isso se trata de uma “utopia”, mas nela se estabelecer.

Nesse sentido, enquanto um dos sujeitos do grupo (b) concebe como função do trabalho docente a retomada da formação voltada à orientação de mentes adaptadas aos valores tradicionais, como respeito (às leis, às autoridades etc.), o que, como se viu em capítulo anterior, foi fundamental para exploração do trabalho pelo capital, sobretudo no modelo taylorista de produção; o outro apresenta como papel social docente, levar o aluno a lutar e escolher a melhor maneira de atingir seus objetivos de inserção na sociedade – leia-se, no campo do trabalho – por meio de atitudes mais apropriadas (criatividade, flexibilidade, autonomia etc.) mediante as normas (da concorrência e da competição). Tais concepções correspondem aos aportes fundamentais esperados das instituições escolares pelos neoliberais que defendem a formação direcionada à empregabilidade, a fim de levar o trabalhador a manifestar o seu máximo para o desenvolvimento dos mercados e das economias na era da globalização. Assim, para eles, o professor cumpre seu papel social à medida que prepara o aluno para lutar, competir e vencer, visto que, de acordo com Gentili (2005, pp.54-55), tem ocorrido:

[...] uma desvalorização do princípio [teoricamente] universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica da competitividade interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente. O discurso da empregabilidade reconhece explícita ou implicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso. Isso é, existe a possibilidade de que pessoas que apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades “empregatícias”, não terão sucesso na disputa pelo emprego [...].

Em relação ao grupo (c), mais numeroso, o fato dos sujeitos compreenderem como papel social do professor a formação para a cidadania, passa a exigir maiores esclarecimentos em razão dos riscos de se considerar essa concepção como mais crítica<sup>100</sup> que as anteriores. Desse modo, é pertinente lembrar que o conceito de cidadania passou, segundo Pinsky (2003), por diferentes acepções no decurso da história. A palavra cidadão provém do latim *cives* que significa sócio da *polis* ou da *civitas*. O termo greco-romano *civitas* remete às noções de liberdade, igualdade e virtudes republicanas. Contudo, na *polis* grega a participação na *civitas* era prerrogativa de poucos homens que podiam participar da elaboração de leis e normas; atuar no judiciário e influir no funcionamento da Cidade-Estado e de sua vida política: como cidadãos, homens nascidos no solo da cidade, livres e iguais, portadores de direitos, da isonomia – igualdade perante a lei – e da isegoria – liberdade de emitir opiniões e atuar na vida pública com plenos direitos de comandar os interesses da *polis*.

O desaparecimento das civilizações clássicas provocou a intercadência da cidadania que só voltou ao cenário civilizatório pelo ressurgimento, na Idade Média, das cidades denominadas de *burgos*, onde o burguês se converteu em modelo de cidadão dotado de liberdade política para colocar a suas ordens o restante da população destituída de cidadania. Com as revoluções liberais – inglesa, americana, francesa – nasce, juntamente com as constituições, a prerrogativa dos direitos individuais, consolidando a cidadania vinculada ao liberalismo, no âmbito do qual estão: os direitos civis (ligados aos direitos fundamentais como igualdade perante a lei, direito à vida, à liberdade, à propriedade); os direitos políticos (de participar do governo da sociedade, como votar e ser votado) e os direitos sociais (de tomar parte da distribuição da riqueza coletiva, consubstanciada no direito à educação, ao trabalho, à saúde, à moradia) (MARSHALL, 1967).

Como se observa em quase todas as sociedades contemporâneas que se autodenominam democráticas, os direitos garantidos, na letra da lei, para todos, não se materializam, sobretudo no campo dos direitos sociais, o que afeta sobremaneira o exercício real e irrestrito da cidadania. Assim, como hoje se constata facilmente, nem todos

---

<sup>100</sup> A exemplo de diversos trabalhos incluídos no “Banco de Teses Capes” (disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>), período 2001-2009, cuja análise dos resumos constatou um número bem maior dentre aqueles que julgam a formação ou a construção da cidadania como uma abordagem crítica e transformadora em comparação àqueles que apontam seus limites, seus equívocos e seu vínculo com a manutenção do sistema em vigor.

podem ser cidadãos livres, iguais e proprietários, a não ser formalmente, o que não se dá efetivamente, pois, sob o sistema do capital, por mais que se amplie e aperfeiçoe toda a sorte de direitos, permanecem as desigualdades, as quais têm fundamento nos antagonismos insuperáveis das relações de classe (proprietária e trabalhadora) que, nessa conjuntura, jamais se extinguirão completamente (MASCARENHAS, 2002).

Além disso, vê-se que os atuais movimentos pela ampliação de direitos têm desviado o foco da luta pela superação da sociedade capitalista, a qual, por sua natureza contraditória – já que calcada na impossibilidade de estabelecer conciliação entre capital e trabalho – jamais permitirá, enquanto perdurar, a emancipação humana tal como propugna Marx (2000). Isto porque o ato de compra e venda da força de trabalho, com todas as suas conseqüências para a formação da base material da sociedade capitalista produz, necessariamente, a desigualdade social como uma tendência crescente e não decrescente de reprodução do capital, opondo o proprietário dos meios de produção ao possuidor da força de trabalho. É por semelhante motivo que os marxistas há muito denunciam que na presente sociedade, onde prepondera a citada contraposição, não há como construir a tão propalada “harmonia social”, nem tampouco a cidadania real – nem com toda a “boa vontade” do mundo, nem mesmo pela justa ampliação dos direitos sociais à boa parte da população.

Assim, a luta da educação, nos limites da construção da cidadania, torna-se infrutífera no sentido de conseguir formar sujeitos desalienados e emancipados, haja vista que esses se encontram submetidos a relações sociais estabelecidas pela exploração do trabalho em prol do capital e da propriedade privada, degradantes e alienantes. O discurso da formação para a cidadania, no âmbito desta sociedade, revela-se, então, como um jargão que passa a ser repetido pela classe política, pela opinião pública e até pela academia, sem a menor consistência e lastro com a verdadeira luta para mudar a realidade, pois a defesa de um mundo cidadão, nos moldes vigentes, não equivale à luta por uma sociedade de fato livre e humana. Carece considerar, de acordo com Tonet (s/d, p.1), que a cidadania “[...] por suas origens e sua função na reprodução social, representa uma forma de liberdade, certamente muito importante, mas essencialmente limitada [...] a efetiva emancipação humana é, por seus fundamentos e sua função social algo radicalmente distinto e superior à cidadania [...]”.

