

UENP

PPEd

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARIA EDUARDA DE LARA LALLI

**LUTA DA CLASSE TRABALHADORA...
MARIA EDUARDA DE LARA LALLI**

**LUTA DA CLASSE TRABALHADORA NA ESCOLA
PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS**

2022

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

MARIA EDUARDA DE LARA LALLI

**LUTA DA CLASSE TRABALHADORA NA ESCOLA
PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**LUTA DA CLASSE TRABALHADORA NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Dissertação apresentada por MARIA EDUARDA DE LARA LALLI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr^(a).: MARISA NODA

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

de Lara Lalli , Maria Eduarda
dL1981 LUTA DA CLASSE TRABALHADRA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA
ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS / Maria Eduarda de
Lara Lalli ; orientadora Marisa Noda - Jacarezinho,
2022.
172 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação . 2. Educação Básica . 3. Gestão e
Planejamento . 4. Luta de Classes . 5. Pedagogia
Histórico-Crítica . I. Noda, Marisa, orient. II. Título.

MARIA EDUARDA DE LARA LALLI

**LUTA DA CLASSE TRABALHADRA NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marisa Noda (Orientadora) – UENP

Prof. Dra. Vera Lúcia Martiniak – UEPG – Ponta Grossa

Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – UENP

Jacarezinho, 15 de fevereiro de 2022.

*Para todos e todas pertencentes à classe
trabalhadora...*

AGRADECIMENTOS

*Se é na sutileza
Que reside a exuberância.
Busco ressonância,
Nos ideais do amor.
Liquidificaram,
As relações da lida
Não há Mais-Valia
Há agonia
Há temor
Quem de pé ficará?
Se a luta acomodar
Diga quem nos dirá?
Quem viver, provará
Nossa emancipação!*

O Teatro Mágico – *Quando a fé ruge*

Com muito orgulho e otimismo que gostaria de expressar meu carinho às pessoas que fizeram parte indiretamente ou diretamente para a elaboração desse trabalho e a consolidação do sonho de fazer mestrado. Nos quais, foram dias e noites realizando leituras, pesquisas, a cada dificuldade superada, dentre sorrisos e lágrimas, e algumas ausências em encontro familiares, para a realização da escrita, eu tive pessoas que se solidarizaram com palavras amigas e que não me deixaram desanimar.

Sou eternamente grata a minha orientadora Marisa Noda, que foi uma pessoa maravilhosa comigo, com sua paciência, conhecimentos, proporcionou-me a minha emancipação! Com todos os “puxões de orelha” foi capaz de fazer entender a necessidade metodológica. Além de tudo aprendi que devo me posicionar diante as injustiças. Jamais me esquecerei de todos os conselhos, eu me tornei uma pessoa melhor com todos eles, agradeço a paciência com meu trabalho e o meu processo de produção.

Para todas as pessoas da minha família que me entenderam quando precisei passar horas e horas lendo e escrevendo. Aos meus avós, Maria Orzília e Evaldo Candido, que disponibilizaram sua casa para as aulas e palavras de conforto, o qual nunca deixaram de acreditar em mim, meus sinceros agradecimentos e aos meus pais Regina e Christiano.

Para a minha querida irmã, Yasmin Lalli, que foi minha base desde criança, que me apoiou em todas as minhas aventuras da vida, que em muito me ouviu, foi ombro amigo nos dias difíceis, que acreditou mais do que ninguém, que o mestrado seria possível. Meu muito obrigada! Para meu irmão, Pedro Henrique Lalli, que mesmo criança, me ajudou com sua curiosidade e questionamentos.

A minha amiga, Jenifer Marques, no qual, tenho um carinho enorme, eu agradeço por ter confiado em mim, por ter muita paciência comigo desde a graduação em Pedagogia. Disponibilizando o seu tempo em me ouvir sempre que necessário, por cada lágrima compartilhada e cada comemoração, desde as fases iniciais do projeto e da seleção do mestrado. Serei eternamente grata por sua amizade!

A meu namorado, Francesco Rufatto, por ser o otimismo da minha razão, por me proporcionar momentos de felicidade em tantos dias difíceis. Meu muito obrigada!

Agradeço a cada professor(a) que passou pela minha trajetória, proporcionando o pensamento crítico, em especial a Luciana Fernandes de Aquino, em que tenho um enorme carinho. Aos professores de Taguaí, em que acreditaram no meu trabalho e na minha pesquisa.

Finalizo agradecendo a minha banca, as professoras Dr^a Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Dr^a Vera Lúcia Martiniak, em que muito contribuíram para o crescimento de meu trabalho, no qual foram atenciosas, compartilhando seus conhecimentos, nos quais jamais esquecerei, meu muito obrigada pelo carinho e atenção ao meu trabalho dedicando a sua leitura para a melhoria e meu crescimento pessoal.

*Instruí-vos, porque temos necessidade de toda a nossa inteligência.
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.*

Antônio Gramsci

LALLI, Maria Eduarda de Lara. **Luta da classe trabalhadora na escola pública brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: uma análise das avaliações externas. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Marisa Noda. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, buscou compreender os aspectos que tangem às relações entre a realidade social brasileira e a educação, corroborando com os entendimentos da luta da classe trabalhadora e, conseqüentemente, os encadeamentos nas avaliações externas escolares no ensino dessa classe. Por essa perspectiva, a investigação procurou o contexto socioeconômico que permeia a escola, compreendendo as possíveis relações mediante as influências sociais, políticas e educacionais. A temática surgiu a partir das leituras de afirmações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as quais reiteraram a dificuldade de alunos provenientes da classe trabalhadora no desenvolvimento da leitura e escrita. Por isso, a problemática da pesquisa norteou-se a partir da seguinte questão: qual a relação da luta de classes na sociedade capitalista com as avaliações externas escolares? Para tanto, entendemos que a ideia teórico-prática de Gramsci, com os escritos do *Caderno do Cárcere*, ajudou a responder as nossas inquietações à medida que a perspectiva prática humano-histórica compreende, no campo da educação, uma visão social de escola pautada na luta e na construção de homens e mulheres verdadeiramente livres e, conseqüentemente, emancipados. Desse modo, utilizaremos os estudos de Saviani, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, com a qual podemos entender os percursos e contradições existentes a partir da luta da classe proletária, com vistas a superar uma educação alienante e reprodutora de ideais capitalistas. Além disso, é oportuno ressaltar, que a pesquisa aborda estudos com preceitos dialéticos e exploratórios. Finalmente, como produto educacional desta dissertação, foi elaborado um caderno como manifesto escrito, fruto das análises feitas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e uma crítica às imposições das avaliações externas na escola pública.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Luta de Classes. Pedagogia Histórico-Crítica. Avaliação Externa.

LALLI, Maria Eduarda de Lara. **Working-class struggle in the Brazilian public school under the Historical-Critical Pedagogy**: an analysis of external evaluations. 168. Thesis (Master's degree in Basic Education) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Supervisor: Marisa Noda. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

The following research, with a qualitative disposition, will seek to comprehend the aspects that deals with the relationship between education and the Brazilian social reality, corroborated with the understandings of the working-class struggle and therefore, the chains of the external school evaluations of the education of this social class. According to this perspective, the investigation will search for the social-economics context that pervades school, understanding the practical connection through the social, political, and educational influences. The subject came up from the readings of affirmations about the National Curricular Parameters (1997), whom reiterate the difficulties of students coming from the working-class in the reading and writing development. For this reason, the problematic of research will guide the following question: What is the relation between the class struggle in the capitalist society and the external school evaluations? Therefore, we understand that the theoretical-practical idea of Gramsci helps to respond our worries as the practical human-historical perspective understands, in the education field, a social vision of school ruled by the struggle and the construction of men and women truly free and consequently emancipated. In this way, we will use the Saviani 's studies about the Historical-Critical pedagogy, in which we can understand the existent paths and conflicts stem from the working class-struggle to correlate the systematic education as a people's right, to overcome the alienating education and reproduce capitalist ideas. In addition, we must emphasize, that the research approaches studies with a dialectical and exploratory precepts. Finally, as an educational product of this thesis, will be elaborate a journal as a written manifest, as a result from the analyses made under the Historical-Critical Pedagogy and a critic to the imposition of external school evaluations in public schools.

Keywords: Education. Basic Education. Management and Planning. Class Struggle. Historical-Critical Pedagogy. External Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEM	Partido dos Democratas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P.C. d'I	Partido Comunista da Itália
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional da Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. O SISTEMA CAPITALISTA E SUAS CONTRADIÇÕES.....	26
2.1 A categoria do trabalho em Marx	27
2.2 A divisão de classes como princípio do capitalismo.....	32
2.3 A consciência de classe na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético ..	41
3. A EDUCAÇÃO FACE AO MODELO DE SOCIEDADE NEOLIBERAL	47
3.1 A desigualdade social e o sistema educacional: algumas provocações para pensar a educação escolar a partir da concepção neoliberal.....	48
3.2 Do trabalhador da educação à profissional polivalente e flexível.....	57
3.3 O sistema capitalista: desmistificando sua naturalização e perenidade	67
4 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL À LUZ DAS IDEIAS DE GRAMSCI.....	73
4.1 Antonio Gramsci: vida de um revolucionário	74
4.2 Primeiras aproximações da teoria gramsciana.....	78
4.3 Gramsci e a Educação	85
4.3.1 A escola “desinteressada” do trabalho	86
5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PARA UMA EDUCAÇÃO AOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA	94
5.1 Contextualização histórica do surgimento da PHC	94
5.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classe.....	100
6 AS DIFERENÇAS DE CLASSES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	109
6.1 Agenda neoliberal: um panorama das políticas públicas	110
6.1.1 A Base Nacional Comum Curricular	116
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	124

7.1 Caderno pedagógico	124
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

As inquietações desta pesquisa partem de pressupostos e afirmações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais declaram a relação do problema de aprendizagem com as questões relativas às diferenças sociais. O documento nacional referente ao componente curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) assevera que as dificuldades de aprendizagem, pertinentes ao ensino dessa disciplina, estão intimamente correlacionadas em leitura e escrita.

No entanto, o documento destaca que as crianças advindas de classes socialmente favorecidas apresentam melhores desempenhos e, além de tudo, rendimento escolar: “no que se refere ao fracasso escolar [...]. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitável mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (BRASIL, 1997, p. 19).

Os Parâmetros continuam enfatizando as dessemelhanças entre as classes sociais ao afirmar que “as famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas”. O documento completa que “essa diferença, que se expressa no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde seu início” (BRASIL, 1997, p. 20).

Vale destacar que a opção de analisar um documento que não é mais norteador na educação pública brasileira, surgiu a partir da formação da pesquisadora enquanto professora durante a graduação e, principalmente, nos estudos para concursos públicos.

A problematização da estigmatização desses documentos, os quais norteiam a educação, fez necessário questionar a importância da consciência crítica e não simplesmente estudar para ir bem nas provas, aceitando que está imposto nesses documentos. Além disso, o que está em vigor hoje é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual também permeia a educação a partir das lógicas neoliberais destacadas nesta pesquisa.

Por conseguinte, a presente pesquisa, após um estudo durante a graduação sobre a afirmação do PCN¹ (BRASIL, 1997), investiga a luta da classe trabalhadora na escola em relação às avaliações escolares na sociedade capitalista. Por essa perspectiva, o tema da pesquisa almeja responder o seguinte questionamento: qual a relação da luta de classes na sociedade capitalista com a educação pública brasileira e as lógicas das avaliações externas escolares? Em outras palavras, existe relação do sistema educacional brasileiro estar pautado com a divisão de classes? Em que medida os filhos dos trabalhadores estão prejudicados ao alinhamento das lógicas neoliberais na educação?

A partir disso, outras possíveis questões permeiam a problemática da pesquisa: qual o papel da escola na realidade social de alunos provenientes da classe trabalhadora, sendo que o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) indicava que crianças pertencentes aos grupos sociais pobres tinham maior dificuldade no desenvolvimento da alfabetização?

Nesse sentido, o trabalho partiu dessas relações de desigualdades econômico-sociais, provenientes de um sistema desigual que submete seus trabalhadores às condições de precarização do trabalho, miséria e fome. Almeja-se com esta pesquisa destacar as contradições do sistema capitalista, o qual alarga as diferenças entre ricos e pobres, justificando, acima de tudo, os esforços individuais para legitimar suas disparidades. Por isso, houve a necessidade de pesquisar com uma teoria interessada nas discussões da luta política da classe trabalhadora, a qual pudesse nortear o compromisso social e profissional enquanto pesquisadora e, também, professora da rede pública, buscando respostas coerentes para as perguntas levantadas.

Destarte, com o aprofundamento das leituras no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), iniciaram-se as aproximações com Antonio Gramsci² e sua obra. Além de contribuir e motivar para o conhecimento, houve a possibilidade de encontrar embasamento teórico

¹ Vale reforçar que o estudo do PCN foi um marco individual enquanto pesquisadora para a problematização das relações entre educação e sociedade, visto que esses documentos carregam interesses. Por isso, ao considerar a problematização do documento, ressalta-se um marco subjetivo para o entendimento e a crítica de questões que me incomodavam.

² Antonio Gramsci (1891-1937) foi um intelectual imbuído do desejo de desenvolver uma teoria coerente com a perspectiva de transformação social. Nesta pesquisa, utilizaremos seu trabalho procurando contextualizar o momento histórico em que viveu, relacionado-o com sua obra.

para a pesquisa, sendo possível descobrir um modo de olhar o mundo e suas incongruências, bem como a viabilidade de sua transformação, à luz da teoria gramsciana.

Sendo assim, a óptica de compreender as contradições do sistema capitalista remete a investigar sobre as suas possíveis relações com a educação dos alunos da classe trabalhadora. Dessa maneira, este trabalho, intitulado *Luta da classe trabalhadora na escola pública brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das avaliações externas*, tem como objetivo geral problematizar as relações entre o sistema capitalista e as diferenças de classes com a educação e as implicações das avaliações externas escolares aos alunos das classes proletárias.

Com o propósito de buscar caminhos para atingir esse intuito, foi elencado os objetivos específicos: 1. Compreender as relações presentes na educação com as contradições do sistema capitalista à luz do Materialismo Histórico e Dialético; 2. Averiguar subsídios teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Crítica no papel da educação como ferramenta na luta da classe trabalhadora; 3. Analisar o papel da escola na perspectiva histórico-crítica ao combate às exclusões sociais de alunos de classe social trabalhadora; 4. Construir um produto educacional que problematize as avaliações externas e investigue as possibilidades de implementação de uma proposta educativa emancipatória que componha mecanismos de exclusão social dos filhos da classe trabalhadora.

Dessa maneira, esses objetivos serão explanados nas seções desta dissertação, com o propósito de percorrer uma trajetória para responder à problemática central deste trabalho. Vale destacar que o recorte da pesquisa analisa a partir da consolidação do sistema de políticas educacionais alinhadas com a avaliação em larga escala, desde a crise do sistema capitalista, na década de 1990, pois caracterizam com as implementações aos interesses capitalistas, ainda mais intensificadas na educação pública brasileira. Nesse sentido, a pesquisa considera uma análise histórica para o entendimento do sistema capitalista, até chegar à educação e, conseqüentemente, às políticas de avaliação externa na atualidade.

Por isso, na segunda seção, intitulada *O sistema capitalista e suas contradições*, temos a necessidade de aprofundar as relações incoerentes do

Estado capitalista, o qual permeia a sociedade, naturalizando-a como um modelo civilizatório perene.

Além disso, evidenciamos o percurso histórico na retomada da crise do feudalismo para a consolidação do sistema capitalista, a partir dos preceitos de Karl Marx e Friedrich Engels. Nesse sentido, será importante correlacionar o desenvolvimento histórico para, dessa forma, associarmos a educação nesse contexto, pois a sociedade construiu-se historicamente por meio da divisão de classes e a educação sofre com esses antagonismos econômicos e sociais.

Na terceira seção abordaremos a consolidação dos pensamentos neoliberais na educação, tendo como perspectiva a sua manutenção. Nesse aspecto, propaga-se na educação o discurso das competências e das habilidades, os quais servem aos interesses burgueses, como pressuposto do sistema de *rankeamento* das avaliações externas que justificam a competição na educação entre melhores e piores. O levantamento dessas questões direciona ao tipo de educadores que este Estado forma, o qual caracteriza o professor como polivalente e flexível, desvinculando-se das ideias de Karl Marx sobre o trabalho e aproximando-se dos discursos neoliberais sobre a precarização do trabalho alheio de si mesmo.

Em relação à quarta seção, estudaremos a obra de Antonio Gramsci, norteada pelo seu pensamento acerca das relações entre Estado, sociedade e educação, a partir da leitura dos *Cadernos do Cárcere*. Embasaremos nossa análise nas suas contribuições sobre o trabalho como princípio educativo e a escola unitária, a sua proposta educacional às camadas trabalhadoras, bem como a construção de um ideário escolar e educacional que torne todos os homens verdadeiramente livres.

Com esse objetivo, partiremos para as análises a partir dos estudos presentes no *Cadernos do Cárcere*, uma obra que nos ajuda a refletir sobre as problemáticas da sociedade vivenciada por Gramsci, que pode, ao mesmo tempo, ser uma bússola de análise dos enfrentamentos atuais, sem, contudo, se tornar um dogma, mas um estudo científico que questiona e problematiza as atuais situações como um processo histórico.

O estudo preocupou-se em compreender a teoria de Dermeval Saviani³ para aproximar-se da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual contribui como resultado de luta política referente aos problemas sociais e às diferenças de classes. Dessa forma, Saviani (2013a) aponta a vinculação dos interesses populares na educação. À vista disso, optamos por esse percurso teórico-prático por defendermos, indubitavelmente, a transformação social necessária, instrumentalizando os homens e as mulheres da classe trabalhadora.

Na quinta seção, então, relacionaremos a Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento de luta, o qual permite orientar as relações entre a tríade sociedade capitalista, classe trabalhadora e educação. Elabora-se, ainda, um posicionamento contra-hegemônico burguês em relação às formas de imposição feitas pela Base Nacional Comum Curricular, que produz o esvaziamento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos pela apropriação da Pedagogia das Competências.

Para ampliar essas relações entre sociedade e educação, nos propusemos a explorar as avaliações externas usadas como validação do discurso neoliberal, que permite a competição dentro da escola pública brasileira, na centralidade dos discursos que remetem à padronização da organização educacional. Essas questões serão abordadas na sexta seção.

Por fim, o produto educacional será demonstrado como resultados das análises estudadas, sendo um manifesto escrito, um caderno pedagógico, fruto da problematização realizada, destinado aos trabalhadores da educação que procuram uma metodologia para a transformação social da realidade e a mudança para os alunos da classe trabalhadora. A metodologia utilizada será o Materialismo Histórico e Dialético, como uma possibilidade de discussão e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Finalmente, apresentamos nossas *Considerações Finais e os Apêndices*.

Vale destacar que a pesquisa irá propor uma visão da escola pública – não como vítima – mas como promotora de aprendizagens emancipatórias e notoriamente construir essas relações sem deixar de considerar a perspectiva da

³ Dermeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse (SP) em 25 de dezembro de 1943. Formou-se em Filosofia (PUC- SP). É precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual, no decorrer deste trabalho, serão desenvolvidos conceitos básicos de sua obra.

sociedade desigual. Por isso, é necessário compreender, a partir da ideia que a escola, sozinha, não irá acabar com as desigualdades sociais e com todos os problemas que englobam a educação, pois é evidente a existência de políticas públicas e educacionais que realizam um papel importante nesse processo.

Das inquietações à construção da pesquisa científica

A curiosidade sobre o tema da educação de crianças provenientes da classe trabalhadora para a transformação da sociedade, com base em uma teoria coerente aos interesses dos dominados, surgiu desde a formação acadêmica em Pedagogia e o trabalho enquanto professora da rede dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Por isso, é importante evidenciar esse percurso enquanto pesquisadora para esclarecer a construção de uma ideia de pesquisa estritamente ligada ao percurso pessoal.

Em decorrência de todos os caminhos possíveis, optou-se em correlacionar a luta de classes com a educação e a importância da educação à classe trabalhadora. Desse modo, acreditamos que a pesquisa procurará contemplar alguns pontos que justificam a elaboração deste trabalho: a) ser evidente para a aprendizagem e na formação dos professores; b) ser um tema de destaque para os envolvidos na escola pública brasileira; c) ser uma problemática de repercussão social, além de ajudarmos a repensar os problemas sociais refletidos na educação pública brasileira.

Por esse intuito, a investigação explana as causas das avaliações externas com a realidade do sistema capitalista. Nessa perspectiva, acredita-se que tal temática esclarecerá a importância desse debate nas instituições escolares e entre os envolvidos nesse percurso, e o Produto Educacional, terá um papel de estreitar essas relações, para ampliar as discussões dessa temática.

Torna-se válido destacar a importância das escolas públicas na aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade aos filhos da classe trabalhadora e, simultaneamente, do conhecimento da sua própria existência, compreendendo que o lugar que ocupam nesta sociedade foi construído pelos que vieram antes deles e não pode ser naturalizado.

Conforme salientado, os preceitos da pesquisa é nortear perspectivas para a reflexão da temática, para que leitores que apresentem interesse pelo estudo possam se aprofundar de uma maneira interpretativa, contribuindo, assim, para o conjunto de ensinamentos realizados nessa área.

Espera-se que a pesquisa possa colaborar com o tema e, simultaneamente, dar espaço para o assunto, principalmente nas escolas públicas, o que caracteriza o Mestrado Profissional, por meio do Produto Educacional que será elaborado. Além de buscar interpretações nas atuais relações que formam a escola pública, de forma coletiva, empreenda-se, como um primeiro passo no processo de educação escolar, notoriamente, a divulgação do tema, de modo que os envolvidos na educação interessados nessa perspectiva possam reavaliar suas bases teórico-práticas.

Ademais, aponta-se a urgência na transformação dessa realidade, em que os alunos são estigmatizados como fracassados perante as suas realidades sociais. Por fim, cabe demonstrar que existem sucessos escolares, caracterizando o bom desempenho de professores e da escola pública que estão trabalhando para desconstruir esse paradigma. Indubitavelmente, quando os sujeitos do ensino estão conformes com a realidade educacional desses alunos, é evidente a estigmatização, ao passo que a “não responsabilidade” do ensino pode, infelizmente, repercutir na vida dessas crianças. Assim, conseqüentemente, é relevante notabilizar o debate dessa questão.

A busca por um percurso de pesquisa

A partir de orientações e estudos das disciplinas do Mestrado Profissional, foi possível compreender a importância e o cuidado em escolher um caminho de pesquisa que pudesse responder nossas perguntas. Por isso, algumas dissertações e teses foram consultadas, de forma a compor nosso campo investigativo de elaboração da pesquisa. O levantamento desses trabalhos compreendeu as dissertações selecionadas para compor o banco de dados⁴ de

⁴ A pesquisadora fez o levantamento na Plataforma Sucupira, utilizando as palavras-chave do tema pesquisado, encontrando alguns trabalhos que compõem o banco de teses e dissertações apresentados neste trabalho (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP), o banco de dissertações da IFSUL

alguns Programas de Pós-Graduação em Educação tanto de Mestrado Acadêmico como Profissional, além disso, Doutorado Acadêmico, pesquisados a partir da Plataforma Sucupira. Nessa perspectiva, utilizamos como palavras-chave: Gramsci; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Transformadora; Avaliação Externa. Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que atendiam a metodologia e o tema estudado, explicitados no banco de dados, que discorreremos adiante. Dessa forma, selecionaram-se os trabalhos que contemplavam a pesquisa de forma estreita com as concepções que queríamos responder.⁵

Em âmbito geral, uma das dissertações de Mestrado Profissional que ajudou a pesquisa entre as relações de sociedade e educação pela perspectiva revolucionária foi o trabalho de Fátima de Lurdes Barcellos da Rosa (2017), intitulado *A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente*. No trabalho, a pesquisadora discute sobre os estudos gramscianos para a promoção de intelectuais orgânicos. Dessa maneira, a pesquisadora propôs estudar a (re)significação do trabalho do professor, levando-o a superação de uma educação alienante e reprodutora dos interesses capitalistas, preocupando-se com a formação docente. Ademais, a autora considera as ideias de Gramsci, que sustentaram seu trabalho e suas conclusões.

A dissertação nomeada *Pedagogia Histórico-Crítica: a função social do professor*, de Italo Batilani (2015), contribuiu para a discutirmos sobre o entendimento de educação como campo de luta contra-hegemônica burguesa, e na elaboração de uma nova hegemonia coerente aos interesses proletários. Sua pesquisa parte dos estudos de Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica, além disso, o pesquisador constatou a função dos professores nesse contexto, visando a superação do bloco histórico do capitalismo, que leva à precarização do trabalhador da educação.

(DPPGEdu/MPET - Câmpus Pelotas), o banco de teses da UFMG (Repositório UFMG), o banco de dissertações e teses da UEL (Biblioteca Digital da UEL), banco de dissertações e teses da UEM (Dissertações e Teses - Programa de Pós-graduação em Educação).

⁵ Os critérios de seleção para compor o Banco de Teses e Dissertações desta pesquisa foram a partir da observação das referências com os autores estudados. Além disso, para delimitar o período, delineamos os trabalhos realizados a partir do ano de 2010, necessariamente, destacando aqueles que explicitam o método do Materialismo Histórico e Dialético, compreendendo a transformação necessária da sociedade e problematizando a Educação com a sociedade capitalista. Dentre eles, foram considerados seis trabalhos para ajudar a realizar o levantamento de questões importantes que pudessem nortear a pesquisa.

Magda Maria de Marchi Ferreira (2011), em sua dissertação *Educação Escolar: atividade essencial no processo de formação e emancipação humana*, trabalha aspectos que ressaltam a importância da educação escolar para a formação dos sujeitos sociais. Ela compreende as contradições da estrutura do capital, por isso preocupa-se em utilizar a teoria desenvolvida por Karl Marx⁶ e Friedrich Engels⁷: o Materialismo Histórico e Dialético, como princípio de um pensamento filosófico para a busca da práxis revolucionária. A autora conclui haver a necessidade da formação de educadores conscientes no mundo concreto para a formação dos novos sujeitos da história, devendo estes serem estritamente pensado como homens reais.

Além disso, o trabalho intitulado *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci*, de Deise Rosalio Silva (2010), aproximou os pensamentos de Gramsci para a educação. A autora debruçou-se nas concepções teóricas das ideias de Gramsci nos escritos feitos no cárcere (*Quaderni del carcere*), e conclui que Gramsci possui aparatos teóricos para a construção de um homem/mulher consciente e crítico(a) capaz de desenvolver novas relações da sociedade, sem, contudo, basear-se na exploração dos seres humanos, erradicando, dessa forma, as desigualdades sociais. Por isso, agrega às discussões sobre a formação humanista para a ideia de Escola Unitária.

A tese de doutorado de Herbert Glauco de Souza (2018), intitulada *Reforma Intelectual e Moral e a construção da Hegemonia: o processo de elevação cultural dos grupos sociais subalternos*, ajudou no levantamento de conceitos fundamentais do pensamento de Gramsci, como “hegemonia” e “contra-hegemonia” da classe dominante. Além disso, pressupõe a aproximação das camadas sociais trabalhadoras aos conhecimentos historicamente acumulados.

O trabalho de Janete Aparecida Guidi (2013), *A influência do IDEB na formação continuada de professores*, ajudou a aprofundar sobre os índices

⁶ Karl Marx nasceu em 5 de maio 1818 em Trier, hoje Alemanha, e faleceu em 14 de março de 1883, em Londres. Marx deixou um legado revolucionário com suas obras para a sociedade, principalmente à classe trabalhadora, como instrumento da luta de classes para a superação da exploração e a consolidação do socialismo (ROSA, 2017).

⁷ Friedrich Engels nasceu em 28 de novembro de 1820 em Barmen, hoje Alemanha, e faleceu em 5 de agosto de 1895 em Londres. Com Marx, desenvolveu o Materialismo Histórico e Dialético. Esse método, indubitavelmente, pressupõe a transformação da realidade e da exploração do trabalho alienado e da classe proletária (ROSA, 2017).

avaliativos que permeiam a escola. A autora trabalha especificamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas discussões sobre a implementação do Estado Avaliador. O trabalho de Guidi apresentou boas reflexões sobre o IDEB, incluindo as percepções do sistema avaliativo no país que formam a realidade de todos os educandos, especificamente, nas relações que interferem na organização escolar, visto que procuram promover os índices a partir do desempenho dos estudantes nesses testes. Concomitantemente, as avaliações influenciam o trabalho do professor e a aprendizagem dos conteúdos dos estudantes, principalmente aqueles advindos das escolas públicas.

Dessa forma, foi necessário analisar os trabalhos para enriquecer as discussões sobre a perspectiva de formação humana emancipatória com base na teoria que propus considerar, o Materialismo Histórico e Dialético. Por esse motivo, a pesquisa será importante por promover avanços no tema das avaliações externas, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)⁸ de forma crítica às atuais conjunturas e ao cenário político brasileiro em consonância com os avanços neoliberais na educação.

A pesquisa terá como problemática as discussões sobre avaliações com a necessidade de questionamento, além das padronizações das avaliações externas para a articulação dos conteúdos historicamente acumulados às classes trabalhadoras, como forma de instrumentalizá-las. Além disso, também há um espaço de discussão entre a Universidade e a Educação Básica, o foco do Mestrado Profissional, propondo caminhos para a discussão da temática por meio do Produto Educacional, construído a partir desta pesquisa como possível discussão sobre a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

A metodologia utilizada como caminho para buscar a resposta da pesquisa, à vista de contemplar às discussões do estudo, será a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, pois se preocupa com o levantamento de autores mais experientes que refletem e discutem sobre esse campo de estudo, abrangendo as interpretações sobre o assunto proposto.

A investigação documental contempla a pesquisa de documentos oficiais, como o PCN e a BNCC, que discutem a educação, sendo fundamentais para as

⁸ Ao longo da explanação desta dissertação, utiliza-se as duas formas, escrita por extenso e abreviada.

análises críticas da problemática trazida nesses documentos. Por essa perspectiva, a exploração parte das análises de livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais que balizam a educação.

O método de pesquisa terá como prática de exploração os estudos históricos, contribuindo para uma análise da dialética e, sobretudo, para compreender o presente, com vistas às interpretações de educação e sociedade. Contudo, é premente que as discussões em torno da temática contribuam para a reflexão da atual conjuntura norteando a transformação desses processos que compactuam com ideias de que não há vida fora do sistema capitalista, tomando como discurso para a sua perpetuação.

2 O SISTEMA CAPITALISTA E SUAS CONTRADIÇÕES

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aqueles que podem um dia vir a fazer grandes coisas – nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns [...]. É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende. O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua necessário quanto antes. Embora os argumentos a seu favor não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanta desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) com a desumanidade (que não pode ser atenuada).

ERIC HOBSBAWM (1993, p. 268-9).

As inquietações que compõem esta pesquisa são indagações sobre as contradições do sistema capitalista, o qual se torna um modelo civilizatório incoerente, em que uma minoria recebe os frutos das lutas cotidianas da classe trabalhadora. Um sistema que produz, diariamente, o desemprego, a fome e a miséria.

Esta seção está articulada ao entendimento das incoerências que formam o sistema capitalista em um percurso histórico, a partir do conhecimento do Materialismo Histórico e Dialético. Nesse aspecto, faz-se importante considerar esse percurso que não se distancia da educação, pois ela está em constante relação com a sociedade e, além disso, considera que os filhos da classe trabalhadora, muitas vezes, vivem nessas condições propriamente esboçadas, compreendendo a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. O entendimento enquanto classe trabalhadora é um marco na consolidação do pensamento teórico-prático para a sua organização.

Essa inconformidade partiu das leituras de Antonio Gramsci, que apresentaremos, neste trabalho, sua vida e obra, especificamente na seção 4. Em 1924, Gramsci escreve para a sua esposa Giulia, demonstrando sua revolta contra a exploração dos pobres da Sardenha:

Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi desde a infância, a esconder as minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico [...]. Isso me faz mal: por muito tempo as minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo o sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. O que foi que me impediu de tornar-me um absoluto trapo engomado? O instinto da revolta, que quando criança era contra os ricos porque eu não podia ir à escola, eu que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha, e eu pensava que precisava lutar pela independência nacional da região: ao mar os continentais! Quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária” (GRAMSCI, 1992 *apud* NOSELLA, 2016, p. 40-1).

Esse sentimento despertado por Gramsci, por conta das contradições geradas pela corrida da classe burguesa ao capital, deixando em seus rastros a pobreza da grande parte da população mundial, traz o sentimento de inconformidade. Porém, ressalta-se a necessidade de posicionamento contra as formas de opressão, uma posição *contra-hegemônica*.

