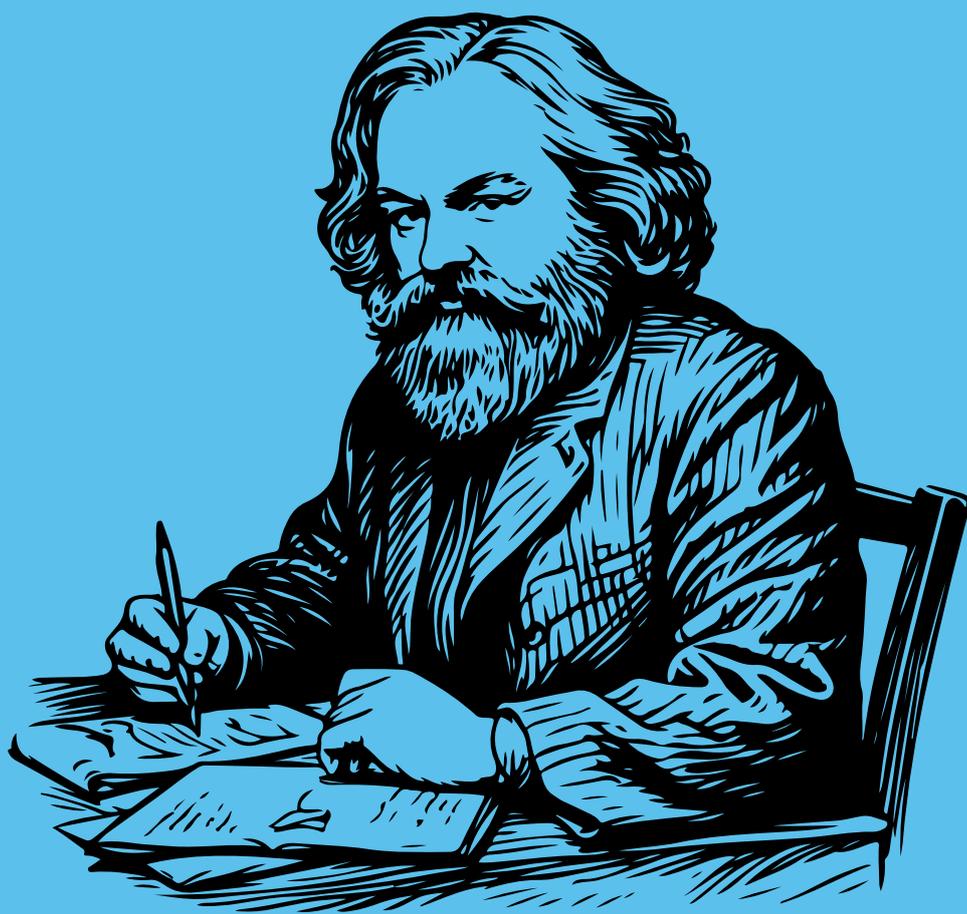


# MARXISMO, EDUCAÇÃO E ESTADO

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES  
NATÁLIA CÍNDIA ALVES DO NASCIMENTO  
RÔMULO VIEIRA DE OLIVEIRA  
RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES



# MARXISMO, EDUCAÇÃO E ESTADO



MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES  
NATÁLIA CÍNDIA ALVES DO NASCIMENTO  
RÔMULO VIEIRA DE OLIVEIRA  
RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES

## **MARXISMO, EDUCAÇÃO E ESTADO**

1ª Edição

Quipá Editora  
2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. Os conteúdos dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora / Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria de Educação de Pernambuco / Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri/ Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Marcos Pereira dos Santos, Faculdade Rachel de Queiroz / Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

M392 Marxismo, Educação e Estado / Organizado por Marcos Adriano Barbosa de Novaes ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

91 p. : il.

ISBN 978-65-5376-308-1

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-308-1

1. Marxismo. 2. Educação. 3. Estado. I. Novaes, Marcos Adriano Barbosa de. II. Título.

CDD 320.531 5

---

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em abril de 2024

Quipá Editora  
www.quipaeditora.com.br  
@quipaeditora

## PREFÁCIO

O livro “Marxismo, Educação e Estado” é uma obra organizada pelos pesquisadores: Marcos Adriano Barbosa de Novaes; Natália Cíndia Alves do Nascimento; Rômulo Vieira de Oliveira e Ruth Maria de Paula Gonçalves. É visto, no debate marxista, que o Estado surge da sociedade e reproduz os ideais da classe dominante ao longo do tempo. A educação também cumpre o seu papel mercadológico, servindo de elemento propositor de formação de mão de obra, já que é comandada pelos interesses dos proprietários dos meios de produção. Dessa maneira, o objetivo dessa obra é debater, através de uma ótica crítica, baseado no materialismo histórico-dialético, as influências das ações capitalistas no campo da educação, além de apresentar o debate sobre reificação no marxismo, bem como abordar elementos do pensamento de Walter Benjamin.

Essa obra compromete-se cientificamente com o campo da análise profunda sob o olhar marxista de diversas temáticas, suscitando novas ideais, discussões e pesquisas. Assim, o livro tem seis artigos divididos nos seguintes temas: o panorama das pesquisas em Marx sobre reificação; a labuta de Assistentes Sociais na política de educação superior pública; a influência do Banco Mundial na formação docente; a análise do “Educação para Todos” na perspectiva capitalista; a educação a distância e seu processo de mercantilização no curso de Pedagogia e por fim, o debate da alegoria em Walter Benjamin para a discussão de produtos estéticos.

Ressaltamos o nosso desejo para que este e-book contribua para debater a tríade: Marxismo, Educação e Estado. Desta forma, propiciando um redimensionamento do debate educacional no âmbito social e ético, contribuindo para uma educação verdadeiramente humanizadora que auxilie para uma formação integral do ser humano e que combata as relações de exploração sociais sempre em busca da transformação da sociedade.

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes - Doutorando em Educação (UECE)*  
*Natália Cíndia Alves do Nascimento – Mestranda em Educação e Ensino (MAIE/UECE)*  
*Rômulo Vieira de Oliveira - Doutorando em Educação (UECE)*  
*Ruth Maria de Paula Gonçalves - Docente PPGE/UECE*

## APRESENTAÇÃO

A obra intitulada “Marxismo, Educação e Estado” se trata de um compilado de artigos escritos por pesquisadores que propõem uma reflexão crítica sobre a relação da educação, Estado e a lógica do sistema capitalista, a partir da perspectiva marxista.

Dessa forma, o livro dispõe de artigos que abordam diversas questões recorrentes perante a ofensiva expansão neoliberal que vivemos nos últimos anos, nas quais apresenta uma reflexão acerca do uso das categorias marxistas, como exploração do trabalho, teoria do valor, lutas de classe, relações de produção, entre outras, por diversos autores e suas diferentes compreensões. Bem como, é realizada uma análise da função social dos assistentes sociais diante desse sistema socioeconômico vigente.

Outrossim, é apresentada a inserção do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais, sobretudo nos países emergentes, se utilizando também da prerrogativa do Educação para Todos (EPT) ressaltando seu viés neoliberal na educação. Além disso, é discutido as influências da Educação à Distância, na qual é utilizada com fins mercantilistas, principalmente nos cursos de licenciatura, para atender os objetivos do capital. E por fim, é exposta a crítica do autor Walter Benjamin a visão materialista da história, por meio dos conceitos de tempo linear e hegemônico.

Assim, esta obra se trata de um belo convite à reflexão daqueles que se interessam por desvendar os olhos acerca da conjuntura histórica e econômica, sob a perspectiva marxista, que afeta a sociedade em geral. Ressignificando a função emancipatória da educação, a função social da docência e a implementação de políticas públicas com foco na pedagogia de competências e resultados.

É nesse contexto, que por aval do Estado, vem ocorrendo a negação da ciência, da saúde, da educação, da emancipação humana, e, por conseguinte, vem se inserindo um modelo socioeconômico cujo seu principal objetivo é manter a sobrevivência do capital, por meio da exploração da mais-valia do trabalhador, que tem acesso apenas aos conhecimentos básicos, mínimos, reconhecidos como necessário para desempenhar sua função no mercado de trabalho. Tudo isso desencadeia na desigualdade econômica, política e cultural, presente nos dias atuais, que afeta majoritariamente as camadas populares marginalizadas pela sociedade.

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes - Doutorando em Educação (UECE)*  
*Natália Cíndia Alves do Nascimento – Mestranda em Educação e Ensino (MAIE/UECE)*  
*Rômulo Vieira de Oliveira - Doutorando em Educação (UECE)*  
*Ruth Maria de Paula Gonçalves - Docente PPGE/UECE*

## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

### APRESENTAÇÃO

### CAPÍTULO 1

08

PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS ACADÊMICAS MARXISTAS SOBRE REIFICAÇÃO

*Ana Paula Monteiro de Carvalho, Maria das Dores Mendes Segundo, Josefa Jackline Rabelo)*

### CAPÍTULO 2

19

O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: A OFENSIVA ULTRACONSERVADORA

*Elizangela da Conceição Ribeiro, Bernardino Manuel de Almeida Cuteta, Laurita de Queiroz Bomdespacho, Eliana Bolorino Canteiro Canteiro Martins*

### CAPÍTULO 3

35

AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Daniela Glicea Oliveira da Silva, Sirneto Vicente da Silva, Francisca Valéria de Sales Peixoto, Josefa Jackline Rabelo*

### CAPÍTULO 4

50

EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT) E SUA RELAÇÃO COM O CAPITALISMO: UM ESTUDO DOS FUNDAMENTOS ONTO-METODOLÓGICOS

*Manoel Messias Soares Germano Júnior, Iara Rute Morais de Oliveira da Silva, Josefa Jackline Rabelo, Francisca Maurilene do Carmo*

**CAPÍTULO 5** **60**

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A MERCANTILIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Natália Cíndia Alves do Nascimento, Fabrícia Oliveira da Silva, Rômulo Vieira de Oliveira, Ruth Maria de Paula Gonçalves*

**CAPÍTULO 6** **70**

ALEGORIA EM WALTER BENJAMIN: FAZER DO OUTRO DITO O DITO DO OUTRO

*Cláudio Guillarduci, Josefa Jackline Rabelo*

**CAPÍTULO 7** **81**

TRABALHO INFANTIL EM OLARIAS NO MUNICÍPIO DE RUSSAS-CE: UMA ANÁLISE A LUZ DOS ESCRITOS DE MARX E ENGELS

*Adriana Ribeiro de Lima, Amanda Duarte Lima*

**SOBRE OS ORGANIZADORES** **91**

## CAPÍTULO 1

### PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS ACADÊMICAS MARXISTAS SOBRE REIFICAÇÃO

*Ana Paula Monteiro de Carvalho<sup>1</sup>*  
*Maria das Dores Mendes Segundo<sup>2</sup>*  
*Josefa Jackline Rabelo<sup>3</sup>*

#### INTRODUÇÃO

No processo de luta para superação da sociabilidade capitalista, a disseminação dos pressupostos teóricos-metodológicos produziu diversas formas de apropriação marxista, diversos marxismos, como afirmaria José Paulo Netto (2004). Em nossa pesquisa de Doutorado (CARVALHO, 2021), norteada pela categoria marxiana/lukacsiana da Reificação<sup>4</sup>, fizemos um levantamento das suas diversas apropriações junto aos documentos acessíveis na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No presente artigo, consideramos apenas um fragmento das pesquisas consideradas marxistas.

Aglutinamos aqui as pesquisas sobre Reificação que de forma direta se consideram marxistas, invocando a autoridade do nome de Marx, ou de forma indireta, utilizando categorias de análise marxistas, como exploração do trabalho, trabalho concreto-abstrato, teoria do valor, luta de classes, proletariado, relações de produção etc., ainda que articuladas, em alguns momentos, de forma inadequada ou superficial a outros referenciais teóricos. Nesse sentido, enfatizamos a denominação do grupo no plural, indicando a diversidade de marxismos. Os critérios principais de vinculação de

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora da educação básica na rede pública estadual.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE); Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da UFC.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHSS – Paris-França; Professora permanente da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará; Pesquisadora-Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará.

4 No presente artigo, consideramos a Reificação em seu sentido ontológico, apresentado por Lukács (2012) em sua obra de juventude *História e Consciência de Classe* e retomado pelo Lukács maduro (2013) em sua obra *Para uma ontologia do ser social*; trata-se da totalidade alienada do modo de produção capitalista que se reproduz em todos os complexos sociais a partir do trabalho abstrato e do fetichismo da mercadoria, desenvolvidos na esfera da produção capitalista e sua forma particular de extrair mais-valia.

pesquisas a esse grupo são, em resumo, o reconhecimento de Marx como principal estudioso da sociedade capitalista, e das relações de produção como gênese da Reificação.

Não enfrentaremos o debate sobre legitimidade ou rigor teórico. Nosso objetivo é identificar vestígios do percurso ontológico afirmado ou negado, explícito ou implícito no processo de investigação.

### **Reificação segundo pesquisas marxistas**

Marx é uma referência que se impõe à consciência acadêmica, das mais variadas formas, pela força de suas descobertas categoriais fundadas ontologicamente, ainda que muitos não reconheçam isso, ou pela apreensão reducionista ou negativa. E mesmo quando seu nome não é citado diretamente, seu legado é criticado, em geral, devido à captura da Totalidade, principal categoria onto-histórica. Marx é o grande contraponto às ciências burguesas fragmentadas, naturalizadoras do capitalismo etc. E quando seu legado é invocado de forma positiva para sair dos becos irracionalistas, as deformidades geradas por leituras apressadas ou descontextualizadas dificultam ainda mais a recuperação ontológica necessária à emancipação humana. Organizamos, então, um grupo de pesquisas sobre Reificação que traz o diferencial de um entusiasmo com o pensamento marxiano, destacando seu nome ou autores ligados aos diversos marxismos. Outro critério utilizado para classificação das pesquisas neste grupo foi o uso de categorias econômicas clássicas do marxismo como determinantes da sociabilidade, em especial a Categoria Trabalho, seja na forma concreta ou abstrata. Contudo, o entusiasmo não é garantia de um grau mais elevado de apreensão da realidade, de forma a garantir o compromisso com a tarefa revolucionária de superação do Capital. Vejamos mais de perto.

Segmentando a análise das pesquisas marxistas, identificamos que, das 106 (cento e seis) pesquisas encontradas, 15 (quinze) trazem Marx da forma clássica, com referência direta à Reificação como produto do Fetichismo da Mercadoria e ênfase nas determinações econômicas. Escolhemos apenas alguns exemplos: Oliveira (2015) analisa a mercantilização da saúde, não como mero fenômeno cultural, mas resultado do desenvolvimento das forças produtivas para produção de mais-valia; Lima (2012) estuda a Reificação partindo do desenvolvimento das tecnologias da informação como instrumento de subsunção do trabalho ao Capital; Ávila (2016) investiga a Reificação como reprodução social cotidiana que impede a emancipação; Silva (2010) demonstra os limites das análises culturais das favelas, quando descoladas das determinações econômicas que as

produzem; Batista (2013) analisa o Instituto Ethos e demonstra a impossibilidade da existência de um capitalismo “verde”, responsável ou humanizado; Silva (2014) investiga a relação trabalho qualificado e não qualificado na expansão do mercado do turismo no Nordeste brasileiro. São pesquisas importantes, mas que trazem alguns problemas sobre a construção de alternativas e engendramento do sujeito revolucionário. Araújo (2013), por exemplo, estuda a composição orgânica e o acelerado processo de redução do trabalho vivo pelo desenvolvimento tecnológico, de forma tão inexorável, que conclui: o proletariado não tem mais condições objetivas de ser sujeito revolucionário, pois a exploração do trabalho estaria diminuindo (em termos absolutos) pela expulsão dos trabalhadores do sistema produtivo, criando uma nova classe da absoluta exclusão das relações de produção.<sup>5</sup>

Outro grupo de pesquisadores marxistas busca preservar o lugar da subjetividade nas relações de produção. Nessa segmentação se aglutinam 51 (cinquenta e um) dos estudos encontrados, sendo esse subgrupo o maior entre as pesquisas consideradas marxistas. Diferentemente dos grupos subjetivistas não-marxistas, conforme caracterizados em Carvalho (2021), aqui os autores se reconhecem como marxistas e criticam o marxismo economicista de forma geral. Entretanto, em alguns casos, resvalam em um subjetivismo muito preocupado em situar as atividades econômicas dos segmentos sociais médios como atividades produtivas. Nesta linha, temos Silva (2016) e Almeida (2008) que veem a expansão dos cursos de educação à distância como reestruturação produtiva específica da Educação; ou Maciel (2004) que estuda a Reificação como padronização do trabalho do tecnólogo. Outras pesquisas investigam a reestruturação produtiva com ênfase na universalização da informática e seu impacto na subjetividade do trabalhador como apêndice da máquina. No toyotismo, a máquina se apresenta como sujeito, mas em patamares diferenciados do taylorismo. Nessa direção encontramos Wolff (1998, 2004), Korgut (2008) e Dias (2008).

Precisamos lembrar que esse fenômeno decorre do aprofundamento da composição orgânica que reduz o Trabalho Vivo em interação com a natureza e cria a ilusão de que a atividade intelectual se autonomizaria de tal forma que poderia, sozinha, gerar riqueza. O fenômeno produz, na aparência, o desaparecimento da classe social e o enfraquecimento do trabalho como intercâmbio humanidade-natureza, dificultando a apreensão objetiva da realidade e estimulando, mesmo entre os que se

---

<sup>5</sup>Com as mesmas determinações econômicas analisadas por esse pesquisador, mas consideradas de forma ontologicamente reflexivas, poderíamos defender o oposto. Poderíamos vislumbrar historicamente que a classe despojada até mesmo da capacidade de vender sua força de trabalho será obrigada, coletivamente, para não perecer, a encontrar novo modo de produção de sua existência, ou aumentar o exército antirrevolucionário do *lupemproletariado*, que pelo tráfico, roubo, homicídios pagos ou mendicância manter-se-ão inseridos nas relações de produção capitalistas, explorando outros despojados. Nesse último caso, o autor estará certo e a barbárie se consolida de forma intransponível; mas é a processualidade histórica que aponta e afirma o caminho. Problemas para estudos futuros.

consideram marxistas, uma tendência mais subjetivista. Os autores apresentam contribuições importantes, mas caem também, em alguns casos, na armadilha do fim da centralidade do trabalho. Nessa direção encontramos as pesquisas fundamentadas em Debord e a Reificação expressa na forma de sociedade do espetáculo, como em Aquino (2005) e em Casale (2012); e até mesmo algumas críticas a essa tendência são subjetivistas, como em Barroso (2003) que critica Robert Kurz (1943-2012) sobre sua crença na impossibilidade de superação positiva do capitalismo devido às reestruturações que tiram a centralidade do trabalho produtivo. Seria uma boa crítica, mas a faz de forma muito abstrata, denunciando apenas o irracionalismo filosófico de Kurz. Nessa direção, muitos pesquisadores apoiam-se em autores frankfurtianos para discutir o lugar da subjetividade nas relações de produção. Nessa linha de raciocínio, temos: Puzone (2008), Nunes (2013), Cunha (2008) e Silva (2010d), por exemplo.

Com o fenômeno da invisibilização do trabalho como categoria fundante, temos pesquisadores marxistas que buscam compreender a subjetividade manipulada e adoecida na Psicologia e na Psicanálise: Gonçalves Filho (1995) e Soares (2008). Também de forma clássica, alguns pesquisadores encontram a subjetividade em inspirações gramscianas como Cristofaro (2017) que, estudando a militância política do filósofo marxista italiano Antônio Negri, vê a Reificação como resultante das relações assimétricas de poder entre os trabalhadores; ou Silva (2007) que defende uma pedagogia da revolução preconizada por Gramsci para superar a referida assimetria. Mais rara é a Categoria relacionada aos fundamentos do Estado burguês. Encontramos apenas Csiszer (2011).

E ainda na esteira do subjetivismo no marxismo, temos a bricolagem utilizando Marx como referência principal. Encontramos 13 (treze) pesquisas que se enquadram nessa estratégia. Esse grupo de bricolagem precisa ser apresentado com mais detalhes, considerando a necessidade de conhecermos como o pensamento marxiano vem sendo apreendido. Silva (2016) coloca Marx e Arendt juntos para explicar a Reificação, analisando a criação de um mercado humano específico, sustentado pelo Biodireito. Silva (2013) “cola” Marx à Kant para analisar os danos causados à dignidade humana pelo capitalismo. Tardin (2007) utiliza Marx, Bakhtin, Foucault, Deleuze e Guattari para defender a literatura como espaço para encontro com a alteridade e desvelamento das contradições capitalistas, como espaço possível de não-reificação. E nosso último exemplo, uma ilustração privilegiada da colcha de retalhos: em Freire (2012), Marx se junta a Lukács, Giddens, Bauman, Simmel, Elias, Foucault e Maingueneau para investigar a medicalização da comida.

Sabemos que o resumo de uma pesquisa acadêmica é insuficiente para identificar as pesquisas que se apoiaram em abordagens conscientemente ontológicas, quando não explicitam o termo, salvo algumas poucas exceções com maior capacidade de síntese. Trazemos dois casos para ilustrar essa capacidade de síntese ontológica, mesmo sem usar o termo. Oliveira (2003) investiga as contradições entre o distanciamento da política nacional de formação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e as necessidades objetivas dos trabalhadores para confronto com o Capital, tornando os processos educativos alienados e contributivos para reificar a consciência de classe. E, por fim, Gaioli (2017) demonstra que a ausência da categoria da Totalidade concreta no processo de apreensão da realidade falseia essa mesma apreensão, separando essência de aparência, objetividade de subjetividade.

Somente 9 (nove) pesquisas anunciaram a abordagem ontológica, explicitando-a em seus resumos. Considerando a pequena quantidade de estudos encontrados, vejamos todos. Medeiros (2015) faz uma interessante análise ontológica entre história e memória, na qual a história se apresenta como processo de objetivação do ser social, determinada pelo desenvolvimento do suporte material, e a memória é a forma como a subjetividade capta conscientemente esse processo. Se um dos elementos for analisado de forma isolada, não será possível reconstituir a historicidade; Sá (2003) estuda o impacto objetivo da exploração do trabalho que assume a forma do Fetichismo da Mercadoria, e sua capilaridade para toda a vida social. Com essa base objetiva, focaliza as atividades de lazer estimuladas na sociabilidade capitalista como coisificação da subjetividade; Sottilli (2014) investiga a relação do trabalho como categoria fundante e o que chama de trabalho estético; Gouveia (2013) articula o cotidiano de jovens infratores e o Fetichismo, como forma de demonstrar a ontogênese da barbárie social. Moura (1999) faz a relação entre Trabalho, Alienação e Reificação; Cordeiro (2018) investiga o processo objetivo de Reificação da subjetividade pelas imposições da produção flexível; Barbagallo (2005) faz um estudo relacionando trajetórias profissionais e linguagem de assistentes sociais, baseando-se nos estudos de Vygotsky; Resende (1992) estuda a constituição da subjetividade no processo de objetivação e daí demonstra porque a subjetividade é reificada pelo Fetichismo da Mercadoria.