Destarte, aqueles que, em realidade, concebem e almejam uma educação e um trabalho docente sob a luz do marxismo, cujo papel social seja a transformação radical da

sociedade vigente, necessitam adotar como norte e como fim a realização de uma sociabilidade na qual os homens sejam livres, fundamentada na emancipação humana – não reduzida à perspectiva da cidadania – o que pressupõe a erradicação do capital; da propriedade privada; das classes sociais; do trabalho expropriado e todos os demais componentes fundantes e fundamentais que mantêm viva a sociedade do capital. Concepções e aspirações as quais ainda não se mostram firmemente construídas nos sujeitos investigados, tal como se demonstrou nos extratos transcritos.

Ao retomar as questões norteadoras da presente tese, pode-se conclusivamente dizer, com base nas “críticas” elaboradas pelos investigados, que eles compreendem a sociedade atual como um modelo a ser aprofundado e aperfeiçoado e não a ser superado, concebendo o papel social da educação e do trabalho docente como subserviente à sociedade capitalista, ligado ao movimento de reprodução das relações sociais que a mantêm em funcionamento. Papel, esse, expresso na perspectiva da formação para a cidadania descrita anteriormente, bem como na expectativa de constituição de indivíduos aptos a atuarem proativamente no mercado de trabalho e nas demais atividades da vida social. Isto exige a formação de mentes adaptadas, criativas, flexíveis e a preparação de competências e habilidades, pela aquisição de meios para se engajar na lógica da empregabilidade nesse mundo globalizado.

Dessa feita, as concepções elaboradas pelos participantes se ligam aos aspectos de correção das distorções e de adequação da proposta de formação às necessidades impostas pelo campo de trabalho onde atuam como educadores – de modo diverso ao ideal formativo que propõe o projeto do curso pesquisado – revelando a construção de “críticas” que, de fato, pouco ou quase nada contribuem para a luta pela transformação da sociedade dominada pelo capital. Essa é a situação encontrada no campo pesquisado e que certamente não se limita a ele, a qual suscita retomar as indicações de Mészáros (2006, p.59) para os rumos da educação na atualidade: “[...] redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente [...]”, somente assim a educação, a formação em qualquer nível, poderá dar uma contribuição vital para romper com a lógica do capital, não só no próprio e mais limitado domínio individual, mas também, e, sobretudo, na sociedade em geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão, proposta na presente tese, enseja que se considere algumas categorias como totalidade, contradição, reprodução e hegemonia, pois elas permitem desvelar a realidade na sua essência, possibilitando estabelecer relações entre os fenômenos, de forma mais abrangente, por denotar uma determinada visão de mundo, aqui aludida à ótica marxista. Essa opção teórico-metodológica implica assumir uma posição política diante dos fatos estudados, a fim de interpretar e explicitar o real e, sobretudo, reconhecer a necessidade de transformá-lo no movimento da *práxis*, por intermédio da qual pensamento e ação, teoria e prática corroboram para superação das condições já estabelecidas no campo social – sendo isso passível de suceder tanto no campo da formação, quanto no mundo do trabalho e no da produção.

Destarte, a categoria da totalidade exige atentar para as relações internas entre os fenômenos de modo que a formação docente e o trabalho educativo, mesmo como processos particulares da realidade, não podem ser encarados como universos separados e autônomos, visto que se relacionam no âmbito de uma totalidade contraditória – a sociedade do capital – recebendo dela, e a ela dirigindo, uma determinada visão de mundo (ideológica e hegemônica) que influencia a construção das concepções e as próprias ações dos sujeitos. Nessa relação, as instituições – especialmente as educacionais – enquanto parte da totalidade, conservam a tendência de cooperar com a reprodução, não somente das concepções preponderantes, mas também dos vínculos sociais que mantêm vivo o atual sistema. O que leva a compreender o porquê de os sujeitos que delas participam – educadores ou educandos – se revelarem fortemente afetados pela onda da reprodução.

Contudo, a despeito dessa última, as forças presentes na esfera social se mostram diferentes, em razão dos antagonismos e dos interesses conflitantes gerados pelo próprio modo de produção existente. Esses criam situações diversas, forjando as constantes crises que alcançam os próprios homens e as suas instituições – por se tratarem de construções humanas. As ditas crises expressam, então, as contradições (no campo da idéias e das ações) que se abrigam na realidade, passando a exigir pela negação do existente, de acordo com a dialética marxista, o surgimento de seu contrário.

Nessa relação de mútuas determinações entre o que prepondera e seu antagonismo é que se engendram as transformações, já que os contrários em luta tendem à superação e à conquista de novas determinações. Assim, por intermédio de semelhante prisma, torna-se pertinente argumentar que, se hoje, os cursos de formação e o trabalho docente parecem participar mais do movimento de reprodução do que do movimento de transformação social, pela produção de concepções mais afeitas à confirmação do *status quo* – similar ao que se encontrou junto aos sujeitos estudados – não se pode ignorar a possibilidade de que tanto a formação quanto o trabalho docente, pelo princípio da contradição, possam gerar elementos de ruptura com a reprodução, passando a operar mudanças não apenas no interior das instituições educativas, uma vez que tais elementos tendem a se projetar para o campo social de maneira irrestrita.

Destarte, o próprio campo social também pode emanar para o âmbito da formação e do trabalho docente uma gama de complexas influências que, por seu turno, são passíveis de serem restritivas da transformação ou, em contrapartida, provocadoras de mudanças. Semelhante raciocínio de raiz marxista revela, do ponto de vista da totalidade, a explicitação do real no que ele tem de mais essencial: a dialética entre as partes e entre essas e o todo.

Nessa direção, Makarenko (1986, *apud.*, CAPRILES, 1989, p.15) refletindo acerca da importância da instituição escolar para a constituição social soviética, reconhece sua contribuição para a formação diferenciada da juventude, em uma sociedade pré-revolucionária que ainda não havia assumido o ideário socialista:

A nossa juventude é um fenômeno mundial incomparável com qualquer outro, cuja grandeza e cujo significado talvez sejamos incapazes de aprender. Quem a engendrou, a instruiu, a educou, a colocou a serviço da Revolução? De onde surgiram todos esses milhões de hábeis operários, de engenheiros, de pilotos, de mecânicos agrícolas, de capitães, de sábios? Teremos sido, na verdade, nós, os velhos, que criamos esta juventude? Mas se assim é, em que momento foi? Por que é que não percebemos isso? Nós não tínhamos adquirido o hábito de vilipendiar, a propósito de tudo e nada, as nossas escolas e nosso ensino superior? Não achávamos os nossos mestres unicamente dignos de recriminações?

