



## **TRABALHO E EDUCAÇÃO: CATEGORIAS FUNDANTES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA PEDAGOGIA-HISTÓRICO CRÍTICA<sup>1</sup>**

Maria de Fatima Felix Rosar<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente artigo apresenta uma breve reflexão sobre a historicidade das categorias trabalho e educação, destacando as condições objetivas e subjetivas produzidas nas sociedades capitalistas. Destaca os modos de subsunção do trabalho e da educação pelo capital, na política educacional brasileira, o que requer, a compreensão dialética das possibilidades e dos limites materializados, destacando a intervenção do Estado capitalista e do mercado nas políticas impostas às escolas públicas de educação básica. Após explicitar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, faz ênfase na retomada dessa reflexão sobre trabalho e educação, para recolocar o debate sobre a relação teoria e prática e, portanto, escola e sociedade na perspectiva de superação do capitalismo.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Capitalismo.

## **WORK AND EDUCATION: FOUNDING CATEGORIES OF THE HUMAN DEVELOPMENT AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY**

### **Abstract**

This article presents a brief reflection on the historicity of the categories labor and education, highlighting the objective and subjective conditions produced in capitalist societies. It emphasizes the modes of subsumption of labor and education by capital in Brazilian educational policy, which requires a dialectical understanding of possibilities and limits materialized, highlighting the intervention of the capitalist state and the market in the policies imposed on public elementary schools. After explaining the fundamentals of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, it emphasizes the resumption of this reflection on work and education, to reinsert the debate on the relation theory and practice and, therefore, school and society in the perspective of overcoming capitalism.

**Keywords:** Labor. Education. Capitalism.



## **TRABAJO Y EDUCACIÓN: CATEGORÍAS FUNDANTES DEL PROCEDIMIENTO DE DESARROLLO HUMANO Y LA PEDAGOGÍA-HISTÓRICA CRÍTICA**

### **Resumen**

El presente artículo presenta una breve reflexión sobre la historicidad de las categorías trabajo y educación, destacando las condiciones objetivas y subjetivas producidas en las sociedades capitalistas. Destaca los modos de subsunción del trabajo y de la educación por el capital, en la política educativa brasileña, lo que requiere, la comprensión dialéctica de las posibilidades y de los límites materializados, destacando la intervención del Estado capitalista y del mercado en las políticas impuestas a las escuelas públicas de educación básica. Después de explicitar los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural, hace énfasis en la retomada de esa reflexión sobre trabajo y educación, para recolocar el debate sobre la relación teoría y práctica y, por lo tanto, escuela y sociedad en la perspectiva de superación del capitalismo.

**Palabras clave:** Trabajo. Educación. Capitalismo.

### **INTRODUÇÃO**

Trabalho e educação, categorias constituídas de elevado grau de concretude histórica, estão a merecer reflexão continuada, quando se coloca sob análise a perspectiva do desenvolvimento humano nas sociedades capitalistas. A historicidade dessas categorias deixa evidente os elementos que as constituíram, desde a forma mais rudimentar de ação humana sobre a natureza nas sociedades primitivas, àqueles que as constituem nas sociedades industriais e pós-industriais, sob as formas mais complexas e sofisticadas dos processos de transformação de matérias-primas em mercadorias. Nessas categorias estão inscritas as condições objetivas de apropriação de materiais naturais e produzidos e as condições subjetivas de apropriação de processos culturais, mediada pelas práticas de educação e produção dos conhecimentos científicos, por meio dos quais se objetivam os produtos e os próprios seres humanos na materialidade dos bens produzidos. Desse modo, trabalho e educação refletem a ação humana sobre a natureza, as relações sociais de produção e o desenvolvimento humano histórico e social.