Concluindo o grupo dos marxistas, encontramos 18 (dezoito) pesquisas que explicitaram em seus títulos e/ou resumos o apoio direto do pensamento lukacsiano, como autor fundamental para compreender a Reificação. Pela relevância para nossa análise, detalharemos o último subgrupo na seção a seguir. Abaixo está a visualização quantitativa dos achados desse grupo:

**Tabela 1** - Teses e Dissertações com a palavra-chave Reificação por segmentação referenciadas por teorias marxistas

<b>Subgrupos de pesquisas marxistas</b>	<b>Qtde</b>	<b>% do grupo</b>
Pesquisas com ênfase na subjetividade	51	48%
Pesquisas referenciadas em Lukács	18	17%
Pesquisas com ênfase na dimensão econômica	15	14%
Pesquisas com ênfase para Bricolagem	13	12%
Pesquisas com ênfase na ontologia marxiana	9	8%
<b>Pesquisas Marxistas/ Totalização</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A quantificação acima reflete e confirma a percepção extraída no cotidiano dos debates marxistas vividos na experiência acadêmica: a dificuldade de apreensão ontológica da realidade se apresenta até mesmo aos pesquisadores marxistas, considerando a força do enquadramento imposto pela forma burguesa de analisar a realidade imediata e produzir conhecimento de forma fragmentada e desconectada da totalidade do modo de produção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de pesquisas acadêmicas norteadas pelas orientações metodológicas marxistas enfrenta os limites impostos pela hegemonia da forma capitalista de produção do conhecimento; esta reproduz sua essência fragmentada, a negação da relação ontológica ente ser e pensamento. Dito de outra forma, o pensamento burguês dissimula a relação entre a consciência social e a produção material da existência que mantém essa consciência. Isso se dá pela relação antagonica entre capital e trabalho. O capitalismo impede, pelos mais variados mecanismos de dominação, que os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, determinem, enquanto classe, o processo, os objetivos, a apropriação, a distribuição e o usufruto da referida riqueza. A relação de dominação garante a apropriação privada da riqueza pelos segmentos sociais improdutivos, garantindo a reprodução de seu metabolismo até a contradição limite.

Considerando o pressuposto histórico acima, as relações nesse modo de produção são, independente da dimensão social analisada, baseadas no antagonismo de classe e na fragmentação da realidade. O processo de produção do conhecimento em geral, e o processo de produção do

conhecimento marxista, em particular, não escapam a essa determinação primordial, embora pesquisadores marxistas tenham mais consciência dessa processualidade.

Escolhemos a categoria Reificação para nortear a pesquisa por entendermos que esta explicita melhor a totalidade alienada do capital, sua lógica interna, seus mecanismos de reprodução em todas as dimensões da vida social, seu movimento contraditório, e, sobretudo, sua gênese no complexo econômico, na forma particular de extração da mais-valia, no metabolismo gerado pelo fetichismo da mercadoria e seu desdobramento nos demais complexos sociais, sua relação reflexa com a subjetividade. Enfim, a Reificação é a categoria que expõe de forma mais concreta a materialidade do principal fundamento ontológico marxiano: a totalidade concreta, sempre histórica e social, muito distante das falsas ontologias que apresentam a totalidade de forma abstrata, fora do mundo, fora do cotidiano de produção da existência.

Os determinismos econômicos e subjetivismos incongruentes que emergem em formulações de alguns exercícios de apropriação do pensamento marxiano vistos ao longo desse artigo, em sua maioria, são frutos das dificuldades em compreendê-los no plano ontológico. Somente nesse plano é possível apreender a Totalidade social como unidade histórico-concreta, como unidade dialética entre objetividade e subjetividade, favorecendo a apreensão da mediação do trabalho e da práxis como fundamentos da autoprodução humana, material e espiritual.

A abordagem ontológica marxiana, recuperada por Lukács em toda sua trajetória, possibilita superar, no plano teórico, a dicotomia entre objetividade e subjetividade, uma vez que a apreensão da totalidade manifesta a relação recíproca desses elementos, superando as análises que identificam a supremacia exclusiva do fator econômico ou do fator consciência. Dizemos superação no plano teórico, porque a negação do ser na sociabilidade capitalista não permite capturar a unidade ser e pensamento na prática. Quem pensa não é o mesmo segmento que faz, quem produz riqueza não produz conhecimento, etc. A superação da dicotomia entre ser e pensamento só é possível, historicamente, no processo de luta para superação do capitalismo e a criação de um novo modo de produção. O plano teórico serve como orientação imprescindível à práxis emancipatória.

A recuperação do marxismo ontológico, portanto, é condição necessária para deixar para trás, como lição aprendida, os equívocos e limites dos antigos marxismos estruturalistas, fatorialistas, dogmáticos, leninistas, stalinistas, etc., e prevenir, ainda, equívocos e limites contemporâneos do subjetivismo excessivo, claramente defendidos em alguns alinhamentos, do marxismo acadêmico à psicanálise, por exemplo. Não estamos afirmando a inviabilidade desses alinhamentos, apenas,

estamos atentos aos determinismos que perdem a relação reflexa entre os elementos e as relações que compõem o todo social, o Ser social, cerne da abordagem ontológica.

Como vimos nas quantificações apresentadas, o próprio pensamento marxiano precisa depurar a fragmentação da realidade da forma burguesa de produzir conhecimento, compreendendo melhor o caráter ontológico deixado pelo legado marxiano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sérgio Antunes de. **Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino à distância**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. **Reificação e linguagem em André Breton e Guy Debord**. 2005. 295 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARAÚJO, Sinval Silva de. **A crise do valor, reificação e fetichismo da mercadoria: os limites da revolução proletária**. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ÁVILA, Livia Neves. **A Reificação como fenômeno histórico de determinação sociocultural**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARBAGALLO, Leonardo. **Trajetórias profissionais, história e subjetividade: a produção de sentidos no Serviço Social**. 2005. 433 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARROSO, Aloísio Sérgio Rocha. **Capitalismo e crise contemporânea: a razão novamente oculta**. 2003. 209 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BATISTA, Erika. **A insustentável teoria da sustentabilidade ideologia e reificação no discurso empresarial da responsabilidade social no Brasil**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

CARVALHO, Ana Paula Monteiro de. **A humanidade coisificada pelo capital: apreensão da categoria reificação e sua recuperação ontológica pelo percurso formativo marxiano-lukacsiano**. 2021. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CASALE, Luis Gustavo. **Guy Debord e vanguardas: combate à sociedade do espetáculo**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2012.

CORDEIRO, Luisa Fernandes. **As transformações no mundo do trabalho:** a produção flexível e suas manifestações na subjetividade do trabalhador. 2018. 74 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CRISTOFARO, Helgis Torres. **O trabalho como categoria em economia política.** 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CSISZER, Juliana Vieira. **O valor social do trabalho:** uma leitura neoconstitucional. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2011.

CUNHA, Marcelo Ferreira Carlos. **A racionalidade da mercantilização da doença.** 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIAS, Fabio Alves dos Santos. **Toyotismo e reificação:** novas e velhas formas de controle do trabalho pelo capital. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FREIRE, Gesseldo de Brito. **Medicalização da comida e transformação de pessoas em mercadoria:** reflexões a partir de revistas dirigidas ao público feminino. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GAIOLI, Yheda Maria de Lanes. **Essência e aparência:** uma análise do caráter fetichista das mercadorias. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2017.

GONÇALVES FILHO, Jose Moura. **Passagem para a Vila Joanisa:** problema da humilhação social. 1995. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GOUVEIA, Monique Rangel do Carmo. **Capitalismo, sociabilidade contemporânea e violência:** impactos na juventude de Macaé. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

KORGUT, Alexander. **Processo de trabalho e novas tecnologias:** estudo sobre a Alienação e Reificação do Trabalho em Call Center. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACIEL, Janine Barreira Leandro. **Trabalho e emancipação em Marx.** 2004a. 77 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araujo. **Memória compartilhada e história: entre alienação e ideologia.** 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Memória, linguagem e sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

MOURA, Epitacio Macario. **Trabalho, estranhamento, reificação: ensaios de compreensão.** 1999. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas.** São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Renata da Silva. **O corpo, o “corpo-máquina” e os desafios da educação estética na sociedade industrial.** 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

OLIVEIRA, Cristiane Porfirio de. **A política nacional de formação da CUT: análise crítica dos princípios e estratégias da Escola Nordeste.** 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

PUZONE, Vladimir Ferrari. **Da revolução à integração: a trajetória do proletariado vista por Max Horkheimer.** 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Fetichismo e subjetividade.** 1992. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SÁ, Kátia Oliver de. **Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil.** 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, Amanda Maria dos Santos. **Turismo e qualificação profissional: reflexos da experiência vivenciada entre os integrantes da Associação de Condutores de Ecoturismo de Ilha Grande – Piauí/Brasil.** 2014a. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação e liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira na década de oitenta.** 2007a. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Lucas Alessandro. **Por um Biodireito além da dignidade da pessoa humana: uma abordagem sobre o Biodireito em face dos dilemas do Mercado Humano.** 2016c. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direito Negocial) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SILVA, Marianna de Araujo E. **O pós-modernismo e a cultura das favelas.** 2010d. 125 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Rodrigo Daniel Felix da. **Direito civil e reificação do ser humano: um estudo crítico do caráter capitalista do dano moral brasileiro a partir da doutrina Marxista.** 2013e. 185 f. Dissertação

(Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

SOARES, Fabio Montalvão. **Uma leitura sobre a indústria audiovisual e a captura dos processos de subjetivação**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SOTTILLI, Tiago Andrea. **"A palavra é densa e nos fere"**: trabalho e arte na poesia de Orides Fontela. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

TARDIN, Micheline Mattedi Tomazi. **O escritor e o poeta nas vitrines**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

WOLFF, Simone. **Informatização do trabalho**: uma análise à luz dos programas de qualidade total. 1998. 204 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

## CAPÍTULO 2

### O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: A OFENSIVA ULTRACONSERVADORA

*Elizangela da Conceição Ribeiro<sup>6</sup>*  
*Bernardino Manuel de Almeida Cuteta<sup>7</sup>*  
*Laurita de Queiroz Bomdespacho<sup>8</sup>*  
*Eliana Bolorino Canteiro Canteiro Martins<sup>9</sup>*

#### INTRODUÇÃO

Meus olhos são pequenos para ver países mutilados como troncos, proibidos de viver, mas em que a vida lateja subterrânea e vingadora. Meus olhos são pequenos para ver as mãos que se hão de erguer, os gritos roucos, os rios desatados, e os poderes ilimitados mais do que todo exército (ANDRADE, 2012, p. 27).

Este poeta, contista e cronista dos tempos “modernos” deixa um legado de contribuições ao Brasil e ao mundo da arte. Ele nos inspira e possibilita interpretar a realidade social diante de suas contradições, com leveza, beleza e vida, ao esperar por outro horizonte que poderemos almejar e construir coletivamente, pautado na plena liberdade.

Ao suscitar a temática “o trabalho de assistentes sociais na Política de Educação Superior Pública brasileira: a ofensiva ultraconservadora”, objetivamos apreender os princípios fundantes dessa profissão e analisar criticamente como esse trabalho enfrenta a ofensiva ultraconservadora, da extrema direita na educação, para contrapor à lógica mercantil.

Diante dessa realidade, evidencia a relação contraditória entre capital e trabalho alienado e torna-se necessário relacionar as dimensões sócio-histórica, econômica, política e cultural, bem como as relações sociais de poder presentes na sociabilidade que reforçam a divisão de classes, reproduzida no cotidiano da vida social. Nesse contexto, é exigido das/os trabalhadoras/es, incluindo, as/os assistentes sociais, buscar estratégias de lutas unitárias no enfrentamento da fragmentação do trabalho e da banalização da vida.

---

6 Ma. Elizangela da Conceição Ribeiro, doutoranda em Serviço Social na UFRJ

7 Me. Bernardino Manuel de Almeida Cuteta, doutorando em serviço Social, na UNESP/Franca

8 Ma. Laurita de Queiroz Bomdespacho, doutoranda em Serviço Social, na UNESP/Franca

9 Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Canteiro Martins, Docente do PPGSS da UNESP/Franca

Para Lukács (2012, p. 286), “a centralidade do trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua natureza, desenvolve as potências que nela se encontram latentes”.

Ao apropriarmos desse autor, entendemos que o ser social, ao se transformar, tem a possibilidade de transformar o seu trabalho. Isso exige resgatar as raízes dos fundamentos da profissão de Serviço Social, articulada ao tecido de seu trabalho, com resistência e luta diante das expressões da “questão social”, historicamente negligenciada pelo Estado burguês.

O Estado Burguês tem como fundamento a negação da emancipação humana, da ciência, da saúde, da educação, ou seja, de tudo que gera vida, acabando por incorporar o projeto estruturante do capital direcionado no acúmulo e na sua expansão por meio da exploração da mais-valia da força do trabalhador. Isso é intensificado com a introdução da máquina tecnológica digital, que produz resultados em extensa escala, em menos tempo, ao reduzir a força vital humana.

Este projeto do capital tem fundamentos enraizados na propriedade privada, o que fomenta a destruição do patrimônio público, como a universidade, *locus* de materialização da educação. Isso fica evidente nesses tempos de ofensiva do ultraconservadorismo, em que a educação superior pública tem enfrentado ameaças pelas *personas* do mercado financeiro nacional e internacional, com o aval do Estado burguês.

Na realidade brasileira, diante de um Estado negligente às necessidades sociais, a classe trabalhadora e a educação não foram priorizadas, uma vez que a riqueza produzida no espaço público é transferida à iniciativa privada. Nesse sentido, a educação superior pública foi sucateada e restringida desde o golpe sofrido pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff, perpetrado por Michel Temer em 2016. Na sequência, no período de 2018 a 2022, o presidente de extrema direita defendeu apenas os interesses da burguesia. A educação pública continuou a ser alvo de ameaça pela elite do grande capital na disputa pelo recurso público ao enfrentar uma avalanche de cortes na priorização de transferência desses recursos ao mercado financeiro.

As relações de poder entre Estado e a sociedade sempre estiveram em constantes embates diante das expressões da autocracia burguesa, que reforçam as marcas colonialistas e elitistas, bem como aquelas do imperialismo, do autoritarismo e das demais opressões existentes na realidade histórica da formação brasileira.

Essa educação está fundamentada nas práticas de supressão das liberdades democráticas para garantir as bases ontológicas da “modernização” do projeto da elite burguesa, com a expansão e

intensificação destrutiva do capital. Tal intensificação agudiza a superexploração da força de trabalho do trabalhador por meio de imposições tecnológicas, que não alcançam a classe trabalhadora que se encontra distante dos grandes centros urbanos, vivendo em favelas, no campo, em quilombos, em palafitas ou em territórios indígenas.

Essa desigualdade estrutural acelera e agrava a desigualdade social, utilizando os meios tecnológicos, como as redes de informação digital, para disseminar ódio e produzir uma perseguição sistemática do que é equivocadamente nomeado como discurso “ideológico de gênero”. Essa perseguição sistemática fomenta o descarte do ser humano que pensa e vive diferente do que é considerado “normal e padrão” para a elite branca brasileira.

Nessa direção, a classe trabalhadora, desprovida de bens e serviços, ao disponibilizar sua energia de trabalho à sua sobrevivência, enfrenta sua substituição por robôs construídos pelo próprio ser humano, os quais não têm a necessidade de acessar o que é produzido socialmente, reforçando, assim, o enriquecimento e a expansão do grande capital.

Essa ordem de expansão e destrutividade do capital e suas contradições na realidade concreta exigem a necessidade da imersão do Serviço Social no enfrentamento das expressões da “questão social”, que têm sua gênese na sociabilidade conservadora do capital. O Serviço Social, ao se aproximar da teoria social crítica de Marx, consegue dar um salto de qualidade no processo de ruptura dessa lógica conservadora, que sempre limita, ajusta e submete as/os trabalhadoras/es para atender os interesses do capital.

Essa reflexão é resultado do acúmulo de inquietações que surgem no espaço de trabalho na educação superior pública e na assistência estudantil, campos de trabalho de assistentes sociais, bem como do compromisso com o adensamento de estudos no processo de formação permanente, por meio da participação na Comissão de Trabalho e Formação Profissional do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de Goiás – 19ª, no Grupo de Estudo Café com Marx, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade (NEFSSC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também, de outros espaços democráticos e do envolvimento das bandeiras de lutas sociais da profissão, como pertencente da classe trabalhadora, seguimos na luta por um projeto emancipatório, na rebeldia contra as amarras destrutivas do grande capital.

A crise do capital foi agravada, também, pela crise sanitária da COVID-19<sup>10</sup>, considerada por muitos ambientalistas críticos, como o indígena Krenak<sup>11</sup>, como uma crise do meio ambiente provocada pela destrutividade do capital. Os danos da pandemia foram agudizados pela negligência do Estado brasileiro, que não garantiu as condições básicas de vida à classe trabalhadora na prevenção e preservação da vida. Uma pesquisa de iniciativa da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) evidenciou pelo menos 400 mil pessoas não teriam perdido suas vidas se o Estado tivesse garantido as condições básicas de saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (AGÊNCIA SENADO, 2021). Mesmo com as condições de trabalho precarizadas, as/os trabalhadoras/es da saúde foram aguerridas/os para salvar vidas, se exporam as condições insalubres frente à pandemia.

Nesse sentido, compreende-se a importância de aprofundar o debate sobre o trabalho na formação de assistentes sociais, para subsidiar o cotidiano da vida social e contribuir no fortalecimento da democracia, impulsionar as lutas sociais coletivas e unitárias da classe trabalhadora na busca pela ruptura desse modo de produção capitalista, pois ele, não tem como finalidade potencializar a vida do ser social, mas sim, acumular e expandir a riqueza, apropriada, expropriada e explorada das/os trabalhadoras/es.

### **Aproximação dos fundamentos do trabalho de assistentes sociais na educação superior pública: movimento necessário**

A aproximação da relação dos fundamentos ontológicos do trabalho de assistentes sociais na educação superior pública é um movimento necessário de resistência e luta frente à realidade social contraditória da lógica do capital. Para apreender os seus fundamentos basilares que confrontam essa luta pelo projeto de sociabilidade emancipatória, é preciso recorrer ao movimento sócio-histórico da realidade brasileira, marcado pelas lutas sociais da classe trabalhadora, que está constantemente em embate contra o projeto ultraconservador, de exploração do trabalho e nas opressões. Essa lógica é imperada pelo modo de produção e reprodução estrutural do capital, que tem sugado toda a vitalidade humana e põe em risco a sua sobrevivência, ao suprimir as condições para que os seres sociais se desenvolvam em suas demais potencialidades.

---

10A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2020).

11Indígena, pesquisador estudioso, escritor, filósofo, poeta, ambientalista e jornalista comprometido na luta e defesa com as causas de direitos humanos dos povos tradicionais e da humanidade, autor do livro “O amanhã não está à venda”, elaborado a partir de três de suas entrevistas realizadas em abril de 2020.

Diante desse contexto, é fundamental salientar que as mudanças são construídas pelas relações sociais. Tais relações são atravessadas pelo antagonismo do capital sob o trabalho, que atingiu nesses tempos da história humana o seu estágio avançado, rumo à barbárie, intensificando-se a partir de um modelo de ser “incontrolável e destrutível” (MÉSZÁROS, 2011), o que favoreceu a agudização da vida pelas relações ultraconservadoras presente na sociedade.

A transição desse sistema econômico para a era “moderna”, com a mesma finalidade ao projeto capitalista, de se expandir em capital mundialmente, faz com que se torne essencial entender a sua complexidade, recordando desde o marco de sua gênese histórica do projeto burguês e, se prosseguiu, com a instalação da ditadura civil militar de 1964 na realidade histórica brasileira, com desdobramentos de priorização dos interesses do mercado em detrimento da vida.

Desse modo, segundo a teoria social crítica de Marx (2013), o determinante para o grande capital, no “modo de produção e reprodução” deste sistema, é “a lei do valor, a mais valia, o lucro excedente”, de modo que as/os trabalhadoras/es se defrontam com as restrições econômicas para a sua sobrevivência. Os desmontes das políticas sociais, incluindo a educação superior pública, tem enfrentado limitações alarmantes no desenvolvimento do trabalho, com restrições e cortes de seus recursos financeiros públicos. Diante dessas medidas, a efetivação dos direitos sociais nas instituições públicas retrocedeu, o que acentuou a reprodução e o aumento da pobreza, da fome, elementos da realidade de formação histórica brasileira que ainda perduram.

Todas essas contradições construídas e determinadas pelas relações de poder que envolvem as dimensões sócio-histórica, econômico, político e cultural, afetam a universidade pública, locus de concretização da educação superior pública. Somente é possível apreender tais contradições ao abarcar as particularidades da lógica estrutural do capital, que mercantiliza o conjunto da vida social e reproduz um conservadorismo prenhe de imposições às instituições públicas.

Assistentes sociais que se inserem nessa sociabilidade capitalista, como trabalhadoras/es, não estão isentos de reproduzir as contradições imposta e estabelecidas por ela, o que incide e limita o trabalho de tais profissionais na educação superior pública, na assistência estudantil, na docência, e nas demais áreas de conhecimento científico.

É diante das discrepâncias do jogo mercantil pela usurpação do recurso público da educação superior pública, na aproximação do presente estudo e da relação teoria-prática, que se apreende o trabalho de assistentes sociais como necessário por dar respostas às expressões da desigualdade estrutural, socioeconômica, política e cultural da sociedade. Além disso, tal trabalho visa dirimir a divisão sexual do trabalho, bem como, os preconceitos étnico-racial e de gênero, também, presentes

no contexto de trabalho. Nesse dilema, na defesa de um projeto emancipatório que se depara cotidianamente com essas contradições, torna-se necessário remar contra essa maré.

A dimensão do privado, do “econômico”, nunca esteve tão intensificado como atualmente, de um grau exponencial de destrutividade à vida, ao devir. Soma-se às dificuldades dessa conjuntura o fato de o Estado priorizar a lógica mercantil em detrimento das necessidades sociais da classe trabalhadora. Esse Estado burguês atendeu e sustentou prioritariamente o modo de produção capitalista, agravado pela lógica “neoliberal” e ultraconservadora com finalidade mercantil, tratando a vida como algo descartável, banal, colocando o lucro acima de tudo.

Essa realidade, resultante de um processo de ameaças, tensiona a destruição do que é público e impõe mudanças regressivas na educação superior pública e traz limitações e desafios ao trabalho de assistentes sociais, seja na assistência estudantil ou na docência, que é conduzido em um contexto cada vez mais sucateado, com recursos restringidos, submetendo as/os assistentes sociais, às regras burocratizadas para “administrar” a pobreza. Essa realidade na profissão de Serviço Social é histórica, presente desde a sua gênese, e tem impelido essa profissão ao confronto, à recusa da reprodução do conservadorismo imposta por essa lógica mercantil do capitalismo monopolista.

Pode-se destacar o processo de ruptura do Serviço Social com o projeto burguês conservador desde o marco do “Congresso da Virada”, em 1979, com sua aproximação com a teoria social crítica de Marx, estabelecendo o compromisso de assistentes sociais com o projeto emancipatório da classe trabalhadora (NETTO, 1999; IAMAMOTO, 1998).

Esse compromisso que temos contra essa lógica destrutiva nestes tempos sombrios do capital, agudizado pela sua crise, são expressões ultraconservadoras com ameaças de mercantilização da vida social, da universidade, de tudo que é público. Nesse cenário, o Estado vem transferindo os seus recursos aos interesses do mercado financeiro privado, o que impõe desafios para a educação pública e às/aos assistentes sociais.

Seguramente, não se explica a profissão nem muitas de suas características sem a problematização do projeto de modernização conservadora, de sua cultura política autoritária, corporativa e de suas instituições. A heteronomia e as práticas antidemocráticas são as marcas de uma sociedade na qual se valoriza as práticas do favor, o clientelismo, os casuísmos, os fisiologismos. É preciso entender como essas práticas da cultura política brasileira atravessam e entretecem o Estado, caracterizado pelo seu patrimonialismo, e as instituições que o representam; como as políticas sociais são criadas na lógica da coerção e da busca do consenso identificando as requisições profissionais daí derivadas; como a profissão vem reagindo e resistindo a estas investidas na conformação do seu modo de ser e de responder à realidade. A concepção de história como processo de avanços e retrocessos possibilita percebermos como o pensamento conservador se coloca na origem da profissão e como ele se reatualiza na articulação com os determinantes constitutivos da nossa cultura profissional, as formas de enfrentamento e resistências a ele (GUERRA, 2018, p. 11-12).

Nesse embate, há dois projetos societário antagônicos, o da burguesia e o da classe trabalhadora. Assistentes sociais, pertencentes à classe trabalhadora, se encontram em constante confronto com o projeto burguês, no compromisso do processo de construção do projeto emancipatório, de uma sociedade livre das amarras e opressões do capital.