As observações de Makarenko são exemplares da força da instituição escolar e da necessidade de compreendê-la a serviço da transformação, além do que remontam às

orientações de Marx e Engels (2010, p.18) de que “[...] no seio da velha sociedade, forma[m]-se os elementos de uma nova sociedade e que a dissolução das velhas idéias marcha junto à dissolução das antigas condições de vida”.

Desse modo, urge ter em conta que a educação (e suas agências formadoras) – mesmo submetida às incongruências da sociedade dominada pelo capital, injusta, desigual e regida pela exploração – pode e deve assumir o papel que lhe é devido, qual seja o de “humanizar o próprio homem” e, por certo, contribuir, de fato, com a construção de um modelo societal alternativo ao existente. A educação pode, assim, em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, participar do surgimento “[...] de uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX e ENGELS, 2010, p.19).

Não se pode negar que um curso de formação docente, nos moldes do estudado, necessita estabelecer uma relação com o mundo do trabalho – especialmente com o trabalho docente. Contudo, prepondera na área educacional – e fora dela também – a concepção de que essa relação se realiza apenas no sentido da formação profissional para a empregabilidade e, tal como propugna o modelo capitalista de trabalho, submetida aos parâmetros do mercado de maneira a incorporar o seu *modus faciendi*. Essa concepção é uma tendência que – como apontou Gramsci (1991, p.118) – desde o início do século XX,

[...] teima em repudiar qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem com difundir cada vez mais escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Gramsci não desejava abolir a formação para o mundo do trabalho – criticava, é verdade, veementemente, a que existia na Itália – mas, atribuir às instituições formativas uma outra feição, pelo estabelecimento de relações modificadas entre o trabalho produtivo (manual, técnico ou industrial) e o trabalho intelectual, não apenas na escola mas em toda a vida social, alcançando assim todos os organismos de cultura, imputando-lhes um conteúdo diferente: calcado no equilíbrio entre o desenvolvimento proveniente da formação teórica e o desenvolvimento originado da formação destinada ao trabalho.

Desse modo, o autor – com base em Marx – reconhece que a relação teoria-prática não é neutra, uma vez que semelhante relação deve resgatar o trabalho enquanto *práxis*, para superar seu caráter alienado e alienante.

De tal perspectiva, conclui-se analogamente que, no âmbito de um curso de formação docente, também a relação teoria-prática não deva ser neutra e toda aquela que não se dirija à construção da *práxis*, obviamente não contribui para a desalienação do trabalho educativo e, nem, tão pouco, para a criação de uma sociedade livre, diversa da existente. Assim, a grande questão a ser enfrentada pela formação não se restringe em torná-la mais teórica ou mais prática, mas carece avançar e elevar essa relação ao patamar da *práxis*.

Diante disso, as inúmeras críticas desfechadas contra a formação docente, acusando-a de ser pragmática, ou seja, de ser esvaziada de teoria – e muitas vezes, de fato, ela tem sido, como aponta, dentre muitos, Santos (2004); Saviani (2009); Soares e Bettega (2008) – mesmo que a faça configurar como mais teórica, não seria suficiente para construí-la de modo mais denso e capaz de realizar mudanças no trabalho docente e na própria sociedade, em razão de que as escolhas das teorias e das práticas e de como se estabelecem suas relações na formação docente também não são neutras, devendo pender à consecução de determinados fins, os quais necessitam de determinadas referências para que a formação e o trabalho docente passem a participar da modificação substancial da realidade.

A contribuição mais relevante do marxismo para reconfigurar os campos da formação e do trabalho docente – pela delimitação dos fins educativos, construção da *práxis*, edificação da onilateralidade, afora outras – se posta como importante via a fim de fundamentar a transformação social, pois oferece uma complexa gama de elementos teórico-práticos e as bases epistêmico-metodológicas para as lutas, as quais são, inevitavelmente, políticas em qualquer campo, sobretudo no educacional – recebendo delas o referencial que nutre as suas bases. Semelhante perspectiva aponta que a tarefa da educação – da formação e do trabalho docente, em todos os níveis de ensino – consiste em auxiliar os educandos a pensar o mundo e a realidade, de forma emancipada, para se posicionarem ativamente nos movimentos por mudanças radicais da sociedade, como coletivo e como pessoa. Enfim, esta é a tarefa que, há muito, almejam os fidedignos defensores do marxismo para a educação, sem a qual parece ser improvável contar com a

participação da grande maioria no processo de superação da sociedade do capital rumo à construção de outro modelo social: livre, universal, criativo e autocriativo.

Em tempo, tomando por base os fundamentos da educação de cunho marxista, indica-se como relevante para as instituições educacionais, para a formação e para o trabalho docente, a consideração de alguns aspectos referenciados, sobretudo, na obra de Gramsci (1989, 1991 e 1997):

1) rejeitar qualquer forma de instrução/educação amesquinhada;

2) configurar as escolas e, principalmente, as universidades como espaços fecundos para organização da cultura, elevação espiritual do povo e produção de conhecimento, bem como lugares mais propícios para a formação dos “intelectuais orgânicos” capazes de atuar junto à massa trabalhadora, para a construção de uma visão de mundo e da realidade radicalmente diferentes;

3) adotar, eminentemente, esses espaços como locais para a formação dos educadores, os quais devem ser encarados como genuínos intelectuais que organizam a cultura e o saber em prol dos educandos, visando a participação de todos na luta pela transformação social;

4) assumir o trabalho como princípio educativo, o que significa infundir a disciplina de estudo desde a mais tenra idade e daí por diante, pois a disciplina é o *ethos* (o modo de ser, o espírito que anima) e o *logos* (princípio de ordem e inteligibilidade) do trabalho.

5) reputar, portanto, que o trabalho educa o homem, mas se ele inicia, não completa sua educação: “a escola é algo importante e complementar”, já que acelera as potencialidades humanas criadas pelo trabalho e pela vida em geral (GRAMSCI, 1979, *apud*,. NOSELLA,1992, p.62);

6) superar, no âmbito da educação, a dicotomia entre o mundo intelectual e o mundo do trabalho, uma vez que a Ciência e a Técnica devem caminhar juntas, de modo a não separar o “*homo sapiens* do *homo faber*” (GRAMSCI, 1991, p.7);

7) encarar que, no campo educativo, não apenas a docência, mas a própria atividade de estudar se constitui como trabalho;

8) ter em conta, para organização da instituição educacional, os fins que ela necessita perseguir: “[...] inserir os jovens [os alunos] na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p.121).