Dessa maneira, nesta seção, nos preocupamos em compreender o capitalismo e como Karl Marx pensa a partir da concepção de homem no mundo do trabalho, entendendo como esse sistema se mantém. Dessa forma, torna-se possível tomar o caminho de sua possível superação, a partir dos autores que procuram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do Materialismo Histórico, representadas, basicamente, por Karl Marx e Antonio Gramsci, bem como Dermeval Saviani, com uma teoria pedagógica.

2.1 A categoria do trabalho em Marx

Para começarmos a discussão das ideias de Karl Marx, faz-se necessário entender as particularidades do modo de seus pensamentos. Nessa perspectiva,

partiremos do trabalho para, posteriormente, identificarmos a estrutura de classes no pensamento marxiano, entendendo que esse autor estudou o percurso histórico do capitalismo cientificamente, bem como a sua consonância com a organização e o desenvolvimento humano.

Nota-se a importância de evidenciar que a questão do trabalho não é nosso objeto de pesquisa, porém, discuti-lo nos auxilia a posteriormente pensarmos a educação na concepção do princípio educativo, por meio das obras de Gramsci⁹ e Saviani.¹⁰ Além disso, a partir das contradições que embasam o capitalismo é possível analisar, conseqüentemente, o trabalho da educação aos alunos provenientes de classe trabalhadora, como pensou Gramsci em seus cadernos elaborados no cárcere italiano, nos quais dedicou algumas análises sobre a educação e escola unitária.¹¹

Vale destacar ainda que Karl Marx e Friedrich Engels não tinham como tema central a educação, porém, ao considerarmos esses autores para entendermos questões educacionais, busca-se refletir e conceituar as múltiplas facetas da sociedade. Da mesma forma, as questões educacionais são frutos das relações vigentes e, como tal, integram as estruturas sociais.

Nessa perspectiva, como ressaltado anteriormente, utilizaremos o método Materialismo Histórico e Dialético, justamente por engajar-se ao longo da história na luta da classe trabalhadora contra as formas de opressão e o antagonismo entre Capital x Trabalho. Acredita-se que esse antagonismo manifesta-se na educação de alunos pertencentes à classe operária, ao passo que os autores estimam a exploração e a miséria desse grupo economicamente desprivilegiado ao longo de suas obras.

Como princípio das discussões, por milhões de anos os seres humanos usufruíam da coleta daquilo que a natureza lhes oferecia. “Colhiam frutos, pescavam, caçavam. A idéia de excedente, pois, não existia” (FRIGOTTO, 2009, p. 129). Logo, as mãos constituíram-se como instrumento para a preparação da terra e da plantação das sementes (FRIGOTTO, 2009). Dessa maneira, como destaca o autor referenciado, foi pelas mãos que os seres humanos fabricaram

⁹ *Cadernos do Cárcere* será a principal obra estudada de Gramsci.

¹⁰ *Escola e democracia* (2018) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013)

¹¹ Sobre a divisão dos cadernos, trabalharemos especificamente na seção que trata sobre a vida e obra de Gramsci, a partir da introdução de Nelson Coutinho aos *Cadernos do Cárcere*.

seu instrumento de trabalho, começando, logo depois, a modificar suas relações com a natureza e com os outros seres da mesma espécie. Além disso, é possível concluir que no “mundo humano nada é linear. Tudo é histórico, mediado e contraditório” (FRIGOTTO, 2009, 129), pois os homens e mulheres, ao longo dos tempos, buscam modificar e recriar a si mesmos, e logo recriam a sua história.

Dessa maneira, o ser humano a partir das relações, criou e recriou meios para se transformar e modificar a sociedade ao seu redor. Logo, conseguiu adaptar a natureza, à medida que “desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram a ordem social de acordo com as necessidades alteradas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30), que será possível analisar nesta seção.

Marx, n’ *O Capital*, no capítulo V, “O processo de trabalho e o processo de valorização”, demonstra, nessa perspectiva, o trabalho ontológico:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2011, p. 327).

O(A) homem/mulher se constitui homem/mulher a partir de seu trabalho, que perpassa pela construção humana graças à educação.¹² Essa humanização dos seres humanos decorre da produção de vida material (MORAES, JIMENEZ; AYRES; TERCEIRO, 2010). Segundo Marx, o trabalho é um aspecto especificamente humano. O exemplo dado pelo autor é referente à construção do favo feito pelas abelhas, porém “o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (MARX, 2011, p. 327). Karl Marx ainda acrescenta que no:

¹² Esboçaremos a ideia de trabalho e educação a partir dos pressupostos de Gramsci e Saviani, tendo em vista a concepção do método de Marx, abordando mais profundamente essa correlação também nas próximas seções, destacando a perspectiva dialógica entre as partes que compõem a dissertação e os capítulos, pensando que eles se contemplam e estão em relação com a totalidade da problemática central abordada neste trabalho.

[...] final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2011, p. 327).

Em outras palavras, o processo de trabalho que diferencia o(a) homem/mulher dos animais é a objetivação, conscientemente modificada para atender um propósito. O autor ainda acrescenta que o trabalhador modifica a matéria, além disso o:

[...] esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2011, p. 327).

Torna-se notório definir, de acordo com Marx (2011, p. 167), n' *O Capital*, o trabalho útil, como sendo “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Karl Marx e Friedrich Engels, no livro *Ideologia Alemã*, escrevem que na sociedade comunista o trabalho seria o desenvolvimento das bases materiais, e a apropriação desse trabalho estaria ligada à satisfação das necessidades ideais de sua própria vontade. Por isso, em uma sociedade organizada com os pressupostos economicamente comunistas, o trabalho deixaria de produzir mais valor (lucro) e produziria a humanização dos homens e, logo, a sua libertação.

Dessa maneira, sobre a libertação dos homens, tendo como princípio a atividade consciente, não para suprir necessidades básicas, o homem precisa escolher entre ser “caçador, pescador, pastor, ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 38). Porém, na sociedade comunista o homem não tem um campo de atividade

exclusiva: ele(a), o(a) *trabalhador(a)*, pode aperfeiçoar-se no que mais lhe agrada, e emancipar a sua *humanidade*.

O(A) homem/mulher, quando se apropria do trabalho para produzir sua vida, simultaneamente, também se apropria da natureza, ou seja, por meio da sua atividade, pode-se mudar a natureza ao seu redor “dando-lhe um novo caráter, faz dela objetividade social” (MORAES, JIMENEZ; AYRES; TERCEIRO, 2010, p. 42). Por esse caminho, o ser humano, ao apropriar-se do processo de trabalho, cria e torna-se humano para construir sua atividade e transformar os meios.

Correlacionando essas questões do trabalho às perspectivas educacionais, é possível considerar as modificações dos agentes sociais como um processo de desenvolvimento histórico real e social. “O entendimento dessa questão leva à compreensão de que a educação escolar, também se transforma, historicamente, de acordo com cada modo de produzir a vida” (FERREIRA, 2011, p. 27). Nessa abordagem, consideramos que existe uma relação entre a sociedade e a educação, que se modifica no decorrer histórico dos(as) homens/mulheres reais, em constante construção.

Como analisado por Ferreira (2011), a educação, durante séculos, foi estudada sem relação com o trabalho. Nesse aspecto, faz-se necessário:

[...] entender ontologicamente quem é o homem, na atualidade, é uma questão crucial para a educação, pois o trabalho do educador se dá a partir da resposta a essa questão. Em virtude disso, os vínculos entre trabalho - educação - escola não pode ser apreendidos superficialmente, por exemplo, examinando-se as tendências da didática escolar ou as práticas exercidas, contudo, deve-se colocar em questão a concepção global dos processos de formação humana (FERREIRA, 2011, p. 27).

É possível analisar, conforme o contexto, a importância dos desencadeamentos e a reestruturação da formação humana na perspectiva ontológica.¹³ Por isso, ao longo da estruturação da humanidade, os homens e

¹³ Ferreira (2011), em sua dissertação, trabalha com a perspectiva ontológica do trabalho, a partir dos estudos de Lessa (2007), citado em seu trabalho. Ela ressalta que os homens são seres naturais, porém eles distinguem dos animais, pois são seres, acima de tudo, sociais. Essa organização histórica dos homens, a partir dos estudos deixados por Marx contextualiza a categoria do trabalho ontologicamente entendida, ao passo que não é simplesmente a causa do mundo bem como ele é, mas sim da racionalidade dos homens (FERREIRA, 2011). A autora ainda completa suas análises, por meio dos estudos de Marx, evidenciando a capacidade de o homem e a mulher tornarem-se humano(a), no decurso do trabalho. Ferreira (2011)

mulheres se organizaram socialmente a fim de estabelecer relações e “desenvolveram formas de comunicação – de linguagem, criaram meios de trabalho – instrumentos e produziram coisas. Por esse motivo, afirma-se que a sociedade deve sua existência ao trabalho” (FERREIRA, 2011, p. 29).

Sistematizando essa ideia estruturada por Marx, quando os homens e mulheres se organizaram socialmente, fez-se necessário compreender o processo e o resultado de suas ações, ou seja, por meio de suas necessidades, os seres humanos precisavam de instrumentos necessários para se satisfazer. O resultado dessas ações, no entanto, são sempre acarretadas pela transformação da realidade, modificando o próprio homem nesse processo.

2.2 Divisão de classes como princípio do capitalismo

Como analisado no tópico anterior, o homem se humaniza por meio do trabalho, diferenciando-se dos outros animais por sua capacidade de conscientização e emancipação no processo de sua atividade. Portanto, é possível entender essa ilegitimidade do trabalho na conjuntura do capitalismo, em outros termos, à desumanização do trabalho humano, fazendo-o alienado e separando-o entre classes sociais, não somente distintas, mas também, antagônicas.

Na sociabilidade capitalista, o modo de produzir a vida alicerçada na relação antagônica entre capital e trabalho, entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho, indica **uma dada forma de existência dos homens**, genérico-individual, no curso do processo histórico de autoconstituição do ser social (MORAES; JIMENEZ; AYRES; TERCEIRO, 2010, p. 43, grifos dos autores).

Assim como afirmaram Karl Marx e Friedrich Engels, no livro *Manifesto do Partido Comunista* (1848), a história da sociedade até a atualidade, de forma concreta, é marcada como a história da luta de classes. Seja nas sociedades precedentes, ou mesmo nas de hoje, esses homens são separados entre

acrescenta que o trabalho, “assim, é considerado o fio condutor da teoria marxista e proporciona, ao pesquisador, coerência de pensamento necessária ao complexo desenrolar da história da humanidade e em meio à conturbada sociedade contemporânea” (FERREIRA, 2011, p. 28).

oprimidos e opressores e, “em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora fraca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta” (MARX; ENGELS, 1999, p. 7). Além disso, essa luta constante de classes estrutura-se entre a burguesia e o proletariado, em que este último vende a sua força de trabalho para a sua existência, decorrendo por meio de um processo histórico.

O surgimento da exploração e da dominação de determinados grupos ou classes sobre outros aparece na história da humanidade com o surgimento do excedente e da disputa por sua apropriação. Este é o princípio e o fundamento da escravidão, do servilismo e das formas de exploração das sociedades divididas em classes como o modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2009, p. 130).

Por consequência, podemos considerar haver uma exploração entre os(as) homens/mulheres no sistema capitalista, correspondendo à *divisão de classes*, resultando na centralização entre os detentores do poder e os que são mandados por eles. Essa fração de classes, como ressaltado, decorre dos embates entre a burguesia e o proletariado, em que a organização dessa sociedade está estruturada para que os detentores do poder mantenham-se no poder.

O conjunto das relações estabelecidas nesse sistema forma o modo de produção, correlacionado ao processo de trabalho, subentendido por meio da força humana. Em outras palavras, essas relações dão origem ao que entendemos como forças produtivas.

Essas relações são estruturalmente organizadas, de forma que o trabalho tem como finalidade a subsistência e o lucro, como destacado por Marx, refletindo na ordenação da sociedade capitalista. Dito de outro modo, para a sobrevivência individual e de seus familiares, o trabalhador submete-se às condições precárias, gerando um salário-mínimo para garantir sua vida. Para não morrer de fome, o trabalhador deve vender sua força e seu tempo de trabalho ao capitalismo, gerando cada vez mais lucros. Nos pressupostos de Marx:

Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. **A**

existência do trabalhador, é portanto, reduzida à condição de existência de qualquer mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico do capitalista (MARX, 2004, p. 24, grifos nossos).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx descreve a dupla relação de luta do trabalhador. Fundamentado aos preceitos capitalistas, o autor destaca que o trabalhador deve, ao mesmo tempo, lutar para garantir os meios para a sua vida e garantir a aquisição do trabalho. Com essa divisão, um lado gera o acúmulo de capital e outro a exploração da mão de obra dos(as) trabalhadores(as), que desempenha um trabalho unilateral, ou melhor, maquinal. Esse(a) homem/mulher, reduzido(a) à máquina, abstrai-se do verdadeiro sentido dado pelo trabalho, tornando-se vítima da sua própria atividade (MARX, 2004).

Por conseguinte, assim como os seres humanos são divididos, essa superexploração decorre a um âmbito mundial entre as relações de países, perpassando pela disputa entre o mesmo preceito: capital x trabalho. Dessa forma, um grupo pequeno de países detentores do capital domina os países que dispõem da força do trabalho (ROCHA, 2005).

À vista disso, é necessário buscar subsídios na História. Antes mesmo do capitalismo, o feudalismo, na Idade Média, entre os séculos V e XV, foi o modo de produção vigente na Europa Ocidental. Sua crise é marcada entre os séculos XIV e XV. “Esse período de crise, seguido de uma desintegração indica a transição para um novo modo de produção, o capitalista, que consolidará nos séculos XVIII e XIX” (SILVA, 2007, p. 105).

No sistema feudal, na Europa, dentre os séculos anteriormente citados, era predominante o trabalho servil na propriedade agrícola. Os camponeses trabalhavam e moravam em condições precárias para sobreviverem, além de serem explorados, sendo obrigados a trabalharem três dias da semana gratuitamente aos senhores feudais. No feudo “também eram produzidos a maioria dos bens necessários à sobrevivência dos habitantes, fazendo com que o comércio fosse uma atividade pouco intensa” (ROSA, 2017, p. 37).

Segundo Silva (2007), vários foram os motivos que levaram o feudalismo à crise. Paulatinamente, as mudanças criaram as bases da produção artesanal para

a manufatura, ampliando o mercado, até se tornar insuficiente, abrindo caminhos para a Revolução Industrial. Dentre todos os ocorridos no período, destacam-se:

[...] a superexploração feudal dos nobres sobre os servos, as revoltas camponesas e urbanas, a miséria, crise demográfica, mudanças climáticas, fome, peste negra (a partir de 1348), etc. essas consequências tiveram efeitos dramáticos sobre a economia como a retração do consumo e com isso a queda acentuada do comércio, desvalorização da moeda, ruína de inúmeros senhores e assalariamento da mão-de-obra. fortalecendo a burguesia e a instalação do modo de vida urbana, da expansão marítima-comercial, mercantilismo, sistema colonial e reforma protestante (SILVA, 2007, p. 105).

De modo geral, foi nesse momento de crise que houve a implementação do capitalismo, ao passo que “não podendo mais dirigir as forças sociais, pois estas já começam a tomar um rumo que contraria a sua existência como classe dominante” (FIGUEIRA, 2001, p. 12). O autor ainda acrescenta que “a aristocracia europeia repele a atividade produtiva como algo contrário à existência, confundindo, evidentemente, a sua existência com a existência geral de todos os indivíduos” (FIGUEIRA, 2001, p. 12).

Saviani (2013) também destaca que nesse momento de ruptura e consolidação passou-se a intensificar ainda mais as diferenças entre trabalhadores e “os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas constituindo a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante no modo de produção anterior” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Como destacaram Marx e Engels (1999), a burguesia, historicamente, desempenhou um caráter revolucionário. Essa revolução aguçou essa classe a avançar para todo o mundo e criar vínculos para se manter e continuar explorando novos percursos:

Dissolveram-se todas as relações sociais antigas cristalizadas com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de ossificar. **Tudo que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade**

suas condições de existência e suas relações recíprocas
(MARX; ENGELS, 1999, p. 12, grifos nossos).

Essa mudança estrutural da sociedade feudal à capitalista, tendo em vista a apropriação do mercado mundial, como destacaram Marx e Engels (1999), não pôs fim às contradições, mas atenuou as contradições existentes, “não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas contradições de opressão, novas formas de luta” (MARX; ENGELS, 1999, p. 8). A própria burguesia, fez-se produto de um extenso processo que se desenvolveu “de uma série de revoluções no modo de produção e de troca” (MARX; ENGELS, 1999, p. 10).

A partir do momento que a burguesia encontra novas necessidades, são implementadas novas indústrias. Karl Marx e Friedrich Engels discorrem que “em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para a satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos” (MARX; ENGELS, 1999, p. 13). Em outras palavras, a burguesia, buscou mecanismos para expandir territorialmente seus ideais e, simultaneamente, sua exploração.

Como afirmamos anteriormente, no final do século XVIII e início do XIX, foi o período da Revolução Industrial.¹⁴ Durante esse momento, consolidou-se a exploração de mão de obra barata, submetendo crianças e mulheres ao trabalho em condições precárias e com uma jornada extremamente cansativa, trabalhando de catorze a dezesseis horas por dia, enquanto os donos das fábricas lucravam sob o trabalho dessas pessoas (SILVA, 2007). Nesse aspecto, consolidam-se as ideias de Marx, no processo de exploração capitalista, em que, segundo o autor:

Quanto mais eles querem ganhar, tanto mais têm de sacrificar o seu tempo e executar trabalho de escravos, desfazendo-se (**sich entäussernd**) de toda a liberdade a serviço da avaréza. Com isso, eles encurtam o seu tempo de vida. Este encurtamento de sua duração de vida é uma circunstância favorável para a classe trabalhadora em geral, pois, em função disso, se torna sempre necessária a oferta. Esta classe tem sempre de sacrificar uma

¹⁴ “Esse período histórico representa a transição da produção manufatureira para outro modo de produzir que é a produção industrial moderna, substituindo a habilidade e destreza humana pela rapidez, precisão do sistema de máquinas” (SILVA, 2007, p. 107). Esse momento, entretanto, pode ser considerado pelo livre mercado, pela disputa de produção e consequentemente a divisão social do trabalho, definida por Marx.

parte de si mesma, para não perecer totalmente (MARX, 2004, p. 26, grifo do autor).

Bem como salientado por Marx, o trabalho no sistema de acumulação de capital perpetuará as lógicas de aceitação da espoliação. Consequentemente, a força de trabalho se torna uma mercadoria de acúmulo aos capitalistas e de exploração aos proletários, bem como a instauração da mais-valia,¹⁵ cujo princípio está no valor não pago ao trabalhador. Nesse aspecto, o proletário não participa dos lucros e benefícios, fruto de seu próprio exercício, pois estes estão direcionados estritamente à classe dominante.

Por esse motivo, para pensar a divisão de classes, faz-se necessário pensar a divisão social do trabalho em Marx, em que, a partir da Revolução Industrial, a máquina assumiu o trabalho do homem, acompanhando a produção ou até mesmo o substituindo.

Viu-se, portanto, que no valor de uso de toda mercadoria reside uma determinada atividade produtiva adequada a um fim, ou trabalho útil. Valores de uso não podem se confrontar como mercadorias se neles não residem trabalhos úteis qualitativamente diferentes. Numa sociedade cujos produtos assumem genericamente a forma da mercadoria, isto é, numa sociedade de produtores de mercadorias, essa diferença qualitativa dos trabalhos úteis, executados separadamente uns dos outros como negócios privados de produtores independentes, desenvolve-se como um sistema complexo, uma divisão social do trabalho (MARX, 2011, p. 166).

Nesse aspecto, a divisão do trabalho para Marx pressupõe a objetivação e a desapropriação do trabalho, no que se configura a conjuntura do estado capitalista, em que o modo de produção controla o trabalho e a produtividade. Dessa forma:

[...] os trabalhos privados, executados independentemente uns dos outros, porém universalmente interdependentes como elos

¹⁵ Mais-valia é um conceito teórico fundamental nos pensamentos de Marx, compreendendo a força de trabalho como produto do processo feito pelo trabalhador, no qual esse valor é pensado a partir da média necessária para produzi-la. Dessa forma, o trabalhador garante seus meios indispensáveis, como comida, bebida, roupa, moradia, etc. Porém, concomitantemente, esse trabalho gera um valor (lucro) ainda muito maior aos donos de produção (banqueiros, empresários, comerciantes, agricultores etc.), denominado por Marx de “mais-valia”.

naturais-espontâneos da divisão social do trabalho, são constantemente reduzidos à sua medida socialmente proporcional, porque, nas relações de troca contingentes e sempre oscilantes de seus produtos, o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção se impõe com a força de uma lei natural reguladora, assim como a lei da gravidade se impõe quando uma casa desaba sobre a cabeça de alguém (MARX, 2011, p. 210).

Ainda sobre a divisão do trabalho, esta se relaciona com o valor que as coisas podem valer no ato da produção do trabalho. De acordo com Marx (2011), há uma dupla relação no trabalho: uma considera a satisfação das necessidades em um caráter social do trabalho; e a outra vertente será nessa desapropriação real do trabalho vivo. Marx escreve que o:

[...] cérebro dos produtores privados reflete esse duplo caráter social de seus trabalhos privados apenas nas formas em que se manifestam no intercâmbio prático, na troca dos produtos: o caráter socialmente útil de seus trabalhos privados na forma de que o produto do trabalho tem de ser útil, e precisamente para outrem; o caráter social da igualdade dos trabalhos de diferentes tipos na forma do caráter de valor comum a essas coisas materialmente distintas, os produtos do trabalho (MARX, 2011, p. 208).

Pensar as classes sociais é penetrar a sociedade em que pressupõe a dinâmica de sua organização, ocasionando problemáticas orientadas ao questionamento para pensar a sua superação. Dessa forma, para o aprofundamento do conceito de *classes sociais*, é necessário precisar seus aspectos específicos dentro dessa sociedade capitalista, na perspectiva da divisão do trabalho, os quais foram necessários esboçar para que nas próximas seções seja possível delinear uma ideia de luta de classes e, conseqüentemente, de superação do capitalismo.

Para Galastri (2014), “os conceitos de burguesia, proletariado, camponês, lumpen etc. procuram identificar as singularidades e particularidades que identificam diferentes *fenômenos* na categoria geral de classes sociais” (2014, p. 35-6, grifos do autor). Essa concepção de divisão de classes como princípio do capitalismo subtende-se aos interesses não somente diferentes, mas também antagônicos.

De acordo com Galastri (2014), as classes seriam o reflexo na totalidade. Nessa perspectiva, as classes sociais existem na medida que estas estão em conflito com outra classe social, a partir das relações econômicas. Assim, é possível entender o conceito de classe a partir da fundamentação dos conflitos, baseando-se na concepção de Marx (1999) de que as lutas de classes são o motor da história e, na mesma medida, a exploração da classe trabalhadora. Nas palavras de Galastri:

[...] a teoria do valor-trabalho e da mais-valia corresponderia já a uma abordagem teórica das classes, o que ocorreria na medida em que tal apresentação expõe a relação antagônica de exploração, embora faltem ainda, nesse caso, algumas mediações para se chegar à classe plenamente determinada (GALASTRI, 2014, p. 37).

Dessa maneira, é necessário definir o que são classes sociais, de acordo com a tradição marxista. Desse modo, substancialmente, Galastri considera que as diferenças de classes são grupos que se orientam a partir das relações estruturalmente fundamentadas na lógica de produção (GALASTRI, 2014). Em outras palavras, tais relações são definidas a partir de um sistema econômico e social.

De outro modo, as classes sociais existem na forma de produção capitalista, ao passo que a classe dominante controla o Estado, da mesma maneira que também se apropria das condições econômicas para gerar lucros, usufruindo, simultaneamente, do tempo e da força de trabalho da classe trabalhadora. De modo amplo, existe esse antagonismo de classes, que desempenha o modo de produção capitalista, resultado direto da divisão social do trabalho que Marx estudou. Ou seja, para entender a totalidade, faz-se necessário, antes de tudo, compreender a relação do trabalho e as relações sociais no complexo e contraditório sistema capitalista.

Portanto, a classe burguesa apropriou-se das formas de controle do Estado para exercer e manter suas estruturas. Por isso, é possível entender que o modo de produção capitalista foi historicamente produzido e, concomitantemente, produziram-se também as relações de exploração entre burguês-proletariado. Por

isso, Karl Marx propôs-se a questionar tendo como objeto de conhecimento o Estado capitalista e suas contradições.

Marx (2004) empenhou-se em teorizar o modo de exploração entre as classes sociais que, no decorrer da história, trabalhou para a sua continuidade, seja no período da escravidão aos escravizados, ou no período do feudalismo, até às formas de acumulação do capital, por meio da mais-valia e dos lucros gerados pelo capitalismo.¹⁶

Além disso, Marx atentou-se em descrever e pontuar que essas relações não são neutras ou ingênuas, mas concebem a relação intrínseca da propriedade privada e da divisão do trabalho. Marx (2004) escreve:

Agora temos, portanto, de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, de capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do **dinheiro** (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

Para Marx, as formas de pensar as classes sociais alteram-se ao longo da história, porém as bases de exploração prevalecem, ao passo que, dessa maneira, a denominação de classes sociais pode ser articulada com os diferentes períodos históricos, com as diversas formas do modo de geração de lucro e do modo de produção. Evidentemente, essas relações distintas tornam-se mais nítidas pelas diferenças econômicas ao longo da história.

Essa separação de classe torna um fato econômico, a superexploração no mundo do *capital* inclina-se na valorização do dinheiro e na desvalorização dos(das) homens/mulheres (MARX, 2004), à medida que a separação de classes no capitalismo conduz o trabalhador cada vez mais para a pobreza:

[...] quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a **valorização** do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a **desvalorização** do mundo dos homens

¹⁶ Não cabe nesta discussão aprofundar sobre as relações de organizações históricas, mas é necessário estruturar a organização, posto que existem estruturas de relações sociais que determinam valores e atitudes, cujo papel é a reprodução das classes sociais e dos poderes dominantes.

(Menschenwelt). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

Por essa perspectiva, a pedra angular na construção do entendimento desta pesquisa é a contradição no modo de produção capitalista, ao passo que o trabalhador produz as riquezas destinadas à burguesia. A esta última, entretanto, cabe manter-se no poder para a perpetuação da exploração e das diferenças de classes¹⁷ por meio da ideologia dominante.

Destarte, nos modos de produção pré-capitalistas¹⁸ (PEREIRA, 2003), a classe burguesa usou da coerção para manter suas ideias no poder. Contudo, no capitalismo, a força acontece indiretamente. Essa relação de violência perpassa desde a época feudal, com a relação dos senhores feudais na concepção de proteção aos servos, na escravidão. Em outras palavras, esse encadeamento é ainda mais aparente por usar da força física para a dominação entre homens/mulheres.

Procuraram distinguir as castas, ordens e estamentos, característicos de formações pré-capitalistas, das classes propriamente ditas, típicas das sociedades capitalistas. Enfrentaram o processo de racionalização e burocratização crescentes das sociedades modernas, capitalistas ou socialistas, investigando a emergência de poderosas camadas vinculadas à superestrutura política e cultural, distintas das classes propriamente ditas, enraizadas na base econômica. Rompendo com tendências redutoras, cuidaram de relacionar com mais clareza as lutas de classes com outras contradições e conflitos sociais, como os que opõem o gênero masculino ao feminino, as nações e etnias opressoras às oprimidas, o autoritarismo da geração adulta à aspiração por autonomia da juventude. Trataram, enfim, de articular com mais precisão a existência das classes com o desenvolvimento da luta entre elas (PEREIRA, 2003, p. 2).

¹⁷ Abordaremos essas questões de como a burguesia se mantém no poder à medida que esclarecemos o trabalho de Antonio Gramsci. Para esse autor, a classe detentora do poder busca trabalhar a hegemonia de classes na sociedade civil, dentro da óptica da sociedade capitalista, para a manutenção das diferenças de classes.

¹⁸ O autor citado trabalha com o conceito “pré-capitalista”, porém é necessário esclarecermos que há uma crítica dos historiadores sobre esse conceito, por discordarem do prefixo “pré”. Alguns estudiosos da História acreditam que antes do sistema capitalista houve uma organização de sociedade, porém, essa não necessariamente precisa ser considerada “pré-capitalista”, o que evidentemente existe é o sistema capitalista.

Desse modo, a classe burguesa detentora do poder – *sejam elas as leis, a política, a religião* – usa desses meios para justificar seus atos para a manutenção da ordem e das diferenças de classes, por conseguinte, usa desses instrumentos para se perpetuar no poder.

Por meio dessas problemáticas que englobam o sistema capitalista é possível considerar a urgência da organização teórico-prática dos trabalhadores. Para mais, será indispensável no próximo tópico a problematização das questões de consciência de classe do proletário, buscando definir por autores que trabalham essa temática à luz da teoria de Marx.

2.3 A consciência de classe na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético

A ideia de consciência de classe passa pela construção prática do método, por isso, preocupamo-nos em discorrer a questão: *o que é consciência de classe? Em que medida, a consciência de classe pode emancipar os seres humanos?* Esse conceito interessa para a pesquisa por correlacionar-se, substancialmente, com a luta de classes e contra as formas de opressão da burguesia, detentora dos interesses político-ideológicos.

Dessa forma, nesta seção é fundamental procurar definir *o que são classes*, em uma perspectiva *histórica*, para conflitar com a racionalidade burguesa operante na sociedade capitalista, relacionada à educação. Nesse aspecto, deve-se observar que a consciência de classe é um fator importante para as discussões, pois, posteriormente, com as ideias de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, será trabalhado a importância da educação nesse processo de emancipação humana, além disso, a presença de uma ideologia em todas as classes sociais.

Segundo Lukács, a definição de consciência de classe perpassa pelo âmbito de outras séries de perguntas que se complementam:

1º) Que se pode entender (teoricamente) por consciência de classe? 2º) Qual a função da consciência de classe assim (praticamente) compreendida na luta de classes? Esta questão se relaciona à seguinte: trata-se, a questão da consciência de classe, de uma questão sociológica "geral" ou essa questão tem um significado para o proletariado que as demais classes, até hoje

aparecidas na história, ignoraram? E finalmente: formam, a essência e a função da consciência de classe, uma unidade ou aí se pode distinguir gradações e camadas? Se se pode, qual é, então, sua significação prática na luta de classe do proletariado? (LUKÁCS, 1920, p. 2).

Logo, como analisado nos tópicos anteriores, o(a) homem/mulher diferencia-se dos animais por pensar conscientemente a finalidade de suas ações (LUKÁCS, 1920). Por conseguinte, o Materialismo Histórico e Dialético permite investigar as forças da história que correlacionam a “consciência (psicológica) que os homens têm dela” (LUKÁCS, 1920, p. 2).

No decurso das perspectivas ideológicas burguesas, pode-se definir que a classe dominante sempre possuiu *consciência* dominante sobre as classes que não estavam no poder – seja por força ou controle hegemônico.

Para Marx e Engels, portanto, as classes emergem na base econômica, quando ela se ergue sobre modos de produção antagônicos, organizados em torno de diferentes modalidades de exploração do trabalho. A exploração é estrutural e objetiva, assim como é objetiva a contradição antagônica que opõe os proprietários das condições de produção aos produtores diretos expropriados. A exploração não depende da consciência dos explorados (PEREIRA, 2003, p. 4).

Em outros termos, com a finalidade de manter a sua posição de hegemonia, a classe que domina precisa, antes de tudo, transmitir sua ideologia. Em conceitos gramscianos, define-se como “aparelhos ideológicos”. Por isso, esses aparatos ideológicos que estavam a favor das classes dominantes foram usados para a sua legitimação. Nas palavras de Gramsci:

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica (GRAMSCI, 1999, p. 320).

Nesse sentido, Dermeval Saviani (1985), aponta que as formas de legitimação da consciência levou a classe trabalhadora a considerar as ideias dominantes a partir do senso comum. Em outros termos:

[...] as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia. Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converte-se em senso comum. É nesta fase. Isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe (SAVIANI, 1985, p. 10).

Como destacado, a consciência da classe dominada é um fato histórico importante a ser trabalhado, por conta da dupla relação que ela estabelece: ser um acontecimento recente e parcial na perspectiva de abrangência entre os trabalhadores. Porém, vale destacar que as forças contra-hegemônicas sempre existiram no decorrer da história, o que demonstra a circunstância dessa luta ter um grande caminho a ser percorrido, dado as condições brasileiras e mundiais atuais – incluindo também a onda conservadora e, além de tudo, fascista.

A partir do advento do capitalismo, as forças adversas a essa estrutura política e social organizaram-se em sindicatos e partidos políticos, os quais, primordialmente, organizaram-se a partir das ideias embasadas nas concepções socialistas e marxistas, contribuindo como força política contrária aos interesses dominantes vigentes. Marx e Engels (1999) dedicaram-se em trabalhar a consciência do proletário buscando a organização e a união, para o fim das forças reacionárias e contra a própria classe burguesa. Segundo os autores:

Em nenhum momento, esse partido [comunista] se descuida de despertar nos operários uma consciência clara e nítida do violento antagonismo que existe entre a burguesia e o proletário, para que, na hora precisa, os operários alemães saibam converter as condições sociais e políticas, criadas pelo regime burguês, em outras tantas armas contra a burguesia (MARX; ENGELS, 1999, p. 64).