Nessa direção, encontra-se coerência na concepção marxiana no que ele contribui para a apreensão da realidade contraditória. A partir desta compreensão podemos nortear o enfrentamento contra esse modo de produção e reprodução da vida social na estrutura do capital, o que requer a atitude radical de extinguir a propriedade privada para que todas/os tenham direito coletivo à Terra para habitar. Os estudos dessa teoria marxiana têm sinalizado que essa possibilidade somente é viável no processo de construção de outra sociabilidade, em que todas/os sejam livres de qualquer forma de opressão e exploração. Nesse caminhar, os clássicos Marx (2010), Lukács (1978; 2012) e Mészáros (2011) se fundamentam em uma práxis radicalmente revolucionária, com a finalidade de contribuir na transformação dessa estrutura, ainda sob o domínio do grande capital.

Assim, a investigação no processo formativo do doutorado e no adensamento do trabalho de assistentes sociais na educação superior pública, subsidia para nos referenciar e aproximamos aos fundamentos filosóficos marxianos, de um projeto assentado na dimensão emancipatória, da práxis revolucionária, do trabalho, da educação autônoma, de seres sociais livres. Entretanto, apreende-se que vivemos em permanente ameaça na efetivação do projeto societário emancipatório, em virtude da lógica mercantil e ultraconservadora do capital.

Ressalta-se, para que a classe trabalhadora possa ter uma formação pública, gratuita, de qualidade, autônoma, laica e socialmente referenciada, é necessário que todas as condições de vida humana sejam supridas no desenvolvimento de suas potencialidades. Para esse fim, torna-se intransigente a luta pela extinção de critérios rígidos em razão de restrições de recursos financeiros público, ou de fundo moralista, oriundos da sociedade conservadora capitalista. É determinante que o trabalho de assistentes sociais no campo da educação, na assistência estudantil ou na docência seja pautado pela necessidade social do ser em sociedade.

Pautando-se por esta necessidade, pode-se abarcar a dimensão humana da coletividade, que na conjuntura atual se encontra tolhida de condições objetivas, subjetivas, vitais e suficientes para a sua sobrevivência. Essa caminhada e a luta intrínseca a ela exige ousadia e rebeldia, rumo a outro horizonte, ainda que distante.

## **A contraposição intransigente do Serviço Social à lógica ofensiva ultraconservadora da extrema direita: rebeldia coerente com o projeto emancipatório**

Evidenciar o processo histórico de lutas e as contraposições do Serviço Social frente à lógica ofensiva do capital, como um movimento de rebeldia, significa ter nitidez de pertencimento de classe, bem como um posicionamento coerente, ético e político, corrobora com o projeto societário que esta profissão defende e luta. Nesse trajeto, pode-se enfatizar que as alterações ocorridas pela relação capital e trabalho alienado, imbuídas pelo espírito do que Marx (2010) contribuiu para nortear e dão elementos aos assistentes sociais trabalharem como construtoras/es de sua história, contribuindo para a real transformação em curso na sociedade.

Nesse processo de enfrentamento contra a lógica do capital, de abertura do Serviço Social à transformação de sua história e da sociedade, com os profissionais da categoria pertencentes da classe trabalhadora incorporando as lutas sociais, os autores Coutinho (1989), Iamamoto, (2017), Moljo e Silva (2018) enfatizam

O Serviço Social brasileiro assumiu um ideário emancipatório, herdeiro da história da luta mundial dos trabalhadores, calcada na grande política e em valores que dignificam o gênero humano. O nosso projeto está fundado nos valores maiores da liberdade, da igualdade, da radicalidade democrática, da cidadania, da ausência de preconceitos, do respeito aos direitos humanos, da qualidade dos serviços prestados. Ele representa o antídoto para enfrentar a alienação do trabalho indissociável do estatuto do assalariado. Dotado de “caráter ético-político”, dispõe de uma dimensão de universalidade impregnando o trabalho cotidiano de interesses da coletividade ou, em termos gramscianos, da “grande política”, como momento de afirmação da teleologia e da liberdade na práxis social (IAMAMOTO, 2017, p. 15).

A respeito disso, é fundamental explicitar que a história dessa profissão tem sua gênese na sociabilidade do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NETTO, 2009). Ao se aproximar das lutas sociais e das obras Marxiana e marxistas, o Serviço Social se despertou rumo ao processo de ruptura com o conservadorismo burguês. Tal processo teve como marco o ano de 1979, como já explicitado, considerado um divisor de águas para o seu conjunto. Essa posição corajosa perante a história pode ser vista como uma expressão de rebeldia, resistência e luta contra a ordem estabelecida de ajustamento e moralismo vigentes. Infelizmente, ainda hoje, o Serviço Social enfrenta esses desafios em todos os espaços de trabalho e na sociedade.

Como a educação é um produto do trabalho humano, assistentes sociais que trabalham nesse contexto se defrontam cotidianamente com os desafios de contrapor o projeto ultraconservador, a ofensiva da crise do capital e as expressões reacionárias, sendo convocados a dar respostas às

expressões da “questão social” de forma ainda mais coerente e convergente com o projeto político que tem sido defendido na realidade brasileira. Este movimento de contraposição se torna ainda mais necessário diante do cenário da pandemia da COVID-19, que escancara o descaso em relação às condições de vida da classe trabalhadora pelo Estado capitalista.

Enfatiza-se que as contrarreformas, consideradas graves, que afetaram significativamente a vida da classe trabalhadora ocorreram desde a década de 1990, precisamente durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995. Essas reformas tiveram impacto também nas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT), que, apesar de seguir o ideário “neoliberal”, investiu em políticas sociais. Diante desse contexto, a classe trabalhadora, desprovida de condições de vida adequadas, enfrentou de forma acentuada o agravamento de suas condições de vida com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, que levou à assumência de um governo golpista liderado por Michel Temer. Esse período também fortaleceu a ascensão de um comandante extremista no poder central do Brasil de 2018 a 2022, resultando no desmonte de diversos direitos sociais, incluindo os direitos relacionados à educação superior pública, bem como os direitos trabalhistas e previdenciários.

Esses tempos de contínuas ofensivas ultraliberais que a classe trabalhadora tem enfrentado, com regressão de direitos humanos e sociais dentro da ordem do capital, impactam no trabalho de assistentes sociais, seja na assistência estudantil ou na docência, com recursos cada vez mais reduzidos. Isso ocorre pois o Estado não assegura condições suficientes para efetivar um projeto que se aproxime de uma dimensão emancipatória para o conjunto da classe trabalhadora. Diante desses ditames regressivos de direitos sociais e das ações violentas arquitetadas pela estrutura do capital, que mercantiliza o trabalho, a educação e as condições de acesso à saúde, bem como a vida social, como um todo, tornam-se necessário o engajamento em lutas coletiva e unitárias.

Diante dos limites impostos pela estrutura do capital ao instituir uma lógica de mercado à classe trabalhadora, entende-se que é imprescindível disseminar estratégias de enfrentamento para serem incorporadas por assistentes sociais na defesa da Política de Educação Superior Pública, visando garantir condições de acesso e permanência aos estudantes da classe trabalhadora e que estão desprovidos de condições de vida. Isso deve ser feito junto às entidades representativas da profissão, aos sindicatos de educação e demais lutas, como os movimentos sociais, estudantis e populares.

A contraposição do Serviço Social perante o desvalor da educação na lógica mercantil do capital é um compromisso que abarca o princípio educativo em uma proposta emancipatória,

posicionando-se na defesa do processo de construção de um projeto emancipatório fundamentado nos princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Seja no âmbito da assistência estudantil, da docência e de outros espaços públicos da sociedade, é urgente e necessário se aproximar e lutar nessa direção, buscando concretizar um processo de ousadia e rebeldia, indo na contramão desse projeto mercantil, privatista e conservador do capital.

Contrária a essa direção, o projeto monopolista está constantemente ameaçando a educação pública, com as investidas de suas corporações nacionais e internacionais do grande capital financeiro para expropriar recursos públicos da educação superior pública. Com isso, coloca-se em risco a autonomia da educação superior pública e de caminhar “para reformas ‘radicais’ nem para a ‘revolução dentro da ordem’”, conforme analisado por Florestan Fernandes (2020, p. 388).

Diante desse espaço de tensionamentos e lutas, pode-se observar, no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que um dos desafios para a educação superior pública é a redução da evasão e da desigualdade social, visando contribuir para as condições de acesso e permanência dos estudantes desprovidos de condições financeiras suficientes de modo que eles possam concluir sua formação superior (BRASIL, 2010). No entanto, o processo de ofensiva do setor privado nas políticas sociais sob o aval do Estado avançou, sucateando e precarizando as universidades públicas brasileiras, pois uma das metas do projeto mercantil do capital, de acordo com Chauí (2001), é assegurar a estabilidade monetária pela contenção de gastos sociais.

Essa realidade sob o domínio do capital impõe desafios ao Serviço Social, o que tem exigido pensar a educação permanente para a profissão no sentido de afirmar o seu projeto, articulado às condições macrossocietárias que estabelecem o terreno sócio-histórico em que a profissão se materializa, com seus limites, possibilidades e respostas de caráter ético-político e técnico-operativo dos profissionais diante desse contexto, norteadas pelos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social (CFESS, 2012).

Esses desafios, diante da realidade contraditória, têm impulsionado a organização coletiva nas lutas de classes de acordo com seu tempo histórico, considerando suas condições objetivas e subjetivas na sua concretude, em confronto entre dois projetos distintos: um que luta estritamente pela acumulação e expansão do capital, visando obter lucro, e outro que luta pelas condições de vida e pela ruptura desse projeto ameaçador, buscando uma sociabilidade com uma dimensão humana potencializada e emancipada. Essas alterações impactam o trabalho de assistentes sociais na educação superior pública, especialmente na assistência estudantil e na docência, como também nas demais áreas do conhecimento, exigindo a apreensão e reflexão crítica desse momento complexo.

Diante desse contexto, a profissão de Serviço Social é impelida a fundamentar-se nas dimensões da realidade concreta da classe trabalhadora frente às contradições do capital, seguindo uma direção teórico-metodológica, ética e política. Além disso, os profissionais precisam considerar suas condições objetivas e subjetivas, imbricadas na trajetória da profissão, que estão presentes na produção e reprodução das relações sociais e suas contradições em diversos campos de trabalho.

Essas diversas contradições e conflitos são vivenciados pelos assistentes sociais no cotidiano de seu trabalho, com condicionantes relacionados ao sistema do capital, que também se fazem presentes na educação superior pública. Há, portanto, um constante enfrentamento e luta para contrapor à lógica que prioriza a mercantilização de toda a dinâmica da vida social.

Nessa dimensão, Marx (1989) define o processo de coisificação do trabalhador que

se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias: produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria (MARX, 1989, p. 148).

Dessa forma, a alienação constitui-se na objetivação do trabalho e (des)efetivação do trabalhador, que se encontra a serviço do objeto, do produto do trabalho, e não a serviço do sujeito, como se o objeto fosse exterior ao sujeito que o criou. A alienação se expressa em diversas dimensões, em especial na relação do sujeito com o trabalho – valorização das coisas e desvalorização do homem.

O Serviço Social contrapõe a lógica de educação mercantil, que desvaloriza o humano, e luta pela emancipação do ser. A educação contribui como um dos instrumentos nessa luta. O Serviço Social tem se revelado ousado diante dos múltiplos desafios da vida social, propondo alternativas no âmbito das bandeiras de lutas ancoradas aos movimentos progressistas existentes da classe trabalhadora. Essa luta coletiva contribui na efetivação da educação superior pública e nas condições de acesso e permanência dos estudantes como direito social, abarcando a diversidade social e cultural de estudantes inseridas/os nesse espaço, mesmo que dentro dos limites do capital.

Assim, a profissão tem participado e contribuído com as mudanças ocorridas nesse processo de lutas sociais que a maioria dos assistentes sociais presenciam, confrontando o ultraconservadorismo societal e tentando um processo de ruptura dele. Esses embates engendram-se nas relações sociais de poder entre o Serviço Social, o Estado e a sociedade. A contraposição do ultraconservadorismo nesses tempos ofensivos de mercantilização da vida social pela estrutura do

capital e a sua superação são elementos essenciais no fortalecimento das trincheiras de lutas coletivas e unitárias da classe trabalhadora diante de sua realidade concreta.

Nesse embate de luta de classes, as articulações das entidades da profissão, como o Conselho Federal e Regional de Serviço Social (Cfess-Cress), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (Enesso) contribuem na apreensão do movimento da profissão na continuidade e fortalecimento das lutas rumo à transformação do real. Essas entidades forjam lutas sociais por uma sociabilidade emancipatória, algo presente no processo histórico da profissão, como ocorrido na cidade de São Paulo em 1979 no III Congresso dos Assistentes Sociais, chamado “Congresso da Virada”, assim como é analisado por Iamamoto e Carvalho (1998) e Netto (1999).

Desse modo, o Serviço Social luta contra as condições concretas objetivas e subjetivas da lógica do mercado, do individualismo, da competitividade, da “coisificação”, do consumismo nas relações sociais – desfavoráveis à efetivação de outro projeto societário, em permanente disputa no interior da profissão e da sociedade. Nesse entendimento, o Serviço Social, como profissão legítima e essencial para a sociedade, insere-se nessa reflexão.

Entende-se que essa profissão enfrenta diversos desafios e tem compromisso com a classe trabalhadora. Ao assumir esse compromisso, a profissão toma consciência de sua identidade de classe e se encontra imbricada com os determinantes fundamentais para apreender as mediações sociais, econômica, política, cultural, bem como aquelas relacionadas à questão étnico-racial e de gênero, presentes na formação histórica da realidade brasileira.

Por isso, cabe-nos atentar ao que Lukács (1978) salienta:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16).

As contradições e desafios diante das expressões da “questão social” resultam em um sistema estruturalmente desigual. Esta desigualdade se manifesta através de um conjunto de problemas econômicos, políticos, sociais e culturais gerados no curso da constituição da sociedade burguesa com a formação de classes sociais antagônicas. Enquanto a classe trabalhadora não tiver as condições de desenvolvimento de suas potencialidades, de consciência e pertencimento de classe para obter sua plena autonomia, ela não estará livre das correntes exploratórias e opressoras do grande capital.

Esta estrutura de sociabilidade do capital que se encontra em constante destruição de todas as dimensões da vida restringe qualquer trabalho realmente livre. O compromisso de trabalhar em uma dimensão educativa, como na assistência estudantil e na docência, torna-se crucial para que estudantes pertencentes à classe trabalhadora possam ter condições de se desenvolver e se reconhecer como agentes construtores de sua própria história, com condições de questionar criticamente a estrutura capitalista, bem como questionar qual o tipo de educação superior pública que o Estado está impondo à classe trabalhadora, assim contribuindo para mudanças mais ousadas e radicais.

No cotidiano do seu trabalho, o assistente social, como pertencente da classe trabalhadora, tem os elementos fundamentais da realidade concreta junto às/aos estudantes, o que possibilita o fortalecimento da luta e a defesa do Projeto Ético Político por uma sociabilidade que tem no horizonte a emancipação social e humana, mesmo com a iminência do encontro com desafios gigantescos pelo caminho. Como se refere Paulo Freire (1967) é necessário “esperançar” outro amanhã e nos lançarmos a ele de modo insistente e intransigente.

## CONCLUSÃO

Aproximando-se da particularidade da categoria central, o trabalho dos assistentes sociais na educação superior pública, ainda mais em tempos ofensivos de barbárie do capital perante a vida humana, apreende-se como uma dimensão essencial: captar e ter condições de realizar a crítica radical frente ao movimento das contradições dessa sociabilidade, alicerçada pela propriedade privada, que coloca acima de tudo o lucro, o egoísmo, apropria, expropria e explora a riqueza da Natureza, violenta e oprime a classe trabalhadora.

Diante dessa realidade, pode-se afirmar que o trabalho é a única força vital que produz e reproduz a riqueza socialmente, em nível mundial, mas não se tem acesso e condições objetivas e subjetivas da vida material para usufruir o que se projeta nesse mundo, devido à desigualdade social, econômica, política, cultural, à divisão sexual do trabalho, à questão étnico-racial e de gênero. Essa realidade contraditória pode ser transformada pela ação das relações sociais dos trabalhadores na luta coletiva e unitária.

Como exposto na discussão dessa produção, vivemos em tempos ofensivos promovidos pela estrutura do capital, de constante negação da ciência, da saúde, da educação, e das demais necessidades humanas; de ataque ao patrimônio público, como a universidade pública, que tece as diversas áreas do conhecimento para trabalhar as potencialidades do desenvolvimento humano. A

pós-modernidade e todas as suas correntes pragmáticas e positivistas fragmentam a dimensão da vida, buscam negar a história e as raízes das expressões da “questão social” e esvaziam o sentido da vida (YAZBEK, 2018). Então, pode-se afirmar que somente o trabalho humano germina, produz, reproduz e transforma a vida em todos os sentidos de sua totalidade na sociabilidade na Terra.

Neste caminho, reafirma-se que o Serviço Social e as/os assistentes sociais, ao longo de seu processo histórico, optaram por uma direção radical, rebelando-se contra a lógica do capital e do conservadorismo ao se reconhecerem como classe trabalhador, movimentando-se junto às lutas sociais, mesmo com os limites impostos pela ordem do capital, contribuindo significativamente no processo de transformação dessa profissão e do conjunto da sociedade, em uma luta coletiva por outro horizonte.

Nessa possibilidade de ruptura com o sistema do capital em que estamos imersos, na contribuição da construção de um projeto societário autônomo/emancipatório, plenamente livre, justo e igualitário, sem distinção de classe social, cultura, etnia e gênero, ancorado nos princípios do Projeto Ético Político do Serviço Social, que se encontra em constante processo de disputa na luta de classes, em oposição ao projeto antagônico da elite burguesa, é uma luta diária, pois esse projeto burguês, valoriza apenas a reprodução de coisas, visando o lucro, sendo contrário à pauta da luta pela reprodução da vida, algo central e essencialmente prioritário, em contraposição a sua reprodução da lógica mercantil do capital, que coisifica a vida em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Pesquisas apontam que 400 mil mortes poderiam ser evitadas; governistas questionam.** 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam>. Acesso em: fev. 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13273.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).** Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: mai. 2021.

CFESS. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS.** Brasília, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Universidade em ruínas na república dos professores.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Vozes, 2001.

COUTINHO, C. N. C. **Gramsci**. Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUERRA, Yolanda. Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafios: os fundamentos de uma formação profissional crítica. In: GUERRA, Y.; LEWGOY, A. M. B.; SILVA, C. S. (Orgs.). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018. p. 25-46.

IAMAMOTO, Marilda Villela. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Serviço Social & Sociedade**, n. 128, p. 13-38, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.091>. Acesso em: abr. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. (Coleção Temas de Ciências Humanas, v. 4).

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I - O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, v. 1.

MARX, Karl. **O Capital: Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MOLJO, Carina Berta; SILVA, José Fernando Siqueira da. Cultura profissional e tendências teóricas atuais: o Serviço Social brasileiro em debate. In: GUERRA, Y.; LEWGOY, A. M. B.; SILVA, C. S. (Orgs.). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018. p. 115-148.

NETTO, José Paulo. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Brasília: CFESS/ABPESS/CEAD/Unb, 1999. (Coleção Módulo de capacitação em Serviço Social e Política Social).

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. 30 jan. 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>.  
Acesso em: jan. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. *In*: GUERRA, Y.; LEWGOY, A. M. B.; SILVA, C. S. (Orgs.). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018. p. 47-84.

## CAPÍTULO 3

# AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO<sup>12</sup>

*Daniela Glicea Oliveira da Silva<sup>13</sup>*

*Sirneto Vicente da Silva<sup>14</sup>*

*Francisca Valéria de Sales Peixoto<sup>15</sup>*

*Josefa Jackline Rabelo<sup>16</sup>*

### INTRODUÇÃO

A interferência dos Organismos Multilaterais na educação mundial, mormente, nos países de economia periférica como o Brasil, incide na Educação Básica pública, mediante determinações impostas nos campos do currículo escolar, das avaliações padronizadas e da formação inicial e continuada dos docentes. No contexto da sociedade capitalista, cujas demandas econômicas determinam a formação de um novo trabalhador flexível, polivalente e que tome para si as metas determinadas por terceiros, a formação docente passa a ser subordinada ao currículo escolar e este, por sua vez, às competências mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada.

Tal fenômeno implica em uma realidade educacional subjugada às determinações do capital, as quais precarizam, sobremaneira, a formação docente, responsabilizando os professores por resultados de aprendizagem que supostamente correspondem à qualidade da educação, porém, mediante documentos oficiais tutelados pelo Estado, reforçam a garantia do acesso de apenas um conjunto de conhecimentos básicos, mínimos, cotidianos e pragmáticos que embasam a formação docente e sua prática didático-pedagógica junto aos estudantes.

---

<sup>12</sup>Este artigo faz parte de uma pesquisa de pós-graduação em fase de conclusão, em nível de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa sob a orientação da professora Dra. Josefa Jackline Rabelo tem como título: “A Formação Docente para a Educação Básica na Rede Federal de Educação Profissional: uma análise das tendências e contratendências no Instituto Federal do Ceará”. Portanto, este estudo apresenta resultados parciais sobre os aspectos estudados na investigação de origem.

<sup>13</sup> Doutoranda em Educação Brasileira (UFC). Mestra em Educação e Ensino (UECE). Professora EBTT (IFCE).

<sup>14</sup> Doutor em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Educação e Ensino (UECE). Professor do Magistério Superior (UECE).

<sup>15</sup> Mestra em Educação Brasileira (UFC). Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

<sup>16</sup> Pós-Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHSS/Paris-França). Doutora em Educação (UFC). Mestra em Educação (UFC). Professora Titular (UFC).

Nesse quadro, este artigo tem como objetivo analisar as políticas de formação docente no âmbito brasileiro, mediante as recomendações do Banco Mundial. Para tanto, apoiamos nossas análises no onto-método, elaborado por Marx e recuperado por Lukács em sua Ontologia do Ser Social, o qual possibilita uma análise da realidade social em sua totalidade, tendo como fundamento o trabalho humano.

### **A Política Nacional de Formação Docente no Brasil: analisando os documentos e desvelando o canto da sereia dos Organismos Internacionais**

A educação tem sido posta no centro do debate de enfrentamento das contradições gestadas no contexto da crise estrutural do capital, para conformação de um tipo de sujeito que se adeque às atuais demandas do mercado de trabalho: um profissional flexível, com competências necessárias para lidar com os problemas e conflitos e que se adapte às diferentes realidades. Nessa linha de alcance, a formação do profissional docente ganha foco e vem sendo delineada com base na Pedagogia das Competências “[...] para formar os indivíduos em consonância com os valores, as habilidades e os conhecimentos que o capital necessita, o que, para a realização de tal tarefa, parte-se do pressuposto de que eles devem ser assim formados.” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 132).

Não é menos certo que a atuação do Banco Mundial no campo educacional não é recente, mas vem sendo objeto de estudo de diversos teóricos que salientam que esse e outros organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) têm sido protagonistas nas reformas educacionais dos países pobres, lançando diretrizes e metas educacionais que se coadunam com interesses mercadológicos (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ; RABELO, 2015). O Banco Mundial atua financiando empréstimos aos países da América Latina e agenciando as suas políticas educacionais, “exercendo sobre estes, controle econômico, cultural, político e educacional.” (AMORIM; LEITE, 2019, p. 30). Nessa esteira, Altmann (2002, p. 79) revela que

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento

comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados.

Como apontado por Mendes Segundo (2005) o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o FMI foram instituídos na Conferência de Bretton Woods, no ano de 1945, no contexto pós segunda guerra mundial, buscando a reconstrução e retomada do desenvolvimento dos países que tiveram suas economias afetadas pela guerra. De início, como medida de emergência, se propuseram como um fundo de estabilização para manter as taxas de juros no comércio internacional. Explica a autora que, em um segundo momento, a abrangência da atuação desses organismos foi ampliada para outros setores, passando a interferir na “[...] trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial.” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 44).