Ressalta-se, finalmente, que a observância de aspectos dessa natureza pode fazer grande diferença nos projetos de formação e no trabalho educativo, em todos os níveis, que pretendam assumir a perspectiva da mudança social. Mudança que, para se tornar realidade, reclama o envolvimento radical e urgente da educação, bem como de seus atores, como sujeitos atuantes, construtores de uma outra história para si e para humanidade.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINE, C. Datafolha: aprovação do governo Lula vai a 83% e bate recorde. *UOL Economia*: notícias, São Paulo, 26 de outubro de 2010. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/valor/2010/10/26/datafolha-aprovacao-do-governo-lula-vai-a-83-e-bate-recorde.jhtm>

AGUIAR, M. A. *et. al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas no campo de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade* (Especial), São Paulo, v.27, nº 96, out., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>

AKITA, E. Qualidade da educação no Brasil ainda é baixa, aponta a UNESCO. São Paulo, *Estadão.com.br*, 19 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175,0.shtm>

ALBINATI, A. S. C. B. Marxismo e ética. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. São Paulo, USP, v.13, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp13/albinati.pdf>

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

ANDERSON, P. As idéias e a ação política na mudança histórica. In: BORON, A. A.; AMADEO, J. e GONZALEZ, S. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. 2007. Disponível em: [http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=ptBR&ie=UTF8&rlz=1T4GGL\\_L\\_ptBRBR345BR345&q=As+id%3%a9ias+e+a+a%3%a7%3%a3o+pol%3%adtica+n+a+mudan%3%a7a+hist%3%b3rica](http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=ptBR&ie=UTF8&rlz=1T4GGL_L_ptBRBR345BR345&q=As+id%3%a9ias+e+a+a%3%a7%3%a3o+pol%3%adtica+n+a+mudan%3%a7a+hist%3%b3rica)

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Avaliação Preliminar do PL da Carreira. Setor das IFES e GT Carreira, Brasília, 19 de agosto de 2010. Disponível em: <http://portal.andes.org.br:8080/andes/print-principais-noticias.andes?id=11>

---

\_\_\_\_\_. Reuni: a hora da demanda atenção máxima (análise do GTPE sobre acordos de metas), 16 de setembro de 2009. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6090>

---

\_\_\_\_\_. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Brasília: *Cadernos ANDES*, nº 25, agos., 2007. Disponível em: <http://www.andes.org.br/Caderno25.pdf>

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Proposta para a universidade brasileira. Brasília: *Cadernos ANDES*, nº 2, out., 2003. Disponível em: [http://www.andes.org.br/caderno2\\_andes.pdf](http://www.andes.org.br/caderno2_andes.pdf)

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Editora Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. A “terceira via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. *Revista Outubro*, nº 03, 2000. Disponível em: [\[PDF\]A 'terceira via' de 'Tory' Blair: a outra face do neoliberalismo inglês”](#)

\_\_\_\_\_. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). *Caderno CRH*, Salvador, nº 37, jul./dez., 2002. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128&locale=pt&locale=es&locale=es>

\_\_\_\_\_. *Uma esquerda fora e lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT*. São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

\_\_\_\_\_. *As dimensões da crise no mundo do trabalho*. Bahia: De olho na História/UFBA, s/d. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>

ARANHA, A. e CLEMENTE, I. Ele vai salvar a educação? *Revista Época*. São Paulo: Ed. Globo, Seção Brasil, nº 467, 30 de abril de 2007, atualizado em 15 de junho de 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI56850-15223,00-ELE+VAI+SALVAR+A+EDUCACAO.html>

ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.2, nº 5, jan., 1980.

\_\_\_\_\_. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: Tese de Titular UFMG, 1985.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISAS (ABEP). Como descobrir sua classe social. São Paulo. 2008-2010. Disponível em: <http://www.hostpobre.com/como-descobrir-sua-classe-social.html> e <http://www.abep.org/novo/Default.aspx>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR/ANDIFES. Menos jovens se formam em cursos de licenciatura e Pedagogia no país. Notícias, 02 de junho, 2009. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1726&Itemid=104](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1726&Itemid=104)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO/ ANFOPE na Conferência Nacional de Educação. Boletim ano 20, nº 2, mar., 2010. Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br/5/>

BARRETO G. e KRESS, R. Retórica e ação política: arquivo 2003 e 2004. *Revista Consciência.Net*. Seção Economia, Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <http://www.consciencia.net/2006/0220-retorica2003-2004.html>

BENJAMIN, J. M. *Voluntariado e parcerias nas escolas públicas: usos e apropriações no contexto neoliberal*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/Brasil, 2008.

BOM DIA BRASIL/REDE GLOBO. Educação básica ainda tem qualidade insuficiente no Brasil. 06 de julho de 2010. Disponível em: <http://busca.globo.com/Busca/?query=qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o>

BONVENTTI, R. C. Avanço verde-amarelo. *Revista Ensino Superior*, nº 119. São Paulo, agos., 2008. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12195>

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, vol. 28, nº 101, Campinas, set./dez., 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=en&nrm=iso)

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CP nº 53. Brasília, 28 de janeiro de 1999. Xerox.

\_\_\_\_\_. Parecer CP nº 115. Brasília, 10 de agosto de 1999. Xerox.

\_\_\_\_\_. Parecer CES nº 970. Brasília, 9 de novembro de 1999. Xerox.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 252. Brasília, 11 de abril de 1969. Xerox.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 292. Brasília, 14 de novembro de 1962. Xerox.

\_\_\_\_\_. Parecer CEP nº 5. Brasília, 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)

\_\_\_\_\_. Parecer CEP nº 3. Brasília, 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer nº 5 CNE/CEP, 2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CFE nº 2. Brasília, 12 de maio de 1969. Xerox.