Por outro lado, também a historicidade dessas categorias contempla as suas contradições, bem como as possibilidades de superação dialéctica dos seus opostos, como se pode verificar ao longo da história da humanidade, na medida em que foram se modificando os modos de produção e, portanto, as formas de trabalho e de educação, porém, sem que fossem superadas totalmente, até o momento, suas formas pretéritas, sempre mantidas de modo subordinado às formas mais avançadas. Assim, mesmo tendo a possibilidade de se automatizar grande parte da produção de bens materiais, dispensando

em grande medida a incorporação do trabalho vivo, permanecem sendo identificadas, na atualidade, formas análogas ao trabalho escravo, em processos de exploração da natureza ou em processos produtivos elementares, como parte da totalidade do trabalho e da produção geral nas sociedades de classes. Com efeito, ampliam-se as contradições entre o trabalho e o capital, a produção social e a apropriação privada da riqueza, a oposição entre dominantes e dominados, provocando também contraditoriamente o surgimento de perspectivas de transformação dessas sociedades geradas no próprio movimento dialético da história.

Existe, portanto, uma relação indissociável entre trabalho e educação, compreendendo-se essas categorias ontológicas e históricas, em diferentes dimensões de desdobramentos da análise da realidade, no que se refere à própria constituição da existência humana, plena de múltiplas e contraditórias condicionalidades resultantes do ordenamento econômico, político, social e cultural do capitalismo, ao longo de oito séculos, após o desmonte do sistema feudal. A partir dessa lógica dialética de compreensão do trabalho e da educação, verifica-se que, enquanto possibilidade histórica, o trabalho pode alienar, mas também, contraditoriamente emancipar, ao permitir aos trabalhadores terem o domínio dos fundamentos científicos dos processos produtivos que somente eles mesmos podem controlar e operar; por sua vez, a educação que, predominantemente, reproduz as ideias dominantes, pode, contraditoriamente, criar oportunidades de libertar os sujeitos dominados, ao contribuir para que, conhecendo o modo de produção da realidade, internalizem os conhecimentos potentes para o desenvolvimento do seu pensamento e do seu psiquismo, do ponto de vista histórico-crítico, fortalecendo as práticas sociais de luta pela superação dessa realidade.

Esses pressupostos da superação dialética da alienação e da dominação têm reverberado em espaços de formação de pesquisadores e de educadores, como ocorre no Brasil, mediante um longo processo de elaboração e socialização dos conhecimentos derivados do pensamento marxista, cujas concepções e teorias foram sendo sistematizadas e disseminadas por diversos grupos de pesquisa, destacando-se os que se identificam com as vertentes do materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

## **O TRABALHO E A EDUCAÇÃO SUBSUMIDOS PELO CAPITAL NO ÂMBITO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

O cerne do processo de transformação material da realidade relaciona-se ao processo de apreensão dos elementos que a constituem, no âmbito do pensamento, estabelecendo as relações necessárias entre a consciência e o trabalho intencional na prática individual e coletiva, em que se produz a própria história e sua transformação.



Considerando então que a humanidade não nasce nas pessoas, a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas, que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual. Afirmam, ainda, a educação escolar como processo privilegiado, para no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. (MARTINS, 2013, p. 272).

A explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural aponta a necessidade de um debate permanente sobre a realidade da educação no Brasil e da educação básica, em particular. A extensão desse raciocínio, sob a lógica do materialismo histórico-dialético, requer o reconhecimento das possibilidades e dos limites materializados na atual conjuntura nacional, destacando as dimensões da intervenção do Estado capitalista e do mercado nas políticas educacionais impostas às escolas públicas de educação básica.

No que se refere aos recursos destinados para financiar a educação pública, a materialização da política econômica não deixa dúvidas acerca da prioridade absoluta definida pelos governos que adotam as diretrizes do neoliberalismo econômico e político. O déficit crescente e a ampliação da dívida pública no Brasil têm sido aprofundados nos últimos governos, da segunda década do século XXI, com a implementação do mecanismo, denominado no léxico da economia capitalista, como ajuste fiscal, por meio do qual se reduz a destinação de recursos do orçamento público para as políticas de interesse social, inclusive definindo essa redução, pelo período de 20 anos, por meio da Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016.