Por essa perspectiva, segundo as ideias de Marx, a classe operária não será revolucionária se manter-se à submissão e à ordem da classe dominante. Assim, faz-se necessário e urgente a elaboração de uma revolução, alinhada aos interesses proletários, para a superação desse bloco histórico.

Contextualizando essas ideias abordadas nesta seção com a educação, vê-se que a estrutura capitalista desenvolve no âmbito educacional os seus interesses, tendo como princípio a manutenção das forças adversas e a conservação das diferenças de classes – como é acentuado no caso da realidade brasileira atual –, ou melhor, “quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Nesse sentido, também como um dos objetivos elencados nesta pesquisa, a avaliação externa permite questionar as relações entre a escola e os interesses vinculados às perspectivas capitalistas, como será observado na seção destinada a essa discussão.

Desse modo, faz-se necessário questionar nas próximas seções a desmistificação dessa ideia, a partir da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, e assumir um posicionamento que interessa aos trabalhadores, pois o “caráter de uma pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Vale, nessa finalização, depois de toda a explanação da questão do trabalho e da divisão de classes, perguntar: *Por que o trabalhador permite explorar-se?* Para responder a essa questão, é possível voltar ao advento desta seção, ou seja, quando destacamos a questão da sobrevivência. Os trabalhadores que não detêm os meios de produção vendem o que lhe resta, ou seja, a sua força e seu tempo de trabalho. Karl Marx responde:

Primeiro, porque ele recebe um **objeto do trabalho**, isto é, recebe o trabalho; e segundo, porque recebe **meios de subsistência**. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo lugar, como **sujeito físico**. O auge da servidão é somente como **trabalhador** ele [pode] se manter como **sujeito físico** e apenas como **sujeito físico** ele é trabalhador (MARX, 2004, p. 82, grifos do autor).

Por conseguinte, quando o trabalho não é voluntário, ele torna-se o meio para suprir necessidades fora do trabalhador, estranho a ele mesmo, converte-se a autossacrifício, alienação, e mortifica-se (MARX, 2004). O trabalho torna-se estranho ao trabalhador, “isto é, o trabalhador se estranha de sua própria espécie” (MORAES; JIMENEZ; AYRES; TERCEIRO, 2010, p. 45).

Concluindo este bloco, vale declarar a perspectiva fundamental de Gramsci, que considera o conceito de elevação cultural da classe, ao passo que compreende a construção de uma nova ordem hegemônica, a qual se caracteriza pela elevação “de uma consciência política universal por parte dos grupos subalternos” (SOUZA, 2018, p. 133). Essa elevação cultural pressupõe uma consciência universal na organização da classe explorada, mantendo seus interesses econômicos alinhados ao seu grupo.

Para Gramsci, é no partido político que se desenvolve a elaboração de interesses políticos, o qual desempenha uma “função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 1999, p. 25). Dessa maneira, a elevação da consciência política parte do pressuposto da organização social dos seus membros para, posteriormente, determinar seus interesses, os quais ultrapassam interesses individuais – por isso a organização dessa consciência deve considerar preferências coletivas e não individuais. Essa ideia será articulada e construída ao longo desta dissertação, envolvendo a educação no processo.

Por esse percurso dado pela pesquisa, considerando a luta da hegemonia proletária, faz-se necessário entender a importância da educação nesse processo, pois é o foco principal das nossas discussões.

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”¹⁹, cabe entender a educação como instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permite constituir um novo bloco histórico sob direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 1985, p. 11).

¹⁹ Cf. Gramsci, A. – II Materialismo Storico, p. 13 (Nota do autor).

Por ora, é necessário desvelar as contradições que marcam a nova configuração do capitalismo: o neoliberalismo. Em contrapartida, é possível evidenciar essa lógica e suas relações com a educação, pois, para esse sistema, o ensino interessa-lhes para a sua perpetuação. Assim como levantado o questionamento no início desta subseção sobre o conceito de classes sociais e, concomitantemente, como a consciência de classe pode emancipar o homem, pode-se após a discussão buscar respondê-la por meio das discussões realizadas, as quais, no campo da luta e dos conhecimentos, os homens podem ser emancipados.

Vale destacar que essa pergunta está articulada em vários momentos desta dissertação, por ter como necessidade fundamental o levantamento de autores, como Gramsci e Saviani, que exploram a necessidade de emancipação do homem e da mulher como partes da organização da classe trabalhadora, viva e operante, no que tange à transformação do mundo.

3 A EDUCAÇÃO FACE AO MODELO DE SOCIEDADE NEOLIBERAL

De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!

KARL MARX (2012, p. s/p)

A seção precedente foi esboçada visando trazer as ideias que embasam a pesquisadora, por entender as contradições que marcam a consolidação do capitalismo. Dessa maneira, o foco da investigação será o (neo)liberalismo²⁰, que busca legitimar as perspectivas educacionais por meio de suas lógicas, ao passo que se fundamenta na competição, nas injustiças, na divisão de classes e nas desigualdades políticas, econômicas e sociais entre educandos. Essas discussões são pautadas nos padrões econômicos, por isso é necessário entendermos a educação como parte que compõe a totalidade desse processo.

Entender essas facetas é premente para a elaboração de um percurso metodológico que almeja uma transformação econômica-social, pois assim será possível desfrutar de uma educação de qualidade para todos. Em outras análises, a educação é o resultado de um processo social e cultural, no qual a “escola, tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos” (FRIGOTTO, 2009, p. 131).

Por essa perspectiva, o liberalismo, segundo os termos marxistas, é a organização doutrinária do capitalismo (LOMBARDI; SANFELICE, 2007). Dessa forma, esta pesquisa buscou por desvelar as incoerências do sistema capitalista que se embasam nas organizações do (neo)liberalismo. Por isso, é necessário compreender os perigos da apropriação da educação às normas do neoliberalismo. Diante disso, algumas questões-chaves nos movem a responder: *Em que medida o sistema capitalista procura legitimar o sistema educacional às*

²⁰ O neoliberalismo é pautado no pensamento econômico que considera a intervenção mínima do Estado na economia: o mercado deve gerir e regulamentar a vida dos indivíduos. Dessa forma, o neoliberalismo pretende atender os interesses de mercadorias, ao passo que, quanto menor a intervenção do Estado na vida das pessoas, melhor será a progressão econômica. Diante desse modelo, a educação também serve aos interesses capitalistas, intensificando a perspectiva de propriedade privada, representada pela doutrina do livre comércio. É possível entender o prefixo “neo” como sendo a ampliação e intensificação cada vez mais autoritária do liberalismo, ou seja, o neoliberalismo agrava e justifica-se ideologicamente a partir de seus interesses, à medida que produz em escala mundial as desigualdades sociais entre as classes burguesas e proletárias.

suas ordens? Pois, como veremos adiante, a avaliação trabalha com lógicas inclinadas aos interesses neoliberais.

3.1 A desigualdade social e o sistema educacional: algumas provocações para pensar a educação escolar a partir da concepção neoliberal

Para responder às questões levantadas anteriormente, é possível perceber ao longo da história as lógicas neoliberais instauradas, mais precisamente no século XX (ROSA, 2017). Desse modo, a ordem economicamente dominante adentra globalmente, intensificando as desigualdades sociais, as injustiças, a miséria e a violência, à medida que passam a ser realidades nos países. Por isso:

[...] nestes tempos neoliberais, os direitos públicos se reduzem a favor do poder, e o poder se ocupa da saúde pública e da educação pública como se fossem formas de caridade pública em véspera de eleição. A pobreza mata a cada ano, no mundo, mais gente que toda a segunda guerra mundial, que matou muito. Mas do ponto de vista do poder, o extermínio, afinal, não chega a ser um mal, pois sempre ajuda a regular a população, que está crescendo além da conta (GALEANO, 1999, p. 31).

A organização vigente da sociedade está correlacionada aos padrões liberais, que, indissociáveis à classe burguesa no poder, constituem e promovem as desigualdades, implicando que as camadas trabalhadoras permaneçam em suas ordens econômico-sociais, como foi possível observar a partir de um percurso histórico e comprovar essa afirmação.

Ao contrário disso, buscam, por meio de discurso da meritocracia, transmitir suas ideias, afirmando ser possível, segundo o empenho individual, buscar meios para a ascensão econômica. Esse discurso é falacioso, pois legitima as diferenças econômico-sociais. Vale questionar ainda, segundo a teoria marxiana: como as pessoas que estão em extrema miserabilidade (sem os meios básicos para sua sobrevivência) podem, individualmente, com seus próprios recursos, alcançarem essa tal “ascensão econômica”?

Dessa forma, historicamente, entender o liberalismo pressupõe afirmar que “não há liberalismo que não tenha suscitado pela própria existência burguesa” (ALVES, 2007, p. 77). Com efeito:

[...] da forma de como o Estado liberal organiza a proteção social constitui um mecanismo que disciplina os trabalhadores, pois condiciona a proteção social à contribuição salarial, provoca desigualdades sociais e de consumo e provoca em estratificação social entre os mesmos (ANTONIO, SILVA; CECÍLIO, 2010, p. 44).

Contudo, as formas do sistema que contribuam para as lógicas econômicas do neoliberalismo concordam para a constante promoção da subordinação aos interesses do capital, além disso, as políticas educacionais estão, muitas vezes, em consonância com esse conjunto de abordagens em sua implementação. Nas palavras de Freitas e Figueiredo (2008):

[...] as políticas sociais e educacionais, como mediadoras no Estado capitalista, estão subordinadas aos interesses da acumulação e reprodução do capital. Assim, o Estado concebe e implementa a política social e educacional no conjunto de suas ações de direção e controle social (FREITAS; FIGUEIREDO, 2008, p. 212).

Por essa perspectiva, a educação no Brasil, segundo Gaudêncio Frigotto (2010), mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970, estreitou-se nas relações de sociedade dessa racionalidade capitalista, avançando em nome do progresso econômico, implicando no “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais”. O autor ainda acrescenta que “foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – ‘capital humano’²¹ (FRIGOTTO, 2010, p. 20). Em outros termos, acentuou-se a necessidade de a

²¹ O conceito de “capital humano” é articulado por Frigotto, em seus livros *Educação e a crise do Capitalismo Real* (2010) e *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e a estrutura econômica capitalista* (1984). Segundo o autor, a teoria do capital humano seria a capacidade de a educação ser vista como causa para o desenvolvimento econômico. Essa ideia surgiu a partir da década de 1950/1960, como forma de desenvolver a economia, principalmente de países subdesenvolvidos, e resolver os problemas da marginalidade das populações mais pobres. Com isso, a ideia de capital humano, consequentemente como as relações de produção de capital, surge como geração de lucro para a classe burguesa, a qual detém a dominação dos trabalhadores, realizando a manutenção das forças produtivas. Contextualizando o surgimento da teoria do capital humano, Saul (2004) foi a partir de Theodore Schultz, em 1960, que apareceu em revistas ligadas aos aspectos econômicos liberais que articulam temas de investimento ao desenvolvimento em seres humanos (SOUL, 2004). Com o interesse ainda crescente sobre a temática, Soul (2004) aponta que Irving Fisher seria o idealizador do tema do capital humano. Seguindo por suas ideias, Jacob Mincer e Theodore Schultz compreendem o capital humano como sendo as relações e as características econômicas e produtivas de um país.

escola fornecer trabalhadores para o mercado e, assim, produzir consumidores aptos.

Ao mesmo tempo, esse modelo constrói um novo paradigma: “a escola e a universidade devem se tornar quase empresas, com um funcionamento calcado no modelo de companhias privadas e com a obrigação de alcançar o máximo de ‘desempenho’” (LAVAL, 2019, p. 36).

Por esse mesmo pressuposto de “desempenho”, as avaliações externas recaem nas lógicas que devem assegurar a qualidade educacional, reduzindo os conhecimentos sistematizados a índices avaliativos. Nesse aspecto, diferentes realidades educacionais recebem as mesmas provas para gerarem os dados que configuram o futuro educacional de cada escola, por meio da sua racionalização.

Pelas lógicas liberais – incluídas na racionalidade de privatização e sucateamento da escola pública – a educação foi reduzida simplesmente a fatores econômicos. Esse ponto de vista perpassa pela perspectiva reducionista na educação, e pelos próprios professores, como independente de fatores sociais, além disso, sendo capaz de ministrar a “equalização” social entre os diferentes grupos sociais (FRIGOTTO, 2010).

Na década de 1990, intensifica-se a concepção neoliberal na educação justificada por meio da nova roupagem do liberalismo, para modificar as condições de produção. Dentre as estratégias usadas para essa reestruturação significativa aos interesses privatistas está a concepção de distanciar o Estado de sua responsabilidade em relação aos investimentos dados para as necessidades daqueles que estão diretamente ligados à classe trabalhadora como saúde, previdência, segurança, etc. Nesse cenário, também inclui uma educação com políticas educacionais que não asseguram condições básicas para manter a escola pública em funcionamento para os alunos das camadas populares.

A análise do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, *Educação: Um tesouro a descobrir*, mais conhecido como Relatório de Delors, favorece a discussão por estreitar as relações econômicas do neoliberalismo na educação, como afirmado anteriormente. Por essa perspectiva, cabe, nesse conflito, problematizar esses documentos que aparecem nas escolas enquanto salvadores dos problemas educacionais e, até mesmo, econômico-sociais aos países explorados.

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento (DELORS, 1996, p. 18).

A questão que permeia o Relatório Jacques Delors ressalta a educação como uma “vantagem” para promover aspectos ligados ao mercado, usando conceitos como “flexibilidade”, que consiste na ideia de capital humano.²² O documento apresenta essa conceituação a qual será trabalhado ao longo desta pesquisa.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, **dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia (sic) de educação permanente que deve ser repensada e ampliada.** É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, **e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão** (DELORS, 1996, p. 18, grifos nossos).

Desse modo, as discussões acerca do Relatório de Delors esclarecem os antagonismos das divisões de classes sociais e como as políticas, muitas vezes, trabalham em conformidade com as declarações liberais, usando a educação como parte do discurso, reforçando as desigualdades sociais. Como imperativo dessas questões, as políticas refletem para o “viver em harmonia”, apesar das lutas de classes e as contradições do neoliberalismo na vida da classe trabalhadora.

²² Frigotto (2009) busca articular esse conceito de capital humano, como sendo a ideia falaciosa de ascensão econômica, via ao caminho da escolaridade, que podem garantir um bom emprego e remuneração.

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. **Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos**, elemento básico da coesão social e da identidade nacional (DELORS, 1996, p. 67, grifos nossos).

Além disso, refletindo nessa lógica, para Medeiros (2014), o Relatório tem um caráter “*sedutor*, voltado para a classe social menos favorecida, como evidenciado em todos os textos que a compõem” (MEDEIROS, 2014, p. 79, grifo do autor). Consequentemente, é possível ressaltar que, segundo as informações do Relatório, todos devem ter acesso à educação. Medeiros (2014) completa que “os sistemas educativos não devem impor a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, considerando que seria uma forma de desrespeito pela diversidade cultural existente no planeta” (2014, p. 79).

Ainda sobre o Relatório, há a possibilidade de observar a redução dos conteúdos para inculcar-lhes habilidades e instrumentos necessários ao mundo do trabalho capitalista, essenciais na:

[...] aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), **de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade**, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (DELORS, 1996, p. 21-22, grifos nossos).

Outrossim, essa configuração pautada pelo neoliberalismo esvazia a importância dos conteúdos historicamente acumulados. Consequentemente, as Pedagogias Críticas despertaram o interesse na educação para a instrumentalização da classe trabalhadora, pretendendo a transformação da sociedade. O Relatório Jacques Delors, diferentemente, procura por meio da solidariedade conviver com as injustiças sociais e, ao mesmo tempo, com as diferenças dos grupos econômicos, sobre as quais nos empenhamos a estudar para superá-las.

Por conseguinte, as organizações internacionais pautam com o ideário falacioso da diminuição da pobreza dos países, excluídos do setor produtivo, mas com interesses capitalistas, para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, produzir mais consumidores, sem que estes revolucionem as estruturas de classes. Em suma, “as novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos *novos senhores do mundo* – FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais CEPAL, OERLAC” (FRIGOTTO, 2010, p. 21). Além disso, é possível afirmar que:

[...] dessa forma, que o uso do termo desenvolvimento humano no Relatório Delors, significa desenvolvimento do cidadão produtivo, um ser que não necessita ter, necessariamente, acesso à cultura universal e nem aos bens universais, precisa ter acesso apenas aos conhecimentos que o tornam um ser inserido no mercado de trabalho, que consuma alguns produtos lançados por esse mesmo mercado e não ameace a ordem existente. Ou seja, o desenvolvimento dos sujeitos tem como horizonte torná-los uma engrenagem da máquina capitalista, produzindo e consumindo para esse modelo de desenvolvimento, sem querer questioná-lo ou modificá-lo e sim contribuir para sua perpetuação (MEDEIROS, 2014, p. 82).

Na realidade brasileira, enfaticamente, os documentos que direcionam a educação foram resultados de um processo das instâncias da sociedade civil, acadêmica e governamental (GALUCH; SFORNI, 2011). Mas a crítica que se faz inerente nessas lógicas é ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram frutos das políticas de um Estado estritamente liberal, cujo intuito é atender as perspectivas de mercado, de forma a preservar as ordens sociais do sistema capitalista, voltados para a qualificação do trabalho, valores e atitudes, ao mesmo tempo, preparando os sujeitos para atuarem em posições hierárquicas (GALUCH; SFORNI, 2011).

Nessa direção, as estratégias usadas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) também se alinharam aos interesses privados, com vistas a atender um projeto de educação neoliberal, publicando, por conseguinte, o texto *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* com a UNESCO (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Dessa maneira, o documento assevera ações de políticas que favorecessem os vínculos

entre a educação e o desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe. Isto é, “a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

No âmbito educacional, em geral, o insucesso escolar foi idealizado para os alunos que não faziam parte da classe dominante. Nos discursos de desqualificação da escola pública notoriamente predominam a estigmatização de fracassos decorrentes dos resultados das avaliações externas, comparando as diferentes realidades educacionais de alunos de diferentes classes sociais.

Segundo Gomes (2015, p. 15), os educandos “são estigmatizados, *a priori*, por algumas marcas derivadas de uma herança étnica e/ ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir delas, seu destino escolar passa ser traçado”. Em outras palavras, os alunos que não fazem parte da burguesia podem apresentar vulnerabilidade, pois o aprendizado não representa significado perante sua cultura, na qual, muitas vezes, a escola dual não a privilegia.

Portanto, corroborando com as perspectivas das práticas educativas²³ da escola como percurso de aprendizagem e, também, uma instituição responsável pela aprendizagem dos educandos, a sociedade tende a participar na promoção de conhecimentos, priorizando, atualmente, o desenvolvimento científico e tecnológico. Porém, Medeiros (2014) escreve que a sociedade:

[...] não instrumentaliza o ser humano a compreendê-la, pois os seres humanos podem apenas existir nela, conviver e até utilizar os objetos tecnológicos e de comunicação, como vemos hoje a ampla utilização de telefones celulares e de computadores como meio de comunicação e acesso às redes sociais, entretanto, podem ser simples usuários e continuarem a representar o percentual de sujeitos excluídos da apropriação de conhecimentos teóricos, com capacidade de compreensão e atuação críticas (MEDEIROS, 2014, p. 31).

No ponto de vista de Charlot (2013), as concepções ideológicas da escola, em um decorrer histórico, foram destinadas para o sucesso de uns, e, para

²³ Não pretendemos nesta dissertação trabalhar as questões de práticas educacionais e os percursos da aprendizagem, porém, vale destacar a necessidade de instrumentalizar as práticas dos professores dentro da sala de aula, para consequentemente levar o aprendizado às crianças das classes trabalhadoras.

outros, o seu projeto de fracasso. A educação que cada um deveria receber será determinada a partir da posição social que cada indivíduo ocupa.

Por esse percurso histórico, para a classe dominada não era necessário ensinar a ler e escrever, apenas o trabalho braçal, enquanto aos dominantes cabiam o ensino da leitura e a escrita. Charlot destaca que "ainda no século XVIII, o próprio Voltaire, apesar de seu Iluminismo, sustentava que não se deve ensinar o latim àquele a quem incumbe puxar o arado" (2013, p. 67).

Charlot (2013) problematiza que no decorrer da história a própria escola serviu, sobretudo, aos interesses da burguesia, por meio da reprodução de desigualdades. Por um ângulo, a educação ainda serve aos interesses econômicos como mercadoria. Dessa forma, é necessário questionar os motivos inerentes aos quais os alunos vão às escolas, considerando o discurso "apenas passar de ano e ter um bom emprego mais tarde", de modo a confirmar o verdadeiro sentido educacional e do saber em meio à reprodução de ideais liberais.

Em representação deve ser relacionado à forte "demanda" social por educação: muitas famílias, para promover os filhos de competências que consideram indispensáveis, entraram em disputa para colocá-las nas melhores escolas, nas melhores carreiras, nas melhores faculdades e universidades [...]. No plano social, mais que um coroamento, a "boa educação" aparece como um investimento: frequentar uma boa instituição de ensino, escolher uma boa área, uma boa disciplina, tornou-se mais que nunca o fator essencial para o êxito escolar e a ascensão social. **Toda a sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição, e a escola, mais que nunca, se torna um grande terreno de competição. O neoliberalismo não criou esse fenômeno, apenas o agrava e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo mais aguda e mais desigual, parece evidente** (LAVAL, 2019, p. 109-10, grifos nossos).

A escola, portanto, segundo a lógica de competição do capitalismo, serve aos interesses próprios²⁴ e individuais para conquistar uma posição profissional e

²⁴ É necessário ampliar essa reflexão, pois a escola na sociedade capitalista serve aos seus interesses, não somente para esse fim, pois há professores responsáveis com a transformação da sociedade e engajados com perspectivas revolucionárias. Além disso, a escola pode ser um espaço de discussão das ordens economicamente estabelecidas, por meio dos conteúdos historicamente acumulados. Discutiremos essas questões especificamente na fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica.

social. Além disso, com o início da década de 1960 do século XX, os baixos índices de aprendizagem foram evidenciados como culpa dos alunos, como um resultado histórico, ao passo que a escola revelava-se como mártir desse fenômeno, ou seja, a "escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia" (ARROYO, 1997, p. 15).

Nesse processo, a escola pública foi estigmatizada como vítima dos alunos e da sociedade, na qual reflete o mau desempenho dos seus alunos. Esse ideário resultou na própria rotulação da escola pública e de seus professores, bem como dos alunos que recebia.

Por conseguinte, a cultura que a escola caracteriza como legítima é a da classe dominante, pois as crianças da classe trabalhadora carregam uma incompreensão sobre os valores ensinados e defendidos pelas escolas. Assim existe um distanciamento da realidade educacional em relação a esses alunos (CHARLOT, 2013).

Consequentemente, Charlot (2013) destaca o enfrentamento das realidades culturais com as reproduções de desigualdades sociais, que silencia e mistifica o pertencimento social da criança, separando especificamente a realidade social das relações educacionais.

No que tange a essas relações de produção, enfaticamente, as produções de realidades sociais, sendo consequentemente um campo de conflitos, é imprescindível reconsiderar as ideias de Karl Marx e Friedrich Engels (1999). As ideias desses autores refletem, indissociavelmente, sobre a luta de classes, por meio de um processo em que a burguesia tenta, com todos os esforços e pela coerção, perpetuar-se no poder. Desse modo, as relações sociais estão intimamente relacionadas com a dominação de uma classe por outra, que, conforme exposto, podem refletir na educação.

De fato, a escola tem que cumprir seu papel em relação às camadas populares, devendo considerar as pluralidades que impedem o aprendizado dos alunos. Porém, a instituição escolar, sozinha, não irá acabar com as desigualdades sociais, pois essa problemática ultrapassa os muros das escolas: "É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência, etc.)" (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Além disso, a

escola não deve aceitar os discursos neoliberais, como o do Relatório Delors, pois esses privilegiam interesses burgueses, que procuram contentar-se com as diferenças econômicas e manter a sociedade tal como ela está.

Todavia, é necessário compreender que a desigualdade social é, de fato, uma questão que excede a escola. A instituição escolar, sozinha, não será responsável por combater as desigualdades sociais, no entanto, é evidente que a escola precisa debater essas questões, ao passo que tem o dever de ensinar fomentando as críticas sociais e promover a mudança na vida de alunos provenientes da camada social explorada. Isso pode ser possível a partir de uma educação de qualidade que problematize as relações e as estruturas sociais, ajudando na transformação por meio da sistematização dos conteúdos²⁵ para homens e mulheres conscientes das lutas de classes na sociedade capitalista.

Dessa maneira, o que se destaca é o comprometimento da escola pública na realidade social, inserida em um contexto capitalista. Dessa forma, neste tópico, tentou-se destacar a questão da sociedade, a qual permeia a escola, bem como a potência de aprofundamento dessa instituição na vida dos alunos, principalmente aos pertencentes à classe trabalhadora.

Na próxima subseção, será precisamente tratado como o trabalhador da educação é considerado dentro da lógica neoliberal, pois este também exerce um papel na luta contra as formas hegemônicas na educação. Em outras palavras, a educação, na lógica capitalista, busca reformar a perspectiva do trabalho do professor.

3.2 Do trabalhador da educação à profissional polivalente e flexível

A realidade analisada refere-se aos preceitos hegemônicos, ideológicos, políticos e econômicos da classe burguesa. A burguesia procura articular a centralização de suas ideias, além disso, persistir na “existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e

²⁵ A questão sobre os conteúdos será abordada a partir das ideias de Saviani, que desenvolveu uma pedagogia de cunho marxista para o entendimento e a importância da instrumentalização da classe trabalhadora.

que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 145).

Dentro desse raciocínio, instaurado na educação por meio das questões que evidenciam a escola dualista e por intermediário das lutas e diferenças de classes, será problematizada a seguinte questão: *diante dessa lógica (neo)liberal, como é o trabalho do professor?*

Ao longo da história, a luta dos trabalhadores pela sobrevivência é legítima. As condições de trabalho “não são fenômenos novos, mas são processos tão antigos quanto a submissão do trabalho às diferentes formas de exploração” (ANTUNES, 2018, p. 157). Nesse pensamento, os trabalhadores estão cada vez mais transformados em sujeitos abstratos, concomitantemente, o capitalismo roubou o real sentido dado ao trabalho e as forças produtivas transformaram-se em forças produtivas do capital.

Ricardo Antunes, no livro *O privilégio da servidão: o novo proletário de serviços na era digital*, destaca que Engels estudara, em 1845, a situação do proletário na Inglaterra, bem como “as condições de vida e trabalho do operariado de algumas cidades industriais inglesas se encontravam na raiz de um conjunto de enfermidades que, não raramente, levavam à morte desses trabalhadores” (ANTUNES, 2018, p. 157).

Diante disso, no decorrer da história, a intensificação e a ampliação da produção articulam “novas formas de acidentes e adoecimentos com nexos laborais passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 157), e, sobretudo, do trabalhador. Como apresentado, ao mesmo tempo, o trabalho do(a) professor(a) também se torna cada vez mais alienado ao fortalecer a racionalidade econômica burguesa, em vista da flexibilidade do trabalho à polivalência e à gestão empresarial nas escolas.

Transita-se, apesar da reiterada cantilena da inclusão, de uma perspectiva integradora da escola para a justificação da desigualdade social. Por isso é que presenciamos a emergência de novas noções que têm a função ideológica de afirmar esta nova (dês)ordem mundial. Com efeito, as novas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, multiabilitação, formação abstrata, formação flexível, requalificação, competências, empregabilidade e

empreendedorismo cumprem essa função ideológica (FRIGOTTO, 2009, p. 132).

Diante disso, o estado neoliberal e a burguesia usam seus aparatos para legitimar suas posições diante da perversidade das injustiças instauradas em escala mundial. A educação, como análise desse processo, é uma de suas ferramentas para a manutenção da ordem vigente como foi demonstrado na seção anterior. Um discurso muito propagado pelos próprios educadores é a ideia de *vocação*, em que, por meio da educação, é provável, solucionar os problemas da sociedade, como a miséria, a violência e a pobreza²⁶ (FRIGOTTO, 2010).

Por esse caminho, o que se pretende agora é desvelar esses discursos na educação, para uma análise crítica da sociedade e sobre como os organismos do terceiro setor trabalham para organizar e inculcar conceitos incoerentes aos interesses dos proletários, mas com interesses capitalistas. Esses conceitos são levantados por Frigotto (2010), que apresenta e articula alguns temas bastante utilizados pelo mercado e, ao mesmo tempo, propagado na educação.

Globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e 'valorização do trabalhador' – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização de economia mundial (FRIGOTTO, 2010, p. 154).

Instituições com interesses privatistas, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros órgãos regionais e nacionais, apropriaram-se desses termos, mistificando sua valorização pela educação e pelo(a) professor(a), propagando ideais “para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam

²⁶ Frigotto (2010) em seu livro *Educação e a crise do capitalismo real* traz essa discussão importante para entendermos a concepção burguesa, que tenta se apropriar da educação por meio de discursos, entre educadores e educandos, propagando a ideia salvacionista. “Uma forte manifestação desta ‘vocação’ filantrópica e moralizante das elites empresárias, políticas, eclesiais e mesmo da ‘intelectualidade’, no Brasil, dá-se mediante a visão de que a escola é o *locus* por excelência destinado a solucionar o problema da violência, dos meninos e jovens infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, do desemprego e hoje, especialmente, dos desenraizados meninos e meninas de rua” (FRIGOTTO, 2010, p. 150).

subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

Vale destacar ainda que esses mesmos organismos reproduzem pensamentos da *pedagogia por vocação*, desconsiderando o professor como trabalhador, o qual recebe baixos salários, sem planos de carreira, com precarização e salas insalubres, mas que deve trabalhar por vocação ou *dom*²⁷ de ensinar.

Por esse caminho, a reestruturação dos conceitos dados ao processo de produção está correlacionada aos preceitos neoliberais que buscam reconfigurar economicamente as relações de competitividade dos grandes mercados capitalistas. Essa definição foi concebida por Frigotto (2010), o qual acrescenta que a “integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade”. Dessa forma, Frigotto destaca que ao:

[...] depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre mais da própria vulnerabilidade que do novo padrão produtivo, altamente integrado. Ao contrário do que certas perspectivas apresentavam na década de 1970, que prognosticavam a “fábrica automática”, autossuficiente, as novas tecnologias, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo (FRIGOTTO, 2010, p. 164).

Dessa maneira, Frigotto busca definir o conceito de polivalência como o aspecto e a exigência para o modo de produção no sistema capitalista e as características essenciais para o trabalhador, destacando-se, dentre elas, a capacidade de abstração responsável, referindo-se à capacidade de dominar as técnicas produtivas exigidas pela sociedade (FRIGOTTO, 2010).

²⁷ O conceito de “dom” e “vocação” remete muito aos dogmas jesuítas. Após a expulsão dos jesuítas no Brasil, em 1879, questionou-se sobre aqueles que iriam ministrar as aulas e, para isso, era necessário a formação do profissional, ficando responsáveis em grande maioria as mulheres remetendo ao carisma e à delicadeza, etc., que evidenciam um tipo de estereótipo feminino. Era necessário, nesse contexto, a formação, e o(a) professor(a) devia ser o exemplo de moralidade ao Estado, emergindo a necessidade de “vocação” e “dom”. Historicamente, essa contextualização remete à urgência de delimitar os novos agentes em função do Estado.

Nessa mesma lógica, as avaliações externas contribuem para o trabalho do(a) professor(a). O (a) professor(a) tornar-se cada vez mais distante de si mesmo, ou seja, alienado. Isso posto, torna-se necessário modificar e adequar seu exercício para a promoção de índices, logo, para adentrar as lógicas de avaliação, as quais permeiam a premiação e o treinamento para atingir as metas estabelecidas (TEIXEIRA, 2018). “A questão da competência, de acordo com a lógica das avaliações externas, está ligada ao rendimento escolar. Avalia-se a ‘qualidade’ da escola através do IDEB, mas desconsidera-se o problema central: a desigualdade social” (TEIXEIRA, 2018, p. 3).

Nessa mesma direção, viver em uma sociedade capitalista é viver com as suas contradições. Ao mesmo tempo que produz riquezas para uma minoria, deixa em seus caminhos dados estatísticos de miséria em escala mundial (MARTINS, 2018).