\_\_\_\_\_. Resolução CP nº 1. Brasília, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

\_\_\_\_\_. Resolução CP nº 1. Brasília, 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf)

\_\_\_\_\_. Resolução CP nº 28. Brasília, 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CP nº 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: [http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne\\_cp%2028-2001%20da%20nova%20redacao%20ao%20parecer%20cne%20cp%2021\\_2001.pdf](http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%2028-2001%20da%20nova%20redacao%20ao%20parecer%20cne%20cp%2021_2001.pdf)

\_\_\_\_\_. Resolução CP nº 1. Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: [Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.](#)

\_\_\_\_\_. Decreto 5.245 de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: [DECRETO Nº 5.245 DE 15 DE OUTUBRO DE 2004.](#)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 64.617 de 02 de junho de 1969. Xerox.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.991, de 28 de novembro de 1985. Dispõe sobre o processo de privatização de empresas sob controle direto ou indireto do Governo Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=91991&tipo\\_norma=D EC&data=19851128&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=91991&tipo_norma=D EC&data=19851128&link=s)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 95.886, de 29 de março de 1988. Dispõe sobre o Programa Federal de Desestatização, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/d95886.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d95886.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm>

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117229>

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 51.582 de 8 de novembro de 1962. Disponível em: [http://www.ufg.br/this2/uploads/files/83/revista\\_UFG\\_Afirmativa\\_2\\_low.pdf](http://www.ufg.br/this2/uploads/files/83/revista_UFG_Afirmativa_2_low.pdf)

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

\_\_\_\_\_. Lei nº 3834-C de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: [http://www.ufg.br/page.php?id\\_pagina=170](http://www.ufg.br/page.php?id_pagina=170)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: [Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004](#)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de junho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LEIS_2001/L10260.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1998/9608.htm>

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: [MEDIDA PROVISÓRIA Nº 213, DE 10 DE SETEMBRO DE 2004.](#)

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Exposição de Motivos do Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília, 29 de junho de 2005b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_reformaexpo2807.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_reformaexpo2807.pdf)

\_\_\_\_\_. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados: busca interativa. Sistema E-MEC, 2011. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais. MEC/Secretaria da Educação Básica, março, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>

\_\_\_\_\_. Reforma da Educação Superior. Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.andes.org.br/gtpe.htm>

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. Censo da Educação Superior: Resumo Técnico. Brasília, out., 2004. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf)

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. Censo da Educação Superior: Evolução da Educação Superior – Graduação Anos 1991/2007. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/kenso-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>  
link: [Versão em Excel](#)

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Superior: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Superior 2008. Resumo Técnico (Dados Preliminares). Brasília, 2009b. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/kenso/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/kenso/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf) ou [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/kenso/superior/news09\\_05.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/kenso/superior/news09_05.htm)

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Superior: Resumo Técnico. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/kenso/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/kenso/2009/resumo_tecnico2009.pdf)

\_\_\_\_\_. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/kenso/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](http://www.inep.gov.br/download/kenso/2009/Estudo_Professor_1.pdf) ou <http://www.inep.gov.br/basica/kenso/Escolar/publicacoes.htm>

\_\_\_\_\_. Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2007b, 3ª edição ampliada. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/indicadores/Indicadores2007Miolo.pdf>

\_\_\_\_\_. INEP divulga os resultados do Ideb 2009: metas de qualidade foram cumpridas. Brasília: INEP/notícias, 1º de julho de 2010a. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm).

\_\_\_\_\_. Qualidade do sistema educacional será medida por desempenho e taxa de aprovação. Brasília: INEP/notícias, 24 de abril de 2007a. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news07\\_11.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news07_11.htm)

\_\_\_\_\_. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Sinopse do Professor. Brasília, 2009c, atualizado em 12 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/kenso/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

\_\_\_\_\_. Sinopse Estatística 2009/Censo da Educação Superior, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.200 de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/761347.pdf>

BRYM, R.; LIE, J.; HAMLIN, C. L.; MUTZENBERG, R.; SOARES, E. V. e SOUTO MAIOR, H. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson, 2006. (Parte III, item 7: Raça e Etnicidade).

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 1996.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. São Paulo: Edusf, 2002.

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*. Brasília, v.1, nº 8, ago. 1982.

CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CARDOZO, M. J. P. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, A. de A. et al. *Trabalho capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: Editora Senac Ceará/Edições UFC, 2008.

CARR W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, C. H. A. de. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v.27, nº 96 (Especial), out., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>

CATTANI, A. C. *A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a educação superior no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24. Rio de Janeiro, set./dez., 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

CODO, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTE/UnB, 2002.

COLELLO, S. M. G. Formação de educadores: desafios e perspectivas para o Século XXI. *VI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores*. Águas de Lindóia, São Paulo, 18-22 de novembro de 2001. Disponível em:  
[http://www.hottopos.com/rih5/silvia.htm#\\_ftn1](http://www.hottopos.com/rih5/silvia.htm#_ftn1)

CONSTANTINO, L. Filantrópica ganha R\$ 839,7 mi de incentivo. *Folha de São Paulo*: Seção “cotidiano” (s/cotid.). São Paulo, segunda-feira, 12 de abril de 2004. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1204200401.htm>

CONTRERAS D. J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ. 1994.

CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, nº 16, São Paulo: Unicamp, 2001. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332001000100002&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332001000100002&script=sci_arttext&tlng=en)

DATHEIN, R. *O crescimento do desemprego nos países desenvolvidos e sua interpretação pela teoria econômica: as abordagens neoclássica, keynesiana e schumpeteriana*. Tese (Doutorado em Economia) Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/São Paulo/Brasil, 2000.

DEFOURNY, V. Educação de qualidade: do palanque à ação. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 01 de setembro de 2010. (Tendências/Debate).

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1997.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1996. Disponível em:  
[http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, Rio de Janeiro, jan./abr., 2005. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014)

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, v.23, nº 80. Campinas, set., 2002. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000012&script=sci\\_arttext&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000012&script=sci_arttext&tlng=in)

ELLIOTT, J. Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, nº 191, jan., 1991.

\_\_\_\_\_. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1996.

ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Versão para pdf e eBookLibris, fev., 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>

\_\_\_\_\_. *Princípios básicos do comunismo* (1847). Editorial "Avante!" – Edições Progresso Lisboa, 2006. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>

\_\_\_\_\_. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Versão para pdf., nov., 2010. Disponível em: [http://www.intersindical.inf.br/formacao/engels/origem\\_familia\\_propriedade\\_privada\\_esta\\_do.pdf](http://www.intersindical.inf.br/formacao/engels/origem_familia_propriedade_privada_esta_do.pdf)

ENGUIITA, M. F. *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno de la educación*. Madrid: Visor, 1990.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

EVANGELISTA, E. G. dos S. et. al. *Proposta de avaliação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia: Xerox, 1990.