Por outro lado, complementar ao interesse do capital e, de modo antagônico, ao interesse social ampliado, mantém-se as elevadas taxas de juros para remunerar os títulos da dívida pública, garantindo a magnificação da ciranda que amplia a remuneração dos setores da sociedade, nos quais está concentrada a riqueza produzida pela maioria dos trabalhadores. Esses setores que associam banqueiros, rentistas, exportadores de commodities, latifundiários e também parte dos capitalistas do setor industrial, açambarcam R\$ 392 bilhões do orçamento federal com o pagamento de juros, entre janeiro de 2017 e 2018. Os dados relativos ao ano de 2016 demonstraram que foi destinado o equivalente a 6,5% do PIB para essa despesa, sendo mais do que três vezes superior à média da remuneração da dívida nos países da OCDE que corresponde a 1,9% do PIB. (KLIASS, 2018).

Os reflexos dessa política econômica na área da educação têm como consequência os cortes praticados no orçamento de 2018. No Ministério da Educação, a redução anunciada é de 32% para investimentos em relação ao ano anterior, isto é, de R\$ 6,6



bilhões para investimentos em 2017, foram reservados apenas R\$ 4,52 bilhões na Lei Orçamentária Anual (LOA) deste ano. A partir dessa medida, torna-se inviável atingir as metas do Plano Nacional de Educação, em relação aos investimentos necessários à ampliação do número de creches, à compra de equipamentos para os laboratórios das universidades, e mesmo à implantação de novas instituições educacionais. O orçamento do MEC e seus órgãos permanecem com previsão de 43,95 bilhões, sendo o total de recursos da LOA para investimento, de modo geral, equivalente a R\$ 68,8 bilhões, enquanto estão reservados R\$ 316 bilhões para o pagamento da dívida. (PINA, 2017). Com mais medidas que beneficiam diretamente o capital, “[...] o Brasil deverá abrir mão de mais de 283,4 bilhões de reais em renúncias fiscais em 2018. De acordo, com a Receita Federal, o valor é superior à soma dos orçamentos da Educação e da Saúde: 107,5 bilhões e 131,4 bilhões, respectivamente.” (MARTINS, 2018).

Entretanto, a ofensiva do capital sobre o trabalho e a educação não se restringe apenas à prática de redução de investimentos destinados à expansão do setor público. Essa ofensiva compõe-se de um conjunto de medidas, para submeter o trabalho de modo geral e dos professores, de modo particular, à lógica de produção do valor, pois trata-se de expandir o processo de mercantilização em todos os setores da atividade humana e garantir também a subsunção do trabalho intelectual ao ciclo de produção e distribuição dos conhecimentos científicos produzidos sob as regras do mercado, tanto dos empreendimentos capitalistas já existentes nas diferentes áreas, quanto dos novos capitais ingressantes nos setores de educação e saúde na presente década.

Sob essa lógica, aprofundam-se as contradições da relação trabalho e educação. A expansão dos negócios do setor privado na área da educação se reflete na relação capital e trabalho, ao ser rompida a relação contratual e se introduzir o processo de pejetização dos professores, em todos os níveis de ensino, justificando-se inclusive sob a ideologia amplamente difundida do empreendedorismo. Há um discurso que se propaga no mercado, induzindo os professores a se tornarem trabalhadores autônomos, quando na realidade são submetidos ao processo de venda de horas de trabalho em escolas de educação presencial e de educação à distância, o que permite ao capital livrar-se de todos os encargos sociais relativos à contratação, de acordo com o regime de trabalho anterior à última reforma trabalhista, deixando os professores debaterem-se numa concorrência nefasta para a categoria e para cada um, particularmente, dado o crescimento do número de professores desempregados ou subempregados.

A estratégia de persuasão dos professores e estudantes para que internalizem a concepção de empreendedorismo como alternativa para a sua formação e sua inserção no mundo do trabalho, continua sendo divulgada, tanto em escolas públicas como privadas, além da mídia hegemônica. O delineamento dessa estratégia pelos órgãos multilaterais (OCDE, ONU, UNESCO) ocorreu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, sendo depois amplamente disseminado pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina



e o Caribe (REVISTA PRELAC, 2004; SILVA; CÁRIA, 2015). Esse tema também foi priorizado no âmbito do Fórum Econômico Social em 2009, pois trata-se, segundo a lógica do capitalismo, de garantir a formação dos jovens capazes de empreender e garantir sua participação no mercado, a partir de uma atividade econômica sob a sua iniciativa e responsabilidade, vinculando o sucesso ou insucesso do negócio à sua competência para empreender. As proposições do MEC, em documento veiculado sob o título Educação Econômica e Empreendedorismo, reiteravam esses pressupostos para o Programa Mais Educação.