De pronto, a ampliação desse domínio do Banco sobre outros setores não findou por aí. A educação, que era vista como menos importante, ganhou uma conotação diferente após a década de 1960, figurando como um dos campos de atuação do Banco em seu objetivo de combate à pobreza, que passou a financiar recursos para instauração de políticas e programas educacionais com vistas a promover ajustamentos de caráter político-ideológico aos países pobres. Frente ao modelo de financiamento orquestrado pelo Banco Mundial é que se instaura o processo de endividamento e, em consequência, de submissão desses países às suas diretrizes, que orienta a promoção de ajustes nos diversos setores. A educação tem sido posta, pelo discurso recorrente, verificado em diversos documentos elaborados pelo banco, “[...] como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 14).

O escopo do Banco Mundial tem sido o de redução da pobreza extrema, para garantir que o *modus operandi* do sistema do capital seja sustentável. A educação, portanto, deve proporcionar a aquisição de habilidades e competências dos estudantes durante a etapa escolar, para que se adequem à propalada sociedade do conhecimento, podendo garantir a condição de empregáveis e obtendo renda, atuando assim na redução da pobreza.

Considerando esse ideal das agências multilaterais de atrelamento da educação à redução da pobreza nos países da periferia do dito mundo globalizado, a formação docente tem ganhado especial atenção nesse feito. Dito isto, “A formação do professor em educação básica como pressuposto

fundamental para tornar a educação mais eficiente, que se impõe em reformas educacionais nos países periféricos, constitui uma das principais estratégias propaladas pelas agências internacionais” (PEREIRA; SANTOS; MENDES SEGUNDO, 2020, p. 411).

Nesse intento, a década de 1990 demarca o atrelamento brasileiro às determinações da UNESCO, do FMI e do Banco Mundial, que passou a adotar a cartilha imposta por tais organismos, das medidas a serem tomadas no campo educacional. A respeito das direções que as políticas adotadas têm levado a educação do país, temos a crescente subordinação da esfera pública aos interesses privados (JIMENEZ, 2010).

Em torno dos temas considerados prioritários na promoção da reestruturação educacional proposta, a formação dos profissionais docentes está entre um dos temas de grande recorrência nos discursos de tais organismos, veiculados em declarações oriundas de Fóruns e Conferências de Educação, como as que ocorrem no âmbito do Movimento de Educação para Todos, ou de Relatórios de Monitoramento e outras produções que buscam lançar e monitorar as diretrizes internacionais para os países membros. Como exemplo, o relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”, organizado por Jacques Delors, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que é um marco de inserção da atuação do Banco Mundial no campo educacional e trata no seu sétimo capítulo intitulado: “Os professores em busca de novas perspectivas”, especificamente da atuação e relevância de adequar a formação inicial e continuada docente às demandas formativas do alunado. O atrelamento da qualidade educacional à adequada formação dos professores é assim ressaltado, na declaração: “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (DELORS, 1998, p. 159).

Realizando a triagem do relatório, a palavra competência, no singular ou no plural, aparece setenta e seis vezes. No capítulo que trata dos professores, a palavra competência atrelada à necessidade de qualificação constante dos docentes é citada doze vezes. A ideia de competência aparece ao longo do relatório fortemente ligada ao princípio do pragmatismo, no qual, “De modo geral, o percurso da formação de professor, arraigado no pragmatismo cotidiano em que se fragmentam os campos teóricos, se entrelaça com as condições da carreira docente.” (PEREIRA; SANTOS; MENDES SEGUNDO, 2020, p. 414). No capítulo quatro do documento, que trata dos intitulados pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, o aprender a fazer surge com um deslocamento da noção de qualificação para a de competência, considerando a qualificação “obsoleta”, diante da necessidade de se dar

“importância à competência pessoal” (DELORS, 1998, p. 93). Destacamos ainda a passagem do relatório que trata das “competências pedagógicas” dos professores:

Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas. A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações (DELORS, 1998, p. 93).

As análises sobre tais exigências quanto à formação e o trabalho pedagógico docente nos permitem compreender a forte responsabilização sobre esses profissionais na consecução de objetivos de caráter ideológico que estão subsumidos aos processos de reprodução ampliada do capital. Responsabilização inclusive assumida na passagem: “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade” (DELORS, 1998, p. 155). Decerto,

Novas exigências e novas demandas recaem na dimensão da ação pedagógica do professor, e os desafios para construir uma identidade docente com forte pressão ideológica ocupam grande espaço nesse campo. A análise e a contextualização do trabalho docente implicam pensar como o professor está inserido nessa lógica de reformas e novas demandas de formas de gestão e organização do seu próprio trabalho no cenário escolar, o que na maioria das vezes intensifica o seu ritmo de trabalho, causando desgaste, insatisfação e adoecimento (PEREIRA; SANTOS; MENDES SEGUNDO, 2020, p. 411).

O relatório orienta também que a formação dos docentes deve ocorrer com base nos quatro pilares da educação. O discurso da Pedagogia das Competências aparece no relatório com forte apelo de que os professores não devem transmitir conhecimentos, mas ensinar os estudantes a dar respostas aos problemas que surgem na imediatividade:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS, 1998, p. 93).

Na esteira de Lima (2011), concordamos que a formação docente é assumida no relatório mediante a desvalorização da formação teórica sólida, que permita unir pesquisa e aprofundamento por parte dos docentes, dos fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte a uma prática comprometida com a transmissão do conhecimento historicamente acumulado aos estudantes, mas

terminam por incentivar a “transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento” (LIMA, 2011, p. 93).

Dentre outras questões apontadas no relatório sobre a formação e atuação docentes, são apresentados sete temas principais, com medidas a serem adotadas pelos países membros do Movimento de EPT, que perpassam os processos de recrutamento; formação inicial; controle; gestão; participação de agentes externos à escola; condições de trabalho e meios de ensino. A melhoria da qualidade dos professores é posta, porquanto, como uma prioridade para o conjunto dos países.

Outro documento relevante, elaborado pelo grupo Banco Mundial, no contexto dos Fóruns Mundiais de Desenvolvimento da América Latina que acontecem desde 2003, é o livro *Professores Excelentes, como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2014). Essa série de Fóruns que ocorrem em torno das temáticas econômicas e sociais dos países da América Latina e Caribe, busca realizar pesquisas, estudos e monitoramento sobre essa abrangência para subsidiar o desenvolvimento das políticas dessas nações. Nessa edição, visando o acompanhamento da reformulação das políticas docentes, conforme o documento, foram juntados dados sobre a prática docente, com observações de mais de quinze mil professores em setes países desses continentes (BRUNS; LUQUE, 2014). Os dados apresentados tratam da Educação Básica pública desse conjunto de países e como o próprio título do documento apresenta, atrela os resultados de aprendizagem dos estudantes ao que chama de professores excelentes, com relação à formação e atuação dos docentes.

Após vinte e quatro anos da elaboração do relatório Delors, encontramos um discurso análogo de atrelamento da qualidade educacional e aprendizados dos estudantes às questões que se referem à formação e ao trabalho docente. Semelhante ao que é exposto no *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir*, o documento *Professores Excelentes* trata de temas como importância dos docentes na consecução dos objetivos de aprendizagem, recrutamento, preparação docente e motivação dos professores.

Alguns dados relevantes com relação ao Brasil foram destacados pelos organizadores da obra, dos quais damos ênfase ao processo de feminização da profissão e o *status* socioeconômico baixo, ainda presente no país; o aumento da educação formal dos docentes; a remuneração que se encontra abaixo de outras profissões que o relatório considerou comparáveis, com cargos de nível superior e técnico (BRUNS; LUQUE, 2014).

Acerca dos países analisados é apresentado que “75% dos professores da América Latina são mulheres”, variando em cada realidade, com o dado que no México temos um total de 62% do

número de professores que são do sexo feminino e 82% no Brasil, Chile e Uruguai (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7). Com relação à formação em nível superior dos docentes, o Brasil figura com um aumento importante, passando de 19% dos professores do ensino fundamental com a formação nesse nível em 1995, para 62% em 2010. Um olhar atento para a trajetória histórica das políticas educacionais para a formação docente no Brasil nos permite compreender a que se deve esse aumento significativo, que abriu margem também às iniciativas de precarização e aligeiramento da formação para atender em caráter de celeridade as determinações legais da exigência do nível superior em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica no país. Sobre a remuneração é apontado no documento que no Brasil os docentes ganham um salário de 10% a 25% inferior ao de outros profissionais com atividade comparável em nível técnico e superior (BRUNS; LUQUE, 2014).

Damos destaque à recomendação aos países sobre a reformulação das carreiras docentes, de modo a promover maior eficiência dos professores a partir da política de incentivo financeiro e da responsabilização, controle do trabalho por meio de avaliação de competências, iniciando pelo recrutamento com base nas habilidades e competências desejáveis, baseado em padrões nacionais de desempenho, articulando “o que um professor deve saber e ser capaz de fazer” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28).

Com relação à responsabilização dos docentes, utiliza-se a ideia da pressão por responsabilidade, baseada na eliminação ou redução da estabilidade, que dependeria de avaliação constante de competências e na remuneração com base nos resultados de aprendizagem dos estudantes, mediante pagamento de bonificação e recompensas. Como verificamos: “As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para *reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos)* a monitorar ou avaliar os professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42. Grifos do original).

O relatório aponta que na América Latina e Caribe, especialmente no contexto brasileiro, a política de pagamento de bonificação com base em resultados de aprendizagem dos estudantes tem sido expandida. No tocante às experiências exitosas, o documento apresenta as duas principais estratégias de recompensas financeiras adotadas em outros países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são: “*reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações*. Reformas no plano de carreira tipicamente fazem promoções permanentes de acordo com as competências e o desempenho dos professores e não com base na antiguidade” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 43. Grifos do original).

Esclarece o documento que essa é uma forma mais fácil de ser implementada e mais vantajosa do que reformulação nos planos de carreira docentes, já que não resulta em incorporações aos salários dos professores, implicando no pagamento de benefícios como férias, décimo terceiro e na aposentadoria no futuro. Essa orientação para realização das bonificações com base em resultados, traria, conforme o relatório, um maior engajamento e incentivo aos docentes para melhorar o desempenho dos alunos e, a partir da flexibilização da estabilidade que, em tese, deveriam ser mantidos apenas os docentes que dessem “bons resultados”, facilitaria “[...] tirar de cena os professores que apresentam baixo desempenho para seguir elevando a qualidade média do ensino.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 43). Com efeito,

As mudanças estruturais, especificamente nos países periféricos, e de modo destacado no Brasil, desdobram-se sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a formação de professores. Essas mudanças assentam-se no movimento do capital para conter sua crise estrutural, ajustando as esferas sociais. A educação, espaço onde se situa a formação do professor, tem sido chamada a pôr em marcha a formação de um “novo” perfil de trabalhador-consumidor-cidadão-empreendedor. Antes, porém, precisa educar o educador. A formação intelectual do professor na sociedade capitalista, com efeito, atrela-se a um conjunto de tendências, perfazendo um ideário que atende às necessidades socio-reprodutivas do capital (PEREIRA; SANTOS; MENDES SEGUNDO, 2020, p. 415).

Entendemos que tais medidas se alinham com a mercantilização da educação e precisam, para pôr em prática seu projeto, contar com a atuação dos docentes, seja por adesão, ou porque de alguma forma são subsumidos às determinações, quando ocorre o que propõe o relatório: “(a) recompensas profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho; (b) pressão por responsabilidade; e (c) incentivos financeiros” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 40).

Essa proposta mercadológica se revela em vários aspectos nas orientações do documento, seja pelos discursos auferidos muito próximos do setor de mercado, seja pelas ações e recomendações, como a constatação de que se perde muito tempo de aula com outras atividades burocráticas e não pedagógicas. Consideram que o tempo efetivo de aula é algo caro e que na América Latina se perde muito desse tempo. Essa ideia caminha em paralelo com o ideal do controle de tempos e movimentos do padrão taylorista, com o intuito de aumentar a produtividade de mercado, produzindo mais em menos tempo. Coloca-se, portanto, a responsabilidade para os docentes, que devem ter um treinamento específico na formação continuada sobre como realizar as atividades pedagógicas com maior eficiência.

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. Os programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola.” Os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12).

Para a consolidação do projeto burguês de acumulação e dominação das nações mais desenvolvidas economicamente sobre as que ocupam um lugar de subalternidade na geopolítica internacional, é que se gestam as diretrizes das políticas desenvolvidas nos diversos setores pelos países pobres. De pronto, tais diretrizes são orquestradas, sobretudo, pelo Banco Mundial, que tem demonstrado no documento em análise, o alinhamento da formação e do trabalho docente às recomendações, um aliado na consecução de tais objetivos.

Com relação ao modelo do sistema de avaliação docente proposto, o documento apresenta que deve se basear em quatro aspectos: “padrões de professores: uma clara articulação das competências e dos comportamentos que se espera que os bons professores tenham e demonstrem.”; medição abrangente, levando em consideração mais de um instrumento, como observação das aulas e do planejamento; entrevista com o docente; escuta de colegas e alunos sobre o trabalho desenvolvido pelo professor; avaliação da gestão e autoavaliação; validação técnica da avaliação, preferencialmente coordenada por agentes externos a escola; e, por fim, política de punições ou gratificações conforme o desempenho apresentado na avaliação (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 35).

Em vez de promover os professores somente com base na antiguidade — como faz a maioria dos países da América Latina e do Caribe — os professores podem ser promovidos com base na competência reconhecida. Uma estrutura salarial alinhada com o desempenho avaliado cria os incentivos certos para os professores atuais e torna a profissão mais atrativa a candidatos talentosos no futuro. Os sistemas eficazes de avaliação de professores fortalecem a responsabilização. Eles permitem que os gestores dos sistemas escolares identifiquem os professores com necessidade de aprimoramento e criem fortes incentivos para que esses professores busquem o treinamento oferecido e o apliquem ao seu trabalho (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 36).

Salientando que existem muitas deficiências no âmbito da formação ofertada nos cursos destinados à preparação dos docentes, o livro “Professores Excelentes” recomenda quatro estratégias amplas a serem adotadas pelos países da América Latina e Caribe na política de formação de professores: abordagens orientadas para o uso de estratégias e materiais; domínio do conteúdo a ser ensinado e como deve ser ensinado; gestão da sala de aula, no que diz respeito ao tempo pedagógico,

estratégias e técnicas adequadas; colaboração de colegas quanto às práticas desenvolvidas (BRUNS; LUQUE, 2014.).

Nesse prisma, orienta-se o estabelecimento de critérios para a contratação dos docentes das redes públicas de ensino, de modo a aumentar o padrão de contratação, com base em “(a) padrões nacionais para professores; (b) testes pré-emprego das competências de professores; e (c) certificação alternativa.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28). Constata-se que, no momento da publicação do documento a maioria dos países da América Latina e do Caribe não desenvolveram esse padrão de docentes, o que a maioria dos países da OCDE já implementou em suas políticas docentes.

Freitas (2011), em seus estudos sobre o processo de responsabilização, decorrentes da atual gestão por resultados na escola, aponta que esse modelo assume três frentes principais, que são: “[...] medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho.” (FREITAS, 2011, p. 16).

Venco (2019) apresenta os resultados de pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores na rede estadual de São Paulo, em que se coadunam para a precarização do trabalho docente no estado, sob o aumento significativo dos contratos temporários e a perda da autonomia, por meio da prescrição e do monitoramento dos seus trabalhos, através da aplicação dos testes padronizados. Nesse estudo, ela analisa o processo de uberização da profissão docente, em que o ideal utilizado atualmente no mercado do empreendedorismo, aplica-se ao trabalho dos professores e mascara a realidade do crescente desemprego e da informalidade, que tem como consequência a precarização do trabalho.

Por um lado, os trabalhadores quasi-uberizados representam, em média, ao longo do período analisado, 50% do total de docentes na rede estadual paulista. Eles se aproximam dos trabalhadores da Uber, dada a variabilidade das disciplinas a serem ministradas, a sua não fixação em um só local de trabalho, a quantidade de horas de trabalho e, conseqüentemente a remuneração. Por outro lado, a individualização desses trabalhadores se contrapõe ao coletivo (VENCO, 2019, p. 14).

Como se não bastasse essa precarização a que os docentes são submetidos, são manifestadas novas formas de controle sobre o trabalho e cada vez mais novas exigências de adequação dos docentes às estratégias de retomada da acumulação comprometidas pela crise, dito de outro modo, “[...] os professores são cobrados, taxados de anacrônicos, acomodados e incapazes para operacionalizar a educação da próxima geração pensada sob os limites dos interesses capitalistas.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 327).

Nesse bojo, pensar as atuais condições do trabalho docente na atualidade, demanda um olhar atento sobre quais as imposições postas pelo modo de produção capitalista e suas determinações:

No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteador reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 316).

Esse ideário mercadológico, orquestrado pelas agências multilaterais, tem produzido impactos no campo da formação e atuação docente que agudizam o processo de precarização, sob primas que, se não analisados de modo radical, podem ser entendidos como favoráveis e preteríveis para a formação da classe trabalhadora. Sobretudo, porque são adotados termos no discurso dos documentos oficiais que normatizam o ensino escolar que buscam obnubilar a realidade dos interesses capitalistas. É nesse corpo teórico-prático contraditório da realidade material objetiva que se insere a formação e o trabalho docente na atualidade.

É nessa esteira que se insere a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, introduzida inicialmente pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, posteriormente, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, cuja política é ampliada para a formação continuada. O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela coordenação dessa política em nível nacional, que deve caminhar em paralelo com as diretrizes educacionais para a formação docente, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); com a Base Nacional Comum Curricular e com os processos de avaliação da Educação Básica e Superior.

A tríade proposta na condução da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: formação dos professores; currículo implementado no país; avaliação e monitoramento, cumprem as determinações do Banco Mundial expressas nos documentos analisados: Relatório Educação um Tesouro a Descobrir e Documento Professores Excelentes.

A partir da triagem dos dois documentos e da análise da relação com a legislação que regulamenta o desenvolvimento da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, mais especificamente do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, constatamos como temas convergentes tratados em ambos os documentos analisados: a responsabilização depositada na formação e, em consequência, no trabalho docente, quanto ao alcance da dita qualidade da aprendizagem dos estudantes e do ensino; a importância da motivação e das políticas de incentivo dos docentes; organização de processos de avaliação de professores

eficazes e de políticas de recrutamento; a tendência ao pragmatismo e o ideal de desenvolvimento de competências pelos docentes, dentre outros.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil já havia sido prevista com uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, dado pela Lei nº 13.005/14, que estabelece o período de dez anos para o cumprimento das metas. A meta de número quinze lança que no prazo de um ano da vigência do Plano deve ser organizada em regime de colaboração entre a União e os entes federados a política de formação docente, de modo que seja “[...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2014). Como uma das estratégias do desenvolvimento dessa meta, o plano trata da necessidade da implementação, também no prazo de um ano a contar da sua vigência, da política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação, em regime de colaboração. A meta dezesseis do plano prevê também a garantia da formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica na sua área de atuação, e como uma das estratégias a definição de Diretrizes Curriculares para os cursos de formação docente.

Conforme os dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2022), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil passou, na análise da série histórica de 2013 a 2021, de 42,2% para 60,7% na Educação Infantil; de 54% para 71,2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; de 48,0% para 58,5% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 57,8% para 66,6% no Ensino Médio do percentual de docências de professores com formação adequada na área de conhecimento em atuação (DIRET, INEP, 2022).

Dois anos após a vigência do PNE, fora do prazo de um ano estipulado no plano, foi lançado o Decreto nº 8.752/16 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, a qual abarca a formação inicial e continuada dos docentes e possui como um dos seus objetivos assegurar conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, previstos e avaliados constantemente pelas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, tendo como foco o aprendizado dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao considerarmos que o capital encapsula as dimensões humanas aos interesses mercantis, as recomendações dos Organismos Internacionais se apresentam na realidade imediata, sobretudo, no contexto brasileiro, como extremamente cruéis, por não levarem em consideração as dinâmicas enfrentadas cotidianamente por professores e professoras da Educação Básica pública nas escolas espalhadas pelo país. As condições de trabalho precárias: salas superlotadas; infraestrutura inadequada; falta de suporte para o adequado trabalho com a inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem e/ou deficiências; tempo de planejamento e preparação que precisam ser gastos com burocracias; sobrecarga de trabalho e emocional; falta de recursos pedagógicos; indisciplina e falta de motivação dos estudantes; violência e problemas que extrapolam a prática docente; entre tantos outros, são parte dos muitos desafios a serem enfrentados.

Na via da contramão, as lutas dos educadores têm sido por melhores condições de trabalho, menos cobranças por resultados e mais foco dos processos de ensino e no desenvolvimento individual dos alunos, maior valorização e salários dignos e estabilidade no emprego. Diversos estudos já têm demonstrado que a política de responsabilização e as condições precárias do trabalho docente no Brasil têm promovido o aumento do índice de adoecimento psicológico desses profissionais. Cabe refletir sobre o que já havia há muito tempo sido alertado pelo renomado filósofo Karl Marx: “O capital não tem a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador” (MARX, 1987, p. 306).

Deste modo, os Organismos Internacionais criam as condições para a realização de um projeto de educação que coloca centralidade na formação docente para solucionar os problemas educacionais e econômicos através de competências. Para este objetivo, é ampliada a responsabilização docente, impulsionando os professores a se adaptarem às políticas recomendadas, às precárias condições de formação e de trabalho, ao engajamento, à flexibilização, à alienação do trabalho docente promovidos pela julgada eficiente formação docente para o desenvolvimento da educação de qualidade, dentro dos limites necessários aos interesses do capital. Pois, este sistema, em busca de sua produção e reprodução ampliada, tem produzido um compêndio de múltiplas determinações que superam os limites humanos, apontando para uma assustadora direção que intensifica a subjugação do gênero humano ao capital.

Assim, percebe-se a urgência de utilizar os espaços de contradição desse sistema na formação de professores para elucidar compreensões que direcionem às possibilidades de uma nova sociedade, com horizonte na emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2023.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 28, 16 set. 2019. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/31889-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-118780-1-10-20190916%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/31889-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-118780-1-10-20190916%20(1).pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe**. Washington, D. C, Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Cortez, 1998.

FREITAS, Luis Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? in **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. SBE, Campinas – SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf). Acesso em 14 de jun. 2020.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, 2009. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas\\_e\\_laurinete.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

JIMENEZ, Susana. A política nacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. AUTOR (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

LIMA, Kátia. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate.** 2005. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Cocar**: Belém, v. 14, n. 28, p. 401-419, abr. 2020. ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em: 12 fev. 2023.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In.: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 2. p. 13-30.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. FORMAÇÃO HUMANA OU PRODUÇÃO DE RESULTADOS?: trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, dez. 2015. Disponível em: <C:/Users/danie/Downloads/2730-5699-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 01-17, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00207317>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-311X2019000503003&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2019000503003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2023.

## CAPÍTULO 4

# EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT) E SUA RELAÇÃO COM O CAPITALISMO: UM ESTUDO DOS FUNDAMENTOS ONTO-METODOLÓGICOS

*Manoel Messias Soares Germano Júnior*<sup>17</sup>

*Iara Rute Morais de Oliveira da Silva*<sup>18</sup>

*Josefa Jackline Rabelo*<sup>19</sup>

*Francisca Maurilene do Carmo*<sup>20</sup>

## INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade a educação é vista como um processo social necessário para a manutenção do sistema de (re)produção capitalista, preparando os indivíduos para assumir diferentes funções no mercado de trabalho. No entanto, essa relação não é simples ou unidimensional – considerando as diferentes facetas que a educação pode assumir para (re)produzir as estruturas sociais vigentes.