FÁVERO, M. L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária. *Revista Educar*, nº 28, Curitiba, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>

FERNANDES, F. A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia. *Rebp*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 37, nº 86, abr./jun., 1962.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. Braga: *Revista Portuguesa de Educação*, v.23, nº 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a05.pdf>

FIGUEIREDO, R. e COUTINHO, C. A eleição de 2002. *Opinião Pública*. São Paulo, v.IX, nº 2, out., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v9n2/v9n2a05.pdf>

FOLHA ONLINE. Presidente Lula chama usineiros de heróis. São Paulo, 20 de março de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u90477.shtml>

FOLHA DE SÃO PAULO. Podemos crescer sem educação? São Paulo, quarta-feira, 12 de agosto de 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. São Paulo, vol. 28, nº 100 (Especial), out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. São Paulo / Campinas, v.24, nº 85, dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>

FRENTE NACIONAL DE LUTA CONTRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA. Reforma Universitária: desmonte da universidade pública (Cartilha). Internet: Google, s/d. a. Disponível em:

[http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/cartilhas/Cartilha\\_Reforma\\_Universitaria.pdf](http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/cartilhas/Cartilha_Reforma_Universitaria.pdf)

\_\_\_\_\_. Quem somos e o que nos motiva a lutar. Internet: Google, s/d. b. Disponível em:

[Frente Nacional de Luta Contra a Reforma Universitária – Quem ...](#)

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v.26, nº 92, out., 2005. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci\\_arttext&tlng=en#back02](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci_arttext&tlng=en#back02)

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do "cidadão produtivo": da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90 – entre discursos e imagens (2001-2004)*. Rio de Janeiro: UFF, 2004. Relatório de pesquisa.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São. Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora, Florianópolis/SC, *Revista Perspectiva/UFSC*, v.19, nº 1, jan./jun., 2001.

Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>

FUNDAÇÃO PERCEU ABRAMO. PT é outra história: a ruptura necessária. Via Internet, abr., 2006. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/memoria-e-historia/exposicoes-virtuais/o-pt-e-outra-historia>

FUTEMA, F. Empresários se unem para propor ações para melhoria da educação. *Folha Online*. Mata do São João (BA), 23 de junho de 2006. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u108790.shtml>

GALVÃO, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. *Revista Crítica Marxista*, nº 27, São Paulo, 2008. Disponível em:

[http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/Revista\\_critica%20marxista\\_27.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/Revista_critica%20marxista_27.pdf)

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13, nº 37, jan./abr., 2008. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_arttext&tlng=e)

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. et. al. *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1997.

GOIÂNIA/PREFEITURA. Diretrizes de organização do ano letivo de 2010. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 13, nº 48, jul./set., 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. Quaderni del carcere. In: PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, V. S. *Capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia/Brasil, 1992.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987, v.1.

\_\_\_\_\_. *Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987, v.2.

\_\_\_\_\_. *El discurso filosófico de la modernidad: doce lecciones*. Madrid: Taurus, 1989.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.22, nº 74, abr., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIPOVETSKY, N. *Ensino e formação docente*: as representações de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia/Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Universidade, função social e qualidade: os sentidos produzidos por alunos da UFG. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Cadernos do PGE*, nº 9 – Leituras: aprendizagens de uma universidade emancipadora a partir da auto-avaliação institucional. Goiânia: UFG, 2009.

LÜDKE, M. e BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*. São Paulo/Campinas, vol. 25, nº 89, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986 (vs.1,2,3).

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MANCEBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. Versões preliminares apresentadas: no V Congresso Nacional de Educação (CONED), entre 02 e 05 de maio, em Recife, e no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, entre 3 e 6 de maio de 2004, no Rio de Janeiro. Digitado Word, s/d. Disponível em: [Universidade para Todos: a privatização em questão](#)

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente*: novos processos de trabalho e resistência coletiva. Seminário para discussão de Pesquisa e constituição de Rede de Pesquisadores. Rio de Janeiro, abr., 2009. Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/mancebo.pdf>

MANCEBO, D.; MAUÉS, O. e CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, nº 28, 2006. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/7610/5424>

MARCOS, A. R. (coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, 1995.

MARQUES, R. M. e MENDES, A. O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. *Revista de Economia Política*, v.26, nº 1 (101), jan./mar., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n1/a04v26n1.pdf>

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. *O capital: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. L.1, v. 1.

\_\_\_\_\_. *O capital: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. L.1, v. 2.

\_\_\_\_\_. *O capital: o processo de circulação do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. L.2.

\_\_\_\_\_. *O capital: o processo global de produção capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d. L.3, v. 4.

\_\_\_\_\_. *O capital: o processo global de produção capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d. L.3, v. 5.

\_\_\_\_\_. *O capital*. Capítulo VI Inédito. São Paulo: Livraria Editor Ciências Humanas Ltda., 1978a.

\_\_\_\_\_. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978b.

\_\_\_\_\_. *Formações econômicas pré-capitalistas*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Instruções para os delegados de do congresso de Genebra (1866)*. Editorial "Avante!" – Edições Progresso Lisboa, 2008b. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>

\_\_\_\_\_. *A questão judaica e Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Centauro, 2000.

\_\_\_\_\_. *A guerra civil na França*. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Fonte Digital RocketEdition, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/guerracivil.html>

\_\_\_\_\_. *Crítica ao programa de Gotha (1875)*. Marxists Internet Archive. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Fonte Digital Rocket Edition, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>

\_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômicos de 1861 a 1863: produtividade do capital, trabalho produtivo e improdutivo*. Livro Quarto – Teorias da Mais Valia. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm#topp>

MARX, K. e ENGELS, F. *Ideologia alemã*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista (1848)*. Publicações LCC Eletrônicas. Versão em RTF, jun., 2010. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/download.htm>

MASCARENHAS, A. C. B. *Desafiando o Leviatã: sindicalismo no setor público*. São Paulo: Alínea, 2000.

\_\_\_\_\_. Classes sociais, movimentos sociais e cidadania: velhos paradigmas, novas perspectivas. *Revista Inter-Ação: Faculdade de Educação/UFG, Goiânia: Editora da UFG, v.27, nº 2, jul./dez., 2002.*

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, A. C. B. (org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora UCG, 2005.

\_\_\_\_\_. Governos pós-liberais na América Latina e educação. *Revista Inter-Ação: Faculdade de Educação/UFG, Goiânia: Editora da UFG, v. 34, nº 1, jan./jun., 2009.*

MAZZOTTI, T. B. *educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos (UFScar), São Carlos/São Paulo/Brasil, 1979.