Os educadores devem ter uma postura empreendedora, para formar alunos empreendedores capazes de agir empreendedora para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e participativa, autônoma e responsável. O aluno, que ainda não despertou seu perfil empreendedor, poderá aprender dentro dos mesmos padrões em que o empreendedor real aprende, seja ele de negócios ou social: de forma a promover a autonomia, desenvolvendo o seu próprio método de aprendizagem, fazendo e errando, definindo visões, buscando o conhecimento de forma pró-ativa, tudo isso dentro de uma cultura favorável em que o contexto emocional é importante. Portanto, a identificação das características empreendedoras, desde a mais tenra idade, é fundamental para que a capacidade empreendedora possa ser estimulada. (BRASIL, [21--], p. 15).

No mesmo documento, o MEC sintetizava a orientação para trabalhar o empreendedorismo na educação básica.

Como trabalhar o empreendedorismo na educação básica.

Quatro Perspectivas para o Empreendedorismo na Escola:

1-A capacidade individual de empreender: (ênfase procedimental). Soluções inovadoras. Incluir o agir como experiência didática, além do falar, ler e escrever. As aulas teóricas intercaladas com aulas de campo, em forma de dinâmicas e experiências vivenciais;

2-O processo de iniciar e gerir empreendimentos: (ênfase no “saber”). Uma metodologia a ser aprendida;

3.O movimento social de desenvolvimento do espírito empreendedor: (ênfase na cidadania), exercendo direitos e deveres;

4.Gestão Democrática da Escola

O empreendedorismo é uma postura, um modo de agir no mundo. Estamos falando, portanto, da promoção de uma cultura participativa, solidária, agregadora, inventiva e geradora de riquezas a serem socializadas entre todos os membros de uma comunidade. Ora, assim sendo, tal postura pode ser evocada, durante a realização de, praticamente, todas as ações promovidas pela Escola Integral. (BRASIL, [21--], p. 15).

O conteúdo de uma visão empreendedora da educação foi concebido desde a educação básica ao ensino superior, condensando uma abordagem empresarial com elementos de uma concepção de educação para a cidadania, como pode se constatar, vinculando-a à realização do Programa Mais Educação, que teve início em 2008, e foi renovado em 2016, por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, e da Resolução FNDE nº 17/2017, para ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Em 2018, o Programa será implementado por



meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. É interessante ressaltar que são os Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária CENPEC e outras publicações do Movimento Todos pela Educação que constam da lista de publicações como referência para o Programa Mais Educação.

No caso do ensino médio, as políticas educacionais mostram o movimento expandido, horizontal e verticalmente, no sentido de aprofundar as relações estabelecidas entre o setor privado, o trabalho e a educação na perspectiva do mercado. A recente reforma do ensino médio foi aprovada por meio do PL n° 34/2016 no âmbito do Congresso Nacional, sancionada e publicada no D.O.U. sob a forma da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB n° 9.394/1996, no que se refere a esse nível de ensino.

O processo de tramitação da reforma, como detalhou Ferreti e Silva (2017), deixou evidente a disputa dos representantes do setor empresarial para manter o controle sobre a concepção e formação dos jovens, de modo ainda mais flexível, superficial e fragmentado, o que forçosamente produzirá sua maior vulnerabilidade e desqualificação, produzindo mais justificativas para o processo de desregulamentação das bases contratuais da relação capital-trabalho, além de criar maiores dificuldades de acesso ao ensino superior.

Também persistem outros objetivos em foco, no sentido de melhorar o desempenho do rendimento quantitativo nesse nível de ensino, para efeito comparativo nas avaliações internacionais, colocando sob a responsabilidade dos próprios estudantes alcançarem resultados exitosos. Os percursos formativos a serem definidos pelos estudantes podem favorecer justamente que se concretize o fracasso, considerando que não existirão ofertas de programas para todas as escolhas feitas pelos estudantes e nem será assegurada a qualidade em todo o processo de elaboração dos conteúdos relacionados aos percursos. Certamente, eles poderão estar reservados para a oferta dos 40% das atividades curriculares a serem garantidas pelo sistema de educação à distância, sob controle da iniciativa privada que também passará a ter maior participação no mercado da produção dos materiais didáticos, conforme o Decreto 9.098/2017 (BRASIL, 2017a) que dispõe sobre o Programa Nacional de Livro e Material Didático.