Na direção de melhor compreender as relações trabalho e educação, no contexto da sociabilidade do capital, realizamos a presente reflexão que adotou como base o onto-método, com

<sup>17</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC. Discente do MBA em Gestão Escolar/USP. Discente do técnico em Administração/SENAC-RJ e do técnico em Multimeios Didáticos/IFSP. Foi aluno especial no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação/UFC. Especialista em Educação Digital/UniSENAI-SC; em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica/IFES; em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/UFPI; em Linguagens e suas Tecnologias/UFPI; e em Ciências da Natureza e suas Tecnologias/UFPI. Pós-graduado em nível de aperfeiçoamento em Mentoria para a Educação Profissional e Tecnológica/IFES; em Educação e Tecnologia/MEC; em Bem-Estar no Contexto Escolar/MEC; e em Saúde Mental e Atenção Psicossocial de Adolescentes e Jovens/Fiocruz-MS. Bacharel em Biblioteconomia (2018); e licenciado em Pedagogia (2021) ambos na UFC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4255727586427637> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8041-6409> E-mail: [manoelmessiasufc@gmail.com](mailto:manoelmessiasufc@gmail.com)

<sup>18</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC. Especialista em Ensino na Educação Básica/IFCE. Licenciada em Pedagogia/UECE. Atualmente é Professora em Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7972646443300672> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3955-2051> E-mail: [iararute10@gmail.com](mailto:iararute10@gmail.com)

<sup>19</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHSS - Paris-Franca sob a supervisão do Professor Michel Löwy e com bolsa do CNPq (2013-2014). Doutora e Mestra em Educação pela UFC. Licenciada em Pedagogia/UFC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231954289757480> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X> E-mail: [jacklinerabelo@gmail.com](mailto:jacklinerabelo@gmail.com)

<sup>20</sup> Professora Associada III da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora e mestra em Educação pela UFC. Especialista em Psicopedagogia/UECE. Licenciada em Pedagogia/UECE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960782937577945> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0635-040X> E-mail: [fmcmaura@ufc.br](mailto:fmcmaura@ufc.br)

aporte teórico nos fundamentos ontológicos marxiano-lukacsiano, que tem como prerrogativa máxima a radical apreensão dos elementos que explicam essa relação.

A relação entre educação e capitalismo é um tema de grande relevância para a compreensão da atual conjuntura sociopolítica e econômica mundial. De acordo com os fundamentos onto-metodológicos, a educação é vista como uma categoria que surge a partir do complexo do trabalho, ou seja, do processo produtivo que é o fundamento do ser social. A educação não pode ser vista como algo separado da sociedade e da economia em que está inserida, mas sim como parte integrante e constitutiva desses processos.

Nesse sentido, a educação assume uma função social importante, que é a formação dos seres humanos. A educação, segundo Lukács (2013), é uma categoria que surgiu do complexo do trabalho, sendo este fundante do ser social. Ela é um processo social que tem como objetivo a formação de seres humanos, conforme sintetiza Amorin (2018),

A necessidade de conservar e transmitir nas gerações o conhecimento acumulado no trabalho às novas gerações, significa que a educação se constitui um complexo social que tem sua gênese no trabalho estabelecendo com este uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. (AMORIM, 2018, p. 23).

Esse processo não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos, mas também envolve aspectos culturais, éticos e políticos. E na sociedade regida pelo ideário liberal a educação é usada, predominantemente, como uma forma de reprodução ideológica da ordem social vigente, na medida em que transmite valores e normas que são compatíveis com o sistema capitalista.

O capital é um recurso que tem como finalidade a acumulação de riqueza. Conforme Tonet (2007), a educação na sociedade capitalista tem como função principal preparar o indivíduo para assumir as funções no mercado de trabalho. Dessa forma, o sistema educacional é moldado consoante as necessidades do sistema produtivo, visando a formação de uma força de trabalho que esteja conforme as demandas do mercado.

Além disso, a relação entre a educação e capital é estrutural, pois a educação é um processo social necessário para a manutenção do sistema atual. Através da educação, o sistema capitalista é capaz de reproduzir sua lógica de funcionamento, perpetuando assim a exploração do trabalho e a concentração da riqueza nas mãos de poucos.

É importante ressaltar que a análise da relação entre educação e capital não pode ser feita de forma neutra ou descontextualizada. É preciso compreender as complexas relações de poder que

permeiam o sistema capitalista e que se refletem nas políticas educacionais, a exemplo do movimento internacional conhecido como ‘Educação para Todos (EPT)’<sup>21</sup> (1990). É essa a análise que os autores desse trabalho se propõem.

### **Movimento de Educação para Todos: contexto e objetivos**

Tendo como foco atender as demandas de mão de obra preparada conforme o ideário liberal capitalista, no ano de 1990, a cidade de Jomtien, na Tailândia, foi palco de um evento histórico para a educação mundial: a Conferência Mundial de Educação para Todos. O Banco Mundial foi uma das principais instituições envolvidas na promoção do evento. Naquele momento, os países participantes assumiram o compromisso de atingir seis metas de Educação para Todos (EPT) até o ano de 2015, com o objetivo de garantir a universalização do acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino oferecido. As seis metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, foram as seguintes:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencional de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990).

No Brasil a regulação dessas metas se deu através da Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.º 9394/96). Desde a Conferência de Jomtien, o Banco Mundial tem atuado como um

<sup>21</sup> Em 2020 houve a mudança da nomenclatura de ‘Educação para Todos’ para ‘Aprendizagem para Todos’ quando a UNESCO publicou o documento ‘4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão’. O documento está disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407>.

dos principais organizadores da educação mundial, oferecendo recursos financeiros por meio de empréstimos, apoio técnico e consultoria para a implementação de políticas educacionais alinhadas as seis metas. Conforme Jimenez e Segundo,

A interferência do Banco Mundial na educação escolar no Brasil vem se acentuando, passando de projetos pontuais ou localizados para uma atuação mais sistemática e abrangente, tanto na definição de concepções teórico-metodológicas, quanto nas formas de atendimento a diversas modalidades de ensino e paradigmas socioeducacionais. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 50, 51).

Para as autoras, isso se deve ao fato de que, para o B.M. os países periféricos são inábeis na administração pública dos recursos recebidos, além disso, o governo consegue manter o controle sobre um complexo social tão valioso.

A autonomia da escola, sob a ótica da descentralização dos recursos, significa, portanto, o modo do governo garantir o controle do ajuste estruturas socioeconômico. [...]. A gestão eficiente do sistema educacional deve seguir os moldes empresariais, no sentido de redução dos gastos do setor. Daí a prioridade com o ensino elementar, o fluxo escolar, o currículo adequado ao mercado de trabalho e ao local (LEHER, 1998, p. 211 *apud* JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 50).

Desta forma, percebemos que o interesse da classe burguesa é dispensar a classe trabalhadora o mínimo de aprendizado, priorizando apenas a formação para atender as demandas do mercado de trabalho capitalista.

É importante destacar que os apologetas do sistema capitalista defendem que a educação possui um papel crucial na formação dos indivíduos e na reprodução social, atribuindo-lhe um caráter socioformativo, dando a ela um papel de “salvadora” dos males causados pelo capital à classe mais pobre. Nesse sentido, acreditam que a educação pode contribuir para tirá-los da atual crise capitalista. (MACENO, 2016).

Esses apologetas do capital veem a educação não apenas como um meio de adquirir conhecimentos e habilidades técnicas, mas também como um fator importante no desenvolvimento dos valores e do senso de identidade dos indivíduos. Desta forma a educação também serve como instrumento de dominação do capital, pois, é através do ensino que acontece a reprodução dos pensamentos da classe dominante, permitindo assim que a classe burguesa continue no poder perpetuando a opressão e as desigualdades sociais.

Eles acreditam que a educação pode desempenhar um papel significativo na superação das desigualdades sociais e econômicas, bem como auxiliar na formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

No entanto, é importante ter cautela ao atribuir à educação a função de resolver questões estruturais do sistema capitalista. Isso acontece porque a educação não pode, sozinha, modificar as relações sociais e econômicas que sustentam o sistema, uma vez que, o complexo determinante e responsável pela transformação social é o trabalho, como bem assevera Marx e Lukács.

Ainda a “outra tendência é atribuir à educação o caráter compensatório, percebido como meio de alívio da situação de pobreza, em períodos de ajustamento econômico” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 53). Como citado no relatório da Unesco, “[...] o poder que a educação tem de mudar vidas deveria garantir à área um lugar central a educação nos marcos de desenvolvimento pós-2015” (UNESCO *apud* SEGUNDO *et al.*, 2015, p. 181). Desta maneira, a educação é um dos instrumentos fundamentais usados para amenizar os efeitos danosos ao sistema capitalista atual (MACENO, 2016).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a educação não pode ser vista como a única solução para a libertação da opressão capitalista. No entanto, é indiscutível que sua contribuição é fundamental nesse processo. Através da educação, é possível desenvolver a consciência crítica dos indivíduos e promover a reflexão sobre as relações sociais e econômicas presentes na sociedade. Dessa forma, para Tonet (2007), a educação se vê diante do impasse de contribuir para a continuação e perpetuação da ordem social atual ou contribuir para a sua superação.

É necessário ter em mente que a educação por si só não é capaz de mudar a estrutura do sistema capitalista. Por isso, é importante nesse processo debatermos a formação docente, pois, é ela de fato que se encontra na linha de frente nesse impasse educacional de contribuir para a continuação e perpetuação da ordem social atual ou contribuir para a sua superação. Conforme Tonet (2017) pode ser complicado para o docente colaborar com a superação do sistema atual, pois o mesmo é obrigado a seguir regras impostas pelas metas e diretrizes estipuladas para o ensino nas escolas, porém o professor pode ter em sua prática atividades educativas emancipadoras, que vão auxiliar na conscientização dos discentes levando-os a serem conscientes da opressão e buscar por uma mudança na sociedade atual. Para o autor,

É urgente que se abandone a ilusão de uma “educação emancipadora”. Essa pode ser uma intenção piedosa, mas é absolutamente inviável. O que, a meu ver, se pode fazer, dada a realidade concreta, são “atividades educativas emancipadoras”. Essas atividades, embora muito limitadas, são possíveis porque o capital não pode dominar, de forma absoluta, todo o processo social. (TONET, 2017, p. 9).

Em sua formação, o docente também sofre com a lógica do capital. Um exemplo disso, segundo Saviani (2019), é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que:

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2019, p. 148).

Através dessa sinalização, houve uma tendência em atribuir a responsabilidade pela formação dos professores somente aos próprios docentes, o que acabou por desvalorizar a profissão, sobrecarregando o profissional da educação. Essa perspectiva individualista é um reflexo da desresponsabilização do Estado, que deveria assumir um papel mais ativo na formação dos professores e garantir condições adequadas para a realização desse processo.

No entanto, a responsabilidade pela formação dos professores não deveria ser atribuída apenas aos docentes, já que deveria ser papel do Estado garantir condições adequadas para a realização desse processo formativo, investindo em políticas públicas que valorizem a profissão, proporcionem formação de qualidade, e garantam condições de trabalho e remuneração adequadas o exercício da profissão.

E no ano de 2002, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou os Relatórios de Monitoramento Global, que são instrumentos de controle ministrado pelo BM. Nesses documentos os professores assumem um papel importante no cumprimento das metas estipuladas na EPT, e novas referências são colocadas para a formação docente (SEGUNDO *et al.*, 2015). O documento mostra que o treinamento dos professores é negligenciado:

[...] nesse sentido, a formação tanto dos professores como dos alunos proposta pelo Programa de Educação Para Todos devem estar pautadas nas bases de uma sociedade dita do conhecimento e da tecnologia, cujo interesse maior está no treinamento de sujeitos produtivos que atendam as demandas do mercado capitalista (SEGUNDO *et al.*, 2015, p. 173).

O relatório lançado em 2005 enfatiza a importância da formação do professor, considerada essencial para capacitá-lo adequadamente a exercer sua função de preparar os cidadãos para atender às demandas do sistema capitalista. Nesse sentido, seria fundamental que os professores tenham uma sólida formação teórico-prática que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar de forma eficaz em sala de aula.

Além disso, o relatório ressalta a necessidade de investimentos no que diz respeito aos salários e à formação continuada dos professores. “Nesse sentido, os professores aparecem, no

documento, como recurso humano essencial para o processo de ensino-aprendizagem e aquisição das habilidades necessárias para a vida” (SEGUNDO et al., 2015, p. 175).

Ao longo dos anos, outros diversos relatórios foram divulgados pela Unesco tratando da importância da formação do professor para o desenvolvimento educacional em países periféricos, incluindo o Brasil, “ainda segundo o relatório, países que alcançaram os mais altos padrões de qualidade na aprendizagem investiram fortemente na profissão docente em relação aos salários e à formação continuada” (SEGUNDO *et al.*, 2015, p. 174).

Esses relatórios se destacaram pela ênfase na necessidade de qualificação dos profissionais de ensino, com destaque para a formação combinada com a educação a distância, flexível e mais rápida. No entanto, apesar de os documentos enfatizarem a formação dos docentes, também sugerem uma formação aligeirada que tende a ser rasa e sem a qualidade devida.

E uma formação apressada e simplificada não é suficiente para preparar os docentes para os desafios da sala de aula.

Outro ponto a se destacar é que esses documentos atribuí aos professores a tarefa maior no alcance da qualidade da educação e coloca-se sobre os ombros deste o peso da responsabilidade quanto à resolução dos drásticos problemas educacionais e sociais, sistematicamente reproduzidos sob o signo da precariedade e da mistificação. Como podemos divisar nesta citação da autora Mendes Segundo (2015) “é necessário atrair mais pessoas qualificadas para a profissão docente e garantir que os professores adquiram as competências necessárias para a construção da educação que irá promover a paz, a equidade social e a redução dos conflitos” (SEGUNDO et al., 2015, p. 181).

É oportuno destacar, a propósito, que, no sentido de dar conta de tão impossível tarefa, o professor é empurrado a aderir aos diferentes cursos de formação continuada, oferecidos de forma presencial e *online*, este último, intensificado no contexto de pandemia e pós-pandemia da Covid-19. Entretanto, muitas vezes, esses cursos são oferecidos de forma aligeirada e sem a devida qualidade, o que pode comprometer o desenvolvimento dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Além disso, muitos desses cursos são custeados pelos próprios professores, o que gera uma sobrecarga financeira para esses profissionais. O que podemos ver como algo entranhado na história da formação do professor, que desde o início da educação no Brasil são obrigados a custear a sua formação, por mais que o governo brasileiro ofereça algum curso não é suficiente para possibilitar uma formação de qualidade ou de eximir o professor pela responsabilidade em sua formação tanto inicial como continuada. (SAVIANI, 2012)

Mesmo quando há cursos gratuitos de aperfeiçoamento e especialização oferecidos pelo Estado, os professores muitas vezes enfrentam dificuldades para participar. Eles precisam arcar com os custos de transporte e alimentação, o que pode ser um empecilho para quem ganha salários baixos. Além disso, os professores precisam conciliar as atividades do curso com as atividades extraescolares, como a correção de provas e trabalhos dos alunos, sem ter direito a redução da jornada ou afastamento remunerado do trabalho, e também com suas atividades da vida pessoal, as mulheres, por exemplo, ainda tem um terceiro turno de trabalho tendo que cuidar da casa e dos filhos, trazendo para estes uma sobrecarga que muitas vezes causam seu adoecimento físico, mental e psicológico.

## CONCLUSÕES

Neste trabalho, utilizamos os fundamentos marxiano-lukacsiano para problematizar a influência estrutural do capital sobre a educação, um processo social, que na sua essência se constitui indispensável para juntamente com o trabalho formar seres humanos em sua plenitude. Todavia, no terreno do capitalismo, a educação é utilizada, predominantemente, para preparar os indivíduos para o proclamado mercado de trabalho e auxiliar na reprodução das ideais dominantes do sistema vigente.

Desta forma, concluímos que, é notório que a crise estrutural do capital se estendeu de tal forma que atingiu diversas áreas, aumentando sua atuação. Na educação, por exemplo, através da Conferência de Educação para Todos (EPT), as instituições financeiras, a exemplo o Banco Mundial, órgão envolvido na promoção do evento, tem influenciado na regulação do sistema educacional através de metas a serem seguidas pelos países participantes.

Para os apologetas do capital a educação é um meio de superação das questões sociais, econômicas e estruturais do capital, porém é importante ressaltar que a educação sozinha não pode desempenhar tal papel. No entanto, como já exposto, sua contribuição é fundamental nesse processo. Por intermédio da educação, que a classe trabalhadora pode ter acesso ao desenvolvimento da consciência crítica e promover a reflexão sobre as relações sociais e econômicas presentes na sociedade.

Por isso, é importante debatermos a formação docente, pois, é ela de fato que se encontra na linha de frente nesse impasse educacional de contribuir para a continuação e perpetuação da ordem social atual ou contribuir para a sua superação.

Desta forma, os relatórios e outros documentos orientativos gerados nas conferências da Educação para Todos (EPT) são ferramentas do sistema capitalista para através da educação permanecer com a reprodução de seus ideais na sociedade e preparar mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. Sendo o professor, nesses documentos orientativos, um recurso humano fundamental nesse processo. Torna-se o educador o responsável pelo fracasso em sua formação e pelo fracasso da educação escolar.

Diante desse cenário desafiador, o professor, como agente principal da educação, se defrontam com um dilema crucial: entre perpetuar a ordem social vigente ou romper com as amarras e contribuir para a sua superação.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo: o ProJovem como negação da formação humana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 jul. 2023.

JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência**. 205f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2608/1/O%20complexo%20social%20da%20educacao%20na%20reproducao%20da%20sociedade%20entre%20a%20autonomia%20e%20a%20dependencia.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Autores associados: São Paulo, 2012.

SEGUNDO, Maria das Dores *et al.* A formação de professores recomendada nos relatórios de monitoramento global de Educação Para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade de emancipação humana**. Disponível em: [https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_E\\_A\\_POSSIBILIDADE\\_DA\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_A_POSSIBILIDADE_DA_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acesso em: 07 jul. 2023.

## CAPÍTULO 5

### EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A MERCANTILIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes<sup>22</sup>*

*Natália Cíndia Alves do Nascimento<sup>23</sup>*

*Fabricia Oliveira da Silva<sup>24</sup>*

*Rômulo Vieira de Oliveira<sup>25</sup>*

*Ruth Maria de Paula Gonçalves<sup>26</sup>*

#### INTRODUÇÃO

As diversas crises que o sistema capitalista enfrentou (1929 e 1970) foram agravadas por diversos fatores, como a produção desenfreada de produtos excedentes, o desemprego em massa, entre outros. Portanto, para diminuir esses efeitos, diversas medidas foram tomadas, como a criação de um processo de produção flexível, a diminuição de investimentos em custos sociais e privatização de instituições estatais. Consequentemente, diante dessas ações, as relações trabalhistas foram desregulamentadas provocando o aumento do número de trabalho informal, temporário e parcial. O que ocasionou o controle da burguesia sob a sociedade em diversos setores, especialmente nas áreas sociais como a educação.

No tocante a educação superior, esta vem sofrendo severos ataques, tanto no que diz respeito a sua expansão, gestão e flexibilização para atender as necessidades do capitalismo e da sociedade, em busca de formar profissionais para o mercado. Nesse processo da educação superior brasileira foram surgindo cursos de graduação na modalidade a distância, com grande concentração no setor privado, evidenciando um aumento expressivo na oferta deste nível de ensino. Por isso, o EAD se constitui como objeto relevante no mercado educacional e irá afetar fortemente os cursos de licenciaturas e em especial o curso de Pedagogia.

---

22 Pedagogo. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE/UECE). E-mail: marcos.adriano@aluno.uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5003-5418>

23 Pedagoga. Mestranda em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: nataliacindia@hotmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7256-6578>

24 Pedagoga. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE). E-mail: fabriciasilva2008@hotmail.com

25 Historiador. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE/UECE). E-mail: rmlvieiradeoliveira3@gmail.com

26 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE. E-mail: ruthm.goncalves@uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-4123>

Nossa pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Quais os aspectos históricos e econômicos da crise estrutural do capital? Quais os desdobramentos da crise estrutural do capital na educação superior? Quais as implicações que o avanço crescente dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD, exerce sob a formação docente? Diante de tais questionamentos, nosso estudo objetiva compreender o processo de mercantilização da educação superior evidenciando a expansão do curso de Pedagogia na modalidade de Educação à distância. Utilizamos-nos da abordagem quali-quantitativa e como coleta de dados fizemos uso da pesquisa bibliográfica e recorremos a pesquisa documental analisando dados do censo, leis e INEP.

Diante do exposto a mercantilização da educação superior vem sendo algo recorrente no mundo globalizado, devido aos avanços e crises que o capitalismo enfrentou em sua evolução histórica, influenciando assim, diversos âmbitos da sociedade, neste contexto, a educação desempenha um papel muito importante nas relações pessoais, econômicas e financeiras.

## **ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO NEOLIBERALISMO**

A partir da Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, o sistema capitalista teve sua ascensão devido à transformação do processo de produção decorrente da divisão de trabalho, cujas técnicas surgiram para produzir em larga escala, sendo as principais: o taylorismo, fordismo e toyotismo. Em decorrência disto, o sistema capitalista promoveu a valorização do capital financeiro, bem como o barateamento da mão de obra e mercadorias, acentuando, desta forma, as desigualdades na distribuição de riquezas.

Assim, apesar do seu dinamismo que provocou esse rápido crescimento financeiro, o capitalismo passou por diversos colapsos e transformações. Ao final da 1ª guerra mundial, os EUA eram responsáveis por 50% de toda a produção mundial. Porém, no ano de 1929, sucedeu-se uma grande crise desse sistema, em decorrência da superprodução que ocasionou uma relação desequilibrada entre a oferta e a procura, em que ocorreu a queda dos preços e dos lucros, a redução da atividade econômica, e o desemprego em massa. Todas essas consequências provocaram a queda da bolsa de valores de Nova York, acontecimento esse que levou inúmeras empresas e bancos a falência.

Diante deste contexto, o então presidente dos EUA, Franklin Delano Roosevelt, adotou um conjunto de medidas para superar este período de desequilíbrio econômico, ação emergencial denominada “*New Deal*”, que influenciou as políticas de bem-estar social, no qual o Estado buscou

afirmar a democracia liberal, comprometeu-se em organizar os empregos das pessoas, promovendo um bom salário e ambiente de trabalho. Nesse sentido, as pessoas iriam conseguir manter um nível de vida sem depender do mercado. Dessa forma, o Estado desempenha o papel de controlar e corrigir os excessos do mercado. Se aproximando, assim, das ideias defendidas por Keynes, que ficou conhecido a teoria do keynesianismo, tal compreensão contraria os princípios liberais, pois defende a participação direta do Estado na economia, como um setor indispensável para garantir os lucros do capitalismo, negando, dessa forma, a auto regulação do mercado, ideia defendida pelos liberalistas.

As medidas principais do “*New Deal*” eram: controle de preços, política de empréstimos, criação de obras publicas para gerar empregos, fixação dos salários mínimos e estabelecimento fixo das jornadas de trabalho. Outrossim, como resultados deste programa, a partir de 1935, o país voltou a crescer economicamente. Entretanto, a partir de 1960, com o aumento do número de déficits devido aos gastos na 2ª Guerra Mundial, foi provocado em 1970, a maior crise do sistema capitalista, mais intensa do que a vivenciada em 1929, trata-se, portanto, de uma crise estrutural. Para Mészáros (2011), essa crise é cumulativa, endêmica e duradoura que conseqüentemente atinge toda a vida social com a tendência de destruição global. Assim, essas crises, segundo o mesmo autor, irão se apresentar de duas formas: cíclica e estrutural.

Por conseguinte, para diminuir os efeitos provocados por este novo período de desequilíbrio, o capitalismo aderiu algumas mudanças com o objetivo de recuperar o seu poder e sua influência, dentre as quais estavam a adoção do processo de produção acumulativo flexível, na qual a oferta nunca é maior que a demanda e os trabalhadores desempenhavam diversas funções dentro da empresa, como também outra medida foi a implantação do neoliberalismo que é um fenômeno diverso do liberalismo econômico principalmente por aceitar um pouco a intervenção do estado na economia, e nisto a elevação das taxas de juro, níveis de desemprego massivo, diminuição de gastos sociais e a privatização das empresas e serviços foram consideradas práticas em visão da mudança.