A realidade que permeia na sociedade ainda é a exploração do trabalho, em que existem instituições privadas em detrimento aos direitos básicos da vida humana, como alimentação, saúde, segurança e educação. Martins (2018) destaca o contexto da educação, o qual é o foco das discussões:

No caso da educação – que nos interessa mais diretamente – a privatização ocorre tanto no plano direto, com a conversão de instituições de ensino em empresas, quanto indiretamente, à medida que passam a ser gerenciadas por princípios da administração privada e avaliadas pelo quesito produtividade (MARTINS, 2018, p. 131).

Com a mudança na organização do trabalho, idealizada pelo discurso burguês, fica expresso também o modo de funcionamento das instituições escolares. As instituições estão alinhadas aos discursos econômicos e políticos da esfera dominante: junto desse trabalhador polivalente, a idealização das escolas pauta-se, também, no “trabalho flexível”. Dessa maneira:

O empregador não espera mais um assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre, liberdade, iniciativa e autonomia (LAVAL, 2019, p. 40).

Sobre esse aspecto, Laval (2019) lembra que as palavras não são neutras. Quando, no discurso neoliberal, a palavra *conhecimento* foi substituída por *competência*, de fato também não há neutralidade, pois isso não é somente uma mudança de expressão, mas uma construção ideológica. É possível “entendermos dessa maneira objetivos tão vastos como ‘aprender a ser’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a conviver’, além de ‘aprender a conhecer’”²⁸ (LAVAL, 2019, p. 76). Nesse sentido, organismos do terceiro setor, buscam reproduzir essas ideias, eles têm:

[...] seguramente uma concepção do que deveria ser a cultura escolar e tencionam influenciá-las quando tiverem ocasião. O que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a vida aquilo que foi útil profissionalmente. Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são as condições necessárias para a capacidade permanente (LAVAL, 2019, p. 72).

Por esse caminho, a escola deve ser uma instituição organizada em termos flexíveis para atender a nova demanda do mercado, o qual exige do trabalhador a característica anteriormente definida por Laval, para assim, responder aos desejos da “clientela”²⁹ e as variadas necessidades individuais dessa sociedade (LAVAL, 2019).

Nesse cenário, as incertezas aparecem cada vez mais no cotidiano, ao passo que a função da escola surge para os dominantes como uma estratégia para formar estudantes com “competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contexto de incertezas” (LAVAL, 2019, p. 41). Dentre essas competências, há de se definir

²⁸ Essas questões apresentadas remetem aos “quatro pilares da educação”, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizada por Jacques Delors, que já abordamos algumas discussões nesta seção.

²⁹ Por esse caminho, a educação se torna um comércio e, simultaneamente, os alunos tornam-se clientes, os quais adquirem o produto.

como exemplo citado por Laval, o “aprender a aprender”, diante das imprecisões e a adaptação no contexto de vida e de trabalho.³⁰

Além disso, a escola deve acompanhar as novas tecnologias educativas, e o trabalho do professor fica cada vez mais à mercê desses usos, enunciando-se, progressivamente, como “o fim dos professores” (LAVAL, 2019, p. 143). O autor ainda conclui que as tecnologias vieram para “revolucionar”³¹ o campo educativo dos alunos e da escola com as chamadas pedagogias ativas.

Apostas comerciais e métodos pedagógicos se enredam de uma forma nunca vista. Se os defensores das pedagogias por projeto, ensino mútuo ou técnicas Freinet foram incensados tanto por parte do alto escalão administrativo e ministerial quanto pelos grandes desenvolvedores de material de informática, é porque, para os promotores dessa “revolução”, a eliminação das relações pedagógicas tradicionais e a utilização das novas “máquinas de ensinar” estão estreitamente relacionadas (LAVAL, 2019, p. 143-4).

Laval (2019) ainda conclui esse pensamento sobre os usos das tecnológicas e o trabalho do professor levantando a problemática que diante desse contexto capitalista, e da escola como empresa, o papel do(a) professor(a) precisa necessariamente ser revisto, de maneira a atender as novas demandas do mercado. Portanto:

[...] era preciso difundir a ideia de que a natureza do ensino tinha de mudar, que a aprendizagem é, sobretudo e fundamentalmente, busca “autônoma” de documentos e tratamento de informação, e que o papel do professor tem de ser totalmente revisto. [...] graças às novas tecnologias, passamos de um “modelo de ensino” para um “modelo de aprendizagem”. **O papel do professor não é mais transmitir conhecimento**, mas motivar, orientar, avaliar. **Ele se tornou um “coach”** e “pesquisador”. Os *educational leaders* à frente das escolas, formados em gestão privada, se dedicarão a introduzir essa guinada do modelo pedagógico e promover a difusão das novas tecnologias na nova “organização educadora” (LAVAL, 2019, p. 144, grifos nossos).

³⁰ Essas incertezas também recaem na grande escala de falta de emprego de professores, que devem ao mesmo tempo conviver com essas injustiças de seus baixos salários e o perigo do desemprego.

³¹ É comum nos depararmos com essas expressões de “revolucionar” os imperativos da educação para interesses da burguesia, deslegitimando a organização da classe trabalhadora.

Assim, vai-se diminuindo o papel do professor de transmitir o saber elaborado historicamente nos conteúdos, e estes devem fazer aulas “shows” e, gradativamente, se tornam coadjuvantes nesse processo, perdendo o seu real sentido.

Objetivamente, no entanto, a situação é esta: nós estamos com o sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso cria entraves. Esse quadro, que acabo de expor, configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, que em consequência, traz dificuldades para a teoria (SAVIANI, 2013, p. 98).

À vista disso, as diferenças de classe aumentam, pois aqueles que possuem meios materiais de adquirirem esse “produto” podem comprá-lo. O conhecimento e a educação, que deviam ser direito de todos, gratuito, como patrimônio da humanidade, servem como instrumento do capital, difundindo também o trabalho do professor, cada vez mais distante de si e mais alienado.

Em conclusão, relacionar os seres humanos com a sociedade é entender a complexidade de fatores da totalidade que compõe as partes, conforme analisado pelo próprio Karl Marx. Dessa forma, é “importante o reconhecimento de que o sofrimento decorre do fato de sermos seres dependentes de condições externas para assegurarmos a vida” (MARTINS, 2018, p. 135).

Por conseguinte, quando esses termos são relacionados com a educação, e mais especificamente com o(a) professor(a), é possível considerar as múltiplas condições que embasam o sofrimento do(a) trabalhador(a) da educação. Esse sofrimento decorre da desapropriação do trabalho, a partir de baixos salários e horas excessivas de aulas.

Assim como analisado por diversos(as) autores(as) da área, Lígia Márcia Martins, no texto “O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana”, relaciona diretamente as influências neoliberais no trabalho:

[...] a virada do século XX para o século XXI marca transformações brutais no mundo do trabalho – acirrando uma

conjuntura de fortíssimos impactos sobre a subjetividade dos indivíduos, e particularmente, sobre a nossa subjetividade como professores. Dentre as consequências, destaco, em primeiro lugar, a falta de certezas em relação às finalidades do trabalho docente – que identifico com a corrosão da dimensão teleológica do trabalho. Ora, se por definição o trabalho é uma atividade teleológica, qual *telos* orienta hoje o trabalho do(a) professor(a)? E mais, numa sociedade que a tudo mercantiliza e que torna cada vez mais brutal a exploração da força de trabalho, quais são os motivos que sustentam hoje o ‘ser professor(a)’? (MARTINS, 2018, p. 137).

Dentre os numerosos fatores que embasam a precarização do(a) trabalhador(a) da educação, destaca-se a própria perda da capacidade do(a) professor(a) de controlar seu trabalho, em razão do acirramento da mercantilização das avaliações externas³², que competem aos professores o resultado quantitativo do seu trabalho. Desse modo, substancialmente, diminui-se a distância entre a educação e o modelo de gestão empresarial (MARTINS, 2018).

Esse fator anteriormente analisado é fruto da lógica liberal que, além de tudo, produz o *ranqueamento* de melhores e piores [tanto alunos(as) quanto professores(as)]. O trabalho dos(as) professores(as) fica à mercê desse sistema, refletindo em seus próprios salários de maneira relativa ao desempenho e aos resultados das avaliações externas. O trabalho torna-se cada vez mais alheio:

[...] e o professor é convertido num “duplo de si mesmo”, numa máscara destinada a desempenhar papéis que as circunstâncias externas exigem! E essa máscara, pouco a pouco ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda resignação e o conformismo ou a ‘(des)acomodação’ interna expressa em diferentes formas de sofrimento (MARTINS, 2018, p. 138).

Em contrapartida, a função social da escola, fora dos interesses hegemônicos, aponta-se cada vez mais urgente a necessidade de humanização

³² Entendemos a avaliação externa como um conjunto de relações, resultado de um processo social e histórico. Nesse quadro, as escolas, professores e alunos são classificados. Desse modo, é possível questionarmos as avaliações externas enquanto um mecanismo de controle social para a manutenção de fatores hegemônicos a favor de uma classe social. Mas “não apenas dos alunos e dos professores, mas também das escolas e dos territórios em que se localizam e tem como um importante contributo o facto de o enfoque se ter alargado para as organizações” (VELOSO; ABRANTES; CRAVEIRO, 2011, p. 85). Por ser uma questão muito relevante nessa discussão, aprofundaremos mais essa temática ao longo das seções desta dissertação, principalmente a que trata das concepções de *ranqueamento* da educação, guiadas por uma lógica intrinsecamente neoliberal que prejudica principalmente os alunos da classe trabalhadora.

dos indivíduos, por meio do ensino e dos conhecimentos historicamente acumulados no mundo, transparecendo a formação integral de homens e mulheres para a formação e a conscientização. Por isso, “nossa luta, contra o sofrimento do(a) professor(a) não deixa de ser, também, uma luta contra a desqualificação do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade” (MARTINS, 2018, p. 141).

Ademais, engendra-se a necessidade coletiva para a formação da resistência contra as formas de opressão esboçadas ao longo desta seção, contra a perpetuação das lógicas do Estado capitalista. Desse modo, essa luta será, contudo, enfrentada coletivamente, sendo necessário “resistir à destruição dos mecanismos coletivos de luta!” (MARTINS, 2018, p. 142).

Lígia Márcia Martins (2018) considera importante buscar a consciência histórica para a compreensão e o questionamento da capacidade humana. Dessa forma, os conflitos e as lutas são repensados e, concomitantemente, nos organizamos para a transformação consciente da sociedade.

Precisamos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor. Devemos rechaçar veementemente os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento pela escola. É imprescindível a luta organizada para defendermos o professor, o aluno e a instituição escolar dos ataques provenientes dos gabinetes dos defensores, declarados ou não, da ordem social capitalista (DUARTE, 2015, p. 158).

Por essa questão, é possível abordar o fato de que houve sempre a resistência e luta dos professores diante das reformas educacionais e contra as formas de opressão da classe burguesa. Esse discurso ressalta ainda mais a necessidade dos(as) professores(as) se organizarem e resistirem contra as formas de opressão de um sistema capitalista refletido na forma de seu trabalho precarizado, especialmente na atual conjuntura política, com as formas legais que sucateiam a promoção de condições de trabalho. Além disso, é possível questionar a posição hegemônica, como afirmado por Newton Duarte (2015), visando as políticas educacionais que não privilegiam os interesses educacionais da classe proletária.

Ademais, nesta subseção tentou-se problematizar e levantar o questionamento apresentado no início desse tópico, em que a pesquisadora acredita refletir diretamente no trabalho do(a) professor(a), ou seja, o Estado capitalista controla de múltiplas formas a perpetuação de seu sistema, incluindo as formas avaliativas, tentando excluir a sua contradição.

Dessa maneira, no próximo tópico, será indispensável esquematizar a necessidade do entendimento de que o sistema capitalista não é um sistema eterno, pois possui contradições, podendo ser fundamentalmente superado para que o trabalho não se torne alheio e alienado e todos possam desfrutar de uma sociedade mais justa.

3.3 O sistema capitalista: desmistificando sua naturalização e perenidade

Como demonstrado nas seções anteriores, a partir das referências históricas, o capitalismo sustenta-se na divisão de classes, refletindo na educação e no próprio trabalho do(a) professor(a). Dessa maneira, busca-se suporte teórico para desmistificar a perenidade do sistema capitalista, ao passo que, historicamente, tenta-se legitimar como único sistema político-econômico possível para o mundo.³³

Após afirmar que a educação é política, embasada nas ideias de Marx em *A ideologia alemã*, em que se afirma haver “um fosso entre o discurso pedagógico e a realidade social” (CHARLOT, 2013, p. 36). Essa questão interessa, especificamente, para desconstruir a ideia de perenidade do sistema capitalista, com a finalidade de entender as relações sociais em conformidade com a questão educacional.

Por isso, antes de entender as *relações educacionais*, precisamente, é necessário entender as *relações sociais*. Por isso, a pergunta norteadora deste tópico será: *há vida fora desse sistema?*

³³ Vale destacar que Bernard Charlot trabalha com o conceito de perenidade, a fim de desmistificar as concepções de educação alinhadas aos interesses da classe social favorecida economicamente, no livro *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, mais especificamente no tópico “A mistificação pedagógica: as formas contemporâneas de um processo perene”.

Como destacado ao longo das seções, o liberalismo deve ser entendido como a expressão da doutrina ideológica criada pela burguesia. Como definido pelos estudos de Marx e Engels, ele perpassa a luta de interesses do poder à burguesia, pois “essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comerciar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho, etc.” (ALVES, 2007, p. 79-80). Segundo Alves (2007), é necessário entender o liberalismo como produto da análise da história.

Na primeira seção, a partir das ideias de Marx e Engels, discutiu-se sobre o trabalho como uma atividade estritamente humana, a qual se difere dos demais animais que não produzem o seu trabalho conscientemente. Retomando esse conceito:

[...] a precedência da produção material, como reiteradamente lembraram Marx e Engels, não deriva de uma superioridade da atividade material, mas de um constrangimento pelo fato de que os seres humanos, enquanto seres da natureza, não podem prescindir da produção de bens materiais para dar conta às suas necessidades biológicas e às condições de reprodução e continuidade da vida. **Nessa ótica, o trabalho humano vem sob o imperativo da necessidade e não da liberdade** (FRIGOTTO, 2009, p. 129, grifos nossos).

Por essa lógica, o discurso inerente desse grupo está na crença da liberdade. A partir da teoria de Marx, é possível concluir que essa liberdade é falsa, pois, segundo as ideias marxistas, a única liberdade que há nesse sistema é a liberdade do capital em oprimir os trabalhadores.

Esse é o ponto central que se faz necessário chegar para desmistificar o liberalismo como a única ideologia político-econômico possível para a humanidade. Ao passo que essa liberdade é falsa, somente pode desfrutar de tal liberdade aquele que detém os meios de produção o capital. É válido, ainda, questionar: liberdade para quais pessoas? Como será possível os proletários do mundo todo, preocupados com a sua subsistência e de seus familiares, usufruir dessa “liberdade” sendo aprisionados pelo trabalho alienado e pelos donos do capital?

[...] o discurso liberal que coloca como central a questão da liberdade, para um marxista, não quer dizer nada; é só um

amontoado de palavras abstratas. O estudioso marxista procura historicizá-las. Para tanto, desentranha das lutas sociais o significado recôndito das palavras (ALVES, 2007, p. 81).

Vale ressaltar que a luta do proletário para garantir meios à subsistência, como afirmado anteriormente, é antiga. Ricardo Antunes (2018) buscou demonstrar essa perspectiva, mais precisamente no século XXI, em que os avanços tecnológicos resolveram inúmeros problemas da sociedade, porém não superou a fome, a miséria e a pobreza de milhões de pessoas no mundo.

Dessa maneira, bilhões de homens e mulheres buscam, por meio do trabalho, a sua sobrevivência, mas vivem com medo do desemprego que atinge grande parte da população e aqueles que mantêm seus trabalhos:

[...] presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018, p. 30).

Por essa perspectiva, o capitalismo é um sistema que se mantém sob as lutas diárias de bilhões de trabalhadores. Ao longo da história, ele instaurou-se sob a égide de suas incoerências, sendo todas as relações sociais diminuídas a fatores lucrativos. A educação, nesse cenário, também se apresenta como uma mercadoria, existindo, ao longo desse decurso, uma “luta crescente da classe trabalhadora pela conquista do direito de acesso à escola básica para seus filhos” (FRIGOTTO, 2009, p. 131).

Nesse caminho, Karl Marx desenvolveu sua teoria embasada pela perspectiva das relações sociais que corroboram ao mesmo tempo com as condições materiais. Por isso, para Marx, é imprescindível que os homens estejam em condições para viver e, logo, produzir história. Para viver, no entanto:

[...] precisa-se, antes de tudo, de comida, de bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda

hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX, 2007, p. 33).

Nessa discussão, assim como exposto nos estudos marxistas, o trabalho é fonte de uma orientação consciente do homem que produz à medida que se apropria para suprir as necessidades dos seres humanos cotidianamente. Desse modo, a sociedade deve ser entendida a partir das relações dos homens e das mulheres com a natureza, que, com as necessidades atendidas, podem transformar as relações com o seu meio e, ao mesmo tempo, a si mesmos.

Além de todas essas questões, é possível corroborar com o próprio trabalho do(a) professor(a), que, como destacado nos tópicos precedentes, vive na precariedade. Os(as) profissionais da educação não garantem os meios suficientes para as condições de vida, ademais, buscam por meio de horas ampliadas de jornada de trabalho, aumentar a renda e, conseqüentemente, vivem cada vez mais em sofrimento.

Concluindo esse pensamento, é necessário desmistificar a perenidade do capitalismo, o qual naturaliza suas estruturas para manter-se no poder. “É importante destacar, também, que essa concepção de naturalização do capitalismo é propositalmente veiculada para que a população o aceite como um sistema incontestável e imutável” (ROSA, 2017, p. 39). Por isso, o capitalismo não é uma configuração natural e “inevitável da natureza humana, ou sequer da antigüíssima tendência social a ‘comercializar, permutar e trocar’. Ele é um produto tardio e localizado de condições históricas muito específicas” (WOOD, 2001, p. 125).

Dessa forma, esse sistema anteriormente exposto é fruto de relações históricas e sociais específicas, que marcam as contradições nitidamente esboçadas, como a própria desigualdade social. Além disso, o “capitalismo está demonstrando sua exaustão, decomposição e degeneração, com severas conseqüências para a classe trabalhadora. A vida na terra poderá se tornar inviável” (TAFFAREL, 2011, p. 257). Tal contradição também pode ser caracterizada por Wood (2001, p. 125) como “a produtividade e a capacidade de alimentar uma vasta população, contrastadas com a subordinação de todas as outras considerações aos imperativos do lucro”. A autora ainda acrescenta: “Isso

significa, entre outras coisas, que, muitas vezes, pessoas que poderiam ser alimentadas passam fome” (WOOD, 2001, p. 125-6).

Segundo Wood (2001), está claro que o mercado não prosperará sem deixar milhões de seres humanos abaixo da linha da pobreza e da fome, e além de tudo isso, degradar o meio ambiente em todo o planeta. “Chegamos agora a um ponto em que os efeitos destrutivos do capitalismo estão suplantando seus ganhos materiais” (WOOD, 2001, p. 129).

Sobretudo, é mais que urgente e necessário a organização de todos os trabalhadores para superar as contradições do sistema capitalista, que atingem, intrinsecamente, as famílias mais pobres. Essa superação deve considerar uma perspectiva teórico-prática, para atingir a sociedade como alternativa, sendo essa e única o socialismo³⁴. Vale destacar, nessa finalização de seção, o resgate do entendimento de trabalho em sua análise ontológica, superando o sistema capitalista e o trabalho alienante.

A perspectiva da superação do capitalismo tem como um de seus valores principais a superação das relações historicamente alienadas que tem feito do trabalho uma atividade alienante, contudo isso não implica a eliminação do trabalho como atividade especificamente humana, atividade objetivadora [sic] do ser do homem (DUARTE, 2012, p. 47).

E quando essa superação for verdadeiramente instaurada e os proletários tiverem a liberdade do trabalho:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente

³⁴ No sentido real dado por Marx, o socialismo parte do pressuposto da transição do capitalismo ao comunismo, em que será possível desfrutar de uma sociedade mais justa aos trabalhadores, em que se refere à distribuição de renda e ao fim da propriedade privada. Vale destacar que no texto de Engels (1985), *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, designa a configuração fruto do processo da inteligência dialeticamente articulada com os interesses proletários aos antagonismos das classes sociais, produto da divisão social do trabalho no capitalismo, sendo essa alternativa historicamente produzida pelos homens conscientemente articulados com as lutas proletárias.

superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: **“De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”** (MARX, 2012, s/p, grifos nossos).

Desse modo, é possível concluir que, após todo o decorrer das seções e os estudos analisados a partir dos pressupostos de Marx, não existe a possibilidade concreta do fim do trabalho, pois este será “tão eterno ou histórico quanto o é a existência humana” (FRIGOTTO, 2009, p. 129). O mesmo autor conclui que a “luta dos seres humanos é por abreviar esse tempo de trabalho constrangido pela necessidade para liberar, efetivamente, tempo livre — esfera onde as capacidades humanas podem, plenamente, se desenvolver” (FRIGOTTO, 2009, p. 129).

Ainda sobre a questão levantada no advento desse tópico, faz-se necessário e urgente o resgate do sentido do trabalho dado por Marx para a superação do trabalho organizado na estrutura político-econômica do capitalismo, que instaura suas ideias no senso comum como o produto dado por mercadoria. Gaudêncio Frigotto explica essa questão:

[...] o senso comum que se instaura pelo *ethos cultural* capitalista faz com que a maioria das pessoas considere que somente é trabalho aquilo que produz mercadorias ou serviços e em troca tem uma remuneração financeira. É comum as pessoas que não têm uma atividade remunerada considerarem que não trabalham, mesmo que se ocupem 12 a 16 horas nas atividades domésticas, por exemplo. Esta é uma forma mistificadora e economicista de compreender o modo de produção da existência que expressa o cerne da ideologia capitalista (FRIGOTTO, 2009, p. 130).

Dessa maneira, a próxima seção buscou meios para criar alternativas em busca da transformação da sociedade pela perspectiva de organização da classe trabalhadora. Por esse caminho, a pesquisadora deste trabalho tomou partido a partir da teoria revolucionária, nos pensamentos de Antonio Gramsci, como uma esperança em tempos tão sombrios como estes. Esses pensamentos podem servir como aporte teórico-prático para a busca dessa construção de uma sociedade mais justa para os grupos menos privilegiados e para, finalmente, atingirmos uma transformação na educação pública.

4 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL À LUZ DAS IDEIAS DE GRAMSCI

Como podemos nos tornar livres? Como podemos nos tornar nós mesmos?

ANTONIO GRAMSCI (*apud* NOSELLA, 2016, p. 73).

As contradições marcam o sistema capitalista, por isso faz-se necessário questionar uma busca por alternativas e, assim, transformar a realidade exploratória de todos os trabalhadores. Destaca-se também a submissão ao trabalho precário de muitos homens e mulheres vivendo em extrema miserabilidade, condições mínimas e subumanas de vida, dentro desse momento histórico do capitalismo.

Dessa forma, busca-se, à luz da teoria gramsciana, os interesses da classe proletária para uma proposta teórico-prática, problematizando com o enfrentamento das desigualdades sociais para a superação do bloco histórico³⁵ do capitalismo. Explicita-se que os estudos de Gramsci contribuem para a organização urgente dos proletários. Somente por meio dessa organização dos trabalhadores será possível desfrutar de uma sociedade mais digna e humana, e assim, conseqüentemente, a educação poderá ser evidentemente socialista. Por conseguinte, é necessário retomar alguns conceitos básicos de Antonio Gramsci, no que diz respeito à sociedade civil, à dialética da estrutura e superestrutura e à importância dos intelectuais orgânicos na sociedade na luta contra a hegemonia da classe dominante.

Após entender esses conceitos de Gramsci, faz-se necessário precisar a importância da construção de uma nova ordem, sendo essa a ditadura do

³⁵ Esse conceito é dado a partir dos estudos de Gramsci, que compreende a hegemonia e procura constituir um bloco histórico para conservá-la, em que determinada classe a difundiu. Por essa perspectiva, segundo Gramsci, a estrutura e a superestrutura conjuntamente formam o bloco histórico. Dessa maneira, a configuração da hegemonia burguesa permeia e consolida seus próprios interesses para, assim, manter sua maneira de enxergar o mundo. Com isso, para desfazer esse conjunto de interesses, uma nova hegemonia deve se desenvolver em diversos níveis da organização da sociedade, tanto de bases econômicas, política como de bases ideológicas (GRAMSCI, 2001). Em outras palavras, para Gramsci, o bloco histórico se caracteriza pela dominação de uma classe, que se articula entre a estrutura (econômica) e pela superestrutura, que perpassa pelo campo ideológico e cultural, ou seja, a classe dirigente torna-se hegemônica para manter-se no poder e consolidar seu bloco histórico.

proletário³⁶ para, assim, abolir as concepções de classes na sociedade e construir a ideia de Escola “desinteressada”³⁷.

4.1 Antonio Gramsci: vida de um revolucionário

A *priori*, pretendemos contextualizar a vida³⁸ do revolucionário Antonio Gramsci, para posteriormente analisar suas contribuições teórico-práticas em relação aos conceitos de sociedade civil e hegemonia e à organização da classe proletária diante da opressão da classe dominante. Por isso, faz-se oportuno entender quem foi esse autor e qual o contexto de sua escrita, pois, como destaca Nosella (2016), para ler Gramsci é correto usarmos o método histórico-filológico, a partir de seu contexto histórico e das marcas de sua linguagem.

De fato, é importante essa contextualização, pois marca um período de rupturas e transformações que determinam a passagem do século XX e acarretam a transição para o século XXI (NOSELLA, 2016). Por isso, como ressaltado pelo autor:

[...] sem esses parâmetros, as ideias neles contidas tornam-se abstrações, dogmas e pobres álibis do autoritarismo político teórico. Quantas teorias, abstratamente apreendidas e sem rigor linguístico, tornam-se mitos escolásticos quando não foram imediata e arbitrariamente descartadas antes de serem compreendidas e adequadamente difundidas (NOSELLA, 2016, p. 36).

Dessa maneira, Nosella (2016) lembra a importância de ler Gramsci sem cometer os equívocos do anacronismo, alimentando as discussões acerca das

³⁶ Lenin propôs a conceituar ditadura do proletário como sendo o contrário da associação de uma posição autoritária. Ditadura, nesse caso, não é o contrário de Democracia, como um regime institucional político. Dessa forma, é possível entender que a ditadura do proletário é contra a ditadura burguesa, tratando-se, especificamente, de um posicionamento crítico referente às configurações hegemônicas da burguesia. Essa ditadura pretende controlar as posições de dominação em um autogoverno, o qual será inteiramente à serviço do proletariado, para, dessa maneira, garantir a transição para a abolição de classes, levando ao comunismo. Gramsci escreve que será necessário disseminar as noções sobre a ditadura do proletário como um sistema único, dado a partir dos Conselhos, como uma organização do poder estatal (GRAMSCI, 2001).

³⁷ Essa conceituação de escola “desinteressada” foi dada por Gramsci. Buscaremos defini-la ao longo desta seção.

³⁸ Não pretendemos escrever sobre todos os acontecimentos da vida de Gramsci, de maneira sistematizada. O objetivo é elucidar alguns pontos da vida de Gramsci, justamente por marcar as contradições do sistema capitalista que afetou diretamente o autor, assim como marca a vida de pessoas comuns e trabalhadoras. Trazer esses pontos na discussão permite vislumbrar as incoerências e, assim, influenciar na transformação do bloco histórico a partir da teoria elaborada por Gramsci.

problemáticas atuais vividas pelos educadores brasileiros, contudo, sem fazer de Gramsci “um fantasioso ‘assessor técnico’ das nossas dificuldades concretas” (NOSELLA, 2016, p. 37). Por isso, é necessário tomar esse olhar cuidadoso do método historicista, pensando também como uma posição política, e, ao mesmo tempo, concluir não haver neutralidade científica.

Antonio Gramsci nasceu na Itália, em uma das regiões mais pobres da Sardenha, em 1891. Vindo de uma família humilde, com seus seis irmãos, frutos da união de Francesco Gramsci e Giuseppina Marcias, seus pais. Teve uma trajetória difícil, pois logo na infância desenvolveu tuberculose óssea, comprovado somente quando já estava encarcerado (ROSA, 2017). Sua vida foi marcada por abstenção de ordem político-econômico, que o privaram de ter acesso à escola. Desde muito cedo, inconformado com as desigualdades sociais, tomou partido em defesa às minorias e oprimidos em direitos, dedicando sua vida para uma teoria revolucionária que pudesse transformar essa realidade para a toda a classe operária (ROSA, 2017).

Em geral, Gramsci acreditava na ideia de organizar a classe trabalhadora para a transformação social. Conseqüentemente, pensava no diálogo necessário com essa classe, considerando os encadeamentos de sua própria história. Vale destacar que sua vida foi marcada por momentos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, nos quais presenciou a consolidação dos partidos comunistas. Além disso, salienta-se seu forte protagonismo na criação do Partido Comunista da Itália (P.C. d’I).

Tendo como pressuposto a libertação dos proletários, Gramsci sofreu repressões durante a vida. Por essa razão, entender essas conjunturas significa compreender a rigorosidade histórica das diversas complexidades do contexto vivenciado pelo autor, refletidas na sua escrita em um determinado período histórico.

Sobre a dura realidade que permeava os proletários durante os períodos destacados:

Gramsci começou sua aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Nas tardes, costumava assistir às reuniões da organização sindical Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Depois

da guerra, profundamente identificado com o Turim “vermelho” socialista, criou dois periódicos, *Ordine Nuovo* e *Unità*, com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra (MONASTA, 2010, p. 14).

Torna-se oportuno ressaltar que Gramsci dedicou-se à escrita de seus 33 cadernos, resultado de suas minuciosas análises durante o regime fascista na Itália, comandado por Benito Mussolini, vivenciando um período de grande perseguição política. Por consequência, sua obra *Cadernos do Cárcere* foi censurada antes e depois de sua morte. Em 1922, com a tomada do poder de Mussolini na Itália, tornando-se o primeiro-ministro, no Partido Nacional Fascista, marca-se um período de repressão em relação às questões econômicas, sociais e culturais, bem como educacionais:

Em novembro de 1926, o governo de Mussolini promulgou uma “legislação especial” que dissolvia o Parlamento italiano e todas as organizações de oposição, proibindo até mesmo suas publicações. Como consequência, houve aprisionamentos em massa e Antonio Gramsci também foi encarcerado. Tinha 35 anos, era um parlamentar e, desde 1924, ocupava o cargo de secretário geral do Partido Comunista Italiano. No seu julgamento, em 1928, o procurador-geral concluiu sua requisitória com a seguinte intimação ao juiz: **“Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos”** (MONASTA, 2010, p. 15, grifos nossos).

Como destacado anteriormente, o cérebro de Gramsci “não deixou de funcionar no cárcere; ao contrário, pouco depois de seu aprisionamento, começou a projetar uma série de estudos que se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante” (MONASTA, 2010, p. 16), especialmente em relação às análises sobre hegemonia, “isto é, o nexos entre a política e a educação” (MONASTA, 2010, p. 16).

Foi após a queda do regime fascista, em 1947, com apoio de movimentos populares de oposição, que aparece uma primeira edição de seus Cadernos, publicado pela editora Einaudi em seis volumes (MONASTA, 2010). Gramsci torna-se um símbolo revolucionário de enfrentamento ao fascismo e da força antifascista na Itália. “Gramsci como filósofo, como historiador, como politólogo, como crítico literário e, ocasionalmente, como educador, já que havia dedicado algumas linhas à escola e à educação” (MONASTA, 2010, p. 18). Dessa maneira,

Antonio Gramsci deixou sua obra para a sociedade até os dias de hoje, como uma esperança para a mudança necessária e premente, por meio de uma teoria dialeticamente coerente com as inclinações proletárias.

Sobre a organização da obra, Carlos Nelson Coutinho (1999) busca esclarecer, na Introdução, a dinâmica de escrita de Gramsci nos 33 cadernos, “o A (1929), B (1929-1931), C (1929-1931) e D (1932)” (COUTINHO, 1999, p. 10), referindo-se às poucas traduções feitas por Gramsci de alguns escritos de Marx. Coutinho ainda completa que existem “também exercícios de tradução ocupando partes dos cadernos de apontamentos 7 e 9” (COUTINHO, 1999, p. 10). Dessa forma, com exceção dos cadernos 7 e 9, que possuem alguns fragmentos de traduções, os outros 29 cadernos são estritamente de autoria de Gramsci. Com isso, os 29 cadernos são divididos em dois grupos: “cadernos miscelâneos’ (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15 e 17) e ‘cadernos especiais’ (10,11,12,13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29)” (COUTINHO, 1999, p. 10).