MEDEIROS, M. *A trajetória do welfare state no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos 1990*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. 2001. Disponível em: [http://www.povertycentre.org/medeiros/2001\\_welfare\\_state\\_brasil\\_ipea\\_td852.pdf](http://www.povertycentre.org/medeiros/2001_welfare_state_brasil_ipea_td852.pdf)

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, nº 33. Rio de Janeiro, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. *Revista Outubro: Instituto de Estudos Socialistas*, nº 4, 2000. Disponível em: <http://blog.revistaoutubro.com.br/edicoes-anteriores/revista-outubro-n-4/>

\_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *A crise em desdobramento e a relevância de Marx*. Arquivo Internet, 2008. Disponível em: <http://www.meszaros.comoj.com/?q=node/26>

\_\_\_\_\_. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, C. M. de e SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. *Revista Educação*, ano XXVIII, nº 02(56), maio/agos., 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/417/314>

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.5, nº 9, 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista9/ensaio5.pdf>

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Publicações site, Paraná, 17 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/577>

\_\_\_\_\_. Vamos eleger Dilma Rousseff presidenta. Paraná, 9 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/10864>

NISKIER, Arnaldo O que falta é vontade política *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 11 de julho de 2010. (Tendências/Debate).

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1992.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVELLI, J. M. N. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). *Revista de Sociologia e Política*, v.18, nº 36, jun., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/14.pdf>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A educação para além do capital. *Educação e Sociedade*, v.27, nº 97, São Paulo, set./dez., 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400016&script=sci_arttext)

\_\_\_\_\_. Política educacional e reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. *Educação e Sociedade*, v.28, nº 99, São Paulo, maio/agos., 2007.

OLIVEIRA, R. P. de e ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 28, Rio de Janeiro: ANPED, jan./abr., 2005

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). “Compromisso com a mudança: por Luiz Inácio da Silva, em 28 de outubro de 2002”. Grandes Momentos de nossa História. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.pt.org.br/portalpt/pt30anos/index.php#>

\_\_\_\_\_. Concepções e Diretrizes do Programa de Governo do PT pra o Brasil. “A Ruptura Necessária”. Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 2002.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). Resolução sobre as Diretrizes de Programa 2011-2014. Brasília, 19 de fevereiro de 2010. Disponível em:  
<http://www.pt.org.br/portalpt/noticias/eleicoes-2010-11/leia-resolucao-aprovada-pelo-4o-congresso-sobre-diretrizes-do-programa-de-governo-3264.html>

PEREIRA, J. E. D. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/Brasil, 1996.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

PERÉZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, J. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, M. B. *Discurso: plenária de abertura do 55º CONAD/ANDES, 13 de julho de 2010*. Disponível em:  
<http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6687>

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PLANO BRASÍLIA. CNI/Ibope: aprovação do governo Lula atinge recorde de 77%. Brasília, 1º de outubro de 2010. Disponível em:  
[http://www.planobrasilia.com.br/php/pla\\_indexnot\\_toda.php?reg=554](http://www.planobrasilia.com.br/php/pla_indexnot_toda.php?reg=554)

PLANTÃO O GLOBO. Para 'Economist', má qualidade da educação 'freia' desenvolvimento do Brasil. 05 de junho de 2009. Disponível em:  
<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/06/05/para-economist-ma-qualidade-da-educacao-freia-desenvolvimento-do-brasil-756209818.asp>

REZENDE, M. A. S. *O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/Brasil, 1997.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUSSOMANO, M. V. *O empregado e o empregador no direito brasileiro*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

SÁ, N. P. de. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 57, maio, 1986.

SAAD FILHO, A. e MORAIS L. Lula and the continuity of neoliberalism in Brazil: strategic choice, economic imperative or political schizophrenia? *Historical Materialism*, v.13:1, Leiden/Holanda: Koninklijke Brill, 2005. Disponível em: [http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/20.34.59\\_Brasil%20HM.pdf](http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/20.34.59_Brasil%20HM.pdf)

SALOMON, M. Falta transparência nas isenções fiscais. *Folha de São Paulo*: seção dinheiro (s/dinh.). São Paulo, domingo, 01 de julho de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0107200707.htm>

\_\_\_\_\_. De cada 5 cursos com ProUni, um foi mal avaliado. *Folha de São Paulo*: seção “cotidiano” (s/cotid.). São Paulo, quinta-feira, 23 de abril de 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2304200904.htm>

SAMPAIO, M. das M. F. e MARIM. A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.25, nº 89, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>

SAMPAIO, I. S. e SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, nº 1, jan./jun., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a04.pdf>

SANMAMED, M. G. *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento e la socialización profesional*. Barcelona: PPU, 1995.

SANTOS, S. Q. dos S. e MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.16, nº 5, jan./mar., 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100007&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100007&script=sci_arttext&tlng=en)

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*. SP/Campinas: CEDES, vol. 25, nº 89, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.14, nº 40, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992b.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v.29, nº 105, set./dez., 2008. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci\\_arttext&tlng=#c1](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_arttext&tlng=#c1)

\_\_\_\_\_. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. UNIMEP/GT: Política de Educação Superior, nº 11, s/d. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf>

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v.27, nº 96, out., 2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000300018&script=sci\\_arttext&tlng=pt#tx18](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000300018&script=sci_arttext&tlng=pt#tx18)

SILVA, A. F. da. *Reformulação da formação de professores na UFG: concepções, propostas e campos científicos de disputa 1978-1984*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/Brasil, 1998.

SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*. nº 294, jan., 1991.

SOARES, K. C. D. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: *29ª Reunião Anual da ANPEd*, 2006, Caxambu/MG. 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>

SOARES S. T. e BETTEGA, M. O. P. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil: legitimação de modelo mercantilista de educação. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*. Florianópolis/SC, set., 2008. Disponível em:

<http://www.slideshare.net/solangesoares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-curso-de-pedagogia-no-brasil-legitimao-de-um-modelo-mercantilista-de-educacao>

SORATTO, L. e OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTE/UnB, 2002.

STENHOUSE L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

\_\_\_\_\_. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

TERUYA, T. K. *Trabalho e educação na era midiática: uma visão sociológica*. Tese de Doutorado Universidade Estadual Paulista (Unespe). São Paulo/Marília/Brasil, 2000.

TONEGUTTI, C. A. e MARTINEZ, M. *A Universidade Nova, o REUNI e a queda da universidade pública*. Internet: Google, s/d. Disponível em: [http://www.apufpr.org.br/artigos/2007/20070914\\_artigo.pdf](http://www.apufpr.org.br/artigos/2007/20070914_artigo.pdf)

TONET, I. *Cidadania ou emancipação humana?* Internet: Google, s/d. Disponível em: [http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/CIDADANIA\\_OU\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf)

TRAGTENBERG, M. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TUMOLO, P. S. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

TUMOLO, P. S. e FONTANA, K. B. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. s/d. Disponível em: <http://www.icesi.edu.co/ret/documentos/Ponencias%20pdf/319.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Educação (FE). Exposição de motivos da proposta de reformulação curricular. Goiânia, 1993. Xerox.