Ademais, outra medida adotada foi à estimulação do avanço tecnológico que possibilitava uma nova caracterização para a acumulação do capital e dos processos no qual ele se encontra, oportunizando o aumento da produtividade no trabalho (e assim aumento dos lucros), como também da sua relação com os assalariados, onde o investimento em pesquisa e desenvolvimento estava em primazia, como nos aponta Silva (2011). Assim, todas essas mudanças ligadas ao modo de produção capitalista, provocaram grandes transformações na classe trabalhadora, implicando no “[...] assalariamento, o trabalho subcontratado, parcial, temporário, informal e a redução do número de trabalhadores da indústria com vínculos empregatícios estáveis [...]”. (GONÇALVES, 2016, p.8)

Consequentemente, as relações de trabalho e o modo de produção se tornam mais flexíveis, as relações financeiras e de direitos são desregulamentadas, e os bens e serviços públicos tendem a serem privatizados. Tais características citadas, foram regulamentadas e estão inseridas em um conjunto de normas fundamentais para enfrentar a crise econômica, que foi denominado de “Consenso de Washington”, estas medidas foram impostas principalmente aos países da América Latina, devido ao fato destes países enfrentarem dificuldades financeiras. Todas estas alterações econômicas e sociais geradas por esta crise estrutural, tornam precárias o modo de vida do trabalhador, ressaltando as contradições próprias do capitalismo, na qual as riquezas são distribuídas de forma desigual, colocando a classe trabalhadora em condições precárias.

### **A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Com a ascensão do neoliberalismo em meados da década de 1980, seguido da diminuição dos investimentos governamentais em políticas sociais em escala mundial. No Brasil, estas ideias foram efetivadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2003) foram implantadas diversas medidas educacionais inéditas e necessárias para atender ao neoliberalismo e a reordenação de gastos sociais e políticas públicas, por meio das privatizações e descentralização. A partir disso, a educação passou a ser vista como um meio para o avanço do país, e para tal surgiu a justificativa que era necessário a atuação do setor privado. Essa reforma previa o ensino universal para todos com condições de qualidade e oportunidade iguais, buscando a aquisição de conhecimentos e condições sociais igualitárias.

As políticas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso destinada a ampliação e acesso ao ensino superior foram destinadas diretamente ao setor privado com a criação do programa de Crédito Educativo (CREDUC). Por conseguinte, no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que possibilitou a entrada ainda mais estudantes no ensino superior privado. Diante disso, as mesmas bases criadas no governo anterior continuaram de uma forma aprimorada tanto no governo Lula como Dilma.

Nonnemacheer (2008), afirma que a educação superior brasileira percorre em um processo de mercantilização das relações sociais, institucionais, e do próprio conhecimento. Se aproximando cada vez mais de um modelo empresarial, ou seja, prevalecendo as leis do mercado, a lucratividade, o rendimento como resultado, e a condição de sobrevivência no mercado. Assim, a crise estrutural, afeta diversas áreas, dentre elas a social, na qual, os direitos sociais como saúde e educação viram

mercadorias. Conforme está exposto no quadro abaixo, no período de 10 anos, a quantidade de instituições de ensino superior privada e pública cresceu em números distintos, demonstrando que o setor privado tem primazia nesse nível de educação brasileira.

*Tabela 1 - Instituições de ensino superior privada e pública (2006 e 2016)*

	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
Anos	2006	2006	2016	2016
Universidade	92	86	108	89
Centro Universitário	4	115	10	156
Faculdade	119	1821	138	1866
IF e Cefet	33	-	40	-
<b>Total</b>	<b>248</b>	<b>2022</b>	<b>296</b>	<b>2111</b>

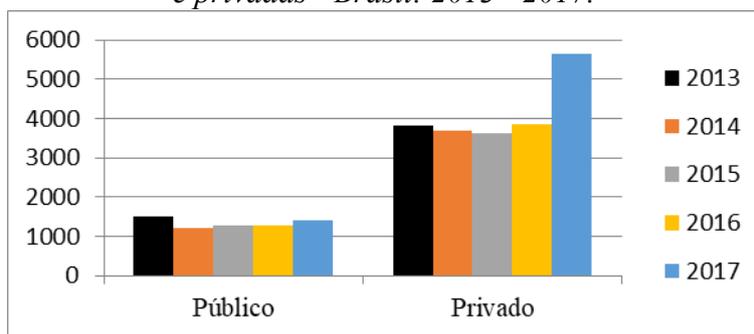
Elaborada pelas autoras. Fonte: INEP/MEC.

Podemos observar a grande disparidade, ao analisar o total de instituições em 2006, dessas 89,1% eram privadas e apenas 10,9% públicas. Já em 2016, a educação privada deteve 87,8% e a pública 12,2%. Apesar de o ensino público ter apresentado um aumento de instituições, a vertente privada ainda caracteriza mais de 70% da educação superior.

A partir de todo esse processo de mercantilização, foram surgindo novos caminhos que possibilitaram a inserção de uma nova modalidade educacional que gerasse custos baixos, flexibilidade, ampliação dos cursos ofertados, e conseqüentemente um maior número de ingressantes nesta educação. Logo, a Educação à Distância (EaD) ganhou espaço principalmente no setor privado por meio dos cursos de graduação em licenciatura, e devido a necessidade de formar os professores de educação básica que não detinham formação superior, dentre eles o curso de Pedagogia, concentra a maior oferta/matrículas EAD.

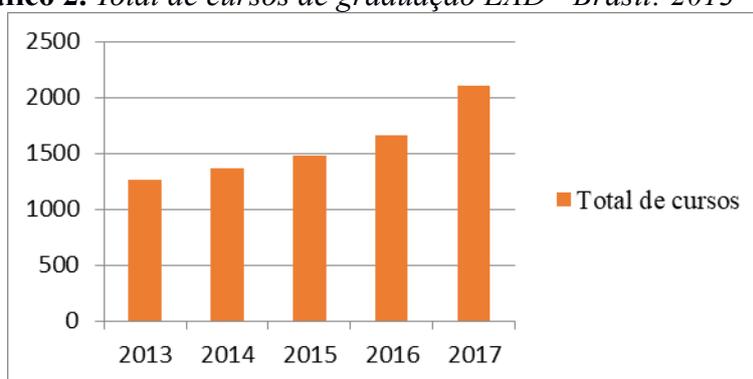
Então, tanto o setor privado como público implantaram esta modalidade, enxergando seus benefícios e vantagens sobre o ensino presencial, em alguns cursos. Porém, o ensino superior privado demonstrou uma ascensão avassaladora de crescimento com relação a educação á distância. Isso pode ser observado pelos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP, representados nos gráficos a seguir.

**Gráfico 1.** *Evolução das instituições que ofertam o ensino a distância públicas e privadas - Brasil: 2013 - 2017.*



Elaborado pelas autoras. Fonte: INEP/MEC 2013-2017.

**Gráfico 2.** *Total de cursos de graduação EAD - Brasil: 2013 - 2017*



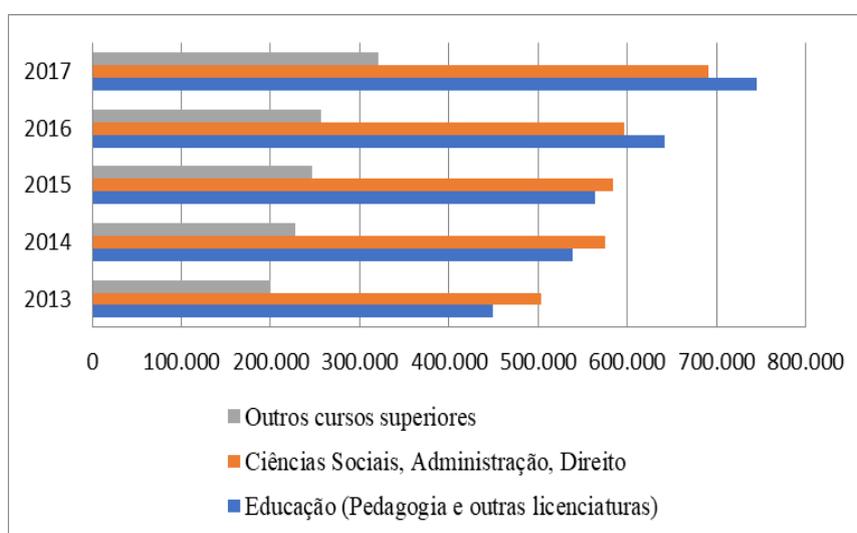
Elaborado pelas autoras. Fonte: INEP/MEC 2013-2017.

No que diz respeito ao número de instituições superiores que ofertam a modalidade a distância, no gráfico 1 podemos observar a concentração do setor privado na modalidade EAD. O segundo gráfico nos apresenta a número total de cursos na modalidade a distância que do ano 2013 a 2017 cresceu 40%. Desta maneira, é possível perceber que tanto as instituições como a oferta de diversos cursos na modalidade EAD tiveram um crescimento bastante significativo, tornando o setor privado o detentor maior desta modalidade de ensino.

À vista disso, foi possível perceber que esse avanço da educação á distância se tornou uma ameaça para o ensino presencial devido a sua flexibilidade de horários, preços baixos, e um novo método de aprendizagem. Estes foram os principais atrativos para os alunos que preferiram optar por uma educação superior que é condizente com a realidade deles, na maioria das vezes são pessoas que trabalham o dia todo e não podem frequentar o ensino presencial. Dessa forma, os cursos de licenciaturas, ou seja, os cursos de formação de professores, dentre eles o curso de Pedagogia apresenta a maior oferta de vagas no ensino á distância.

Esse predomínio pode ser explicado historicamente pela promulgação da LDB 9.394/96 que tornou obrigatória à formação superior para os docentes das séries iniciais e estabeleceu um prazo de 10 anos para os professores se adequarem a lei. Nesse contexto, as instituições de ensino superior privadas viram um terreno fértil para sua expansão no curso de Pedagogia. Podemos observar a predominância dos cursos de licenciatura, a partir da análise do gráfico 3, que compara a evolução das matrículas EAD nos cursos ligados a educação, às Ciências Sociais junto com Administração e Direito, e por fim, com os demais cursos.

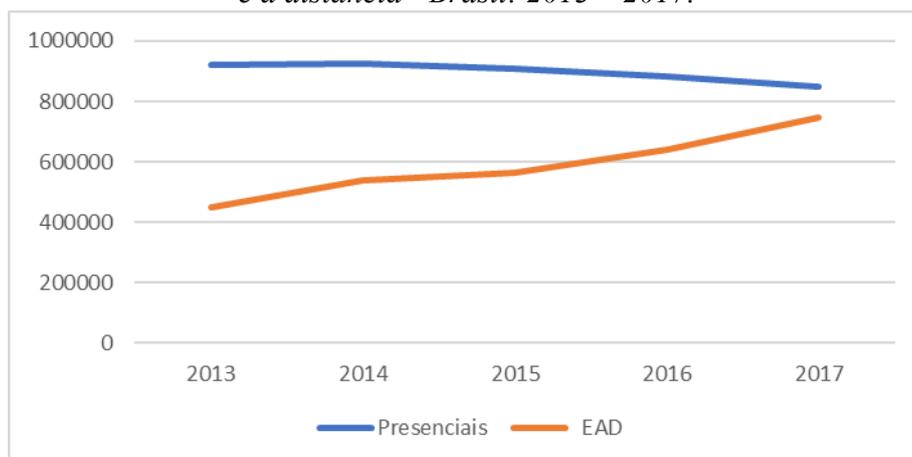
**Gráfico 3.** *Evolução das matrículas EAD segundo a área. Brasil: 2013 á 2017*



Elaborado pelas autoras. Fonte: INEP/MEC (2013-2017).

Em conformidade com os dados coletados, podemos verificar um aumento de matrículas na modalidade EAD nos cursos de formação de professores, na qual em 2013 detinham 38,9% contra 43,6% dos cursos de Ciências Sociais, Administração e Direito. Já em 2017 esse número alavancou para 42,4% versus 39,3%, respectivamente. Assim, compreendemos que os cursos de educação adentraram ainda mais na modalidade á distância. Ademais, podemos perceber que nos cursos de formação de professores, o EAD vem crescendo tanto no ensino público como no privado. O gráfico 4 nos apresenta esses dados.

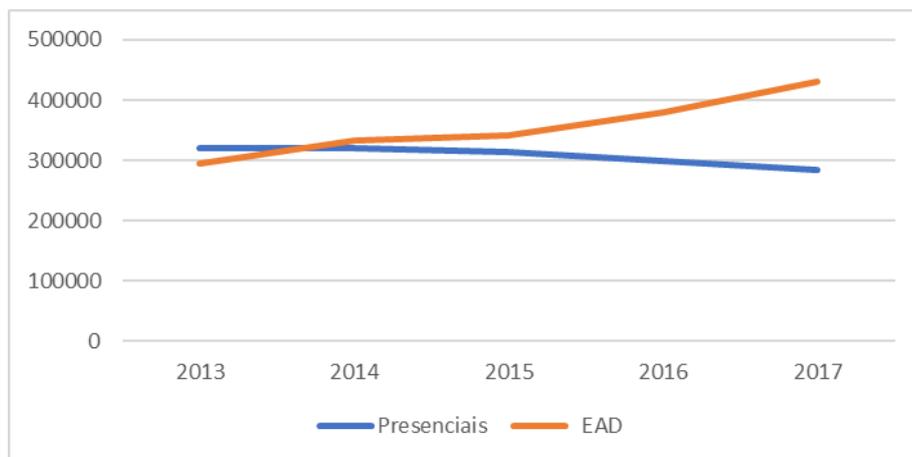
**Gráfico 4.** *Evolução das matrículas nos cursos de licenciatura presenciais e a distância - Brasil: 2013 – 2017.*



Elaborado pelas autoras. Fonte: INEP/MEC (2013-2017).

Observando o gráfico, é possível perceber que gradativamente as matrículas em cursos EAD na área da educação, estão aumentando e se aproximando cada vez mais ao número de cursos presenciais. Crescimento que corresponde 39,7 % entre 2013 á 2017. Enquanto, a educação presencial teve uma queda de 8,7 %. Tal queda está relacionada a diversos fatores como o cansaço que os cursos presenciais provocavam, altos custos financeiros, tempo, metodologias, espaço, características estas flexibilizadas pelo ensino a distância, como nos aponta Giolo (2008). Por outro lado, se observarmos especificamente o curso de Pedagogia, iremos obter os seguintes dados expressos no gráfico 5.

**Gráfico 5.** *Evolução dos cursos de Pedagogia presenciais e a distância – Brasil: 2013 – 2017.*



Elaborado pelas autoras. Fonte: INEP/MEC (2013-2017).

A partir da análise, podemos observar um aumento dos cursos à distância e um declínio dos cursos presenciais. No qual o dado correspondente a 2017 nos indica que 60% dos cursos oferecidos são à distância.

À vista disso, os professores formados nos cursos EAD não passam por experiências subjetivas, durante a sua formação, na qual são obtidas por meio da socialização e diálogo, características das aulas presenciais entre os estudantes do curso, então o professor como mediador desses processos, não terá experiências para aplicar a rotina de uma sala de aula. Portanto, na maioria das vezes, esse professor não irá refletir sua prática, apenas irá executá-la visando a eficiência e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, repetindo os moldes do sistema capitalista, outro efeito desta realidade é a dissociação do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de mercantilização da educação superior é uma das formas que o sistema capitalista encontrou para sua reprodução e saída para a crise em que se encontra inserido. Políticas sociais como o PROUNI e FIES também colaboraram para essa expansão do setor privado na educação, somado a isso, o Estado capitalista encontrou na modalidade EAD uma forma de diminuir gradativamente os gastos, tanto no que diz respeito aos aspectos de infraestrutura, relação aluno-professor, reconfiguração da profissão docente sob a nomenclatura de tutores presenciais ou a distância com remuneração bem inferior e instabilidade profissional.

Em 2017, o curso de Pedagogia se tornou o segundo em maior número de graduandos, ficando atrás apenas do curso de Direito. Além disso, nesse mesmo ano, a quantidade de concluintes do curso de Pedagogia à distância foi de 67.326, enquanto os oriundos dos cursos presenciais foram 58.789 (Dados do INEP/MEC 2017.). Tais dados comprovam o crescente domínio da modalidade EAD nos cursos voltados para a formação de professores.

Considerando o fato, que esses alunos irão se tornar professores da educação básica presencial, essa formação não trará todos os aspectos necessários para atuação do professor em sala de aula, que necessitará não apenas de conhecimentos técnicos e métodos mais também de habilidades só adquiridas com a experiência acadêmica por meio das discussões presenciais, vínculo com o professor, na convivência com os demais, na participação grupal, ou seja, em momentos que se dão nos espaços educacionais.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases: n. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p.1211-1234, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior: 2013, 2014, 2015, 2016 2017**. Brasília: Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 nov. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2017**. [http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros\\_informativos/numero\\_bolsas\\_ofertadas\\_por\\_uf\\_segundo\\_semestre\\_2017.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2017.pdf)>. Acesso em: 08 nov. de 2023.

GONÇALVES, Nayla Cristiana Beraldo. **A crise estrutural do sistema capitalista: o reflexo do naufrágio da humanidade**. In: Simpósio Mineiro De Assistentes Sociais, 4., 2016, Belo Horizonte. Conjunto de trabalhos virtuais. Belo Horizonte, 2016. p. 1 - 15.

MESZÁROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: \_\_\_\_\_. **Para Além do Capital: Rumo a uma teoria da transição**, 1ª ed. São Paulo: Boitempo, p. 94-132, 2011.

MESZÁROS, István. Atualidade histórica na ofensiva socialista. In: \_\_\_\_\_. **Para Além do Capital: Rumo a uma teoria da transição** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, p. 787-860, 2011.

NONNENMACHER, Solange. **Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVA, Newton Ferreira da. Mundialização do capital e precarização do trabalho. **Aurora**, Marília, v. 5, n. 1, p.65-77, 27 dez. 2011.

## CAPÍTULO 6

**A ALEGORIA EM WALTER BENJAMIN:  
FAZER DO OUTRO DITO O DITO DO OUTRO**

*Cláudio Guilarduci<sup>27</sup>  
Josefa Jackline Rabelo<sup>28</sup>*

*O que cresce resta  
(nos sentidos)  
ainda que mínimo  
(húbris do mínimo que resta)  
Haroldo de Campos (2013)*

A noção de *tempo* precisa ficar explícita em qualquer filosofia da história para que as ações políticas pensadas a partir de tal entendimento possam ter clareza e coerência quanto às suas ações sociais que o projeto busca abarcar. Walter Benjamin faz uma crítica à visão materialista da história a partir de três elementos fundamentais: a descontinuidade do tempo histórico, a força destrutiva da classe trabalhadora e a tradição dos oprimidos (BENJAMIN, 2010, MANUSCRITO 486, p. 61)<sup>29</sup>. A tradição, pois, deve ser entendida como uma descontinuidade do que tem sido em oposição à visão da história como um *continuum*, progresso, dos acontecimentos, já que a história dos oprimidos é, e sempre será, uma descontinuidade. A consciência da descontinuidade da história faz parte das classes revolucionárias no instante de suas ações de luta (BENJAMIN, 2010, MANUSCRITO 469, p. 48-49).

O elemento destrutivo apontado por Benjamin também deve ser entendido como o elemento crítico na historiografia. Ele atua quando consegue “fazer saltar a continuidade histórica” (BENJAMIN, 2010, MANUSCRITO 473, p. 56-57). O elemento destrutivo é uma reação a uma constelação de perigos. No entanto, ele não é escolhido levemente pelo historiador; ele precisa saltar do curso da história. O *salto* (*Sprung*) deve ser entendido como sendo *origem* (*Ursprung*) e não

---

<sup>27</sup>Doutor em Teatro (UNIRIO). Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). <https://orcid.org/0000-0001-5165-5937>. [guilarduci@ufsj.edu.br](mailto:guilarduci@ufsj.edu.br). O presente texto foi elaborado durante o pós-doutoramento (Set./2022 a Jul./2023) realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a supervisão da professora Josefa Jackline Rabelo.

<sup>28</sup>.Doutora em Educação (UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO/UECE). <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>. [jacklinerabelo@gmail.com](mailto:jacklinerabelo@gmail.com).

<sup>29</sup> Os manuscritos do arquivo de Benjamin citados no presente texto foram traduzidos do seguinte livro: BENJAMIN, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*: Walter Benjamin. Edición y traducción de Bolívar Echeverría. Colombia: Ediciones Desde Abajo, 2010, p. 47-70.

simplesmente gênese. Por sua vez, o termo *origem* não tem o sentido do vir-a-ser daquilo que o originou, mas de algo que emerge (*Entspringt*) do vir-a-ser.

O que é próprio da origem nunca se dá a ver no plano do factual, cru e manifesto. O seu ritmo só se revela a um ponto de vista duplo, que o reconhece, por um lado como restauração e reconstituição, e por outro como algo incompleto e inacabado. (BENJAMIN, 2011, p. 34)

Benjamin (1987, 2010) utilizou a imagem do “salto” no texto *Sobre o conceito de história* justamente na Tese XIV, pois sua discussão é sobre o historiador materialista. Se determinada narrativa histórica busca apenas legitimar uma determinada ordem, é tarefa do historiador materialista “saltar” em direção ao passado e se apropriar de um momento explosivo e, também, que seja capaz de interromper a narrativa histórica linear. É nesse sentido que Walter Benjamin (2010) criticou o materialismo histórico, que não foi capaz de elaborar uma noção de *tempo* que fosse coerente com a sua concepção de *história*.

Nesse sentido, Agamben (2005) afirma “que até hoje o próprio materialismo histórico furtou-se [...] a elaborar uma concepção do tempo à altura de sua concepção da história” (AGAMBEN, 2005, p. 111). Diante da ausência de um entendimento do conceito de *tempo*, foi preciso repetir o que já estava instituído há séculos na cultura ocidental, trazendo uma incongruência para o seu projeto maior: ter em “seu próprio âmago uma concepção revolucionária da história com uma experiência tradicional de tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 111).

Diante da concepção de um *tempo* espacializado, sucessivo e quantitativo como fundadora de uma visão de história e de política constantemente reafirmada na repetição do trabalho mecânico. Walter Benjamin apresenta um novo paradigma de interpretação histórica dentro de uma concepção materialista da *história*, criticando o pensamento historicista e o tempo linear e hegemônico consolidados na cultura burguesa e que sustentavam uma concepção política no Ocidente desde fins do Século XIX.

A obra de Benjamin, elaborada a partir da interlocução com diferentes autores – Lukács, Korsch, Carl Schmitt, Scholem, Nietzsche – e com diferentes artistas – Brecht, Kafka, Baudelaire, Fuchs, Proust –, apresenta, principalmente no *Passagens* (2006), uma profunda discussão sobre os temas *tempo*, *história* e *materialismo histórico*, buscando

explicitar a simultaneidade de tempo e acontecimento, a reversibilidade entre passado e presente, sobrepostos e semelhantes e a imprevisibilidade do futuro a ser construído. A reflexão acerca da simultaneidade do tempo se situa tanto no âmbito da percepção moderna do mundo quanto do interior dos significados do mundo que a linguagem expressa. (SCHLESENER, 2011, p. 89)

Contudo, talvez seja na Tese IV, presente em seu último texto, que a questão da temporalidade esteja tão evidente.