Paolo Nosella (2016), em seu livro *A Escola de Gramsci*, observa que as questões educacionais, referentes à escola, estão regularmente aparentes nos Cadernos:

[...] mas considerando que o próprio Gramsci consagrou para esse tema um Caderno especial (n.12) [...] parece-nos que o Caderno n. 22 sobre ‘Americanismo e Fordismo’, e o n. 11 sobre ‘Introdução à Filosofia’ contribuirão sobremaneira para melhor fundamentar sua conceituação da Escola Unitária (NOSELLA, 2016, p. 169).

Com a saúde abalada e com condições físicas precárias, o autor e revolucionário interrompe a produção dos cadernos, deixando vários incompletos. Antes de sua morte, Antonio Gramsci deixou seu trabalho formulado desde o início de fevereiro de 1929 a 1935, “um trabalho que — graças sobretudo à ação de sua cunhada Tatiana Schucht e de seu camarada Palmiro Togliatti — faria dele um dos maiores pensadores do século XX” (COUTINHO, 1999, p. 18).

A cunhada de Gramsci, Tatiana, ordenou, aleatoriamente, os escritos de Gramsci, colocando-os em números romanos. Segundo Nosella (2016), Gramsci não datou os cadernos, pois escrevia simultaneamente cada um deles. Dessa maneira, toda a obra deixada por Gramsci caracteriza-se em escritos póstumos,

destacando-se como um trabalho fundamentado no materialismo histórico, nos princípios e leituras feitas por Gramsci de Karl Marx.

Ademais, a problemática discutida por Gramsci foi compreender as relações prático-políticas, as quais não consolidaram o socialismo no poder. Logo, como destacado, a partir das leituras de Marx, apoia-se no Materialismo Histórico e Dialético. Por meio deste, busca-se as resoluções, as quais marcaram a vida pessoal do autor, ligado ao cotidiano da luta e sua inconformidade frente a pobreza de sua família.

Além disso, especificamente sobre as questões educacionais, os estudos de Gramsci discutem a operacionalidade no campo da educação. “O instrumento de trabalho para a escola unitária é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É sobretudo, a possibilidade concreta de liberdade universal” (NOSELLA, 2016, p. 29). Dessa maneira, ela propicia um olhar alinhado ao espaço da luta, para a formação do homem e da mulher, para que sejam verdadeiramente livres.

Essa introdução sobre Gramsci traz o questionamento sobre a vida de trabalhadores privados de suas necessidades básicas, por meio da divisão de classes. Dessa maneira, vale destacar o aprofundamento da sua teoria que reflete os interesses dos proletários. Cabe agora a necessidade de considerar a sua ideia para acrescentar na pesquisa o posicionamento necessário no embate contra a burguesia.

4.2 Primeiras aproximações da teoria gramsciana

O revolucionário Antonio Gramsci dedicou a vida para desenvolver sua teoria a partir da aproximação das leituras de Marx e do Materialismo Histórico e Dialético. Ele compreendia a necessidade de estudar a classe trabalhadora e, de forma paralela, pensar organicamente em como tirá-la da condição de exploração, com a necessidade de previsão da luta.

Dessa maneira, dentro da lógica marxiana, faz-se necessário a crítica como método para a compreensão da realidade, e não somente isto, mas para a sua transformação. Dentre os estudos feitos por Gramsci está a concepção do enfrentamento do real, construída a partir do diálogo com a classe trabalhadora.

Desse modo, nesse processo, a classe trabalhadora é levada do senso comum à consciência histórica sobre o seu pertencimento na sociedade, sendo a educação do trabalho uma ferramenta fundamental para a conscientização.

De fato, Gramsci entende a primordialidade de construir a hegemonia da classe operária no campo da luta política. Consequentemente, assim como Marx, Gramsci entende a história como construção eminentemente coletiva, com o enfrentamento das relações de forças na sociedade capitalista. Assim, somente nesse embate consciente há possibilidade de se instaurar uma luta contra a burguesia. Por isso, primeiramente, é primordial entender o conceito de hegemonia, aprimorado por Gramsci nesse contexto.

Antonio Gramsci considerou o conceito de hegemonia para explicitar a dominação ideológica de valores burgueses que objetiva garantir a manutenção de seu *status quo*, confirmando a exploração do trabalho assalariado do proletário. Simultaneamente, a burguesia sustenta a manutenção de sua hegemonia econômica no poder (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). Nas palavras de Gramsci, por enquanto:

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: **o que pode ser chamado de “sociedade civil”** (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) **e o da “sociedade política ou Estado”**, planos que correspondem, respectivamente, à função de **“hegemonia”** que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2001, p. 20-1, grifos nossos).

Por essa análise, a conjuntura histórica, orientada pela consolidação das ideias capitalistas, compreende a organização da estrutura correspondente à ordem econômica da superestrutura, organizada conforme as relações ideológicas e culturais de classes. Em outros termos, na ideia de Gramsci sobre Estado, a atual conjuntura do capitalismo forma um bloco histórico, a superestrutura, configurando-se na sociedade civil como aparelhos privados de ideologia, que podem ser os meios de comunicação, os partidos políticos de massa, a educação, os sindicatos, etc.

Marx, em *Contribuição para a crítica da Economia Política*, define estrutura:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008, p. 47).

Ou seja, a sociedade civil configura-se a partir de aspectos que privilegiam a organização da classe dirigente, abrangendo todos os campos ideológicos da sociedade, bem como as dimensões políticas, jurídicas, morais, educacionais, culturais, filosóficos, artísticos, religiosos, dentre outros. Por isso, a classe explorada precisa emergir profundamente no campo estrutural e organizacional da classe que domina, por essa estar presente estruturalmente em todas as dimensões na compreensão de mundo, de modo a influenciá-las.

Por consequência, surge a necessidade de a escola produzir nos homens e nas mulheres o conhecimento sistematizado para a classe trabalhadora, para que, assim, conscientes sobre a exploração da classe burguesa, possam se organizar para a transformação da sociedade. Ao contrário da atualidade, a escola burguesa produz a configuração no modo de perpetuar as lógicas mercadológicas, como o próprio sistema avaliativo que será problematizado nesta dissertação, considerando o *rankemento* de alunos, professores, escolas, municípios, estados e países.

Dentro desse bloco histórico, as formas de sua organização são compatíveis ao sistema de coerção, pois a própria polícia assume esse papel. Além da força militar, existe também a força jurídica, que desempenha o papel de preservar esse modelo de hegemonia. Nesse sentido, Gramsci escreve sobre o bloco histórico:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa existência das condições objetivas para a subversão da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 250-1, grifos nossos).

Essas questões constituem um impacto sob a estrutura, a qual representa uma fração de classes, como abordado nas seções anteriores. Essas diferenças de classes equivalem aos interesses econômicos, políticos e sociais eminentemente antagônicos da classe vigente. Em outros termos, para garantir o seu bloco histórico “a burguesia precisa garantir, além de uma hegemonia econômica (detenção dos meios de produção: estrutura), também uma hegemonia cultural (influências intelectuais e culturais: superestrutura)” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 227).

Nesse aspecto, os intelectuais orgânicos, inclinados com as ideias da classe dominante, assumem uma função que representa o caráter da hegemonia dominante.

Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1999, p. 16).

Dessa maneira Gramsci esboçou um papel importante dos intelectuais em relação à concepção de hegemonia. A ideia de intelectuais apreende a abrangente conceituação que essa palavra pressupõe, por encaixar-se em diversos momentos (MARTINS, 2011). Porém, cabe a perspectiva gramsciana do termo: “o da relação entre a atividade do intelectual e o envolvimento com a disputa pelo poder” (MARTINS, 2011, p. 133). Especificamente para esse teórico, embasado no método Materialismo Histórico e Dialético, implica analisar a função dos intelectuais na realidade social, permitindo a exploração de classes sociais e, assim, consolidar as suas ideias no bloco histórico.

Contudo, Gramsci adverte o erro metodológico de não considerar as relações sociais para essa definição do método, pois o Materialismo Histórico e Dialético pressupõe entender as relações como um todo:

[...] o erro mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) **se encontram no conjunto geral das relações sociais**. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza

especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, **mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais** (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: **em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora**). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na industrial (GRAMSCI, 2001, p. 18, grifos nossos).

Em outras palavras, Gramsci considera que todo ser humano é intelectual à medida que usa funções da atividade intelectual, pois, como assinalou Marx, o que difere o homem e a mulher dos animais é sua capacidade de racionalidade. “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Na sociedade capitalista essa afirmação é reduzida a mera exposição de classes, num determinado tipo de cultura elitizada que designa em graus a intelectualidade de atividades valorizadas ou não valorizadas.

Nesse sentido, Martins (2011) adverte sobre a necessidade de contextualização e interpretação da teoria gramsciana sobre as questões dos intelectuais, pois conduzem um papel importante para a mudança da sociedade:

Eis porque é válido adotar como eixo de interpretação dos textos gramscianos sobre os intelectuais a função que desempenharam e desempenham no complexo processo de transformação ou de conservação do modo pelo qual se desdobra a totalidade da vida social capitalista, fundada na contradição de classe. Partindo desse pressuposto marxiano fundamental, Gramsci pôde dar mais clareza ao conceito de intelectual e identificar as articuladas funções que eles exerceram na história e as que devem exercer hodiernamente os que organicamente se vincularem às classes subalternas (MARTINS, 2011, p. 135).

Gramsci preocupou-se estritamente com esses desafios para as classes exploradas, considerando o papel desempenhado pelos intelectuais orgânicos para a organização da massa e em relação aos interesses políticos, econômicos e sociais dos proletários, os quais, acima de tudo, devem sair de sua condição de

dominados e, principalmente, entender as estruturas do Estado burguês para finalmente superá-lo.

Nessa contextualização, historicamente, o intelectual tem a importância na consolidação dos blocos históricos. Dessa forma, Gramsci considera o momento histórico da Itália em relação à solidificação do liberalismo no Norte italiano.³⁹ “A burguesia encontrou nesse contexto terreno fértil para se desenvolver como classe dominante economicamente e dirigente, sob o ponto de vista ético-político” (MARTINS, 2011, p. 137). Diante desse cenário:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Dessa maneira, as organizações de “engenheiros, professores, advogados etc.” (MARTINS, 2011, p. 137) desempenham um papel de consolidação das ideias burguesas na conjuntura da sociedade italiana, para finalmente alinharem os seus interesses à superestrutura e à estrutura, formando o bloco histórico burguês (MARTINS, 2011).

Cabe a discussão de nortear a função da escola na formação dos intelectuais, pois é o foco principal das nossas análises nesse contexto. Nesse sentido, escreve Gramsci:

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. **Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a**

³⁹ Não é objetivo dessa dissertação analisar a segmentação e o processo de unificação da Itália, porém, é importante a sua contextualização histórica, para entendermos a função dos intelectuais dentro esse processo. O que se analisa é a organização da classe burguesa aos interesses liberais. “Como tal, a burguesia almejou posicionar a Itália no mundo capitalista como nação, mas para tanto foi preciso criar o espírito nacional articulado pelo interesse de construir uma nação urbana e industrial. Sem essa nova visão de mundo, ficaria difícil criar as condições para o desenvolvimento do capitalismo na península italiana” (MARTINS, 2011, p. 137).

chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 2001, p. 19, grifos nossos).

Por esse caminho, Gramsci considera a questão sobre a ideologia, tendo um papel importante para a construção e a incorporação de mundo dos grupos subalternos, caracterizando-se por meio da influência aos sistemas de crenças e assumindo uma posição interessante para a classe dominante, pois explicita a hegemonia de seu sistema diante dos outros grupos para manter tudo como está, sem questionamentos.

Dessa maneira, a burguesia pode seguir mantendo seu *status quo*. Em outras palavras, o ato de não se posicionar diante das injustiças é configurar-se a favor de crenças hegemônicas classicistas e desiguais. Diante disso, assumir um posicionamento contra-hegemônico requer desacreditar nas influências da burguesia.

Trata-se de ir contra a corrente de um sistema que oprime, e não tomar partido nesse conflito, facilita a manutenção do poder e do bloco histórico capitalista. Nesse sentido, esse posicionamento é, antes de tudo, político. Gramsci reconhece essas especificidades ao tomar partido em relação aos grupos majoritariamente excluídos.

Dessa maneira, a educação para Gramsci tem um papel importante nesse processo, o qual é o cerne dos estudos da presente pesquisa, sendo uma forma de socialização do conhecimento à classe trabalhadora para a nova construção de hegemonia. Assim, há a importância de todos os organismos da sociedade com a cultura trabalhadora estarem alinhados a esses interesses.

Conduzir essa introdução referente às ideias iniciais de Gramsci faz buscar subsídios para posteriormente entender a necessária relação da educação com a superestrutura, ou seja, a superestrutura está determinada a partir das relações da infraestrutura material, essencialmente de base econômica:

[...] não é possível que um elemento superestrutural seja capaz de mudar a infraestrutura; o contrário é o que acontece. Sendo mudada a base material, por decorrência a superestrutura também será modificada. Então é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade

por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (SAVIANI, 2014, p. 14).

Ademais, o que se configura nesse cenário é a construção de um novo bloco histórico, entendido a partir de elementos orgânicos e conjunturais, para assim desenvolver historicamente a construção de um novo Estado, essencialmente comunista.

Diante desse cenário, Gramsci, analisando os condicionantes de sua época, desempenhou “o desafio de forjar um intelectual orgânico às classes subalternas”, fazendo-o “formular um novo tipo de escola, a escola unitária, uma escola que visa a superar as de tipo clássico e profissional” (MARTINS, 2011, p. 140).

Nesse aspecto, pode-se finalizar esse tópico com o objetivo de ter contemplado a teoria gramsciana a partir da relação entre as estruturas sociais, nas quais se define a organização educacional a partir de seus interesses. Dessa maneira, não é possível fazer uma mudança estrutural a partir dos elementos que constituem o campo educacional, pois o campo educacional não é o fator determinante para a transformação necessária da sociedade burguesa, porém, há uma grande contribuição nesse processo, principalmente no que se refere a consciência de classe a partir dos conteúdos historicamente acumulados.⁴⁰

A partir disso, na próxima subseção, será abordado mais especificamente os trabalhos de Gramsci que abrangem a educação, pois será uma interpretação necessária para entender a sua importância na relação de escola unitária, ou “desinteressada” do trabalho.

4.3 Gramsci e a educação

Como esboçado anteriormente, Gramsci é um intelectual e militante que buscou pelo comunismo o profundo sentimento de mudanças necessárias, decorrendo das condições concretas dos homens para o desenvolvimento da

⁴⁰ Acreditamos que será possível aprofundar essa questão a partir da próxima seção, que trabalharemos mais especificamente na teoria da pedagogia histórico-crítica, elaborada por Dermeval Saviani, pela percepção e da necessidade de organização da classe operária, por meio, dos conteúdos historicamente acumulados para a produção da consciência de classe, como bem social e de direito a todos e todas, não somente como mercadoria de um pequeno grupo social.

história. Por esse caminho, após as aproximações da teoria de Marx, este foi movido pelas suas necessidades e as dos homens e mulheres de sua época. “Por isso ele apreendeu, provavelmente mais que nenhum outro, a teoria marxista não como doutrina, mas como método, mais precisamente, como método que se orienta, sempre, pela análise concreta de situações concretas” (SAVIANI, 2016, p. 17).

Assim, “Gramsci retoma a dimensão ontológica de Marx, ao considerar o “ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 276), destacada na primeira subseção, “*O sistema capitalista e suas contradições*”, mais precisamente na seção “*A categoria de trabalho em Marx*”, ao esboçar a ideia de Karl Marx e Friedrich Engels sobre seu método a partir das relações do processo de trabalho ontológico e, conseqüentemente, as configurações entre as necessidades básicas do homem real e concreto.

Conseqüentemente, é possível recorrer a esse autor revolucionário para buscar um caminho de pesquisa que recorra às inclinações proletárias, para finalmente entender as relações de educação para essa classe e, fundamentalmente, construir a ideia elaborada por Gramsci sobre a escola unitária.

A primeira consideração necessária sobre o pensamento gramsciano em relação da educação deve-se ao fato de que o próprio autor almejava que a escola devesse cumprir seu papel, a fim de ensinar a liberdade. Ainda “que a escola devia ser escola, e a fábrica devia ser a fábrica” (NOSELLA, 2016, p. 39). Gramsci observava certas semelhanças entre essas duas, visto que criticava o ensino politécnico e tecnológico, por estarem alinhados aos interesses hegemônicos burgueses, como instrumentos para a mão de obra, sem cumprir com sua finalidade de libertação dos homens históricos (NOSELLA, 2016). Essa questão do trabalho e da escola nos interessa, sendo precisamente esboçada adiante.

4.3.1. A Escola “desinteressada” do trabalho

No ângulo que direciona a discussão sobre a escola burguesa na sociedade capitalista está o fato da questão do seu objetivo (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021), o qual é produzir sistematicamente intelectuais orgânicos para a sua manutenção:

ou subordinados qualificados para os trabalhos demandados pela burguesia no âmbito das massas instrumentais. Isso significa que a imensa maioria dos trabalhadores são boicotados no acesso à totalidade dos conhecimentos sistematizados, e se o tem, e não se deixam levar pelos interesses dominantes, são impedidos no exercício da sua intelectualidade (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021, p. 7).

Antonio Gramsci trabalhou pela perspectiva crítica do sistema liberal-burguês, o qual influenciou educadores brasileiros, principalmente no final do século XX. O autor preocupava-se com a educação e a relação com o processo de trabalho (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). O olhar sensível de Gramsci consistia em uma formação ampla para todas as pessoas, podendo emergir na configuração “desinteressada” de escola. Dessa forma, havia a necessidade primeira de formar intelectuais com visões expandidas e operantes. Nessa perspectiva:

[...] a palavra-chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou pequenos grupos, mas a coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra-chave é “trabalho”, isto é, cultura, a escola e a formação deve, ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho (NOSELLA, 2016, p. 47).

Portanto, Gramsci criticava a dualidade perversa da escola interessada. Para ele, existe uma divisão que parte de “um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Por essas circunstâncias, o Estado empenhou-se em criar escolas voltadas para a manutenção das organizações estruturais da sociedade burguesa, o “socialismo sempre pensou na Escola do Trabalho de forma ‘desinteressada’,

enquanto esse Estado pensa nela interessadamente” (NOSELLA, 2016, p. 50). Conseqüentemente, para esse Estado, é interessante uma Escola do Trabalho, mas não no sentido esboçado por Gramsci e outros intelectuais, mas, sim, de forma inteiramente interessada em produzir trabalhadores especializados ao setor privado.

Gaudêncio Frigotto também analisa o caráter dualista da escola desde sua criação pela ascensão da classe burguesa no poder, concebida como classe hegemônica, no século XVIII, incorporando o discurso de uma instituição pública, gratuita, laica e universal:

[...] desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária. Na realidade, instaura-se e se perpetua, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores (FRIGOTTO, 2010, p. 131).

O autor ainda reflete sobre a concepção dual da escola na lógica de divisão de classes, fruto da organização político-econômica:

Ela nasce, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. **Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio.** (FRIGOTTO, 2009, p. 131, grifos nossos).

Tendo em vista sua percepção sobre a dualidade da escola, Gramsci empenhou-se em estudar uma escola para a classe trabalhadora, uma “escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Gramsci dedicou anos de sua vida para escrever os

Cadernos e, especificamente, sobre a educação, proporcionando importantes reflexões para os educadores.

Ocupará em todos os anos de sua vida: a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido antipositivista (sic) e, sobretudo, a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses e, finalmente, o problema específico da escola com todo o debate em torno de sua natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas e mnemônicos e, especialmente, a relação entre instituição humanística e formação profissional, que, na crítica da escola burguesa existente, envolve também a política escolar socialista (MONACORDA, 2019, p. s/p).

Enquanto essa problemática das diferenças de classes incomodava, Gramsci analisou a necessidade de organização especificamente orgânica. Assim, a difusão dessa escola tinha um papel fundamental nesse processo de intelectualização da classe explorada:

É preciso elaborar sobre isso um projeto orgânico, sistemático e argumentado. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo (sic). Escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Nesse cenário, Frigotto resgata as ideias de Karl Marx sobre o trabalho ontológico para compreender o trabalho como princípio educativo:

[...] que deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2009, 134).

Frigotto destaca o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) como uma organização que busca a superação do sistema capitalista

e, logo, sofrem abusos e são alvos de tentativas para a sua banalização. O MST é uma exemplificação em que foi necessário delinear a escola, pelos estudos de Gramsci, enquanto princípio educativo ao trabalho para a libertação, não mais ligada à exploração e alienação.

Por isso, o vínculo escola e trabalho se dá na perspectiva da produção de valores de uso, ainda que no espaço de relações sociais dominantes de produção de valores de troca. Atualmente, mais de cinco mil militantes estão em formação em espaços de universidades públicas que, na contra corrente, buscam acolhê-los para que os educadores também sejam educados (FRIGOTTO, 2009, p. 134).

Nesse mesmo cenário, os donos de grandes terras procuram tomar “medidas jurídicas para proibir as escolas itinerantes dos acampamentos do MST, sob a justificativa fundamental de que essas escolas fazem doutrinação ideológica” (FRIGOTTO, 2009, p. 134-5). Esses embates⁴¹ se dão a partir do pressuposto da construção da consciência política pelo MST: o capitalismo existe na contradição e a única alternativa é a sua superação.

Por isso, para o MST, os processos educativos se produzem nas múltiplas práticas e relações sociais e a escola que lhes interessa é a que organiza e socializa valores, atitudes, conhecimentos e ações e faz avançar a possibilidade da república do trabalho. Nela, não haverá propriedade privada e nem patrões e todos terão o direito e o dever do trabalho. É dentro destas relações sociais de produção da vida que se pode dilatar o tempo efetivamente livre — tempo de fruição, criação e de escolha — e construir uma rica diversidade humana (FRIGOTTO, 2009, p. 135).

Desse modo, os direitos sociais que deveriam ser inalienáveis a todos os seres humanos engendram-se nessa sociedade capitalista como direitos de poucos. O combate a essa sociedade configura-se na necessidade de combater “políticas reformistas e aos organismos internacionais, sentinelas e intelectuais do sistema capital e de sua natureza destrutiva e mutiladora de direitos e de vidas

⁴¹ Além dessas questões apontadas, no atual governo de Jair Messias Bolsonaro, um governo de desmonte da educação e de serviços de acessos mínimos à sobrevivência da população pobre, procura-se disseminar conteúdos falaciosos sobre os membros do MST, caracterizando a ocupação de terras como invasão. Seus eleitores (os quais muitos fazem parte da classe operária) não compreendem o real sentido desse movimento e a sua necessidade como política de resistência às forças capitalistas que não privilegiam a maioria, aqueles não possuem o material necessário para a sua sobrevivência, o básico, como uma moradia, por exemplo.

humanas” (FRIGOTTO, 2009, p. 135), concebendo aos índices estatísticos números cada vez mais alarmantes de fome e miséria.

Essa correlação está alinhada aos estudos de Gramsci, o qual considera que a educação ultrapassa as instituições escolares, pois, segundo ele, deve se alargar para toda a sociedade. Dessa forma, “não ficaria limitada aos bancos escolares e sim deveria se expandir para toda a sociedade, sem distinção”, as autoras acrescentam ser “essencial a formação de um ser político com a capacidade de transformar e dirigir outros homens conscientemente, realizando sua natureza humana” (GAGNO; FURTADO, 2010, p. 3).

Vale ressaltar que a organização da classe proletária não depende de fatores espontâneos, mas do pressuposto da coletividade:

Neste enfoque, a história da humanidade mostra que tanto a situação de passividade das massas como a vontade coletiva que leva um grupo à ação, não são o resultado de uma simples somatória de desejos e comportamentos individuais orientado por um determinado interesse. O alicerce sobre o qual se constrói a ação organizada é constituído de valores, de idéias, de um conjunto de percepções, de práticas e vivências coletivas cuja inter-relação tece no dia a dia uma identidade e uma visão de mundo comum à maior parte dos indivíduos que compõem aquele agrupamento social (FORTUNATO, 2009, p. 9467).

Nessa perspectiva, a ideia de Gramsci é de abolir as escolas de cunho “interessado” na divisão de escolas entre ricos e pobres que, contudo, submetem o destino do trabalho alienado, servindo ao Estado Burguês. No Caderno *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*, Gramsci escreve ser necessário abolir a educação:

[...] a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Nesse mesmo sentido, Antonio Gramsci, no livro *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, esclarece a necessidade e a importância dos intelectuais e a sua formação em todos os campos da ciência. A escola, dessa maneira:

[...] é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1982, p. 9).

O pressuposto nas ideias de Antonio Gramsci é a participação necessária das escolas para a formação ontológica da classe trabalhadora. Como consequência, assim, “elaborar uma nova cultura como os partidos políticos, as associações de cultura, a religião, o trabalho, os jornais e também a escola por correspondência, por ele inventada na época em que esteve no exílio” (GAGNO; FURTADO, 2010, p. 2).

Vale notar que a escola elaborada por Gramsci está em consonância com a articulação da transformação social do bloco histórico do capitalismo. Assim, a educação deve servir unicamente aos pressupostos da classe operária, entendendo dessa maneira que não será a suposição da revolução cultural pela revolução social. Portanto, determina-se a importância da educação nesse contexto de luta política contra a classe burguesa, sendo necessária a conscientização pela educação. Para Saviani:

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista⁴², que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2018, p. 52-53).

⁴² Saviani busca definir em seu livro *Escola e Democracia* as teorias crítico-reprodutivistas, nas quais a educação pressupõe a compreensão a partir das relações sociais, por isso a denominação de “críticas”. Porém, essas teorias entendidas por Saviani são reprodutivistas, pois caracterizam a educação tendo como sua principal e única função a reprodução da sociedade.

Nesse sentido, é necessário entender as relações educacionais com a perspectiva de transformação social, reconhecendo a necessidade de buscar o acesso dos proletários aos conhecimentos que a eles competem, de entender as contradições do capitalismo. Gramsci direcionava seu olhar para esses que pertencem à classe desprivilegiada, pois “estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar” (NOSELLA, 2016, p. 51).

Por esse caminho, o professor, segundo Gramsci, desempenhará um papel fundamental como intelectual orgânico para a instrução: “na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (GRAMSCI, 2001, p. 44).

É a partir desse pressuposto que se pode entender a importância de Gramsci para a busca de respostas às inquietações deste trabalho. O autor considera a dura realidade que permite que os proletários não garantam sua subsistência aos estudos, pois eles devem, ao mesmo tempo, se preocupar com a fome e a desnutrição. É preciso, antes de tudo, desmistificar as estruturas que enquadram a organização do Estado capitalista que produz a desigualdade social.

5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PARA UMA EDUCAÇÃO AOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

DERMEVAL SAVIANI (2013a, p. 13).

Nesta seção será abordada a relação da função social da escola a partir dos ensinamentos e estudos de Saviani. Esse autor procurou desenvolver uma pedagogia alinhada aos interesses proletários para a busca revolucionária da educação, em que pressupõe entender as concepções-chaves da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), dispostas no método utilizado neste trabalho: o *Materialismo Histórico e Dialético*.

Por isso, é eminente considerar a PHC enquanto uma teoria em relação à educação e sociedade. A teoria considera os problemas de ordens econômico-sociais, fundamentalmente conectadas na luta de classes, apresentando-se como um dos objetos desta pesquisa. Por consequência, Saviani esclarece que essa proposta sustenta os interesses populares. Os educadores defensores dessa proposta educacional estão coerentes com a revolução social, ou seja, almejam a transformação econômica da realidade e o embate com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2013a).

Analisando os estudos deixados por Antonio Gramsci, as questões sobre a formação dos seres humanos e do ensino foram levantadas no Caderno 12. Entretanto, o comunista italiano não desenvolveu precisamente uma teoria pedagógica, nesse aspecto, Saviani e demais autores oportunizaram uma concepção pedagógica deixada sobre a escola unitária (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021).

5.1 Contextualização histórica do surgimento da PHC

Para aproximar da PHC, faz-se necessário sua contextualização com o advento de sua elaboração, a datar do contexto de luta que perpassava o Brasil.

No período da ditadura militar⁴³, nas décadas de 1970 e 1980, do século XX (SAVIANI, 2014), existiam fortes resistências de grupos de estudantes “que atuavam por meio de suas organizações representativas” (SAVIANI, 2014, p. 12).

O ano de 1968, no dia 13 de dezembro, foi marcado pela implementação do Ato Institucional nº 5⁴⁴, que tornou a ditadura ainda mais cruel, anulou direitos e decretou o fechamento do Congresso (SAVIANI, 2014). Além dessas questões do contexto brasileiro, Saviani salienta que no mesmo ano, na conjuntura internacional, apresentavam-se grandes movimentos, destacando o Movimento Estudantil em Paris, em maio de 1968.

Os estudantes nos vários países se mobilizaram contra a ordem então existente, pondo em marcha uma espécie de tentativa de revolução social pela revolução cultural. No Brasil isso também se manifestou, tanto é que as principais universidades foram tomadas pelos alunos no mês de junho. Minha universidade também o foi, o que obrigou os professores, eu entre eles, a vivenciar essa situação (SAVIANI, 2014, p. 12).

O que se caracteriza nesse Movimento dos Estudantes foi a causa de instabilidade da ordem vigente que mobilizou as reivindicações de estudantes para as reformas de ensino, sofrendo fortes repressões vindas do então governo de Charles de Gaulle. Dermeval Saviani descreve esse momento:

[...] os estudantes obtiveram o apoio da Central Sindical Operária que convocou uma greve geral para o dia 13 de maio que contou com a adesão de cerca de dez milhões de trabalhadores representando dois terços da força de trabalho francesa. A referida mobilização chegou, pois, a ameaçar a estabilidade da ordem existente (SAVIANI, 2014, p. 12).

⁴³ O golpe militar que implementou o estado de fortes repressões durante 21 anos no Brasil foi marcado pela hegemonia dominante que coibia, por meio, da tortura, exílio e censura, aqueles que não apoiavam as ideias dominantes do governo. Essas proibições estão alinhadas aos interesses de um grupo minoritário, que deixou na história uma marca de grande sofrimento. Além de tudo isso, a educação sofreu muita perseguição por parte dos militares que implementaram uma educação pouco crítica e censurada, proibindo o ensino de matérias e conteúdos que faziam o aluno interpretar e criticar a realidade, como história, sociologia e filosofia. No lugar destas, foram instauradas nas grades o ensino de moral e cívica. Essa problemática, atualmente com o governo Bolsonaro, remetem à preocupação histórica da sociedade para compreender os conteúdos históricos, ao passo que vivemos momentos que grupos de direita e extrema-direita defendendo a volta da ditadura militar que, indubitavelmente, oprimia pessoas e grupos resistentes a esse sistema.

⁴⁴ Também conhecido como AI-5. Nas últimas eleições presidenciais, os defensores do atual governo pediam a volta de tal decreto.

Saviani (2014) problematiza em seu artigo “A pedagogia histórico-crítica” a dicotomia entre revolução social e revolução cultural, sendo possível analisar nessa contextualização histórica pelo Movimento, caracterizando o seu fracasso, pois segundo Saviani (2014), a luta contra a tecnoburocracia, não resultou nas condições esperadas. “Não ocorreu, portanto, a propalada revolução social pela revolução cultural” (SAVIANI, 2014, p. 13). Frigotto também ressalta a necessidade de entender as relações sociais com a educação. Nesse aspecto, trata-se:

[...] de visões que elidem que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados. Ou seja, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Sob as relações sociais capitalistas a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo do sistema capital (FRIGOTTO, 2009, p. 133-4).

Nessa mesma direção, pode-se concluir que, indissociavelmente, a educação e a política estão em constante relação. A referida revolução não aconteceu, e os movimentos para compreendê-la começam a surgir. Dermeval Saviani denominou esses movimentos como pedagogias crítico-reprodutivistas.

De fato, vamos ter, já em 1970, a publicação do artigo de Althusser, **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**, que tinha como subtítulo **notas para uma investigação**; também em 1970 é publicado o livro de Bourdieu e Passeron, **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; e em 1971 foi publicado o livro de Baudelot e Establet, **L' école capitaliste en France** em que eles vão demonstrar que a escola é uma instituição subordinada ao capital. Daí a denominação **escola capitalista**, que se divide em duas redes: a rede primária profissional e a rede secundária superior, que correspondem à divisão da sociedade em classes (SAVIANI, 2014, p. 13, grifos do autor).

Com o advento das ideias crítico-reprodutivistas, Saviani (2014) considera a dualidade educacional entre as redes primária e profissional, destinadas exclusivamente para a classe trabalhadora, e a secundária e a superior, destinadas à classe burguesa. Isso permite evidenciar, assim, uma educação

dualista, destinada às diferenças de classes. Por isso, “não parece por acaso que estas teorias tenham surgido logo após o movimento francês de 1968” (SAVIANI, 2013, p. 58).

Em seu livro *Escola e Democracia*, Saviani elucida o termo dado por pedagogia crítico-reprodutivistas, pois “são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. Porém, o autor completa que essas teorias “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2018, p. 13).

Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: **reduzir a sociedade em classes e reforçar o modo de produção capitalista** (SAVIANI, 2018, p. 13, grifos nossos).