A expansão da oferta de educação à distância garantiu a crescente matrícula no ensino superior no setor privado, ultrapassando o setor público. Sabe-se que essa tendência de crescimento expressivo se encontra no nível da graduação, como indicam os dados do Censo do Ensino Superior de 2016. Entre os anos de 2015 e 2016, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (0,9%), e um aumento na rede privada (2,9%). Olhando a variação ocorrida no período compreendido entre 2006 e 2016, a rede privada se destaca com o crescimento de 53,8%, enquanto a rede pública cresceu 43,7% no mesmo período. Após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes no setor público



teve um crescimento de 2,2% em 2016. Isso ocorreu porque a modalidade à distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes (3,7%). Entre 2006 e 2016, o número de ingressos variou positivamente 22,2% nos cursos de graduação presencial e quase 4 vezes (297,3%) nos cursos à distância; enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação, em 2006 era de 10,8%, essa participação em 2016 é de 28,2%. (BRASIL, 2017b).

Assegurada ao mercado a lucratividade com a oferta do ensino superior, está sendo criada a possibilidade de expansão desse negócio, agora atrelado ao ensino médio, como foi inclusive objeto de deliberação pelo MEC, por meio do Decreto nº 9.057/2017, em seguida revogado, que indicava a criação e o desenvolvimento de ensino à distância para o ensino médio e profissional e até para disciplinas obrigatórias das últimas séries do ensino fundamental.

Na medida em que cresce a tendência de expansão do sistema EAD ocorre uma progressiva ofensiva do capital sobre o trabalho docente, submetido a formas diversas de exploração e precarização. Os dados sobre a situação dos professores nas escolas públicas indicam a gravidade da situação.

Como constata Gomes (2017), na totalidade das redes estaduais de ensino existem 495.150 professores concursados e 249.782 professores temporários; a cada 3 professores efetivos 1 é temporário. Em 10 estados brasileiros o percentual de temporários é superior a 50%: Espírito Santo 73,62%, Acre 64,35%, Piauí 64,02%, Ceará 58,82%, Mato Grosso 58,38%, Minas Gerais 57,93%, Santa Catarina 55,16% e Pernambuco 50,12%. Em Alagoas o percentual chega a 82,37%. De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V, o ensino deverá ser ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. A contratação de professores temporários também é prevista na Constituição - Art. 37, inciso IX -, como o nome indica, em caráter temporário, excepcional, provisório. No entanto, Gomes constata a transformação do caráter provisório de contratação temporária dos professores em uma ação permanente, como vem ocorrendo, coloca a categoria docente em condições trabalhistas flexíveis e precarizadas – restrição de direitos trabalhistas, rebaixamento do valor da remuneração, contabilizado restritamente ao tempo que ele passa ministrando aula - o que provoca a desvalorização e a desqualificação de seu trabalho, além de outras implicações. A redução de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias tem sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista. Para além da redução dos custos, cria um ambiente conflitivo e competitivo diante de condições de trabalho diferenciadas, esvaziando o caráter coletivo da categoria e possibilidades político-organizativas. (GOMES, 2017 apud MOTTA; LEHER, 2017, p. 246-247).

Maior gravidade pode ser vislumbrada ainda no que pode ser considerado o processo mais amplo e profundo de expropriação do conhecimento do professor, após a

introdução das novas estratégias do setor empresarial na educação, no Brasil e na maioria dos países, onde essa tendência progrediu rapidamente, sob a orientação dos organismos internacionais, de modo que se constata o predomínio de agentes de empresas nacionais e internacionais no processo de concepção e planejamento, definindo objetivos, planos e programas de educação do país no setor público e privado, à luz de experiências dos EUA, Inglaterra e Canadá, adequando o sistema educacional às novas possibilidades de valorização do capital. A disseminação do uso nas escolas públicas de tablets, smartphones, aplicativos, jogos e softwares compõem o conjunto de medidas intencionais de capacitação informal das competências que passarão a ser requeridas pelo mercado. (ROSAR, 2017).