A luta de classes, que um historiador escolado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não há coisas finas e espirituais. Apesar disso, estas últimas estão presentes na luta de classes de uma outra maneira que a da representação de uma presa que toca ao vencedor. Elas estão vivas nessa luta como confiança, como coragem, como humor, como astúcia, como tenacidade, e elas retroagem ao fundo longínquo do tempo. Elas porão incessantemente em questão cada vitória que couber aos dominantes. Como flores que voltam suas corolas para o sol, assim o que foi aspira, por um secreto heliotropismo, a voltar-se para o sol que está a se levantar no céu da história. Essa mudança, a mais imperceptível de todas, o materialismo histórico tem que saber discernir. (BENJAMIN, 2005, p. 58)<sup>30</sup>

É possível apontar que Benjamin, nessa tese, aproxima-se de Brecht e de seus personagens que cantam *Pois de que vive o homem?* na *Ópera de três vinténs: erst kommt das fressen, dann kommt die moral*, “primeiro vem a comida, depois vem a moral” (BRECHT, 1973, p. 103)<sup>31</sup>. No entanto, também se distancia de seu amigo ao ressaltar a importância das forças espirituais e morais na luta de classes: “a fé – tradução benjaminiana da palavra *Zuversicht* –, a coragem, a perseverança. A lista das qualidades espirituais inclui também duas que são perfeitamente ‘brechtianas’, o *humor* e sobretudo a *astúcia* dos oprimidos (LÖWY, 2005, p. 59).

A temporalidade histórica, para os oprimidos, necessita de um novo significado que seja capaz de abarcar as lutas pelo fim da opressão e de instaurar novas relações sociais e políticas. “Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num perigo” (BENJAMIN, 2005, p. 65, Tese VI). Apropriando-se de uma frase do historiador Ranke, que entendia que o papel da história é retratar o passado tal como ocorreu com toda a pretensa neutralidade do pesquisador, Walter Benjamin buscou reafirmar que as concepções historicistas/positivistas de *tempo* e de *história* confirmavam a visão dos vencidos (LÖWY, 2005).

Logo, o momento de perigo deve ser entendido como aqueles instantes/acontecimentos em que oprimidos veem surgir uma “imagem autêntica do passado” (LÖWY, 2005, p. 65). É na ruína que a história se expressa; é na ruína que a verdadeira imagem do passado lampeja. Está subjacente ao historiador materialista que, no seu agir criticamente, “pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também a sua imobilização” (BENJAMIN, 2005, p. 130, Tese XVII). Portanto, o historiador materialista dialético se detém em algum objeto somente quando ele se apresenta como

30 Utilizamos a tradução de Michel Löwy presente no livro *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das “teses sobre o conceito de história”* (2005).

31 *Die Dreigroschenoper*. Edição brasileira consultada: BRECHT, Bertolt. *Bertolt Brecht. Teatro Completo*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 77.

uma mônada, numa cristalização saturada de tensões. O imobilizar faz explodir o *continuun* homogêneo da história.

A concepção de história benjaminiana é a de que

o estado de emergência é a regra. [...] Ao instante vazio e quantificado, ele opõe um ‘tempo-  
agora’ (*Jetzt-Zeit*), entendido como suspensão messiânica do acontecer, que “reúne em uma  
grandiosa abreviação a história da humanidade”. É em nome deste “tempo pleno”, que é “o  
verdadeiro lugar de construção histórica”. (AGAMBEN, 2005, 124-125)

De acordo com Jeanne-Marie Gagnebin (2007), ainda está presente em nossos dias a concepção de uma ciência do histórico que busca “uma fidelidade aos documentos do passado e que deseja conservar sua identidade” (GAGNEBIN, 2007, p. 32-33). Essa ciência é tributária de um nível de leitura denominado por Orígenes como sendo “literal” e que foi difundida por Lutero no período do seu protesto contra o poder da igreja católica com sua hierarquia eclesiástica e dogmática.

Dois outros níveis de leitura são também apresentados por Orígenes: o moral e o místico ou alegórico. Para exemplificar, Orígenes utiliza o recurso de uma metáfora: “o sentido literal corresponde ao corpo, o sentido moral à alma e o sentido místico ao espírito da escrita, pois esta se compõe dos mesmos elementos que o ser humano: corpo, alma e espírito” (GAGNEBIN, 2007, p. 32).

Assim, ainda conforme Gagnebin (2007), o nível alegórico, que tem lugar privilegiado na religião católica, não apenas propunha uma forma de interpretação da Bíblia, mas também determinava a leitura da História da Salvação, fazendo do *Antigo Testamento* um discurso que já anunciava o *Novo*, o tempo messiânico. O cristianismo é uma “religião histórica” não somente por ter como fundamento uma pessoa histórica (Jesus), com eventos que se pretendem históricos (Paixão e Ressurreição), mas também por atribuir ao tempo uma concepção soteriológica. Como afirma Agamben (2011, p. 58), o cristianismo por interpretar a si mesmo a partir de uma perspectiva histórica traz para si, desde o início, uma filosofia, uma teologia da história.

No entanto, a interpretação alegórica, que conciliava o texto canônico com as normas da razão e da moral, oferecendo ligações entre o sentido do texto e a construção de imagens, não foi capaz de regular os motivos dessa ligação pelas arbitrariedades existentes na relação entre significante-significado, arbitrariedades que implicavam, inclusive, as relações entre o sagrado e o profano. A exegese cristã reúne diferentes figuras que pertenceram a diferentes realidades históricas, como o rei Davi, identificado como o prenúncio do advento de Jesus Cristo, e o cordeiro no sacrifício de Isaac, representando alegoricamente o prenúncio e a promessa do sacrifício de Cristo.

A arbitrariedade encontrada na alegoria não está presente no símbolo, pois este traz em si uma integridade, uma imediaticidade, capaz de unir duas dimensões distintas: ideia e obra. O símbolo é instantâneo e eterno na sua brevidade. Já a alegoria necessita do desenvolvimento no tempo. “O símbolo é, a alegoria significa; o primeiro faz a fusão significante-significado, a segunda separa-os” (TODOROV, 1979, p. 217). O tempo histórico na alegoria afeta tanto a sua construção quanto a sua própria compreensão, ocasionando o seu envelhecimento (GAGNEBIN, 2007, p. 34-35).

No *Origem do drama trágico alemão* (2011), Walter Benjamin traz uma discussão sobre a estrutura temporal do símbolo que foi desenvolvida por Friedrich Creuzer<sup>32</sup> para apresentar – e reabilitar – uma ideia de alegoria. Para Creuzer o símbolo possui, em sua essência, quatro momentos: “o momentâneo, o total, o insondável da sua origem, o necessário”. O símbolo é entendido como momentâneo por ser semelhante a um “relâmpago que ilumina a noite de repente”. É devido à brevidade do símbolo que os Antigos achavam necessário entender os sinais dos deuses, não só para compreender os momentos difíceis de suas vidas, mas também para entender o que o futuro os reservava. Na imediaticidade do símbolo, são primordiais a clareza, a transparência e a totalidade momentânea. Nesse sentido, os Antigos

devolvem ao símbolo, reprimido pela lenda palavrosa, as suas antigas prerrogativas: o símbolo, que, originalmente nascido da figuração, depois incorporado também na discursividade, é muito mais adequado que a lenda para sugerir o uno e inefável da religião, devido à sua concisão significativa, à totalidade e à exuberância concentrada da sua existência. (CREUZER *apud* BENJAMIN, 2011, p. 175)

Creuzer afirma que o símbolo faz surgir uma ideia de forma momentânea em sua totalidade instantânea. O símbolo atravessa os sentidos e o pensamento atingindo todas as formas da nossa alma.

A reabilitação da alegoria, por Walter Benjamin, principalmente no *Origem do drama trágico alemão* (1984; 2011) e nos trabalhos realizados sobre Baudelaire, ocorre a partir de duas propriedades que a definem, mas que também eram motivadoras de desqualificação para muitos teóricos: a historicidade e a arbitrariedade. Essas propriedades, de acordo com a doutrina benjaminiana da alegoria, explicam sua grandeza e também exigem uma outra definição de arte que distancie do ideal de beleza e de reconciliação presente no ideal clássico.

A alegoria significa “dizer o outro”. Cada elemento que a compõe quer dizer outra coisa e não o seu sentido mais literal e imediato. A alegoria, conforme Kholte (1986, p. 53-54), indicia a

---

32 Benjamin apresenta uma reflexão sobre o livro *Simbolismo e mitologia dos povos antigos* (1819).

“impossibilidade de a verdade coincidir consigo mesma, o que implicaria, no entanto, defini-la apenas como identidade”. Porém, por mais que o caráter contraditório das coisas seja sufocado e camuflado pela retórica, é a própria identidade “que acaba sendo questionada pelo alegórico, à medida que neste a identidade se dá *através* do ‘outro’ e *no* outro. Porém, esse outro *está* naquilo, é aquilo o que designa como *outro*”, sendo que o próprio gesto de apontar para algo externo, indicando o outro, “contém nos traços básicos de sua estrutura aquilo que ele próprio aponta e significa” (KHOTE, 1986, p. 54).

O alegórico é o reverso do aurático. “A aura é a aparição de algo longínquo, por mais próximo que esteja naquilo que a evoca” (BENJAMIN, 2006, p. 490, M 16a, 4). O alegórico se abre para a infinitude, aquilo que está próximo se revela ao mesmo tempo distante, o seu sentido está sempre mais além. Ainda de acordo com Khote (1986, p. 61), o alegórico não é apenas ele mesmo e nem aquele outro que, ao mesmo tempo, o nega, mas que também é afirmado nele.

As alegorias envelhecem porque da sua essência faz parte o desconcertante. Se um objeto, sob o olhar da melancolia, se torna alegórico, se ela lhe sorve a vida e ele continua a existir como objeto morto, mas seguro para toda eternidade, ele fica à mercê do alegorista e dos seus caprichos. E isto quer dizer que, a partir de agora, ele será incapaz de irradiar a partir de si qualquer significado ou sentido; o seu significado é aquele que o alegorista lhe atribuir. Ele investe-o desse significado, e vai ao fundo da coisa para se apropriar dele, não em sentido psicológico, mas ontológico. Nas suas mãos, a coisa transforma-se em algo de diverso, através dele ele fala de algo de diverso e ela torna-se para ele a chave que dá acesso a um saber oculto que ele venera na coisa como emblema. É nisto que reside o caráter escritural da alegoria. Ela é um esquema, e como esquema um objeto do saber; mas o alegorista só não a perderá se a transformar num objeto fixo: a um tempo imagem fixada e signo fixante. (BENJAMIN, 2011, p. 196-197)

A alegoria, ainda de acordo com Benjamin (2011, p. 173), “não é uma retórica ilustrativa através da imagem, mas expressão, como a linguagem, e também a escrita”; por esse motivo, ela não pode ser vista apenas como um “sistema convencional de signos por excelência”. A escrita nos apresenta constantemente a morte da significação. É na expressão alegórica que significação e morte se aproximam trazendo a perda do significado e do sentido último. A alegoria é, ao mesmo tempo, convenção e expressão, “não é convenção da expressão, mas expressão da convenção” (BENJAMIN, 2011, p. 186).

Gagnebin (2007, p. 41) explicita que a convenção no período Barroco tem uma origem sagrada e, por esse motivo, “toda escrita tende a ser hieroglífica”. No entanto, o rastro da Sagrada Escritura, como na Idade Média e, de certa forma, ainda no Renascimento, não é mais capaz de deixar transparente a sua origem sagrada. As imagens escritas não são mais “assinaturas do grande

desígnio divino expresso no livro da Natureza e comentados nos livros humanos” (GAGNEBIN, 2007, p. 41).

O alegorista arranca o objeto de seu contexto. Mata-o. E o obriga a significar. Esvaziado de todo brilho próprio, incapaz de irradiar qualquer sentido, ele está pronto para funcionar como alegoria. Nas mãos do alegorista, a coisa se converte em algo diferente, transformando-se em chave para um saber oculto. Para construir a alegoria, o mundo tem de ser esquartejado. As ruínas e fragmentos servem para criar a alegoria. (ROUANET, 1984, p. 40)<sup>33</sup>

Durante a realização do *Obra das Passagens*, Walter Benjamin elaborou uma escrita secreta com um total de 30 siglas em cores. Para Willi Bolle (1996), as siglas representam um procedimento mimético e mágico que objetivava decifrar o texto difícil da metrópole moderna. A escrita secreta foi utilizada, mais especificamente, no ano de 1938, quando Benjamin elaborou um modelo miniaturizado do seu projeto maior.

Os documentos que contêm siglas, estas marcadas com lápis de cor, são de dois tipos. Por um lado, um amplo acervo de materiais, organizado em 36 maços temáticos (*Konvolute*), em que Benjamin reunira cerca de 3.500 fragmentos sobre a história social da cidade de Paris. Por outro lado, o plano de construção do livro-modelo (*Charles Baudelaire, um poeta no auge do capitalismo*), estruturado por meio de 30 categorias teóricas e reunindo 1.745 fragmentos, daquele acervo, considerados os mais importantes. (BOLLE, 1996, p. 42)

Wille Bolle (1996, 1999), ao propor uma nova interpretação para a escrita secreta, afirma que ela não pode ser apenas pensada como siglas de transferência, com função classificatória, mas que ela também traz uma dimensão estética “na linguagem mimética ou fisionômica com valores próprios, trazendo informações, semânticas e estruturais para a compreensão do plano de construção do Modelo das Passagens” (BOLLE, 1996, p. 46). A hipótese de Bolle é a de que a escrita secreta pode ser “a tradução ou o proto-texto pictográfico das categoriais conceituais” (BOLLE, 1996, p. 47). A escolha das cores e das formas se baseia em diferentes obras e autores:

a obra teórica e gráfica de Albrecht Dürer, a *Teoria das cores* de Goethe, o ensaio *O pintor da vida moderna* de Baudelaire, a teoria da pintura e das cores de Paul Klee, as concepções da Bauhaus e das vanguardas das décadas de 1910 e 1920 – em suma, o que há de mais expressivo na tradição construtivista. (BOLLE, 1999, p. 95)

Nessa *oficina de historiografia* proposta por Bolle, o conjunto de siglas foi dividido em sete subconstelações: “a tríade da melancolia”, “uma escrita fisiognômica”, “representação do tempo”, “planos de Paris”, “na encruzilhada da mercadoria”, “um hieróglifo crítico: a Alegoria” e “a radiografia do surrealismo”. Para cada subconstelação foi elaborada uma tese-resumo.

<sup>33</sup> Texto *Apresentação* do livro *Drama barroco alemão* (1984, p. 11-47).

Nosso interesse, no momento, recai sobre a subconstelação “um hieróglifo crítico: a Alegoria” que é constituída pelas figuras que contêm uma cruz: “Elementos fisionômicos”, “*Jugendstil*”, “Reação política”, “Alegoria”, “Lesbos”, “Paixão estética”, “Novidade”, “Perda da aura”, “Progresso”, “Salvação” e, por fim, “Dante/Fisionomia do Inferno” que é formada por uma linha serpentiforme. Na subconstelação estão presentes as quatro figuras que trazem a cor verde: “Lesbos”, “Salvação”, “Dante/Fisionomia do Inferno”, e “Alegoria”. A tese-resumo foi formulada da seguinte forma:

A segunda sigla-encruzilhada é a Alegoria, regendo um total de 10 siglas que têm como traço distintivo a cruz. Formam uma via crucis, centrada num tronco vertical de cor verde, de onde saem três braços horizontais: cruces simples (Lesbos, Reação política, Novidade), cruces num círculo ou numa elipse (Salvação, Progresso, Perda da aura) e cruces sobrepostas a círculos cheios (*Jugendstil*, Elementos fisionômicos, Paixão estética). A alegoria é a antítese da mercadoria: depois de ter sido, na Idade Média, um instrumento de desvalorização da iconografia pagã, e, na época do Absolutismo, um signo de legitimação do poder, foi redescoberta por Baudelaire e Benjamin como um meio de desmascarar o fetichismo mercantil e de desconstruir os mitos da modernidade (Novidade, Progresso, Eterno Retorno). A alegoria, contudo, não é apenas destruidora, mas pode resgatar potenciais de sentido contidos nos mitos. (BOLLE, 1996, p. 96)

Bolle (1996) inicia sua explicação para o uso da cor verde indicando que o seu sentido em latim é “cheio de seiva” e que, portanto, representaria a natureza. Nessa exaltação à natureza “se projeta a alegoria como signo de mortificação, como ‘banimento do orgânico’” (BOLLE, 1996, p. 67) e a cor preta seria o desmascaramento da natureza.

O próprio Benjamin, durante a escrita dos seus textos sobre Berlim, indica algumas pistas para entendimento de determinadas cores: “Pontos azuis designariam as ruas onde morei / Pontos amarelos, os lugares onde moravam minhas namoradas” (*apud* BOLLE, 1996, p. 55). A cor amarela aqui está indicando o princípio feminino, a alegria e a sensualidade, e o azul, o princípio masculino e espiritual, também pode ser entendido de acordo com o mapa como a localização do autor ou ainda como sendo o *eu* do autor.

Para Goethe (2011), no seu *Doutrina das cores*, mais especificamente no parágrafo 751, a linguagem somente por reflexo pode exprimir os objetos, pois estes não “podem ser fixados, embora devam ser descritos; é por isso que se tentam todos os tipos de fórmulas para se aproximar deles ao menos alegoricamente” (GOETHE, 2011, p. 134), e as cores, com suas ações vivas, determinariam a linguagem pela qual seria possível descrever os objetos.

Ainda de acordo com Goethe (2011, p. 122-123, [696]), “a cor pode ser determinada por dois lados. Apresenta uma oposição que denominamos polaridade, que pode ser designada por mais ou menos”, sendo o amarelo e o azul as cores citadas por Goethe para exemplificar tais polaridades: o

amarelo, o lado positivo, seria a cor da força, da ação, da proximidade; é uma cor clara e representa a luz; já o azul, o negativo, seria a cor da privação, da sombra, da fraqueza e da distância.

Ao se misturarem essas oposições específicas, as qualidades de ambas as partes não se anulam; se estão num ponto de equilíbrio, de modo que nenhuma se destaque, a mistura adquire de novo algo específico para o olho, apresentando-se como uma unidade que não pode ser decomposta. Chamamos essa unidade de verde. (GOETHE, 2011, p. 123, [697])

Para Kandinsky (*apud* PEDROSA, 1982) a cor mais calma é o verde absoluto. O verde não traz nem alegria, nem tristeza e nem paixão, e não é o centro de nenhum movimento. “Esta imobilidade é uma qualidade preciosa [...]. A passividade é o caráter dominante do verde absoluto, mas essa passividade se perfuma de unção, de contentamento de si mesmo” (KANDINSKY *apud* PEDROSA, 1982, p. 111-112).

A cruz preta cortando o círculo verde pode indicar a morte da significação e a perda do sentido apresentada na polarização amarelo e azul, deixando apenas a imobilidade que salta através da dialética na expressão alegórica. De acordo com Bolle (1996, p. 67), a cruz, signo da Paixão e Ressurreição do Salvador, transforma-se alegoricamente em um instrumento historiográfico ao permitir desmascarar o mito e a aparência, possibilitando reconhecer que a eternidade das ocorrências históricas também significa reconhecer a sua transitoriedade.

A releitura, ou melhor, a reabilitação da alegoria que Walter Benjamin realiza, e a sua consequente constituição como categoria-chave para compreensão do barroco literário alemão do século XVII, buscou efetivar a alegoria como uma categoria estética que fosse capaz de dar conta das produções artísticas realizadas no seu tempo.

Diante do exposto até aqui, é possível afirmar que Walter Benjamin abriu dois caminhos que devem ser considerados na atualidade. O primeiro está relacionado ao conceito de *símbolo* e à sua impossibilidade para explicar as produções estéticas. O segundo direciona para a *alegoria* como o conceito que possibilita uma compreensão estética. Por ter sido o conceito de *alegoria* visto como negativo, secundário e derivado do símbolo, o pesquisador alemão buscou demonstrar que é o uso

fraudulento do “simbólico” que permite investigar em toda a sua “profundidade” todas as formas de arte, contribuindo desmedidamente para o conforto das investigações artísticas. O que chama atenção no uso vulgar do termo é que esse conceito [do símbolo], que aponta imperiosamente para a indissociabilidade de forma e conteúdo, passa a funcionar como uma legitimação filosófica da impotência crítica, que por falta de rigor dialético perde de vista o conteúdo, na análise formal, e a forma, na estética do conteúdo. Esse abuso ocorre sempre que numa obra de arte a “manifestação” de uma “deia” é caracterizada como um “símbolo”. (BENJAMIN, 1984, p. 182)

A alegoria permite a construção de uma “epistemologia constelatória” que se nega a olhar os produtos estéticos a partir de uma essência metafísica e “recusa a sedução da identidade” para entendimento de uma totalidade simbólica. A constelação é construída pelos destroços da explosão do produto estético e é na contraditoriedade de seus fragmentos que a materialidade do produto será liberada.<sup>34</sup>

O texto *Origem do drama barroco alemão* (1925), juntamente com *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão* (1919) e o artigo *Afinidades eletivas* (1922), além de outros textos sobre a literatura e a arte alemã e francesa, compõe um conjunto de textos que discutem o conceito de crítica como um *medium-de-reflexão*. O conceito de crítica de Walter Benjamin, conforme Seligmann-Silva (2009, p. 49 et seq.), se desdobra em cinco níveis. O primeiro nível é denominado de *autorreflexão*. Benjamin, ao refletir sobre o papel da crítica na sociedade, também refletia sobre suas atividades como crítico. O segundo, *leitura detalhada*, indica que a obra criticada era lida minuciosamente e analisada a partir de seu “ideal *a priori*”. O terceiro nível, *história*, afirma que a crítica era realizada a partir de uma reflexão sobre a história da arte e da literatura. Para exemplificar é possível citar o ensaio sobre o narrador (BENJAMIN, 1987) e o livro sobre o barroco (BENJAMIN, 1984; 2011) que desenvolvem uma teoria sobre os gêneros literários. O quarto nível pode ser denominado de *crítica da sociedade*. A crítica desenvolvida por Benjamin sempre foi praticada a partir do seu tempo e com o entendimento de que o passado não pode ser conhecido tal como ele foi. E, por fim, o nível da *teoria da história*. Este, ao articular todos os níveis anteriores, faz uma crítica aos modelos historiográficos, inclusive aos marxistas, que defendiam um contínuo e positivo avanço do devir história.

Assim, ainda de acordo com Seligmann-Silva (2009), para Benjamin, a arte e a crítica eram *medium-de-reflexão* tanto do sistema estético quanto de toda a sociedade, e a *alegoria* um conceito-chave para a discussão de produtos estéticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005

AGAMBEN, Giorgio. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo: Homo sacer, II, 2*. São Paulo: Boitempo, 2011. Coleção Estádio de Sítio.

---

<sup>34</sup> Cf. EAGLETON, 1993, p. 240

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas, v. 1.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama Barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Filosofia.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Belo Horizonte Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos: Walter Benjamin*. Edición y traducción de Bolívar Echeverría. Colombia: Ediciones Desde Abajo, 2010.

BOLLE, Willi. A metrópole como medium-de-reflexão. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: Fapesp: Annablume, 1999, p. 89-109.

BOLLE, Willi. As siglas em cores no trabalho das Passagens, de W. Benjamin. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 27, 1996, p. 41-77. Bertolt Brecht: *Die Dreigroschenoper*. In: Stücke I. Berlin: Aufbau, 1973.

BRECHT, Bertolt. *Bertolt Brecht*. Teatro Completo. Vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CAMPOS, Haroldo. A educação dos cinco sentidos. In: *A educação dos cinco sentidos*. São Paulo: Iluminuras, 2013, p. 23-25.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOETHE, Johann. W. *Doutrina das cores*. São Paulo: Nova Alexandrina, 2011.

KHOTE, Flávio R. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História'*, São Paulo: Boitempo, 2005,

PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. Brasília: UNB, 1982.

ROUANET, Sérgio P. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. *Origem do drama Barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.p. 11-47. Coleção Filosofia.

SCHLESENER, Anita Helena. *Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin*, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A atualidade de Walter Benjamin e Theodor Adorno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. Coleção Contemporânea.