Como descrito pelo autor, o surgimento das pedagogias crítico-reprodutivistas tencionaram sua reflexão para compreender o fracasso do movimento realizado pelos estudantes em maio de 1968. Dessa maneira, Saviani conclui:

[...] não podiam não fracassar porque, se a cultura, se as escolas, **a educação, pertencem ao âmbito da superestrutura**, que são **determinadas pela infraestrutura material, pela base econômica, então não é possível que um elemento superestrutural seja capaz de mudar a infraestrutura; o contrário é o que acontece**. Sendo mudada a base material, por decorrência a superestrutura também será modificada. Então é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (SAVIANI, 2014, p. 14, grifos nossos).

De fato existe a problematização das configurações postas pelas teorias e, simultaneamente, Dermeval Saviani reconhece sua importância. Porém, como analisado pelo autor, as teorias não criam alternativas para a mudança dessa sociedade, pois a sociedade determina o tipo de educação, e, supostamente, não

haveria possibilidades e orientações pedagógicas para a educação buscar alternativas para a sua superação (SAVIANI, 2014).

Nesse aspecto, Dermeval Saviani conclui que essas teorias estão preocupadas em explicar a relação da educação com a sociedade. “Mas não estão preocupadas em orientar a ação educativa. Portanto, elas não têm preocupação pedagógica” (SAVIANI, 2014, p. 15).

Vale destacar que Saviani ainda denominou as teorias “não críticas”, no final da década de 1970, pois caracterizam como não crítica “a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2018, p. 5). As pedagogias apresentadas pelo autor como “não críticas” em seu livro *Escola e Democracia*, são: (I) Pedagogia Tradicional (II) Pedagogia Nova e (III) Pedagogia Tecnicista.⁴⁵

A pedagogia tradicional, como salientado por Dermeval Saviani, estava alinhada aos princípios dominantes do poder, em que a classe que buscava sua hegemonia, a burguesia, procurava a partir de suas ideias se consolidar. Dessa maneira, usou-se a educação e o ensino para difundir e transmitir aos cidadãos os conhecimentos e valores para a nova sociedade que emergia. “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 2018, p. 5).

Portanto, era necessário, por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo da humanidade, que o ser humano passasse a ser um cidadão. Nessa lógica, o professor desempenhou a centralidade nesse processo, pois cabiam aos alunos receber os conteúdos. Porém, tal escola não universalizou o ensino para todos, e “ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que queria consolidar” (SAVIANI, 2018, p. 6).

As críticas consolidadas a partir do final do século XIX proporcionaram aos estudiosos da época formular uma nova teoria, uma teoria que pudesse favorecer a equalização social, logo, resolver os problemas da educação e da sociedade. A escola nova teve o papel de suplantando a escola tradicional, pois se fundamentou a

⁴⁵ Em linhas gerais, não será objetivo desta dissertação desempenhar um estudo sobre essas pedagogias. Porém, como Saviani desenvolveu seu trabalho a partir das análises destas, é necessário apresentá-las, a fim de termos suporte teórico e metodológico para a investigação e estudo da PHC.

partir da sua crítica. Essa teoria está norteadada, primeiramente, em relação à organização da escola:

Compreende-se, então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria de uma pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2018, p. 8).

Todavia, a formulação dessa teoria não resolveu os problemas em torno da marginalidade, mas os intensificou. Vale ainda criticar a intensificação dos interesses neoliberais por essa teoria, como foi buscado neste trabalho ao levantar algumas indagações, visto que se faz necessário para a classe dominante formar trabalhadores ao mercado de trabalho.⁴⁶ Segundo Saviani, a escola passou a desempenhar uma dupla função: “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2018, p. 9).

Finalmente, a teoria da pedagogia tecnicista, a partir dos pressupostos de Saviani, consiste na “neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2018, p. 10). Portanto, para essa pedagogia, é necessário formar pessoas trabalhadoras para certo setor de montagem, devendo se flexibilizar ao trabalho de forma fragmentada e objetivada de acordo com o sistema social de produção, tornando-se, assim, próximo da afirmação de Gramsci, sobre cada vez mais existirem semelhanças entre a escola e uma fábrica. Em outras palavras, “conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a

⁴⁶ Sobre essas questões trabalhamos na seção referente ao neoliberalismo, a educação e o Relatório Jaques Delors.

pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2018, p. 12).

Foi por meio da problematização das teorias apresentadas que Saviani propôs a formulação de uma pedagogia verdadeiramente revolucionária. Essa pedagogia preocupa-se com a classe proletária e a emancipação do homem, atendendo as perspectivas deixadas por Marx.

Por isso, é possível acreditar que servirá como suporte teórico para as indagações realizadas nesta pesquisa, por meio da práxis, incluindo a problematização das contradições existentes na sociedade. Todavia, é por meio dessas contradições que será possível nortear um caminho para trilhar horizontes, sendo cada vez mais necessário a organização dos trabalhadores na luta contra o sistema capitalista e contra a exploração.

5.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes

Na realidade observada por Saviani, para a formulação da chamada Pedagogia Histórico-Crítica, esta precisa ter como suporte a questão do saber elaborado para os homens e mulheres advindos da classe proletária. Ao contrário das teorias apresentadas no tópico anterior, a PHC:

[...] considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade de diversidade, “uma rica totalidade de determinações e relações da diversidade”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu (SAVIANI, 2015, p. 79).

Por essa via, segundo os preceitos de Saviani, a educação tem como finalidade a busca pela produção dos homens e mulheres a sua humanização, correspondendo à caracterização coletiva na humanidade. Dessa maneira, a pedagogia deve ser direcionada a partir desse pressuposto, alinhado à função da escola, cujo objetivo é sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados pela ciência e levar os alunos do senso comum aos conhecimentos científicos e filosóficos (SAVIANI, 1985).

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente homem. No discurso de formatura, distingi entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada a questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, desconstruir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não apresentam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola (SAVIANI, 2013, p. 66).

Nessa mesma direção, a PHC trata de uma pedagogia pensada por Saviani a partir do marxismo, o qual recorreu aos escritos do livro *O método da economia política*, além de outros textos fundamentais para entender o pensamento do autor, “especificamente à distinção entre produção material e não-material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação” (TAFFAREL, 2011, p. 262).

não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’, concluindo que “o movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2011, p. 24).

Essa concepção consiste na organização, visto que pretende, antes de tudo, a construção dos princípios do marxismo, não sendo algo individual, mas fruto da organização coletiva, por meio do Materialismo Histórico e Dialético. Ao longo das seções precedentes buscou-se caracterizar as contradições do capitalismo e, além disso, como esse sistema busca perpetuar-se no poder, sendo possível entender que tais contradições são aparentes e, conseqüentemente, o referido sistema encontra-se em crise.

No Brasil, os governantes e boa parte da mídia tentam a todo custo convencer a população brasileira e aos países que estamos

na contramão da crise e que vivemos uma fase de paz e prosperidade. Entenda-se essa paz como apaziguamento da classe trabalhadora e celebração de espírito empreendedor como uma espécie de religião laica levada aos quatro cantos do país como uma redenção para todos os males (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva, conforme apresentado nas seções anteriores, nas sociedades antiga e medieval “a realidade era explicada e ordenada por valores, crenças e ‘teorias’ centradas numa perspectiva metafísica e teocêntrica” (FRIGOTTO, 2009, p. 130). Por essa relação organizacional, o modo de produção configura-se também nas formas de conhecimento e de educação. Dessa forma, “nas sociedades antiga e medieval eram demarcados por um *apartheid* entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos ou servos” (FRIGOTTO, 2009, 130). Os relacionamentos nessa sociedade constituem-se a partir da naturalização das diferenças.

O poder era, supostamente, dádiva divina e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dirigentes. A escravidão e o servilismo eram, assim, compreendidos como algo da ordem natural, derivados da vontade divina, criadora desta ordem. Por isso, a escravidão, servilismo e a exploração não necessitavam de ser dissimuladas. O escravo era concebido como um animal que falava (FRIGOTTO, 2009, p. 130).

Por um lado, Marx considerou possível entender que a reestruturação das forças produtivas na sociedade não será resultado de ações espontâneas. Essas particularidades são concepções e estratégias de organização da classe trabalhadora. Assim, somente por meio dessa organização será possível socializar os meios de produção.

Por essa análise, o método do Materialismo Histórico e Dialético permite concluir que quando “o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui” (DUARTE, 2015, p. 39).

Como investigado em outros momentos deste trabalho, a educação serve aos interesses capitalistas e, ao mesmo tempo, aos seus próprios interesses,

como parte da divisão social entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante [...] se o trabalhador possui algum tipo de saber, é ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2013, p. 66).

Por essa perspectiva, o que foi possível concluir até a presente seção é a relação humana ao longo da história social, que necessariamente é fruto dessas relações, sendo imperiosamente superáveis pelo caminho da organização da classe trabalhadora, como analisou Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Dermeval Saviani.

No livro *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, organizado por Dermeval Saviani e Newton Duarte, os autores esclarecem que a educação, por esse ângulo, “torna-se um campo estratégico importantíssimo” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 2), pois a luta pela escola pública corresponde à luta pelo socialismo⁴⁷, ou seja, eles possuem os mesmos interesses em relação aos proletários. E como delineado nas seções anteriores, a educação nessa sociedade capitalista assume um caráter de distribuição aos diferentes grupos sociais. Em outras palavras, a educação é parte dos meios de produção, sendo uma fração da “propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 2).

Dessa maneira, na seção 2, intitulada “*A consciência de classe na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*”, foi reafirmada a necessidade de organização da consciência de classe. Consequentemente, é premente lembrar que a ação humana depende, especificamente, da ação dos homens e mulheres.

⁴⁷ Vale esclarecer que a Pedagogia Histórico-Crítica não se configura como uma pedagogia socialista, já que esta deve estar primordialmente articulada em uma sociedade de transição. Em outras palavras, a PHC fundamenta-se nas ideias e inspirações marxistas, visto que está fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético. Nesse sentido, concluímos que não existe uma pedagogia socialista em uma sociedade estritamente capitalista, sendo necessária uma práxis política para a emancipação e organização das classes trabalhadoras. Por esse caminho, a educação, como assinalou Saviani, é parte integrante nesse processo. Trabalharemos por esse caminho.

A partir dos estudos de Marx, a ação humana corresponde notadamente à consciência, nos diferenciando dos animais. Desse modo, a revolução exige dialeticamente essa concepção, pois ela “não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 4).

No entanto, um outro aspecto que não deve ser perdido de vista é a expressão “pedagogia socialista”, do ponto de vista marxista, só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual – e apenas nela – será possível emergir uma pedagogia propriamente marxista, **vale dizer uma pedagogia comunista** (SAVIANI, 2015, p. 75, grifos nossos).

Por esse caminho, Saviani, apoia-se nos estudos de Marx em *O Capital* para compreender o processo de trabalho. Nesse sentido, ao mesmo tempo, a educação é fruto de relações que também se constituem como trabalho educativo, sendo intencional e com finalidade.

Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do **trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo** (DUARTE, 2015, p. 54, grifos nossos).

Destarte, os educadores que partem da filosofia e estudo da Pedagogia Histórico-Crítica devem primeiramente considerar a posição política assumida por essa pedagogia:

[...] a questão educacional é sempre referida ao problema de desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. **Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.** Alguns tentam sugerir que não é nada disso, que essas colocações são “de fachada” e no fundo a proposta “fecha com a burguesia” (SAVIANI, 2013, p. 72, grifos nossos).

Ademais, é importante esclarecer esse posicionamento teórico metodológico, pois essa concepção interessada pela pesquisadora pressupõe considerar um posicionamento, antes de tudo, político, almejando a transformação da realidade, que atualmente conduz para a exploração da classe trabalhadora. Por isso, pautar-se na relação de uma pedagogia que considera a luta de classe e, acima de tudo, a superação do bloco histórico do capitalismo, é premente para as análises deste trabalho.

Em razão disso, o caminho desta pesquisa levou a compreender a importância da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto alternativa às pedagogias consideradas tradicionais, novas ou tecnicistas, por não considerarem primeiramente as contradições do capitalismo e não buscarem possibilidades teórico-práticas para a sua suplantação.

Conseqüentemente, a educação está intimamente ligada à superação desse bloco e à luta pela sociedade socialista, pois se refere a divisão dos meios de produção, como destacado mais especificamente na seção “*A Educação face ao modelo de sociedade neoliberal*”. A educação tornou-se um produto a ser vendido para aqueles que detêm as forças materiais para comprá-la. Nesse aspecto, Newton Duarte discorre sobre a luta na educação numa visão marxista.

A escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento. [...] Alguns marxistas têm afirmado que a educação escolar não tem importância estratégica na luta pelo socialismo, e outros têm afirmado que a escola é sim importante, mas seria necessário mudar radicalmente o modelo de educação escolar, passando-se para um segundo plano a questão da transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Tenho definido posições bem diferentes dessas. O papel da educação escolar na luta pelo socialismo definiu-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção (DUARTE, 2015, p. 153).

Como bem ressaltado pelo autor, a luta da educação é legítima diante da superação da luta de classes. Marx também atentou-se em analisar a “objetivação do conhecimento nos produtos do trabalho e nos meios empregados no processo de trabalho” (DUARTE, 2015, p. 154).

Num sentido mais amplo, o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto (MARX, 2011, p. 330).

Por essa via, como ressaltado por Duarte, a “luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (DUARTE, 2015, p. 154). O autor considera a libertação dos homens pela formação de todos os seres humanos.

Trata-se de construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e práxis educativa emancipadora. Isto se torna possível porque o sistema capital não é eterno e expressa contradições insanáveis (FRIGOTTO, 2009, p. 134).

Em seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Dermeval Saviani reúne dezenove estudos e um texto introdutório publicados em 1980. Os artigos que compõem o livro visam buscar a elevação da consciência da prática educativa dos educadores brasileiros do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1985). Assim, fundamentado nas ideias de Gramsci, a Introdução do livro escreve sobre a luta hegemônica:

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 1985, p. 11).

Dessa forma, simultaneamente, o autor trata das relações dos elementos que contribuem para a emancipação humana, pois será necessário que a educação esteja articulada organicamente com os interesses da classe trabalhadora. Nas palavras do autor:

[...] a forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 1985, p. 11).

Graudêncio Frigotto ainda retoma as ideias gramscianas sobre a vinculação da escola com a organização de classe, trabalhadas anteriormente nesta dissertação, como uma necessidade de organização de movimentos que unam a classe trabalhadora para a transformação da sociedade e, logo, da escola:

[...] na travessia e no terreno das contradições, a luta da classe trabalhadora, e de suas organizações e movimentos e dos intelectuais a eles vinculados, é por uma escola básica, nos termos gramscianos, desinteressada dos valores mercantis e do adestramento para o mercado capitalista. Uma escola, portanto, que desenvolva todas as dimensões dos seres humanos, que esteja vinculada ao trabalho criador de valores de uso e à dilatação do tempo de liberdade (FRIGOTTO, 2009, p. 134).

Nesse sentido, a PHC diferencia-se das pedagogias crítico-reprodutivistas, “uma vez que procura articular um tipo e orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 57).

A educação se destina à promoção do homem, caracterizando-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Dentro desse contexto, o processo ensino-aprendizagem é organizado intencionalmente de modo a se atingir adequada, eficaz e eficientemente o objetivo fundamental da educação: a promoção do homem (SAVIANI, 1985, p. 101).

Essa intencionalidade pedagógica corresponde a um posicionamento político. A PHC refere-se diretamente à intervenção no aspecto de mudança. “Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível” (SAVIANI, 2013, p. 50). Nesse sentido:

[...] pensar as possibilidades de uma educação na perspectiva da emancipação humana exige a compreensão de sua finalidade última que, por sua vez, necessita da compreensão ontológica do ser humano. A ontologia é, juntamente com a história, o aporte que permite explicar o ser humano, suas formações econômicas e o conhecimento (TAFFAREL, 2011, p. 266).

Ademais, a pedagogia é o processo pelo qual se torna o homem plenamente humano (SAVIANI, 2013). Com isso, a função primordial da escola será “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2013, p. 66). Deve-se considerar os agentes da educação como seres históricos e objetivos, os quais desempenham um caráter de transformação e não de reforma e manutenção da ordem capitalista. Dessa maneira, o autor da Pedagogia Histórico-Crítica esclarece ser necessário compreender “a educação no presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2013, p. 80).

De fato, o caminho a ser percorrido não é fácil, e se instaura a defesa da escola pública, tendo como finalidade educativa e pedagógica, estando intimamente correlacionada às questões do conhecimento e a sua importância em nossa sociedade. Portanto, nessa perspectiva esboçada, torna-se inerente a necessidade de evidenciar as contradições da sociedade, sendo papel do educador posicionar-se diante das atuais conjunturas. Dessa forma, por meio da conscientização dos professores, pode-se promover a mudança necessária na educação e promover aprendizados para a classe trabalhadora.

6 AS DIFERENÇAS DE CLASSES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

[...] não fica por aqui a relação entre avaliação e alienação. Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador. O sentimento de que o trabalho escolar individual é uma simples mercadoria configura, assim, uma outra importante relação entre avaliação e alienação.

ALMERINDO JANELA AFONSO (2000, p. 25)

Esta pesquisa teve como um dos objetivos desvelar as incoerências do sistema capitalista, bem como correlacionar essas questões com a realidade da escola pública brasileira. Dessa forma, optou-se pelo longo caminho para exibir as contradições do sistema e, assim, desmistificar as relações da escola burguesa que busca se alinhar às lógicas mercadológicas, apropriando-se da avaliação externa para a manutenção da ordem hegemônica atual.

Por essa perspectiva, foi elencado, também, como um desses objetivos, refletir sobre as avaliações em larga escala na escola pública brasileira como uma das problemáticas que permeiam a realidade desigual a partir da divisão de classes, na qual o Estado avaliador procura por meio dessas avaliações perpetuar lógicas neoliberais. A partir de 1990, as políticas públicas aprofundaram em um núcleo comum: a concepção e a finalidade em eixos mercantis (GOMES; MELO, 2018), como mencionado anteriormente.

Nesse quadro, os efeitos quase inevitáveis da realidade capitalista compreendem a estrutura de *ranqueamento* dos resultados das notas, evidenciando os mecanismos mercadológicos na educação pública escolar. Por essa análise, este capítulo está formulado a partir do questionamento: *qual a influência da avaliação externa para a educação da classe proletária?*

Para responder tal questão, será necessário aproximar, primeiramente, o histórico da implementação de políticas que reiteraram o sistema da avaliação externa no Brasil com as suas implicações na educação básica brasileira. Ao passo que a avaliação externa, a partir de todo estudo realizado nesta pesquisa,

será considerada como aparelho hegemônico do Estado burguês como parte da estrutura social a favor do sistema capitalista.

6.1 Agenda neoliberal: um panorama das políticas públicas

O sistema de avaliação no país é relativamente novo, permitindo aos estudiosos da área educacional refletir e debater seus encadeamentos. Em meados da crise do capitalismo em 1990, surgem ações para regulamentar o processo educacional no Brasil e em todo o mundo (GOMES; MELO, 2018). Nesse sentido, a crise no sistema permeia as flexibilizações na atuação do Estado em relação às medidas que refletem diretamente nos direitos dos trabalhadores, em aspectos mínimos para a sua sobrevivência.⁴⁸

Foi nesse cenário de crise que temas como a avaliação tomaram destaque nas políticas educacionais no país, com visibilidade para a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), documento aprovado em 1996. Nele, também ressalta-se a necessidade de avaliação em larga escala, como responsabilidade da União no artigo 9º no inciso VI, vinculando como prioridade a avaliação para a melhoria da qualidade.

Conforme o documento, é necessário “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 10).

Com relação ao surgimento das políticas das avaliações externas, vale destacar que elas foram implementadas a partir de 1991, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Laurentino e Diógenes (2013) realizam um levantamento dos objetivos do sistema da avaliação em larga escala em relação ao SAEB, os quais estão inclinados aos interesses econômicos que permeavam fora do Brasil, prejudicando diretamente as escolas e, conseqüentemente, os alunos das instituições públicas brasileiras.

⁴⁸ Essas questões foram abordadas nas seções deste trabalho, correlacionando as contradições do sistema capitalista, que permite que os trabalhadores vivam em extrema miserabilidade, e, ao mesmo tempo, a crise do capitalismo controla o Estado para a reestruturação produtiva na atuação das políticas que privilegiam mecanismos do terceiro setor. Conseqüentemente, as políticas educacionais sofrem com essas organizações.

Nesse aspecto, os documentos oficiais da educação adéquam-se aos interesses neoliberais⁴⁹ e mercantis, organizando estruturalmente a educação pública, de modo a atingir metas e índices, gerando a possibilidade de relacionar as ideias de Marx, como a Mais-Valia, referindo-se ao acúmulo de capital gerado. Consequentemente, o trabalho do professor está inclinado nessas lógicas de desempenho e de produção.

Destaca-se que um dos principais objetivos da avaliação é a obtenção de bons resultados daquele que será avaliado. Nesse contexto, em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu a criação do IDEB, ao passo que para “cada município, e escola há uma meta a ser cumprida, até o ano de 2021, para que todas as escolas do país alcancem a meta 6,0 numa escala de 0 a 10 e possa equiparar-se com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 36). Segundo as autoras, parece evidente a finalidade de organizar os índices estabelecidos como objetivos dessas políticas públicas a partir dos dados da educação, ou seja, “baseado numa organização que tem como princípio o desenvolvimento econômico internacional – tende a mercantilizar a educação” (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 36).

Foi nesse contexto que ocorreram avanços em relação às políticas do sistema avaliativo no Brasil. Nas últimas décadas, a avaliação teve destaque em iniciativas “que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional” (CASTRO, 2009, p. 273). A avaliação em larga escala, assim, abrange diferentes etapas do ensino:

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento

⁴⁹ Essas concepções já foram explanadas no trabalho, na seção “*A educação face ao modelo de sociedade neoliberal*” com relação aos interesses neoliberais na educação, a partir do Relatório Jacques Delors, que estreitaram os focos nos conteúdos que favorecessem a atividade da cidadania e a preparação para a vida na essência da formação de atitudes e valores. É também nessa perspectiva que os PCN se organizam para uma formação voltada ao saber viver juntos e a formação voltada para a cidadania (GALUCH; SFORNI, 2011). Essas lógicas estão diretamente ligadas ao discurso neoliberal, que retira a centralidade da educação na emancipação dos homens e das mulheres.

da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um macro-sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (CASTRO, 2009, p. 273).

Considerando uma contextualização histórica para a implementação dessas políticas, de modo geral, foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, que se fortaleceram as implementações de políticas de privatizações em diversos campos importantes para a classe trabalhadora. Nesse cenário, grandes setores financeiros como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional concederam empréstimos que financiaram mudanças políticas e econômicas de cunho neoliberal (GALUCH; SFORNI, 2011). Nesse período foram concretizados programas para o acesso e a permanência na escola:

Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries), a Bolsa-Escola. No âmbito do financiamento da educação: Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima, Fundescola, Fundef e Proep. No contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED) e o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (PUIZOL, 2019, p. 108).

Em relação ao campo educacional, organismos do terceiro setor também propagaram reformas neoliberais na educação para o favorecimento de exigências do “novo mercado”. Nesse aspecto, o marco das reformas desenrolaram-se a partir da Conferência de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, organizada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Nessa Conferência, discutiu-se o enfrentamento dos problemas educacionais como um guia neoliberal para o combate à crise e o fortalecimento das ideias neoliberais na educação. Por esse ângulo, houve o debate da

universalização da educação, e a dupla responsabilidade da família⁵⁰ e do Estado na educação escolar das crianças.

Vale salientar que no mandato do FHC criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual constituiu a organização do governo com organismos internacionais, como o BM (PINTO, 2018). Por isso, a criação e a consolidação das ideias organizadas pela implementação do FUNDEF estabeleceram fortes mudanças, impactando a educação pública.

É importante ressaltar que o processo foi mais intenso nas regiões mais pobres do país e foi motivado basicamente pela vinculação entre repasse de recursos do fundo e matrícula no Ensino Fundamental regular. O Fundef provocou também um abandono da Educação Infantil por parte daquelas redes estaduais que também atendiam a essa etapa; o mesmo fenômeno acontecendo em relação ao Ensino Médio, no caso das redes municipais. Uma das consequências esperadas do fundo era um congelamento ou uma redução no crescimento das matrículas na Educação Infantil, o que não aconteceu (PINTO, 2018, p. 856).

Como resultado das exigências neoliberais para a educação, o Estado brasileiro determina, no “artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96) – que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos, devendo concretizar as recomendações de Jomtien” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 12). Nesse cenário, o que se configura na educação é a perda da função real da educação pública para a classe trabalhadora, permitindo uma universalização das ideias das avaliações externas, conferindo alternativas para o processo de *rankeamento* entre os alunos e das próprias escolas.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e de Dilma Rousseff (2011 a 2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), deu-se continuidade aos interesses neoliberais do governo anterior, embora apresentassem mudanças significativas em programas de cunho sociais para atender as demandas aos mais pobres (PUIZOL, 2019).

⁵⁰ Essa foi uma das estratégias do neoliberalismo, para a participação da sociedade em conjunto da responsabilidade social, para melhoria da qualidade de ensino, além disso considerou indispensável a atuação de organismos do terceiro setor para os investimentos voltados na área da educação.

Tomemos o caso da descentralização, que tem na municipalização do ensino fundamental e em outros desdobramentos, como a autonomia da escola, fortes determinantes. Esta tendência, defendida por muitos nos anos oitenta, foi aprofundada no governo FHC e teve continuidade no governo Lula. Assim, ao nos aproximarmos de um tema complexo como a análise da(s) política(s), é preciso especificar de que política(s) está se tratando para que não parem dúvidas a respeito dos elementos de ruptura ou de continuidade em jogo (VIEIRA, 2007, p. 57).

Dessa maneira, no mandato de Lula, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) “por meio da EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006)” substituindo o então FUNDEF (PINTO, 2018, p. 858). Dentre os destaques realizados com a implementação do FUNDEB, estruturam-se as tentativas de disparidades entre as regiões do país e o investimento na melhoria dos salários dos professores, determinando um piso salarial nacional.

Essa análise mais aprofundada sobre as políticas públicas acerca dos mandados dos governos apresentados ultrapassam os objetivos desta dissertação, porém, considerá-los permite compreender de modo geral o quadro do momento da implementação do sistema e a organização da educação nesse período e, logo, as avaliações externas nesse contexto. Ademais, foi no período de 2003 a 2011, que se inicia a intenção da superação do PCN, com uma gama de participantes do conjunto acadêmico ao Ministério da Educação (MEC) nas discussões.

Em relação ao mandato de 2011 a 2016, consideraram-se algumas implementações do governo anterior, como a manutenção de bases para avançar recursos do sistema avaliativo, com o objetivo de abordar aspectos extraescolares e educacionais para manter as políticas e os resultados das provas. Nota-se nesses dois mandatos uma inclinação aos interesses da esquerda e dos movimentos sociais, porém, há políticas adotadas como assistencialistas e a conciliação aos aspectos reformistas.

Essa abertura de políticas neoliberais concede espaços aos organismos do terceiro setor, que, com todos os esforços, utilizam a educação para os interesses privados. Em outras palavras:

[...] o Estado permite a apropriação de pautas e políticas públicas por agentes associados às empresas privadas e, conseqüentemente, abre espaço para a introdução de uma lógica mercadológica na educação. Assim, o Grupo Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social e outros institutos vinculados às empresas privadas, passam a atuar na educação brasileira, a partir do estabelecimento de parcerias com as redes públicas de ensino, por meio, programas de formação de professores ou construção de recursos didáticos para alunos, a fim de promover e influenciar as políticas públicas (SANTOS; PEREIRA; MELLO, 2019, p. 116).

Nesse aspecto, com a pressão da extrema-direita, em 2016, acontece o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, concedendo a nomeação de Michel Temer (PMDB), (SANTOS; PEREIRA; MELO, 2019). Temer suplantou ainda mais a agenda neoliberal e possibilitou espaços para as reformas: a Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio e o Teto dos Gastos Públicos.

Com esse cenário, modificou-se o quadro de cargos do Ministério da Educação, incluindo dirigentes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Democratas (DEM), que legitimaram ideias neoconservadoras, convertendo o quadro educacional. Nesse mesmo sentido, houve a implementação e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁵¹

Como explanado no parágrafo anterior, várias reformas foram ocasionadas a partir das mudanças no cenário político e econômico no país. Assim, para atender as novas demandas na educação nesse contexto, iniciou-se, em 2014, a BNCC. Além da Base, foram elaborados projetos de caráter assistencialista, como o Programa Novo Mais Educação, o qual se caracterizava pelo atendimento das crianças em virtude da recuperação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando atingir o IDEB.

A eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, com ideais conservadores na educação, propagou ideologias para o desmonte do sistema educacional público. Em seu discurso, a educação está em contínuo ataque, como as ideias de Movimento Escola Sem Partido, a “ideologia de gênero” e a defesa do *homeschooling*, além dos discursos para a implementação de escolas cívico-

⁵¹ A Base Nacional Comum Curricular, documento vigente para a educação básica, também ressalta sobre as avaliações externas. Sobre isso, entraremos nessa discussão posteriormente.

militares. Nessa conjuntura, há o esvaziamento do pensamento crítico-histórico às classes trabalhadoras, ampliando o espaço para a criação de trabalhadores conformados com um sistema autoritário.

A contextualização das políticas educacionais dos mandatos, a partir de FHC até Jair Messias Bolsonaro, excedem os objetivos desta dissertação, porém, contextualizá-las permite observar um panorama histórico da implementação e da consolidação das ideias neoliberais na educação, o qual permitiu ao longo da história abrir cominhos para tais ideias.

Vale destacar que o percurso da política em âmbito nacional e internacional, influencia nas tomadas de decisões na educação. Por isso, é possível considerar a problemática iniciada no advento desta seção, sobre os reflexos do sistema capitalista na consolidação da avaliação externa e, conseqüentemente, na influência da educação dos filhos da classe trabalhadora nessa circunstância.

Nesse aspecto, é possível considerar a atual Base Nacional Comum Curricular, que busca, por meio da consolidação das ideias hegemônicas burguesas, se assentar na educação para perpetuar tais ideais. Nesse aspecto, na BNCC, pode-se observar uma forte defesa das avaliações externas nas discussões para a sua consolidação.

6.1.1 A Base Nacional Comum Curricular

A elaboração e construção da BNCC foi contemplada com a participação de grupos e agentes organizados pelo MEC, na Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015⁵². Segundo o documento, a comissão para a proposta da Base contou com 116 membros, composta por professores, especialistas e pesquisadores de universidades, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além do apoio de dirigentes de setores privados, como o Movimento pela Base.

⁵² Esse documento, referente à Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015, foi acessado pelo site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

Os desdobramentos e as versões do documento extrapolam os objetivos desta dissertação, mas vale destacar o alinhamento aos interesses privados para a sua consolidação e forte atuação para a sua implementação nas escolas, visando financiar a formação de professores para disseminar a necessidade da BNCC nas práticas e nos planos de aulas dos professores, dentro da sala de aula.

Em um aspecto ideológico burguês, a BNCC é permeada de discursos conservadores, principalmente no que se refere à Pedagogia por Competência. Observa-se que a BNCC está evidentemente interessada nos grupos privados e nas cooperações internacionais que compreendem a escola como mecanismo de ações econômicas, intensificando as estratégias empresariais, priorizando o desenvolvimento de habilidades e enfatizando os interesses do capital.

Dessa maneira, é fundamental retomar ao questionamento no advento desta seção: *qual a influência da avaliação externa para a educação da classe proletária?* Pois a Base Nacional Comum Curricular reafirma a proposta das avaliações externas na educação pública brasileira.

Torna-se necessário considerar, primeiramente, que há tempos era elaborada a implementação de uma base nacional, sendo prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), e mais evidente no Plano Nacional da Educação (PNE 2014 - 2024).

Na LDB nº 9.394/96, destaca-se a necessidade de implementação de uma base nacional que reitere um currículo organizado por meio de habilidades mínimas ao mundo do trabalho. Essa afirmação aparece em seu Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, art. 26, 1996).

Nesse aspecto, Silva Neto e Vicente (2015) apontam que a BNCC está intimamente relacionada com matrizes e objetivos, organizados em áreas para inteirarem o sistema de habilidades e competências, a qual será destinada à objetivação das avaliações em larga escala. Os autores reafirmam:

[...] há uma continuidade com o formato do que foi produzido no sistema de avaliação, e isso reforça a crítica, vinda de entidades científicas e do campo de estudos do currículo, de que essa proposta de BNCC surgiu para reforçar os sistemas de avaliação em larga escala e, portanto, o controle do que os professores ensinam nas escolas (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 340).

Por esse ângulo, os autores apresentam a crítica sobre a proposta da Base, destacando-a como uma forma de controle e pressão aos professores em relação os conteúdos mínimos e necessários que os educadores devem trabalhar na escola. “Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8, grifo no original).