Também para o sistema de divulgação dos conteúdos requeridos pelo mercado, foi instituído o novo Programa Nacional do Livro Didático pelo Decreto 9.098/2017 (BRASIL, 2017a) que amplia a finalidade do programa.

Além dos livros didáticos, o programa passará a financiar “materiais de apoio à prática educativa”, tais como, as genéricas “obras pedagógicas”, os inovadores “softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo”, além de materiais voltados para a “formação”, talvez de professores, “e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa”. (MOTTA; LEHER, 2017, p. 248).

Além da concepção do programa, Motta e Leher (2017) indicam que a gestão do Programa está sendo feita diretamente pelo setor empresarial, afirmando o sentido do processo de construção da hegemonia desse setor no sistema educacional brasileiro, de forma ainda mais ampliada.

O programa é gerido e cofinanciado pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto C&A e Instituto Oi Futuro. Participam da estrutura de gestão: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), escritório Cenários Pedagógicos, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS). (MOTTA; LEHER, 2017, p. 248).

Enfatizadas essas dimensões do processo de subsunção do trabalho e da educação à lógica do capital, cabe fazer uma breve recuperação de pontuações teóricas e metodológicas necessárias para que se coloque a perspectiva de construção de outra hegemonia, com a efetiva participação dos educadores, de modo geral, a partir da concepção de pedagogia histórico-crítica.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO**



Atuam no Brasil mais de 2,2 milhões de professores em salas de aula na educação básica brasileira, sendo 80% desse contingente do sexo feminino e mais da metade com 40 anos de idade ou mais. O universo de escolas existentes atinge o total 184,1 mil escolas — sendo 112,9 mil, (dois terços de responsabilidade municipal e 21,7% de escolas particulares). Do total de escolas, 116 mil oferecem ensino fundamental, com 48,6 milhões de matriculados (13,9% em tempo integral) e 28,5 mil ofertam o ensino médio, atendendo 7,9 milhões de matriculados, dos quais 7,9% têm atividades em tempo integral. (BRASIL, 2017c, p. 10).

A magnitude dessa rede oferece a dimensão do problema que se precisa enfrentar, pensando a perspectiva de formação de professores e de sua atuação nas condições objetivas já analisadas anteriormente, em que se expandiu o processo formativo na rede privada e de ensino à distância, e a prática de trabalho pedagógico está condicionada aos contratos temporários, mesmo nas escolas públicas, produzindo um contingente de professores precarizados e fragilizados, do ponto de vista de sua formação teórico-prática, das suas condições de trabalho e de existência.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção fundamental a ser disseminada, compreendida como perspectiva teórico-metodológica ancorada no método do materialismo histórico-dialético, propõe passos fundamentais para a superação de uma concepção fragmentada, sincrética e insuficiente de mundo, de trabalho, de educação e desenvolvimento humano.

Destaca-se, portanto, uma compreensão que ultrapasse a dimensão meramente didática e de orientação do trabalho pedagógico como ponto de partida e de chegada, tornando o método de ensino, e o espaço escolar como objetos de conhecimento que encerram em si mesmos a sua finalidade. Nesse sentido, faz-se uma breve retomada da reflexão de Martins (2013), considerando-a como uma elaboração profunda sobre a complexidade e pertinência da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural.

Os cinco passos da metodologia de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1984, 2008) pressupõem que se compreenda esses pressupostos de modo articulado, constituindo uma totalidade de conceitos “concretos” significativos, porque elaborados, numa perspectiva histórica e crítica, na qual a relação escola e sociedade é apreendida, permitindo analisar-se a dinâmica de uma sociedade de classes, na qual se dá o desenvolvimento humano desigual. Nessa sociedade, o trabalho intelectual assim como o trabalho manual foram subsumidos pelo capital. Assim, o ponto de partida e de chegada derivam-se da prática social.