TODOROV, Tzvetan. *Teorias do símbolo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

## CAPÍTULO 7

### TRABALHO INFANTIL EM OLARIAS NO MUNICÍPIO DE RUSSAS-CE: UMA ANÁLISE A LUZ DOS ESCRITOS DE MARX E ENGELS

Adriana Ribeiro de Lima<sup>35</sup>

Amanda Duarte Lima<sup>36</sup>

#### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a temática do trabalho infantil em olarias (indústrias de telhas e tijolos no município de Russas – CE), sob a luz da teoria marxiana. Uma realidade presente nos dias atuais, mesmo com as políticas públicas de “combate” ao trabalho infantil. Políticas essas, que em grande parte, são executadas apenas para dar uma satisfação a sociedade, pois, na realidade as crianças continuam acompanhando os pais para exercerem determinadas funções nos trabalhos dentro das olarias. O município de Russas é reconhecido no Ceará como um polo na produção de telhas e tijolos, sendo esse produto, vendido para Estados da região nordeste. Desse modo, pensar as questões que fazem parte da engrenagem desse processo de produção é de grande importância para se compreender as relações sociais estabelecidas no contexto apresentado. Notícias do jornal O povo, divulgadas no ano de 2021, denunciam o trabalho de crianças em olarias em condições análogas à escravidão. Assim, o objetivo central deste artigo é trazer a exploração do trabalho infantil em uma perspectiva crítica por meio dos escritos de Marx, Engels e de seus intérpretes para compreender como essa prática utilizada nos primórdios da Revolução Industrial se faz presente e se ressignifica nos tempos atuais.

**Palavras-chave:** Categoria trabalho; Trabalho infantil; Precarização.

#### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a temática do trabalho infantil em olarias (indústrias de telhas e tijolos no município de Russas – CE), sob a luz da teoria marxiana. Uma realidade presente no contexto atual, mesmo com as políticas públicas de “combate” ao trabalho infantil. Políticas essas, que em grande parte, são executadas apenas para dar uma satisfação à sociedade, pois, na realidade as crianças continuam acompanhando os pais para exercerem determinadas funções nos trabalhos dentro das olarias. O município de Russas é reconhecido no

---

35 Doutoranda em Educação (UFC) Mestra em História (UFC) Professora efetiva da rede municipal de ensino de Russas CE. E-mail: adrianaribeyro@gmail.

36 Doutoranda em Educação (UFC) Mestra em Educação (IFCE) Professora de História da rede municipal de Fortaleza. E-mail: adlejovem@gmail.com

Ceará como um polo na produção de telhas e tijolos, sendo esse produto, vendido para Estados da região Nordeste. Desse modo, pensar as questões que fazem parte da engrenagem desse processo de produção é de grande importância para se compreender as relações sociais estabelecidas no contexto apresentado.

A instalação de olarias no município de Russas se deu no início da década de 1980, as indústrias de cerâmicas substituíram a produção de cera de carnaúba, em seu ciclo de ouro. Os impactos causados por essa mudança além da questão do trabalho infantil, tema central desse artigo, trouxe outros problemas de questão ambiental. O desmatamento da vegetação nativa para a retirada da argila, utilizada na produção de telhas e tijolos do tipo colonial, além da queima de lenha extraída de áreas da zona da mata para queimada dos fornos é uma prática recorrente e com graves consequências ambientais. Ao introduzir a obra, *A crise estrutural do capital* de István Mészáros, Ricardo Antunes sintetiza,

Sua aguda investigação, debruçando-se ao longo de todo século XX, o leva a constatar que o sistema de capital, por não ter limites para a sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. Conformados pelo que se determina na linhagem de Marx, como mediações de segunda ordem, quando tudo passa a ser controlado pela lógica de valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente (MÉSZÁROS, 2011, p.11).

Assim, como ensina Netto (2011) em suas análises sobre o método de Marx, o estudo se iniciou a partir da aparência, porém, a aparência o tanto que mostra, ela também oculta. Portanto, o que se vê são crianças que precisam trabalhar desde cedo para contribuir financeiramente com a família, que com poucos recursos, têm no trabalho a ampliação da renda para a subsistência familiar. No entanto, embora esse fato busque justificar por si só a exploração do trabalho infantil, torna-se necessário desvelar a realidade em que se dá tal fenômeno, visto que a sociedade atual é mediada pelo modo de produção capitalista.

Assim sendo, um dos principais fatores que levam essas crianças a começarem a trabalhar é a situação de pobreza e miséria familiar, o que atrai os menores a tentar complementar a renda, sobretudo, com a crise estrutural do capital. Com a prática da agricultura familiar em declínio no meio rural, os adultos levam as crianças para “ajudá-los” no trabalho dentro das olarias, pois, trabalham por produção, e assim, quanto mais trabalho produzido, maior será a renda no final da semana, quinzena ou do mês.

Georg Lukács (1888), maior estudioso e interprete da obra de Marx e Engels do século XX, nos apresenta a teoria que por meio do trabalho e a partir dos complexos desenvolvidos por meio dele, a humanidade deu um salto ontológico, saindo da natureza, superando seus próprios limites, produzindo a vida material e a si mesmo. Dessa forma, o ser humano, para dar continuidade a própria existência, satisfazendo suas necessidades básicas transformam o mundo, produzindo conhecimento.

Depreende-se, portanto, que o trabalho é a categoria fundante do ser social, possuindo relativa autonomia, mantendo uma relação de dependência ontológica com os demais complexos sociais. Nesse sentido, conforme nos ensina Lukács, o trabalho, seus modos de operar e suas propriedades desdobram-se no ser social constituído. A essência ontológica do trabalho confere ao mesmo caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação do ser humano com a natureza orgânica e inorgânica. Essa inter-relação marca a passagem, no ser limitado pelas questões naturais ao ser social.

A ontologia materialista de Lukács é edificada em torno da categoria do trabalho. Em sua investigação, o ponto de partida é a análise da atividade do trabalho porque, conforme argumenta o filósofo, é no interior dela que estão contidas todas as determinações que constituem a essência do ser social. Em Lukács o trabalho é posto como a categoria fundante do ser social. Esta prioridade consiste em aceitar que “uma determinada forma do ser é a insuprimível base ontológica de outra, e a relação não pode ser nem inversa nem recíproca” (LUKÁCS, 2013, p. 117).

Há duas proposições expressas na prioridade ontológica do trabalho, a primeira que trata da sua precedência ontológica, isto é, o trabalho existe antes de qualquer categoria social e, a segunda, que o manifesta como condição necessária para o vir a ser de outras categorias do ser social. Tais proposições indicam que no âmbito do ser social, o trabalho surge como o complexo inicial, através do qual, outros complexos se estruturam.

É por isto que Lukács diz que o trabalho exerce, na gênese do ser social, o momento predominante, isto é, ele exprime uma força de determinação e de desenvolvimento dos outros elementos do ser social. Visto desta forma, o trabalho precede e permite o desenvolvimento dos complexos sociais e o que sustenta essa prioridade é o fato dele ter essencialmente a função de intercâmbio entre o modo de vida natural e o modo de vida social. É nesse sentido que Lukács afirma ser o trabalho o “veículo para a autocriação do homem enquanto homem”,

Primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo de ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não

somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real. (LUKÁCS, 2013, p.42)

Tendo em vista que, “todos os seus estágios são produtos de sua auto atividade”, ao fazer uma revisão do capítulo do trabalho da *Ontologia do Ser Social*, Carmo (2008, p.81) busca apreender como Lukács procede na sua investigação acerca do ser e qual papel exerce a categoria “trabalho” no seu constructo teórico. Para a autora, no que se refere especificamente à passagem da esfera orgânica à social, Lukács destaca a centralidade da categoria trabalho que marca o momento da reprodução do novo através da transformação conscientemente orientada do real, ou, ainda, o momento predominante do salto da vida ao mundo dos homens.

Feita essa explanação teórica sobre a categoria trabalho pelo viés dos escritos marxianos interpretados por Lukács torna-se necessário compreender em qual perspectiva o trabalho se apresenta em nossa sociedade vigente, visto que, temos dificuldade de apreendê-lo em uma visão transcendental, pois temos a apreensão dele como objeto. A sociedade capitalista o transformou em mercadoria, associado à coisa, o que só se fortalece com um discurso de interiorização da concepção burguesa.

Para Marx e Engels, ao construir uma nova concepção de ver e transformar a realidade existente, por meio do materialismo dialético, o trabalho visa emancipar o ser humano e não causar sua própria destruição, como se configura na sociedade capitalista. E como centralidade desse artigo o trabalho infantil, na sociedade capitalista, é uma dessas marcas mais perversas de desumanização e deformação de um ser humano em sua formação.

Para Marx, o objeto é que determina o conhecimento, por isso se faz necessário conhecer seu passado, sua história, sendo o presente que ilumina os desdobramentos do passado e não o contrário. Nesse sentido, Mary Del Priore (2004) nos ajuda a compreender a historicidade do trabalho infantil. Segundo a autora, até a idade média, salvo as condições de escravidão, o trabalho infantil esteve vinculado à complementação do sustento familiar, de modo que era raro para o benefício de outras pessoas. Já no feudalismo, esse tipo de exploração da mão de obra infantil acontecia para o favorecimento dos senhores feudais, pois as crianças eram vistas como aprendizes dos mestres artesãos.

Para que possamos nortear o diálogo e análise proposto sobre o trabalho infantil, visto que a questão do trabalho na infância é um tema bastante amplo, o limite temporal aqui brevemente explanado, trata-se de quando se estruturou e formou a sociedade capitalista, uma estrutura econômica que teve grandes desenvolvimentos após os avanços científicos iniciados pelas máquinas

à vapor. Foi durante a Revolução Industrial que esse tipo de exploração atingiu seu auge. Nas primeiras fábricas europeias, a utilização do trabalho infantil era vista como uma mão de obra muito mais barata, principalmente em comparação à força de trabalho masculina. Durante esse período, era muito comum que crianças, a partir dos quatro anos de idade, fossem exploradas em jornadas diárias de até 14 horas, recebendo em troca basicamente moradia e alimentação. Esse cenário levou a inúmeras crianças mutiladas nos maquinários e até mesmo mortas em acidentes nas fábricas. Tudo isso sem contar os constantes abusos aos quais elas eram submetidas, de castigos severos à exploração sexual.

A exploração do trabalho infantil traz uma série de consequências para as crianças que se encontram nesse tipo de situação. Além dos aspectos psicológicos e educacionais, os menores também são impactados em seu próprio desenvolvimento físico. Assim, é comum encontrar nas olarias crianças com faixa etária entre 12 e 13 anos, com baixa estatura e corpos definidos em virtude do esforço físico realizado em atividade como separar toras de madeira para queima de fornos de telhas e tijolos. Em pleno estágio de desenvolvimento físico, o esforço físico trazido pelo trabalho prejudica o crescimento, podendo lesionar a coluna e levar até mesmo à produção de deformidades.

Este artigo se justifica pela necessidade de um estudo aprofundado à luz da teoria marxiana, sobre as reais condições em que ocorre o desenvolvimento do trabalho infantil explorado, visto que justificativas fundamentadas na condição social em que essas crianças e suas famílias se encontram, por si só, não explicam a realidade em sua totalidade, uma vez que o próprio Estado faz vista grossa quando supostamente se coloca contra o trabalho infantil nas olarias<sup>37</sup>.

## **O TRABALHO INFANTIL PELO VIÉS DE MARX E ENGELS**

A historiografia dedicada à infância tem suas raízes no trabalho de Phillipe Ariès, na obra *História social da criança e da família* publicada em 1978. Esse autor é considerado o pioneiro no campo da História a trazer a infância como objeto de estudo, ao abordar sua concepção dentro do

<sup>37</sup> Conforme matérias publicadas em jornais de circulação nacional por meio digital, somente no ano de 2021, duas operações de órgãos federais flagraram a realidade em que vivem crianças e adolescentes em comunidades rurais do município de Russas-CE, a saber: em 21 de outubro de 2021, matéria do jornal O Povo intitulada *“Trabalho escravo e infantil é flagrado em Russas, Limoeiro do Norte e Quixeré”*; em 04 de novembro de 2021, matéria do portal G1 Ceará: *“Quatro adolescentes são resgatados em condições análogas à escravidão no Ceará - Trabalhos irregulares eram feitos em fábrica de cerâmicas e no cultivo de feijão”*. Realizadas pelo Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), ligado à Secretaria Nacional de Inspeção do Trabalho, fiscalizações como essas são comuns no município de Russas-CE, considerando ser o município o maior pólo ceramista do Ceará. Porém, nem essas ações e nem outras políticas públicas de erradicação do trabalho infantil têm se mostrado efetivas no combate a essa realidade.

contexto da Idade Média e Moderna. Ariès (1981) compreende o conceito de infância historicamente à medida que, para ele e para os autores posteriores ao seu trabalho, a infância seria não apenas uma fase caracterizada por questões biológicas, mas estaria intrinsecamente ligada a processos históricos representados por mudanças na família e na sociedade, ou seja, uma criação social, alicerçada pela própria formação biológica e natural, porém com elementos de comportamento social e cultural.

Além de registrar as transformações mais gerais da produção capitalista, o olhar de Marx e Engels direcionou-se para o registro da deterioração das condições de trabalho, da extensão da jornada e da intensificação do ritmo de trabalho, da redução dos salários e na consequente utilização intensiva da força de trabalho de mulheres e crianças. Não se pode esquecer que, para além da esfera produtiva, a Revolução Industrial constitui-se num amplo movimento que transformou praticamente todos os setores da vida social, das organizações e instituições sociais e políticas às mentalidades.

Marx e Engels apontaram uma série de fatores que se combinaram e que levaram ao recrutamento de mulheres e crianças pelo sistema fabril. Em primeiro lugar, o trabalho infantil é tratado em estreita relação com a redução, pelos fabricantes, dos gastos com o pagamento da força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários eram pagos às crianças, geralmente não passando da metade ou terça parte do salário pago ao operário adulto (ENGELS, 2010).

Engels avançou a análise sobre as consequências sociais do trabalho da mulher e das crianças, baseando-se em vasta quantidade de fontes, relatórios e depoimentos. Analisou detalhadamente como o discurso em defesa do trabalho infantil foi naturalizado, justificado e ideologizado, para garantir o trabalho de toda a família operária. Para ilustrar o que mencionado anteriormente, segue citação em que Engels registra como a burguesia justificava o trabalho infantil, não perdendo Engels a oportunidade para ironizar o discurso burguês que justificava o emprego das crianças como um ato de filantropia:

Ao operário fabril é preciso garantir um salário que lhe permita educar seus filhos para um trabalho regular, mas apenas o suficiente para que não possa dispensar o salário dos filhos e não faça deles algo mais que operários [...] Com vistas na redução de salários, a burguesia aproveitou-se largamente da oportunidade, propiciada pela mecanização, de empregar mulheres e crianças ( ENGELS, 2010, p. 119).

As soluções da sociedade capitalista ao problema do trabalho infantil colocam na escola, na legislação e nas políticas públicas o papel de erradicação da exploração de crianças. Mas, se por um lado, a escola é um meio estratégico de amenizar a degeneração precoce e oportunizar aos filhos dos trabalhadores o acesso ao ensino letrado, ela não é capaz de solucionar os problemas cuja origem

está entranhada nas contraditórias relações que submetem o trabalho às reproduções do sistema capitalista.

A generalização da exploração do trabalho infantil não é produto somente da introdução da maquinaria na grande indústria, mas de relações sociais complexas que, entre os séculos XVIII e XIX, revolucionaram a forma de vida dos trabalhadores, fundamentadas na exploração da mais-valia de homens, mulheres e crianças (CONDE, 2012).

Buscando a historicidade da temática da exploração do trabalho infantil, no capítulo XIII, da obra, O capital, Marx realiza uma explanação sobre o desenvolvimento da maquinaria utilizando um pensamento de John Stuart Mill, o qual salienta que: “É de se duvidar que todas as invenções mecânicas até agora feitas busque aliviar a labuta diária de algum ser humano”. Marx concorda com esse pensamento, mas exige dele um complemento. Para Marx a finalidade da invenção da maquinaria não foi essa, a de aliviar a labuta do trabalhador, mas para baratear o custo das mercadorias, encurtar jornada de trabalho, enfim, ela veio como meio para a produção da mais-valia. (MARX, 2013, p. 303).

A maquinaria revolucionou a indústria e num sistema encadeado revolucionou a agricultura, a comunicação e o transporte. Ela não cria valor, mas o transfere ao produto e sua produtividade é medida pelo grau em que ela substitui o trabalho humano. Quando a maquinaria foi implementada a demanda pelo trabalho feminino e infantil aumentou, visto que eram mais ágeis e assim todos os membros da família passaram a ser inseridos no meio de produção. Como o valor da força de trabalho era dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário e pela manutenção da família e agora a manutenção da família estava dividida, houve uma desvalorização da força de trabalho.

Quando as mulheres e as crianças entraram no processo de produção o índice de mortalidade infantil aumentou. Como se sabe a maquinaria aumenta a produtividade do trabalho e conseqüentemente prolonga a jornada, pois ela se deprecia também quando não está funcionando. Assim a fábrica passou a funcionar 24 horas, levando mulheres e crianças a completa exaustão.

De acordo com as observações de Marx, a maquinaria, ao dispensar força muscular, torna-se meio de utilizar trabalhadores sem grande força física (mulheres e crianças), com membros mais flexíveis. Dessa forma, a maquinaria lança toda a família no mercado de trabalho (MARX, 2013, p. 375).

Consideram como puramente ilusória a cláusula da lei de 1860, que institui a exigência de certificado escolar para o emprego de meninos de 10 a 12 anos de idade. A comissão real de 1867, cuja tarefa era investigar a ocupação de crianças, adolescentes e mulheres na agricultura, publicou

alguns relatórios muito significativos. Diversas tentativas foram feitas de aplicar à agricultura, sob forma modificada, os princípios da legislação fabril, mas até agora todas elas fracassaram totalmente. Em todo caso, a Lei de 1872, por defeituosa que seja, é a primeira a regulamentar o horário de trabalho das crianças ocupadas nas minas e que, em certa medida, responsabiliza os exploradores e proprietários das minas pelos assim chamados acidentes (MARX, 2013, p. 378).

Marx (2013) explicita que trabalho é um intercâmbio entre homem e a natureza através do qual são produzidos os bens materiais necessários à existência humana. E que este intercâmbio, uma necessidade eterna da humanidade, é uma síntese entre subjetividade e objetividade, vale dizer entre consciência e realidade objetiva natural. Na mesma obra Marx faz importante relação entre direito e trabalho, esclarecendo-nos de que:

Este igual direito é direito desigual para o trabalho desigual. Não reconhece nenhuma distinção de classe, porque aqui cada indivíduo não é mais do que um operário como os demais; mas reconhece, tacitamente, como tantos outros privilégios naturais, as desiguais aptidões dos indivíduos e, por conseguinte, a desigual capacidade de rendimento. No fundo é, portanto, como todo direito, um direito da desigualdade (MARX, 2013, p. 221).

Nesse sentido, o trabalho assume significativa importância, pois é através do mesmo que se encontra a determinação onto-histórica de que a transformação da natureza pelo trabalho cria algo novo. De acordo com Lessa (2012) todo ato de trabalho modifica o indivíduo, pois o mesmo adquire conhecimentos, habilidades e ferramentas que antes não possuía. Eis aí, através do trabalho, a constituição do momento que libertou o homem do determinismo biológico.

A bibliografia consultada evidencia que a educação da classe trabalhadora é um dos elementos necessários à manutenção das estruturas sociais do capital. Marx (2013) explicita que fábrica e escola nascem juntas. A escola, assim como a legislação fabril, é o meio pelo qual o capitalismo regula a exploração e, assim, afasta crianças da degeneração precoce sem abrir mão, totalmente, de explorá-las ou de prepará-las à expropriação da mais valia no futuro. Por mais que Marx e Engels abordem questões e problemáticas de seu tempo, ainda se faz pertinente muitas de suas reflexões, pois ainda permanece, não na mesma proporção e estrutura, a exploração do trabalho infantil de uma classe específica, a do trabalhador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisando os diferentes tempos históricos conclui-se que a condição do ser criança é uma construção social que se modifica continuamente. Partimos da idade média quando as crianças eram

vistas como objetos e sua morte, muitas vezes, era vista como motivo de alegria, pois seria um a menos para alimentar (ARIÈS, 1986) e chegamos no século XXI, onde se construiu um conjunto de legislação própria para proteção e garantia dos direitos sociais das crianças, porém uma série de abusos e explorações continuam vigentes e fortalecidos dentro de uma sociedade desigual e voltada para os interesses do capital. Não é fácil visualizar todas as relações envolvidas numa realidade complexa, que apresenta uma teia de fatores interagindo e afetando uns aos outros. Ressalte-se, no entanto, que a exploração do trabalho produtivo de crianças e adolescentes, observada em contextos de precarização das famílias, possibilita o aumento da renda familiar, por um lado, e o crescimento do lucro do empresário, por outro. Nesse contexto, a despeito da contribuição para o aumento da renda da família, o trabalho não só não contribui para superar o estado de miséria em que elas se encontram, como reproduz as condições de perpetuação da pobreza.

Em relação aos impactos dessa exploração, procuramos mostrar que a condição a que estão submetidas crianças, adolescentes e suas famílias traz como consequência uma reorganização das relações estabelecidas, seja no interior dessas famílias, seja na dinâmica do próprio município.

Pensando-se no desenvolvimento humano, a realidade observada em Russas - CE, do trabalho precoce, evidenciada pelos depoimentos dos sujeitos entrevistados, ilustra como este fato pode ter efeitos danosos para as crianças e adolescentes, afetando, principalmente, sua saúde, seu processo de escolarização e de formação da sua identidade.

Expressão desmedida dos tentáculos do capital e da falta de políticas consistentes e eficazes, voltadas para a criança e adolescente, o trabalho precoce também exprime a força da “ideologia ou valorização do trabalho, que o mostra como dignificante, como escola, almejado pelos pais porque afasta a criança da rua e da marginalidade”. Não obstante a ampla divulgação, desde pelos menos um século atrás, dos prejuízos advindos do exercício do trabalho precoce em atividades produtivas, seu combate encontra barreiras de porte, seja nas próprias vítimas da situação seja nas suas famílias, em face da força dessa ideologia, que se alimenta da luta pela sobrevivência.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BRASIL. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador**. 2 ed. Brasília: Ministério do Trabalho e do Emprego. 2011.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho.** (Tese de doutorado), Universidade Federal do Ceará- UFC. Fortaleza- Ce, 2008.

CONDE, Soraya Franzoni. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense.** 2012, 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução B. A. Schumann. Supervisão, apresentação e notas, José Paulo Netto. - [Edição revista]. - São Paulo: Boitempo, 2010. (Mundo do trabalho; Coleção Marx-Engels).

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia dell'essere sociale.** II. Roma, Riuniti, 1981.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política:** Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** [Tradução Maria Lúcia Como]. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. — (Coleção Leitura).

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

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

PRIORE, M. D. (org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

TONET, I. **Educação contra o capital.** 3ª edição ampliada, Instituto Lukács, São Paulo, 2016.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Injuí, Coleção fronteiras da educação, 256 p. 2005. (não vi no texto)

## SITES CONSULTADOS

<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2021/10/21/trabalho-escravo-e-infantil-sao-flagrados-em-russas-limoeiro-do-norte-e-quixere.html>

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/11/04/quatro-adolescentes-sao-resgatados-em-condicoes-analogas-a-escravidao-no-ceara.ghtml>

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES**

Pedagogo. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE/UECE). E-mail: marcos.adriano@aluno.uece.br ou marcos.educare@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5003-5418>

### **NATÁLIA CÍNDIA ALVES DO NASCIMENTO**

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, campus FAFIDAM (Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos), atualmente atua como professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Morada Nova - CE.

### **RÔMULO VIEIRA DE OLIVEIRA**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGE/UECE. E-mail: rmlvieiradeoliveira3@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-4189>

### **RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE. E-mail: ruthm.goncalves@uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-4123>

ISBN 978-655376308-1



9

786553

763081