\_\_\_\_\_. Regimento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UFG (FFCL). Goiânia, 1963. Xerox.

\_\_\_\_\_. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). Resolução nº 05. Goiânia, 1972. Xerox.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário (CONSUNI). Regulamento Geral de Cursos (RGCG), nº 06. Goiânia, 2002. Disponível em: [http://www.ufg.br/page.php?menu\\_id=49&pos=dir](http://www.ufg.br/page.php?menu_id=49&pos=dir)

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário (CONSUNI). Resolução nº 207. Faculdade de Educação (FE). Exposição de Motivos. Goiânia, 1984. Xerox.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Pedagogia. Matriz Curricular. Goiânia, 2003. Disponível em: [http://www.ufg.br/page.php?menu\\_id=179&pos=esq](http://www.ufg.br/page.php?menu_id=179&pos=esq)

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

## ANEXO 1

### QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

As questões que se seguem fazem parte da Pesquisa “Trabalho e Formação Docente” que estamos realizando no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da FE/UFG. Comprometemo-nos a tratar os dados de forma ética, resguardando o compromisso do sigilo cabível em trabalhos dessa natureza.

Agradecemos a sua colaboração.  
Noêmia Lipovetsky

### I - IDENTIFICAÇÃO

1) **Nome:** \_\_\_\_\_

1.1) **Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino

1.2) **Idade:**

- |                      |                     |                     |
|----------------------|---------------------|---------------------|
| ( ) menos de 19 anos | ( ) de 31 a 35 anos | ( ) de 41 a 45 anos |
| ( ) de 20 a 25 anos  | ( ) de 36 a 40 anos | ( ) de 46 a 50 anos |
| ( ) de 26 a 30 anos  |                     | ( ) mais de 50 anos |

2) **Estado civil:** ( ) solteiro ( ) casado ( ) divorciado  
( ) outro: \_\_\_\_\_

### II – ORIGEM SÓCIO-CULTURAL

3) **Escolaridade do Pai:**

- |   |  |
|---|--|
| ( ) Analfabeto                              | ( ) Ensino Médio (2º grau) completo    |
| ( ) Ensino Fundamental (1º grau) incompleto | ( ) Curso Superior(3º grau) incompleto |
| ( ) Ensino Fundamental (1º grau) completo   | ( ) Curso Superior(3º grau) completo   |
| ( ) Ensino Médio (2º grau) incompleto       | ( ) pós-graduação                      |
| ( ) Não declarado                           |  |

4) **Escolaridade da Mãe:**

- |   |  |
|---|--|
| ( ) Analfabeta                              | ( ) Ensino Médio (2º grau) completo    |
| ( ) Ensino Fundamental (1º grau) incompleto | ( ) Curso Superior(3º grau) incompleto |
| ( ) Ensino Fundamental (1º grau) completo   | ( ) Curso Superior(3º grau) completo   |
| ( ) Ensino Médio (2º grau) incompleto       | ( ) com pós graduação                  |

5) **Profissão do Pai:** \_\_\_\_\_

6) **Profissão da Mãe:** \_\_\_\_\_

### III – CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS

7) **Local onde mora:**

- ( ) Vila: \_\_\_\_\_
- ( ) Bairro: \_\_\_\_\_
- ( ) Setor: \_\_\_\_\_
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**8) Renda familiar:**

- menos de três salários mínimos;
- de três a cinco salários mínimos;
- de seis a dez salários mínimos;
- de dez a quinze salários mínimos;
- mais de quinze salários mínimos.

**IV – VÍNCULO FUNCIONAL**

**9) Cargo:** \_\_\_\_\_

**10) Carga horária:**

- 30 horas       40 horas       60 horas

**11) Salário:**

- menos de um salário mínimo;       três salários mínimos;
- um salário mínimo;       mais de três salários mínimos;
- dois salários mínimos;       outro: \_\_\_\_\_

**12) Descreva a sua atividade (tipo; nível de atuação; série, ano ou turma e período; outras informações pertinentes).**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**V –FORMAÇÃO ESCOLAR PREGRESSA**

**13) Ensino Médio (2º grau) que você cursou:**

- Tradicional       Técnico       Técnico-Magistério
- Outros: \_\_\_\_\_

**13.1) Instituição(ões):**

- Pública Federal       Pública Municipal
- Pública Estadual       Particular

**14) Participa de congressos, encontros, conferências etc. voltados para Educação?**

- Nunca     Raramente     Algumas vezes     Frequentemente

## VI – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORA DELA

15) Há quanto tempo você trabalha na área educacional? \_\_\_\_\_

15.1) Já passou ou passa por experiências na administração?

( ) Não

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

16) Além da instituição que trabalha, você desenvolve alguma atividade em outro local?

( ) Não

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

16.1) Já desenvolveu trabalho fora da educação?

( ) Não

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

## VII – ATIVIDADES CULTURAIS

17) Tem livros em casa?

( ) Sim (menos de 50 volumes)

( ) Sim (entre 50 e 100 volumes)

( ) Sim ( mais de 100 até 300 volumes)

( ) Sim ( mais de 300 volumes)

18) De quais atividades culturais você participa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## VIII – REFERÊNCIAS POLÍTICO - SOCIAIS

19) É Sindicalizado ?

( ) Não. Por

quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) Sim. Por

quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19.1) Votou na última eleição para o Sindicato da sua categoria ?

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) Sim.



## **ANEXO 2**

### **PESQUISA – FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: DA CRÍTICA IDEAL À CRÍTICA CONSTRUÍDA.**

#### **TESE PARA CONCLUSÃO DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.**

##### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:**

- 1) O curso de Pedagogia tem como opção formar para a “docência”. O que você pensa acerca dessa questão?
  
- 2) Existem alguns elementos que são imprescindíveis ao trabalho docente. Para você, quais seriam estes elementos?
  - 2.1) Você considera que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia disponibilizou os elementos necessários ao trabalho docente que desenvolve?
  
- 3) Como você avalia o seu curso de formação? Ou seja, que contribuições o curso de Pedagogia trouxe para a sua formação em geral?
  
- 4) Como você lida com as condições, com as formas de organização e com as normas presentes no seu local de trabalho?
  
- 5) Que importância você atribui ao trabalho docente? Ou seja, para você, qual deve ser o papel do professor no âmbito da sociedade?