Desse modo, a partir das discussões realizadas nesta dissertação, ao contrário da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, a BNCC, ao alinhar-se em competências e habilidades, centra-se no esvaziamento do currículo, dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, relacionados aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nesse sentido, há uma luta contra as ideias hegemônicas burguesas na Base Nacional Comum Curricular, que reafirmam a luta necessária contra as Pedagogias das Competências, as quais drenam os conhecimentos às classes proletárias.

6.2 A avaliação externa

Como destacado anteriormente, a introdução do sistema avaliativo em larga escala é um imperativo das mudanças do Estado para operar políticas de cunho neoliberal, considerando um contexto internacional. Consequentemente, “tais avaliações têm um importante contexto político, pois o reconhecimento de uma educação em padrões internacionais é estrategicamente importante para o país” (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 35).

Em outras palavras, há a ampla necessidade de um posicionamento político, visando considerar as avaliações escolares para além das perspectivas educacionais meramente pedagógicas, mas como aparato de regulamentação das ideias políticas e sociais do Estado.

Possibilitar um amplo enquadramento teórico-conceitual em torno da avaliação educacional, procurando ao mesmo tempo, com sentido crítico e problematizador, dar visibilidade não apenas às dimensões propriamente pedagógicas, mas, sobretudo, às dimensões sociais, ideológicas e gestonárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas (AFONSO, 2000, p. 9).

Nesse sentido, há uma necessidade de (re)formulação dos currículos⁵³ para atender a demanda ao processo de reestruturação produtiva. Nesse cenário, não é coincidência que a BNCC aborda o estabelecimento de conteúdos mínimos e a objetivação do desenvolvimento de habilidades e competências, as quais não faltaram tentativas nos Parâmetros Curriculares.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse aspecto, com a implementação das avaliações externas a partir da década de 1990 do século XX, estudiosos e pesquisadores da educação, problematizaram a notória inclusão desse sistema na sala de aula. Atualmente, com a BNCC, estreitam-se as relações dos aparelhos hegemônicos da sociedade capitalista com a educação.

Além disso, “o que diz respeito à problematização da relação daquelas práticas de avaliação (pedagógica) com as diferentes formas de prestação de contas (*accountability*) aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo”

⁵³ Nesse sentido, é possível considerar que o currículo é uma luta de poder hegemônico entre os grupos dominantes na educação, pois é por ele que é possível assegurar a continuidade de pensamentos dominantes.

(AFONSO, 2000, p. 17), essa lógica do *accountability*⁵⁴ liga-se intimamente com a organização da Base Nacional Comum Curricular.

Sobre a avaliação externa, como destacado em outros momentos, o IDEB é criado para fortalecer aspectos hegemônicos na sociedade, idealizados pela OCDE. Nesse aspecto, o Estado brasileiro organiza-se a partir das bases da OCDE, para gerar o IDEB, alinhando-se ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013). Nas palavras dos autores anteriormente citados:

O Brasil baseia-se nas metas educacionais da OCDE para criar e sistematizar o Ideb, o sentido de igualar os índices aos índices do PISA. Trabalhar a avaliação a partir da doutrina neoliberalista traduz-se políticas educacionais não focadas em questões pedagógicas, mas, no alcance de metas políticas e econômicas que comprometem a escola em sua mais nobre essência, a de formar sujeitos detentores de um saber autônomo (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 40).

Conforme apresentados pelos autores, o verdadeiro sentido das avaliações, o qual abordaria as necessidades pedagógicas e educacionais, perde a sua essência na concepção neoliberal. As avaliações inclinam-se aos interesses econômicos orientados pelo capital e no acúmulo de metas e notas, fragilizando a aprendizagem das classes trabalhadoras. Em decorrência, retira-se a instrumentalização e a emancipação da classe para a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade mais justa.

Como discutido, vale relembrar a mercantilização da educação: o ensino é concebido como um negócio lucrativo para o mercado, nesse sentido, a própria escola pública é atingida para se alinhar a gestão empresarial.

Organizações não Governamentais (ONGs) ligadas a educação, verifica-se que estas utilizam o Ideb como forma de cobrança na escola e que não se observa a presença de uma profunda reflexão, sobre políticas públicas das redes e sobre os problemas fora da sala de aula, tais como, questões sindicais e burocráticas, como, número de alunos e etc (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 41).

⁵⁴ O termo *accountability* é usado por Almerindo Janela Afonso para designar a relação de *prestação de contas*, em que se configura para a relação administrativa nas escolas públicas de responsabilização de fatores socioeconômicos (AFONSO, 2000), procurando ressignificar a relação de consumo nas escolas como engrenagem da máquina capitalista.

Não obstante, a própria mídia carrega a apropriação burguesa de divulgar os discursos e propagandas que disseminam a necessidade das avaliações externas dentro desse parâmetro neoliberal para a escola pública, dando visibilidade para organismos privados.

Na atual sociedade e na maioria das escolas a avaliação é a face mais cruel do capitalismo, pois, em muitos casos ela pode representar: exclusão, individualismo, competição e adestramento. É isto que se verifica nos concursos, nos vestibulares, nos exames de admissão, e assim sucessivamente. Recentemente, no Brasil, a febre da avaliação em larga escala tem contado com um forte apelo da mídia televisiva e desta forma o aluno não é mais individualmente cobrado, mas também, a sua escola, e isto aumenta a pressão psicológica sobre o aluno. No trabalho – Estado ou iniciativa privada –, a ferramenta da avaliação segue a fria lógica do capital, ou seja, se existem perdas, se promovem demissões ou afastamentos, replanejamentos que tendem a punir quem não alcança o resultado esperado. Assim, se por outro lado existem ganhos, estes são premiados com bônus, como no caso dos professores em alguns Estados da Federação. Desta forma, a avaliação passa a ter uma conotação extremamente negativa (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 42-3).

Nesse contexto, Almerildo Janela Afonso (2000) discute em seu livro *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação* sobre o estudo sistemático das avaliações educacionais, no que se refere ao poder de regulamentação em relação aos aspectos legais e estatais na apropriação aos modelos e formatos das avaliações nas conjunturas sociais atuais.

Por sua vez, no eixo predominantemente sincrónico, o estudo da avaliação educacional (enquanto vector estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interacção de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação (AFONSO, 2000, p. 17).

Por esse caminho, o autor considera que a avaliação, em diferentes contextos, desde a sala de aula até nos aspectos organizacionais de gestão, está frequentemente organizada para a manutenção da ordem e da regulação. Para

manter o controle social, destacam-se as funções de determinações históricas em que a avaliação desempenha função de seleção de pessoas, no que se refere a gestão produtivista, para a ampliação do mercado educacional (AFONSO, 2000).

Além de regulamentar os conteúdos trabalhados com os alunos, esse processo de reestruturação acontece no controle do trabalho dos professores. Os professores organizam-se pelo sistema de recompensas: “quer as materializadas pelos salários, quer as que são simbolizadas pelas notas ou classificações atribuídas aos trabalhos escolares dos alunos” (AFONSO, 2000, p. 22). Nesse aspecto, a avaliação educacional, em geral, estrutura-se como manutenção da ordem, tanto dos alunos, os quais se submetem à avaliação, como dos próprios professores, que dependem dos resultados e das notas obtidas pelos alunos para a melhoria de seus salários.

Nesse sentido, é significativo, por exemplo, o facto de os professores manifestarem uma grande preocupação para que os exames representem um trabalho totalmente independente e individual, levando a manter uma rigorosa vigilância sobre os alunos e a estabelecer outras restrições semelhantes durante a sua realização. Mesmo quando a escola proporciona oportunidades educativas para que os alunos vivenciem situações de cooperação, são as avaliações individuais que em última análise contam, o que revela a preocupação em inculcar a “norma de independência” tão necessária, no futuro, para que, em contexto de trabalho, cada um saiba assumir as suas próprias responsabilidades e prestar contas, individualmente, pelo desempenho das suas tarefas (AFONSO, 2000, p. 24).

Ademais, a estratégia do sistema capitalista é usar a escola como forma de organização da manutenção do trabalho improdutivo aos trabalhadores. Além de ensinar, desde muito cedo, a estrutura do sistema, para que assim não se promova a desordem e passem cada vez mais produzir mais-valia aos donos dos meios de produção. De acordo com Afonso (2000, p. 22-3), “avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes”. O autor ainda acrescenta nessa discussão que a avaliação e a alienação estão correlacionadas à medida que se distanciam do real sentido pedagógico para a emancipação do homem:

[...] não fica por aqui a relação entre avaliação e alienação. Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um *valor de troca*. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e *trocado* por classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza mas para ser entregue a um avaliador. O sentimento de que o trabalho escolar individual é uma simples mercadoria configura, assim, uma outra importante relação entre avaliação e alienação (AFONSO, 2000, p. 25, grifos do autor).

Dessa maneira, com a articulação da avaliação e a alienação do trabalho na educação, os prejuízos consolidados dentro dessa lógica permeiam a diminuição dos conhecimentos historicamente acumulados e também a perda da autonomia do professor em ensinar. Dentro dessa lógica, os alunos e até mesmo alguns professores são levados a pensar que se faz necessário se apropriar de mecanismos capitalistas, como o discurso de competências e habilidades mínimas, para terem sucesso dentro desse modelo avaliativo e, conseqüentemente, nas posições sociais (AFONSO, 2000).

Nesse sentido, faz-se necessário retomar novamente o questionamento realizado no advento da discussão sobre as avaliações externas, que em muito reestrutura o trabalho do professor e o aprendizado dos educandos, referindo-se ao fato de inculcar-lhes como natural a avaliação enquanto sistema punitivo, que estigmatiza entre a lógica dos melhores e piores.

Dessa forma, para que haja a melhoria da qualidade de ensino, deve-se dar a importância para as políticas públicas, com a coerência em aspectos humanos concretos e não capitalistas, com o financiamento dado por empresários interessados na lucratividade. Ademais, a formação do trabalhador da educação deve visar uma formação omnilateral, para observar as contradições do sistema capitalista que buscam também adentrar os seus discursos na educação, propagando a lógica do capital.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Na última seção desta pesquisa, *Luta da classe trabalhadora na escola pública brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das avaliações externas*, evidenciam-se os caminhos para a elaboração do produto educacional, conjecturado enquanto um dos objetivos do trabalho. Para tanto, o produto educacional nomeado como *Escritos sobre a luta de classes na escola pública e as avaliações externas à luz da PHC para a emancipação da classe trabalhadora* está dialeticamente estruturado para corroborar com a proposta da dissertação, que visa a ampliação das discussões da temática e a formação do professor a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A presente dissertação baseou-se no Materialismo Histórico e Dialético e, fundamentalmente, a construção do Produto Educacional teve como método os mesmos preceitos metodológicos.

Desse forma, elaborou-se o material como uma proposta de evidenciar e ampliar as discussões aos professores e futuros professores que possam construir coletivamente as formações de horas atividades, dentro da escola, para que assim possam articular a relação da PHC com a emancipação humana. Nesse sentido, vale destacar que o Produto Educacional elaborado não tem como objetivo seguir uma receita pronta. Além disso, destaca-se que as discussões sobre o tema requerem ampliar ainda mais as leituras que o caderno pedagógico propõe.

7.1 Caderno Pedagógico

As questões levantadas nesta dissertação levaram para a construção de um caderno pedagógico que visa a articulação da formação do professor da Educação Básica pela perspectiva teórico-prática da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal Caderno Pedagógico encontra-se no Apêndice desta dissertação, para a leitura de professores da Educação Básica e demais leitores e pesquisadores interessados na proposta.

A intencionalidade desse material está na articulação da proposta desta dissertação, com vistas a atender os objetivos de contribuir com estudos para a

emancipação humana, bem como da PHC, pois, como evidenciado, é necessário aprofundar-se nas discussões dos impactos das avaliações externas no aprendizado da classe trabalhadora, comprometendo a sua emancipação, com a finalidade de superar uma educação reprodutora de ideias capitalistas.

No Caderno, o primeiro tópico, intitulado “O que é diferença de classes?”, elaborou-se uma contextualização histórica sobre a luta e antagonismos de classes, bem como a articulação de ideias básicas de Karl Marx e Friedrich Engels, para o embasamento teórico para os tópicos posteriores, com a finalidade de embasamento teórico sobre o Materialismo Histórico e Dialético, Mais-Valia e a concepção de Capital X Trabalho.

No tópico “Quais os efeitos da concepção neoliberal na educação?” foi elaborada uma discussão sobre alguns fundamentos da intensificação das injustiças em todo mundo a partir da década de XX. Neste tópico são abordadas algumas considerações sobre a meritocracia, discurso que permeia o campo econômico, compreendendo o discurso de Capital Humano, para assim manter-se a ordem tal como ela é.

No terceiro tópico, “Sobre a questão do trabalho: e o sofrimento do professor?”, aborda-se a concepção do trabalho do(a) professor(a) como desapropriação humana, desvinculando sobre o sentido real dado por Karl Marx. Dessa forma, discute-se temas como “dom” e “vocação” para inviabilizar a luta dos trabalhadores que enfrentam condições mínimas de trabalho.

O quarto tópico, “Avaliar para quê?”, destaca a necessidade teórica para o conhecimento das verdadeiras intenções das avaliações externas como reestruturação do capital na educação, com vistas a atender o lucro de organismos do terceiro setor, como Banco Mundial. Nesse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi financiada por empresas com a finalidade de apoiar a avaliação externa, com forma de prestação de contas (*accountability*).

Por fim, o tópico “Existe uma proposta de formação para os filhos da classe trabalhadora?” foi elaborado para apresentar uma proposta coerente com a transformação necessária da sociedade, estando alinhada aos interesses proletários, apresentando a Pedagogia Histórico-Crítica como superação de uma educação reprodutora de ideias burgueses e, conseqüentemente, atender a

formação para a emancipação e consciência de classe, unilateralmente composta pelo diálogo com a classe trabalhadora.

Ao longo de todo desenvolvimento dos tópicos são apresentadas leituras centrais para o aprofundamento do assunto abordado, extraindo ideias fundamentais sobre a formação crítica do(a) professor(a), bem como o papel da escola nesta conjuntura, para a socialização dos saberes.

A proposta para o Caderno Pedagógico, permeia como sugestão de encontros entre os trabalhadores da educação, para discussão dos temas abordados em cada tópico, com as sugestões de leitura para que cada envolvido possa apresentar suas percepções, ancoradas no referencial teórico dos autores-chaves do Materialismo Histórico e Dialético, como Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, para produzir o conhecimento sistematizado.

Vale destacar que a ideia do material disponibilizado seja adaptada conforme a realidade e a necessidade de cada escola, julgando pertinente os encontros necessários para satisfazer aos debates. O formato dos encontros pode ser organizado a partir de um(a) professor(a), coordenador(a), que elenca o livro a ser lido no encontro/formação. A partir disso, os outros professores comprometem-se com a leitura e cada um realiza um comentário a partir dos trechos lidos, possibilitando uma formação coletiva e unitária para o pensamento teórico.

Ao final de cada encontro, os(as) professor(as), aprimoram seus conhecimentos, possibilitando a mudança em suas práticas em relação à importância da formação dos filhos das classes trabalhadoras e posicionamento crítico sobre as avaliações externas como forma de esvaziamento dos conteúdos para a promoção da educação como mercadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. [...] Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

GRAMSCI (2004, p.84-86)

Muitas inquietações levaram à escrita deste trabalho, as quais não se extinguiram nas presentes seções, ao contrário, continuam incomodando e levando a produção de mais questionamentos acerca da sociedade em que vivemos hoje, pois a sociedade se funda por meio de contradições. Essa finalização é o advento de novas problemáticas a serem pesquisadas.

Porém, alguns resultados a partir dessa construção serão possíveis de considerar baseando em um questionamento inicial sobre a sociedade capitalista e a educação da classe trabalhadora. Assim, é de suma importância retomar os intelectuais que embasaram e sustentaram os referenciais desta pesquisa, que questionaram a sociedade atual para a superação do bloco histórico capitalista e produziram teorias para uma sociedade mais justa aos trabalhadores.

Assim como Gramsci questionou a impossibilidade de ficar indiferente diante da opressão, torna-se necessário tomar partido, significando tomar partido ao lado da classe trabalhadora. Por essa razão, buscar-se subsídios no otimismo para a finalização desta pesquisa, com o entusiasmo na possibilidade de uma sociedade igualitária em que nossos alunos possam desfrutar de uma educação para a sua emancipação.

Por ora, as possíveis conclusões deste trabalho estão no questionamento sobre a produção desenfreada das desigualdades sociais, a miséria de milhões de pessoas, a fome, a diminuição de direitos básicos da sobrevivência humana e, simultaneamente, a produção de capital acumulado para um mínimo de pessoas que pertencem à burguesia, cujo desejo é se manter no poder para não perderem seus privilégios enquanto classe que oprime, utilizando o aparato coercitivos.

A educação, nesse aspecto, também sofre para atender as demandas do mercado⁵⁵ e obviamente, o trabalhador da educação é controlado para responder às necessidades do capital, perdendo direitos mínimos, dobrando a carga de trabalho, ausência de planos de carreira, baixo financiamento para as escolas, etc.

Nesse momento, é necessário retomar a questão levantada no início da pesquisa: qual a relação da luta de classes na sociedade capitalista com a educação pública brasileira e as lógicas das avaliações externas escolares? Foi premente o longo caminho para chegar nas relações educacionais entre as avaliações externas, pois o percurso para entender as conjunturas sociais deve-se ao fato de que estão alicerçadas nas bases das contradições. Por isso, a partir de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, a educação e a própria avaliação externas devem estar alinhadas às lógicas dos interesses pressupostos pelo capital.

Por isso, ao analisar a BNCC, foi possível entender o deslocamento dos conhecimentos para interesses diretos do Estado burguês, inviabilizando e reduzindo os conteúdos necessários, dando notoriedade ao discurso das avaliações externas. Tais avaliações tentam propagar a ideia de que as escolas estão promovendo a aprendizagem ideal para o mundo do trabalho, considerando especificamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, preparando os alunos para as provas e, conseqüentemente, a exercer tarefas de competências que a sociedade capitalista exige.

As avaliações, nesta discussão, não devem ser entendidas como o problema real, pois, em certa medida, elas são necessárias para a promoção da aprendizagem e o trabalho dos professores, cumprindo sua tarefa pedagógica em relação ao ensino. Porém, ao compreender as conjunturas atuais e o neoliberalismo adentrando cada vez mais o campo educacional, vislumbra-se que as avaliações corroboram para a desapropriação central da necessidade dos alunos, para configurarem a competição entre os estudantes, as escolas, os

⁵⁵ Vale questionar que os trabalhadores da educação não são os únicos que sofrem com as intempéries do sistema capitalista, mas toda a classe trabalhadora, que adocece cotidianamente pela fragilidade de um sistema que não garante sua sobrevivência, porém foi necessário evidenciar os desdobramentos das dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) nesse contexto, que também busca refletir na realidade das escolas e conseqüentemente no aprendizado dos conteúdos aos filhos da classe trabalhadora.

municípios, os estados e os países, estando essas lógicas estritamente financiadas por organismos privados com interesses liberais, que compreendem na educação como um campo altamente lucrativo.

Além disso, essas avaliações em larga escala não permitem observar se realmente os alunos aprenderam. As crianças são preparadas ao longo do ano todo para realizarem essas provas, principalmente com a intenção de promover o índice do IDEB.

Nesse caso, há uma dupla desapropriação: primeiro, as avaliações perdem seu sentido real pedagogicamente estruturado para o aprendizado; segundo, existe a expropriação dos conhecimentos, pois as escolas devem preparar seus alunos para essas avaliações, reduzindo os conteúdos das demais disciplinas que não são privilegiadas no momento da prova, priorizando somente conteúdos mínimos acriticamente ensinados de Língua Portuguesa e Matemática.

Por esse caminho, foi necessário formular um produto educacional que visibilizasse esse longo percurso percorrido, entendendo as relações intrínsecas entre a sociedade desigual e a educação, intitulado *Escritos sobre a luta de classes na escola pública e as avaliações externas à luz da pedagogia histórico-crítica para a emancipação da classe trabalhadora*. Assim, torna-se importante repensar as incoerências da sociedade capitalista, para assim terem suporte teórico e discutir as avaliações externas nesse contexto.

Enquanto o capital busca oprimir os trabalhadores da educação, é necessário considerar as formas de luta dos profissionais que resistem por bases teórico-práticas para difundir por meio dos conteúdos sistematizados a formulação de pensamento crítico e atuante na sociedade.

Por isso, é necessário destacar a necessidade do Produto Educacional que é fruto das pesquisas realizadas nesse trabalho. Nessa perspectiva, a ideia da sua elaboração surgiu pelos embates sofridos pelas avaliações externas nas escolas públicas brasileiras, que se organizam para atender as demandas de notas e gerar um IDEB, como forma de racionalização da educação, permitindo a viabilidade de organismos pensados a partir do neoliberalismo. Por isso, o Produto educacional, se justifica pela necessidade de os professores criticarem esse sistema educacional que está à mercê de resultados, assim como o capitalismo pressupõe. Por essa perspectiva, é necessário para a classe

trabalhadora criticar as imposições desse sistema, e conseqüentemente busquem alternativas por meio do pensamento teórico-prático, reafirme a necessidade de luta e resistência, nessa perspectiva o Produto Educacional, ajudará o professor enxergar essas disparidades das avaliações externas em consonância com o sistema.

Ao mesmo tempo, que o capital busca oprimir os trabalhadores da educação, é necessário considerar as formas de lutas dos profissionais que resistem por bases teórico-práticas para difundir por meio dos conteúdos sistematizados a formulação de pensamento crítico e atuante na sociedade.

Portanto, assim como Gramsci acreditou, é necessário que todos os pertencentes à classe trabalhadora tomem partido para uma sociedade comum, para a construção de uma nova hegemonia orientada por bases coletivas, sendo possível acreditar que a história está na coletividade e nas relações sociais de forças. Assim, os homens de todos os continentes estariam libertos do trabalho de princípios capitalistas e verdadeiramente livres das amarras, produzindo uma sociedade mais justa a todos os pertencentes à classe trabalhadora e, conseqüentemente, produzindo uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Luiz Gilberto. O liberalismo e a Produção da Escola Moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 61-86.

ANTONIO, Rosa Maria; SILVA, Irizelda Martins de Souza e; CECÍLIO, Maria Aparecida. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. **O Neoliberalismo e As Políticas Educacionais Públicas do Brasil A Partir da Década de 1990**. Maringá. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10_.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo. Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIEZ, Anete; Moll, Jaqueline. (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 5. Ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-26.

BATILANI, Italo. **Pedagogia histórico-crítica: a função social do professor**. Nº 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeira à quarta série: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: Acesso em: 26 set, 2021.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Civilização Brasileira, p. 7 – 45, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez editora, 2015.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8645863. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 20 mar. 2021

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2015.

DUARTE, Newton. Luta de classe, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 149-165, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global Editora. Coleção Bases 13, 1985.

FERREIRA, Magda Maria de Marchi. **Educação Escolar: atividade essencial no processo de formação e emancipação humana**. 141 fs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Silene Ferreira Barros. Maringá, 2011.

FERREIRA, Marcela Figueira; PENA, Anderson dos Anjos Pereira; ZIENTARSKI, Clarice. Escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8658014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. **Economistas políticos/Adam Smith...[et al]; seleção de textos, introdução, tradução e notas**. São Paulo: Musa Editora, Curitiba, 2001, p.11-30.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, Educação e Trabalho na Concepção de Antônio Gramsci. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, 2009, p. 9466-9477.

FREITAS, Cezar Ricardo de; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Estado, Políticas Sociais, Educação E Ideologia Liberal: Algumas Considerações Dessa Articulação Na Sociedade Capitalista. **Histedbr**: Campinas, 2008. Disponível em: <<https://projetoacademico.com.br/referencia-de-revista/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e Trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação**. Lisboa; nº 09, maio/agosto. 2009.

GAGNO, Roberta R. e FURTADO, Andréa G. Antônio Gramsci e a educação. SME – Curitiba: **FARESC**, 2010.

GALASTRI, Leandro. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política. **Crítica Marxista**, n.39, p.35-55, 2014.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola e o mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALUCH, Maria. Terezinha. Bellanda., SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005>. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 6, jul. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>. Acesso em: 01 fev. 2020.

GOMES, Jerusa Vieira. Prefácio à segunda edição. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 13-16.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. **Políticas de Avaliação e Gestão Educacional**: articulações, interfaces e tensões Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. In GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI. Escritos Políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 1 v.

GUIDI, Janete Aparecida. **A influência do IDEB na formação continuada de professores.** (164 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá – PR, 2013.

HOBBSAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (org.) **Depois da queda:** o Fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo. Paz e Terra, 1993. p. 93-106.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. **Tópicos educacionais** Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed: São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp 13-28. Epub OCT 21, 2011. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220110050000001>.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.) **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LUKÁCS, Georg. **Consciência de Classe.** The Marxists Internet Archive, 1920 Disponível em: Microsoft Word - Consciencia de Classe.html (pcb.org.br) Acesso em: mar. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política., Campinas: **Pro-Posições**, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n.11, p. 127-144, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, Helena Dalva. **Aprendizagem Conceitual e Desenvolvimento do Pensamento Teórico**: (Im) Possibilidades da Organização do Ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018

PUIZUL, Jeinni Kelly Pereira. As políticas educacionais no cenário de acumulação do capitalismo cognitivo: os processos de subjetivação e os anéis da serpente. **LUGAR COMUM**, Rio de Janeiro, n. 54, Jul, 2019.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. 1 Educação para Todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, 2009,. <https://doi.org/10.22409/tn.7i9.p6097>

ROCHA, Andréa Pires. **Palco de Conflitos**: Escola Pública no Capitalismo, Aparelho Hegemônico ou Instrumento de Contra-hegemonia? 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

ROSA, Fátima de Lurdes Barcellos, **A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Pelotas, 2017.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, v. 12, p. 230-273, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados. 1985.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, p. 16-27, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 59-86, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA: Vitória da Conquista**, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação à 3ª edição. In: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SHIROMA, Eneita Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Jani Alves da. Reflexões sobre a história do capitalismo. **Revista Filosofia Capital**, vol. 2, ed. 5, Maringá, 2007.

SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento de político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010, 267f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Unisinos**, v. 5, n. 3, 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10 . Acesso em: 22 jun. 2019.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Reforma Intelectual e Moral e a Construção da Hegemonia: o processo de elevação cultural dos grupos sociais subalternos**, 2018, Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 257-270, abr. 2011

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz. Avaliações externas e suas interferências na didática e na avaliação da aprendizagem: uma reflexão necessária. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46605>>. Acesso em: 29/06/2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. São Paulo: Zahar, 2001.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CADERNO PEDAGÓGICO

**ESCRITOS SOBRE A LUTA DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA E
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS À LUZ DA PHC PARA A
EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

**Organizadoras:
Mestranda – Maria Eduarda de Lara Lalli
Orientadora – Prof.^a Dr.^a Marisa Noda**

**JACAREZINHO
2021**

**ESCRITOS SOBRE A LUTA DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA E
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS À LUZ DA PHC PARA A
EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

**Organizadoras:
Mestranda – Maria Eduarda de Lara Lalli
Orientadora – Prof.^a Dr.^a Marisa Noda**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO BÁSICA LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E
PLANEJAMENTO**

**JACAREZINHO
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

LL198e Lara Lalli, Maria Eduarda de
ESCRITOS SOBRE A LUTA DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA
E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS À LUZ DA PHC PARA A
EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA / Maria Eduarda
de Lara Lalli; orientadora Marisa Noda -
Jacarezinho, 2022.
37 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Avaliação Externa. 3. Gestão
e Planejamento. 4. Luta de Classes. 5. Pedagogia
Histórico-Crítica. I. Noda, Marisa, orient. II. Título.



**Escritos sobre a luta de
classes na escola
pública e as avaliações
externas à luz da PHC
para a emancipação da
classe trabalhadora**



**Escritos sobre a
luta de classes na
escola pública e as
avaliações externas
à luz da PHC para a
emancipação da
classe trabalhadora**

MARIA EDUARDA DE LARA LALLI





Instruí-vos, porque temos necessidade de toda
a nossa inteligência.
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo
o nosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque teremos necessidade de
toda a nossa força.

Antônio Gramsci

APRESENTAÇÃO



Queridos(as) professores(as) e futuros(as) professores(as),

O caderno pedagógico “Escritos sobre a luta de classes na escola pública e as avaliações externas à luz da PHC para a emancipação da classe trabalhadora”, é fruto das análises da dissertação de Mestrado Profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) intitulada “Luta da classe trabalhadora na escola pública brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das avaliações externas”.

Nosso objetivo com esse caderno, será a problematização das questões relacionadas com a luta de classes na escola pública brasileira, considerando a formação do(a) professor(a) interessados(as) em sua emancipação e conseqüentemente para todos os alunos das redes públicas, que atendem especificamente os filhos da classe trabalhadora. Além disso, será necessária a problematização das avaliações externas, no qual, é destaque na escola pública na atualidade.

Dessa forma, não queremos limitar os questionamentos do tema neste caderno, mas é necessário considerá-lo como um passo nas discussões da temática. Vale destacar que somos norteados a partir dos pressupostos metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, que procura desmistificar as contradições do sistema capitalista, a partir de orientações econômicas e políticas.

Com isso, temos o dever político de defender as causas da classe trabalhadora, para vivermos em um mundo, o qual, não seja tão difícil sobreviver, essa classe que luta diariamente para ter direitos mínimos garantidos, detendo aquilo de mais humano no homem: a força de trabalho, será finalmente de nosso interesse, organizarmo-nos na transformação necessária do mundo.

Esperamos que com este caderno seja possível problematizar algumas considerações acerca da educação, sendo relevante para seu trabalho, não deixando de questionar ordens impostas como verdades absolutas, e promover o pensamento histórico-crítico.

Maria Eduarda de Lara Lalli

SUMÁRIO

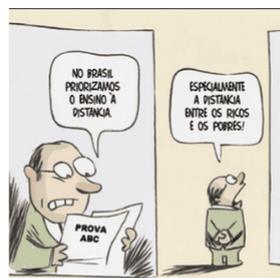
6

O que é diferença de classe?



14

Quais os efeitos da concepção neoliberal na educação?



18

Sobre a questão do trabalho: e o sofrimento do professor?



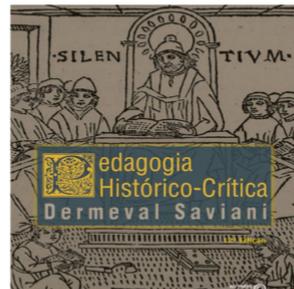
22

Avaliar para quê?



27

Existe uma proposta de formação para os filhos da classe trabalhadora?





O que é diferença de classes?



Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aqueles que podem um dia vir a fazer grandes coisas – nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns [...]. É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende. O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua necessário quanto antes. Embora os argumentos a seu favor não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanta desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) com a desumanidade (que não pode ser atenuada).

ERIC HOBSBAWM (1993, p. 268-9).





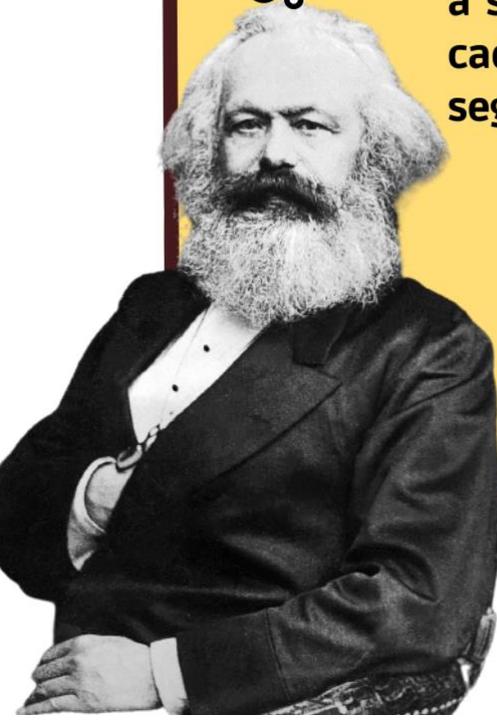
O que é diferença de classes?

Para pensar...

A sociedade em que vivemos é justa?

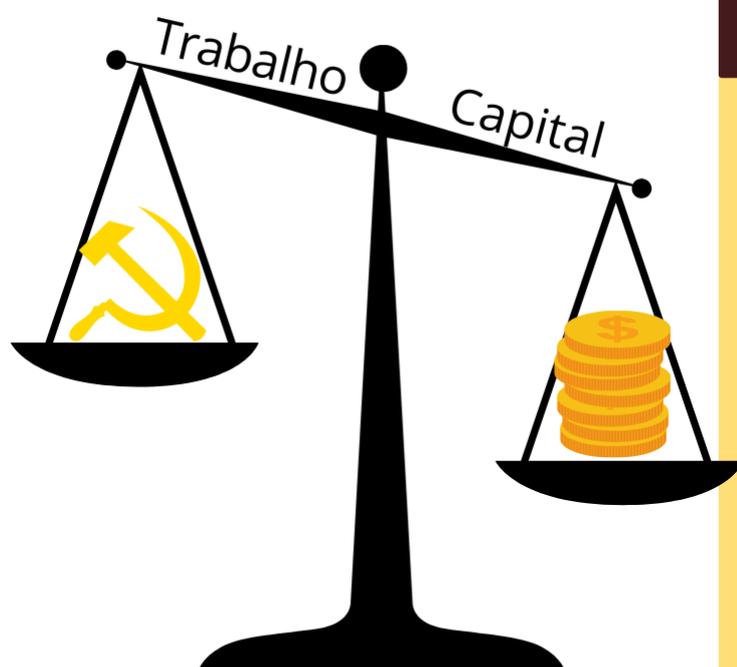
“

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, s/p).



Viver em uma sociedade, em que, oprime diariamente os seus trabalhadores, fazendo-os conviver com a miséria, fome, violência, más condições e precarização do trabalho, de fato, não é fácil, gera sofrimento e adoecimento. Dessa maneira, é necessário, questionar todas essas questões, para que não nos a tornemos naturalizadas.

Para compreender tudo isso, é necessário saber que existe uma classe social, detentora dos meios de produção, que será denominada como: classe burguesa, que acumula capital, através do trabalho dos trabalhadores, esse último, recebe um salário-mínimo, para a sua sobrevivência, explorados pelos burgueses. Essa discussão foi realizada pelo autor Karl Marx (2011), o qual seus estudos estão direcionados no antagonismo do Capital X Trabalho.



■ Fonte: Elaborado pela autora

Na imagem observamos a desigualdade entre o capital gerado X trabalho realizado.

O trabalho produzido pelos trabalhadores, produz lucro para os capitalistas.

Adiante falaremos sobre a questão do trabalho...

Por muito tempo, os homens usufruíam da natureza, colhiam frutos e plantavam, caçavam e pescaram, e nisso, o instrumento de trabalho dos homens eram as suas próprias mãos, (FRIGOTTO, 2009), essa revolução aconteceu com as relações dos homens com a natureza, dessa maneira, mudando os rumos da história.

A educação, no processo de humanização dos seres humanos, tem um papel muito importante, pois é a partir da educação e do trabalho que o homem/mulher perpetuam suas relações sociais com os novos seres humanos. Marx, descreve o que nos difere dos demais animais, é a capacidade do trabalho, sendo esse especificamente humana. O autor faz a relação entre o trabalho de uma abelha e a do homem, em que “o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (MARX, 2011, p. 327).



**E a educação
nesse
contexto?**

Essa associação, mostra a capacidade humana de poder pensar no seu próprio processo de trabalho. Nesse sentido, o homem vai se apropriando do trabalho para satisfazer suas necessidades básicas, como comer, beber, vestir-se, etc. tornando-se humano e construir sua atividade.

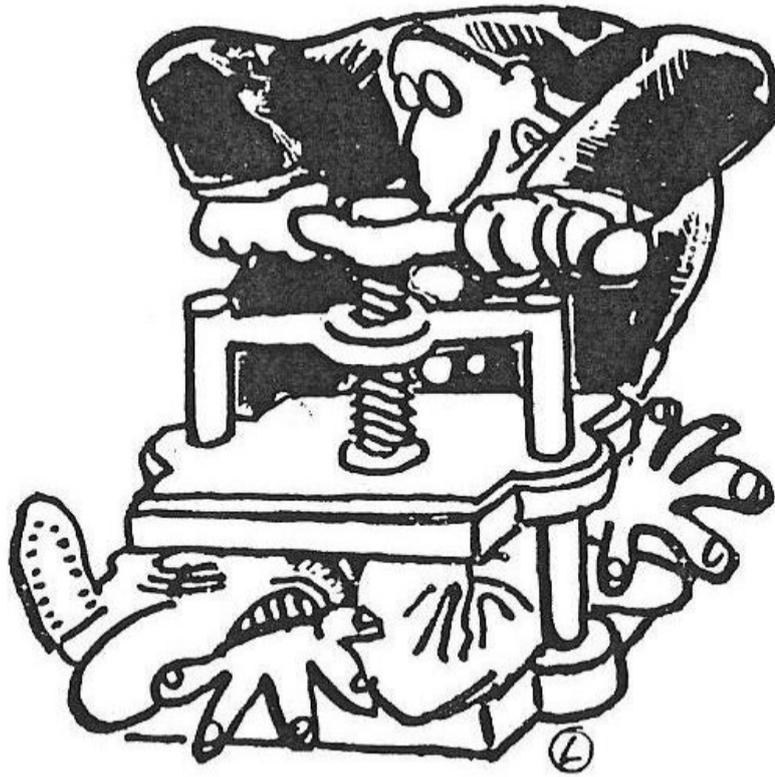
Foi nesse sentido, que Karl Marx e Friedrich Engels (1999), afirmaram que a história da sociedade é marcada pela luta de classes, esses homens separados pelos oprimidos e os opressores. Na sociedade capitalista, a exploração corresponde, em seu advento, na divisão de classes, e diariamente nos embates nas duas classes – a burguesia e o proletariado – e para se manter em seus privilégios como classe que oprime, precisa a todos os esforços se manter no poder.

Por esse caminho, na sociedade capitalista, por meio das lógicas de acumulação do capital, é necessário manter as ideias da expropriação do trabalho, este se tornando alheio de si mesmo, não carregando significado. Existe, também, nos estudos de Marx, aquilo que ele denominou de Mais-Valia, que se entende como sendo o valor não pago do trabalho aos proletariados, e os lucros gerados são destinados aos capitalistas, nesse sentido, o trabalhador que produziu, não participa dos benefícios, fruto do seu próprio trabalho, conseguindo apenas recursos que garantem o mínimo de direitos. A desapropriação da função do trabalho é uma das premissas do capitalismo, pois é nesse sentido que o homem se desumaniza, o qual, como destacado no advento dos questionamentos, torna o homem semelhante ao trabalho dos animais, não tendo significado, e não produzindo a sua humanização e logo a sua emancipação.



**FOME
FOME
FOME
FOME** **FOME
FOME
FOME
FOME**

■ Fonte da imagem: elaborado pela autora



■ Laerte, 1986, Domínio Público



Mas vale questionar: Por que o proletariado, permite ser explorado?

Ora, para garantir os meios para a sua sobrevivência deve garantir seu trabalho, os trabalhadores não detêm dos meios de produção, por isso, deve vender o que lhe resta, ou seja, os seus braços, mãos e forças, em outras palavras, sua força de trabalho (MARX, 2004).

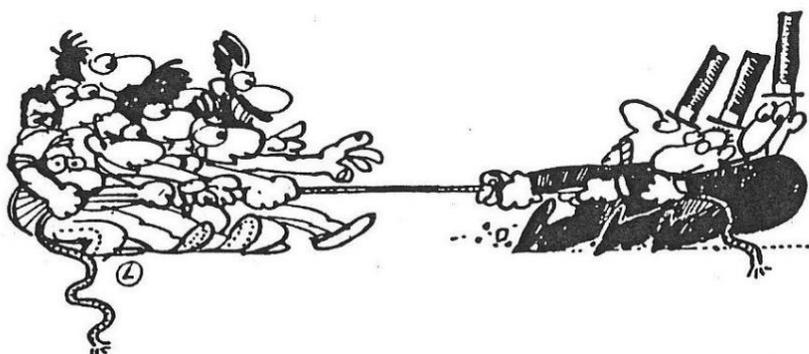
Nesse sentido, é urgente e necessário que o trabalhador tenha consciência de sua exploração, para que seja possível mudar a realidade que oprime bilhões de pessoas, ao redor do mundo, que também manipula a educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, ou seja, “quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais” (SAVIANI, 2013, p. 26).

A consciência de classe, é um ato revolucionário e um assunto complexo, mas que se faz necessário. Segundo Marx e Engels (1999), a classe trabalhadora não será revolucionária se continuar perpetuando as lógicas de submissão. Será necessário a organização, para uma revolução embasada em ideias proletárias, para superar o bloco histórico do capitalismo.



■ Bob Thaves, 1997

Nesse sentido, é indubitavelmente necessário para a elevação da consciência o estudo de autores engajados com o compromisso ético na mudança indispensável da sociedade, na qual vivemos hoje, e com o conhecimento teórico é possível buscar subsídios práticos para manter uma transformação viva e operante na luta contra o massacre da classe trabalhadora, e para isso, o trabalhador deve se reconhecer como tal. Por esse caminho, a elevação da consciência não busca procedimentos individuais, mas sim coletivos (GRAMSCI, 1999).



■ Laerte, 1986, Domínio Público



Para encerrar: Leituras complementares



MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

KARL MARX · FRIEDRICH ENGELS
a ideologia alemã



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

Artigos relacionados

MORAES, Betânia; JIMENEZ, Susana; AYRES, Natália.; TERCEIRO, Emanoela. A Categoria Trabalho em Marx e Engels: uma Análise Introdutória de sua Legalidade Onto-histórica. Revista Eletrônica Arma da Crítica, v. 2, p. p. 36-p. 47, 2010.

PEREIRA, Duarte. "Das Classes à Luta de Classes". In: Marxismo e Ciências Humanas. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Jani Alves da. Reflexões sobre a história do capitalismo. Revista Filosofia Capital, vol. 2, ed. 5, Maringá, 2007.



Quais os efeitos da concepção neoliberal na educação?



Objetivamente, no entanto, a situação é esta: nós estamos com o sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso cria entraves. Esse quadro, que acabo de expor, configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários.

Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, que em consequência, traz dificuldades para a teoria.

DERMEVAL SAVIANI (2013, p. 98).



No texto anterior, foi possível entender de maneira geral, que a sociedade capitalista é dividida em classes sociais, que se enfrentam: – a burguesia e o proletariado. Dessa maneira, aprofundaremos essas questões, a partir das ideias neoliberais, que são a intensificação da opressão, miséria e fome, em todo mundo a partir do século XX. Além disso, legitimando a competição, injustiças e ideias individuais de desempenho. E claro, todas essas questões levantadas, permeiam a educação.



■ Laerte, 1986, Domínio Público

Um dos discursos mais presentes nesse âmbito, é a meritocracia, mas vale questionar, como as pessoas em extrema miserabilidade, sem as mínimas condições garantidas, podem por meio a seus próprios recursos, terem uma ascensão econômica e social?



■ Charge: Benett



Você já parou para pensar a função da avaliação externa nesse contexto?

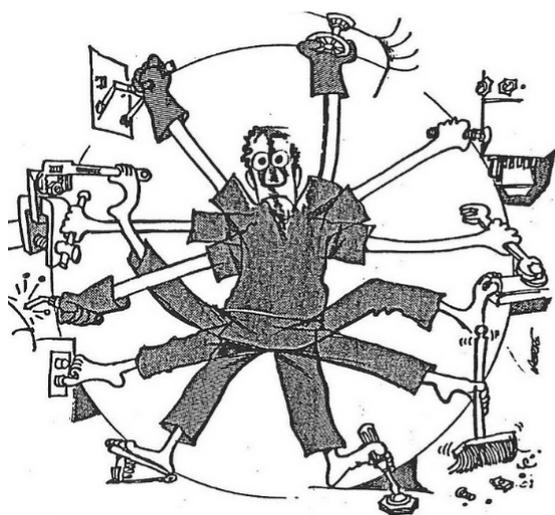
Segundo Frigotto (2010), a partir da década de 1960 e 1980, que aparecem na educação discursos alinhados com a racionalidade capitalista, muito comum na lógica de “capital humano”, para dessa maneira, produzir ao mercado, consumidores e trabalhadores que respeitem as ordens vigentes, favorecendo o discurso da escola como empresa.

Com isso, o então Relatório Jacques Delors (1996), procura articular na educação essas ideias liberais, para que ao longo da vida seja possível “aprender a viver juntos”, mesmo sabendo que milhões de pessoas no mundo vivem abaixo da linha da pobreza, como por meio da solidariedade, sermos conformes com as injustiças da sociedade capitalista.

Nesse sentido, organismos do terceiro setor, como o Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), financiam essas ideias, para que o Estado se distancie da sua responsabilidade de garantir meios dignos a sobrevivência da classe trabalhadora.

Ao mesmo tempo, quando a escola se torna cada vez mais próxima do discurso de apresentar-se como uma empresa, aqueles que detêm de meios, garantem a vaga nas melhores escolas, nisso, favorece um campo de competição, no qual, o neoliberalismo apresenta-se como mártir desse fenômeno.

Nesse aspecto há perda do sentido real da escola, pois a função principal da escola seria a transmissão de conteúdos historicamente acumulados, e isso “apenas o agrava e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo mais aguda e mais desigual, parece evidente” (LAVAL, 2019, p. 109-10).



E o trabalho do professor, como fica? Adiante falaremos sobre essa questão.



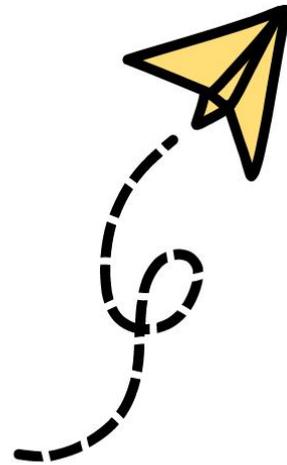
Para encerrar: Leituras complementares



LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed: São Paulo: Boitempo, 2019.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



Textos relacionados

FREITAS, Cezar Ricardo de; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Estado, Políticas Sociais, Educação E Ideologia Liberal: Algumas Considerações Dessa Articulação Na Sociedade Capitalista. Histedbr: Campinas, 2008. Disponível em: <<https://projetoacademico.com.br/referencia-de-revista/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MEDEIROS, Helena Dalva. Aprendizagem Conceitual e Desenvolvimento do Pensamento Teórico: (Im) Possibilidades da Organização do Ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.



Sobre a questão do trabalho: e o sofrimento do professor?



[...] o professor é convertido num “duplo de si mesmo”, numa máscara destinada a desempenhar papéis que as circunstâncias externas exigem! E essa máscara, pouco a pouco ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda resignação e o conformismo ou a ‘(des)acomodação’ interna expressa em diferentes formas de sofrimento.

LÍGIA MÁRCIA MARTINS (2018, p. 138).

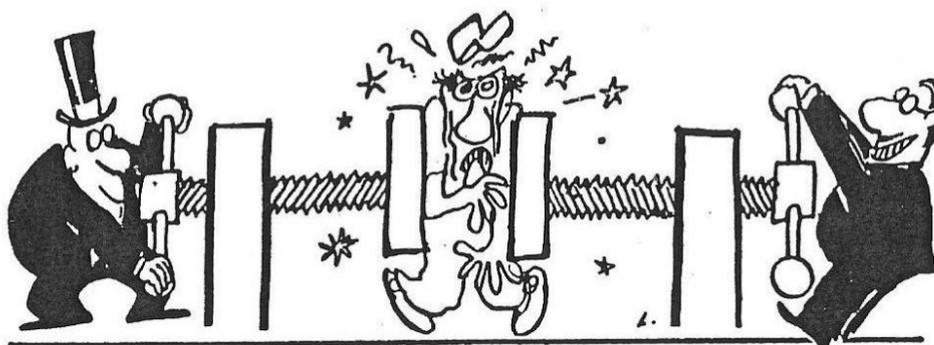


Como tentamos descrever nos textos anteriores, viver na sociedade capitalista, gera sofrimento e adoecimento. A luta dos trabalhadores é legítima, no qual cada vez mais se retira o sentido real do trabalho.

Por isso, o trabalho do professor, também está a mercê da alienação, pois há o sucateamento de direitos básicos. O professor convive com baixos salários, carga dobrada de horas de serviço, salas de aulas insalubres, sem planos de carreira, dentre muitos fatores que podem ser enumerados. Saviani (2013), observa essa essa realidade

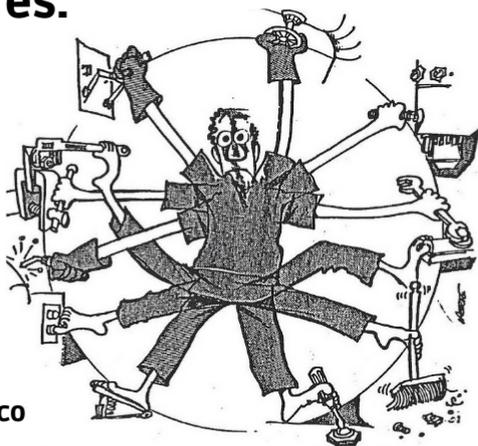
Esse quadro, que acabo de expor, configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, que em consequência, traz dificuldades para a teoria (SAVIANI, 2013, p. 98).

Nesse sentido, é comum se propagar a ideia de "dom de ensinar" ou ainda "vocação", mesmo a realidade sendo cada vez mais a miséria de condições mínimas de trabalho. Essas questões influenciam na aprendizagem das crianças e dos jovens, pois além do trabalho do professor ser alienado, há uma redução dos conhecimentos, pois se prioriza o ensino de competências básicas para o mundo do trabalho.



Organismos privatistas como o Banco Mundial, BIRD, UNESCO, etc. usufruem da educação e utilizam termos como habilidade e competência para "formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão" (FRIGOTTO, 2010, p. 155). Dessa forma, não é coincidência que esses organismos propagam essas ideias, para que o(a) professor(a), não critique esses interesses.

Com as modificações brutais do sistema do trabalho no século XX e XXI, a autora Lígia Marcia Martins (2018), destaca que intensificaram as formas de opressão do trabalho e a sua exploração para o professor(a). Nesse sentido, o estreitamento com a mercantilização na educação abriram caminhos para que as avaliações externas, se tornem cada vez mais alinhadas aos interesses capitalistas, mais uma vez, o trabalho do professor gera a classificação, entre aqueles que são melhores e os piores.



Laerte, 1986, Domínio Público

Nesse aspecto, é de muita importância que o professor tenha formação que privilegie a consciência histórica, para o rompimento com a destruição e a massificação do trabalho, para questionar aspectos que não privilegiam sua classe.

Qual a necessidade do pensamento crítico do professor?



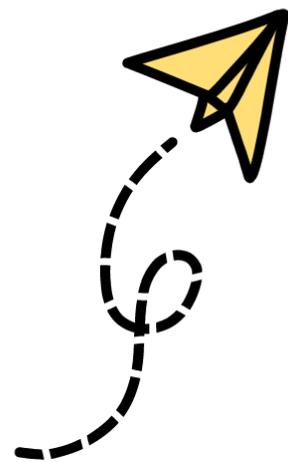
Para encerrar: Leituras complementares



MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.



ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo. Boitempo, 2018.



Artigo relacionado

MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. Cadernos Cemarx, Campinas, n.11, p. 127-144, 2018.



Avaliar para quê?



[...] não fica por aqui a relação entre avaliação e alienação. Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza mas para ser entregue a um avaliador. O sentimento de que o trabalho escolar individual é uma simples mercadoria configura, assim, uma outra importante relação entre avaliação e alienação

ALMERINDO JANELA AFONSO (2000, p. 25).



Com as discussões dos textos anteriores, tivemos a finalidade de explicar que as lógicas capitalistas intervêm na vida de todos os trabalhadores. Desse modo, as avaliações externas, têm influência no trabalho do(a) professor(a). Ao passo que, a partir dos preceitos neoliberais, existe a competitividade como motor de aspectos econômicos. Nesse caso a escola também se torna palco de aspectos capitalistas, promovendo a competição de alunos, escolas, municípios, estados e países, evidenciando mecanismos mercadológicos na educação.

Em 1991, surgem políticas do sistema de avaliação em larga escala, juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos quais, são inclinados aos interesses econômicos que permeiam fora do Brasil.

Nisso, documentos norteadores da educação buscaram se alinhar em lógicas neoliberais para atender as demandas do mercado, com a finalidade de atingir metas e índices, inclinando o professor nas ideias de produção. Com isso, a própria organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contou com a participação de organismos privados que financiaram sua consolidação na educação pública, como o Movimento pela Base.

Nesse aspecto, BNCC, está carregada de ideologias burguesas, e discursos conservadores, incluindo as pedagogias por competência e habilidades, pois esses organismos privados compreendem a educação como vantagem para o lucro às cooperações internacionais, intensificando ações econômicas.

Por isso, a própria BNCC, prioriza a necessidade das avaliações externas. Dessa maneira, é necessário problematizar as avaliações para além das questões pedagógicas, pois em uma visão da totalidade elas ultrapassam essas dimensões, pois se tornam aspectos de regulamentação de ideias de políticas do Estado. Por isso, é necessário compreender “o que diz respeito à problematização da relação daquelas práticas de avaliação (pedagógica) com as diferentes formas de prestação de contas (accountability) aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo” (AFONSO, 2000, p. 17).

Os currículos são (re)formulados para atender a reestruturação da produção de trabalhadores conformes, nesse sentido, a BNCC, prioriza conteúdos mínimos, para atingir habilidades e competências como já evidenciamos.

Por isso, há necessidade de entender, o que seria as avaliações educacionais em relação aos aspectos pedagógicos, perdem o real significado na sociedade capitalista, pois fragmenta-se e fragiliza-se a aprendizagem da classe trabalhadora, para atingir uma nota qualitativamente aceitável ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para o autor, Afonso (2000), a Avaliação Externa, nesse contexto é estruturalmente organizada para a regulamentação do Estado, por isso, o sistema é permeado pelo discurso de recompensas “quer as materializadas pelos salários, quer as que são simbolizadas pelas notas ou classificações atribuídas aos trabalhos escolares dos alunos” (AFONSO, 2000, p. 22).

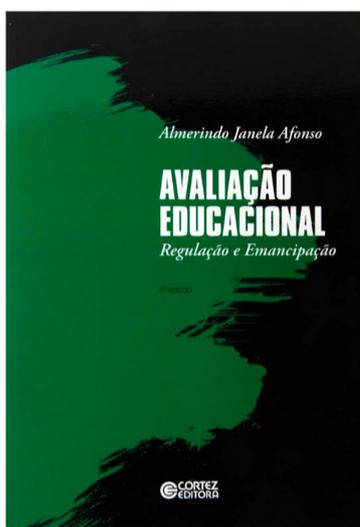
Com isso, desde muito cedo se ensina para as crianças as bases da estrutura capitalista, para que se produza a Mais-Valia a partir dos desempenhos, e na produção da alienação na produção desenfreada de capital. Nessa caso, a questão central em que queremos observar na avaliação em larga escala, é que há a diminuição dos conhecimentos necessários para a classe trabalhadora, e a perda real da educação, com sistemas punitivos de avaliação que classificam os melhores e piores, pelas configurações do ranqueamento, financiado por organismos do terceiro setor.

Nesse sentido, é significativo, por exemplo, o facto de os professores manifestarem uma grande preocupação para que os exames representem um trabalho totalmente independente e individual, levando a manter uma rigorosa vigilância sobre os alunos e a estabelecer outras restrições semelhantes durante a sua realização. Mesmo quando a escola proporciona oportunidades educativas para que os alunos vivenciem situações de cooperação, são as avaliações individuais que em última análise contam, o que revela a preocupação em inculcar a "norma de independência" tão necessária, no futuro, para que, em contexto de trabalho, cada um saiba assumir as suas próprias responsabilidades e prestar contas, individualmente, pelo desempenho das suas tarefas (AFONSO, 2000, p. 24).

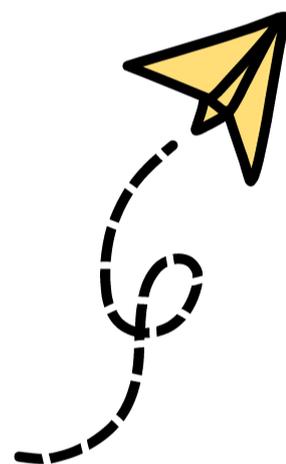
Por isso, os conhecimentos historicamente acumulados, que deveriam ser direito de todos perpassa nessa sociedade como redução dos conteúdos aos filhos das classes trabalhadoras para executarem desempenhos nas avaliações, como tentemos evidenciar.



Para encerrar: Leituras complementares



AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.



Artigos relacionados

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. Tópicos educacionais Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz. Avaliações externas e suas interferências na didática e na avaliação da aprendizagem: uma reflexão necessária. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46605>>. Acesso em: 29/06/2021.



Existe uma proposta de formação para os filhos da classe trabalhadora?



Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

SAVIANI (2013, p. 13).

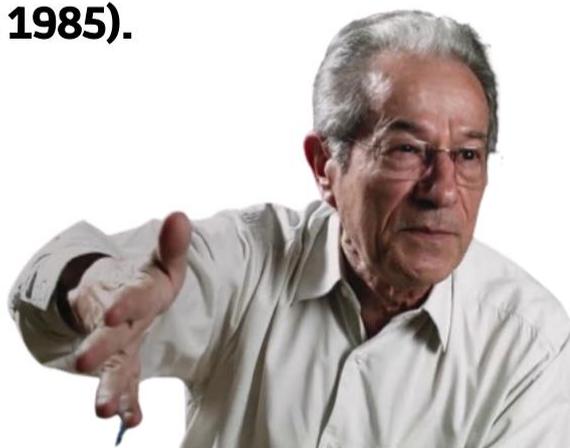
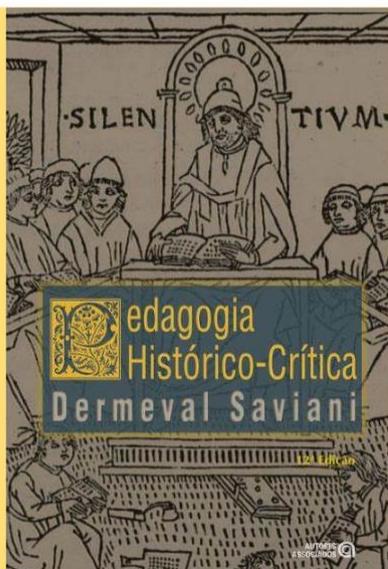


Como uma proposta coerente com a transformação necessária da sociedade e do trabalho para a emancipação dos homens, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), estará alinhada aos interesses dos proletários, em que busque verdadeiramente atender os interesses populares aos alunos e professores.

A PHC, foi elaborada pelo professor Saviani, o qual busca formular críticas as Pedagogias: Tradicional X Nova, pois essas teorias, não permitem vislumbrar a totalidade das necessidades reais dos trabalhadores.

Segundo Saviani, a educação tem como finalidade a busca da emancipação dos homens e mulheres. Por essa perspectiva a pedagogia deve atender essa busca da humanização dos homens reais.

Será primordial que o(a) professor(a), procure uma formação que parta na construção da consciência histórica, para conhecer as contradições do sistema capitalista, e que necessariamente preocupe-se com a transformação da sociedade. Por isso, essa emancipação, propicia dialeticamente aos professores e alunos da classe trabalhadora elevar os conhecimentos do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 1985).



- Dermeval Saviani – Nasceu em Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo (25 de dezembro de 1943). Formou-se em Filosofia (PUC- SP). É precursor da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ademais, o autor Saviani, salienta que:

[...] a questão educacional é sempre referida ao problema de desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. Alguns tentam sugerir que não é nada disso, que essas colocações são “de fachada” e no fundo a proposta “fecha com a burguesia” (SAVIANI, 2013, p. 72).

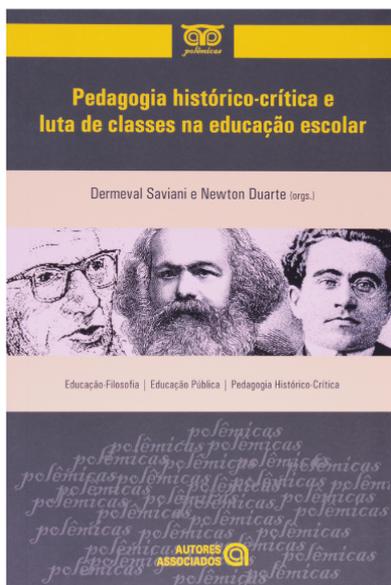
Esse posicionamento antes de tudo, se refere para uma questão política, pois considera que o capitalismo não supre as necessidades da classe trabalhadora, por isso, deve-se considerar a importância de uma Pedagogia que entenda a necessidade da mudança da sociedade e a superação do sistema que hoje deixa em seus rastros milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza.

Dessa forma, a “luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (DUARTE, 2015, p. 154), pois simultaneamente a libertação dos homens está na garantia da elevação da consciência, sendo necessário a organização da classe trabalhadora.

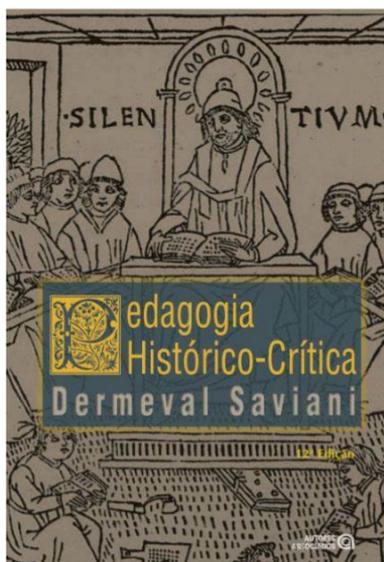
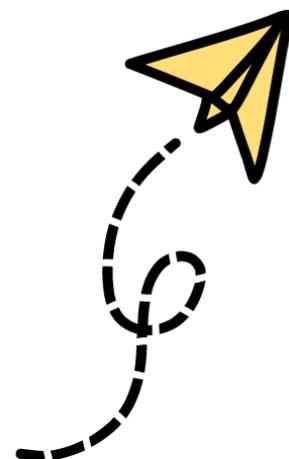




Para encerrar: Leituras complementares



SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

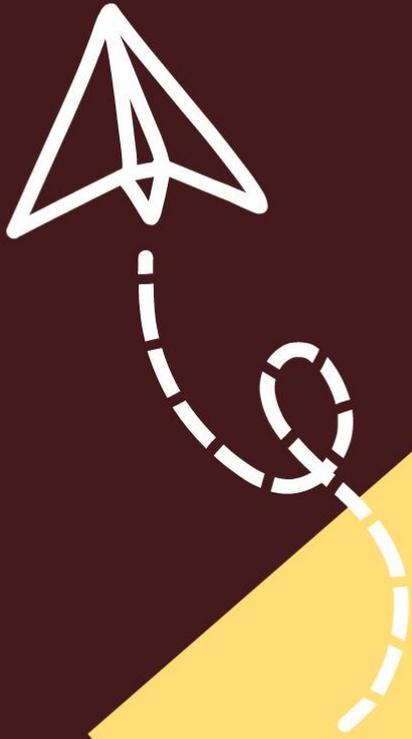


SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a

Artigos relacionados

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. Revista RBBA: Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2015.



Caro(a), professor(a),



Esperamos ter contribuído com algumas indagações, mas que eles não se finalizem aqui. Para que assim, estejamos engajados na luta de uma sociedade mais justa e humana, no qual, possamos questionar as ordens tidas como absolutas. Possibilitando uma formação histórica para os alunos da classe trabalhadora.

Protestos no Chile, em 2019



Fonte: BBC (2019). Créditos da fotografia: Susana Hidalgo/BBC

"Proletários de todos
os países, uni-vos!"

(MARX; ENGELS, 1999)



Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2015.

HOBBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (org.) **Depois da queda: o fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo**. Paz e Terra, 1993. p. 93-106.

GRAMSCI. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 1 v.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. **Tópicos educacionais**. Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. Cadernos **Cemarx**, Campinas, n.11, p. 127-144, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados. 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Referência das imagens

Armandinho. Disponível em: O Espiritualismo Ocidental: A sabedoria crítica de Armandinho no caso da perseguição do PSDB aos professores. Acesso em: 27 nov. 2021.

*BBC. 'O Chile acordou': autora da foto viral que marcou protestos conta o que sentiu ao capturar imagem. **BBC**, 29 de outubro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/10/29/o-chile-acordou-autora-da-foto-viral-que-marcou-protestos-conta-o-que-sentiu-aocapturar-imagem.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.*

BENETT, Alberto. Falhas no ensino público . Disponível em: Blog do Ari Cunha (correioabraziliense.com.br). Acesso em 06 dez. 2021.

TRAVES, Bob. Frank & Ernest. 1997. Disponível em: 30 Tirinhas - Frank & Ernest - Paulo Matheus. Acesso em: 28 nov. 2021.

LAERTE. Ilustrações sindicais free da cartunista Laerte. Setembro de 1986. Disponível em: Charges Laerte – Sindbast. Acesso em: 29 nov. 2021.

THAVES. Jornal do Brasil, 19 fev. 1997 (adaptado). Disponível em: A forma de organização interna da indústria citada gera a seguinte consequência para a mão de obra - Primeiro Dia - Enem 2016 Segunda Aplicação - Gabarito Enem (descomplica.com.br). Acesso em 05 dez. 2021.