No contexto da prática social estão as escolas nas quais se realiza o trabalho pedagógico, que envolve professores e estudantes, em sua grande maioria, nos estados da região norte, nordeste e centro-oeste, que tem origem predominante nas classes sociais



desfavorecidas social e culturalmente. Portanto, o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem já se constitui, originalmente, com elevado grau de precariedade, desde as dimensões básicas da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Martins (2013), ao tratar da formação acadêmica sintética dos professores destaca:

[...] quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade que deixa de se referir apenas à “parcela da realidade que disporá como alunos”, passando a se expressar com precariedade na compreensão acerca da própria realidade. (MARTINS, 2013, p. 289).

É o enfrentamento dos limites desse ponto de partida que pode permitir ao professor e ao aluno compreenderem a sua condição concreta numa sociedade de classes, em que se definem relações sociais de produção desfavoráveis ao seu desenvolvimento humano. A partir dessa compreensão, o trabalho pedagógico poderá se revestir de intencionalidade filosófica, pedagógica e política, para reconhecer as condicionalidades objetivas e as perspectivas necessárias à sua superação. Desse modo, todas as dimensões do “[...] trabalho pedagógico e da prática social docente [...]” precisam ser analisadas, desde os que se referem às condições materiais, físicas, organizativas, salariais, até as que se referem, especificamente, à dimensão teórico-práticas da formação docente, a qualidade do ensino e da aprendizagem. (MARTINS, 2013, p. 291).

Essas dimensões constituem os objetos da problematização a ser feita continuamente no âmbito das escolas, das instituições de formação docente e, também, das organizações sindicais e políticas de professores e de estudantes. Qual o problema a ser enfrentado? A perda histórica que se aprofunda, na atualidade, em termos do domínio teórico dos conhecimentos científicos necessários e indispensáveis ao desenvolvimento humano, capaz de possibilitar compreender a historicidade e as contradições nas quais estamos imersos e subjugados pela profunda interferência do capital na formação da subjetividade humana no século XXI. O uso de alguns aplicativos concebidos para capturar e condicionar o pensamento das crianças, jovens e adultos é um exemplo dessa interferência, que necessita ser investigada em profundidade do ponto de vista psicológico, filosófico e político.

Portanto, o modo pelo qual se pode enfrentar os limites do contexto requer compreendê-los historicamente, problematizando-os, buscando instrumentos teórico-práticos para a sua superação. Nessa direção, os professores precisam ter o domínio desses instrumentos, pois a apropriação desse acervo cultural pelos alunos dependerá, em grande medida do processo ensino-aprendizagem, incluindo os objetivos delineados, os conteúdos selecionados, os procedimentos de ensino e recursos didáticos adequados. O significado político do ato de ensinar talvez ainda não tenha sido internalizado pelos professores, de modo geral, pois é ele que permite materializar a função social da escola, no processo de enfrentamento dos limites da sociedade capitalista, conectando a realidade da escola às



condições históricas de reprodução da desigualdade econômica, social e cultural imposta às classes trabalhadoras.

Martins (2013, p. 292) retoma Saviani (1984, p. 75) e Vigotski (1996), reafirmando o momento da catarse em que os instrumentos culturais apropriados tornam-se elementos ativos do processo de transformação social e também constituem a base para os “[...] rearranjos psíquicos [...]” necessários à constituição de comportamentos complexos, sem os quais não se pode alterar qualitativamente a prática social, no ponto de chegada.

A retomada dessa reflexão sobre trabalho e educação, a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural recoloca o debate sobre a compreensão da relação teoria e prática e, portanto, escola e sociedade na perspectiva de superação do capitalismo. Para Vigotski,

O pensamento em conceitos é o meio adequado para reconhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta. (VYGOTSKI, 1996, p. 79, apud MARTINS, 2013, p. 296).

A partir da lógica do materialismo histórico-dialético, compreende-se que é fundamental tornar cada vez mais evidente os nexos entre trabalho, educação e capitalismo, escola e luta de classes, conhecimento científico e prática social e política no sentido da superação do capitalismo. Isso implica numa articulação orgânica entre professores dos três níveis de ensino, no âmbito da universidade e das escolas e educação infantil, ensino fundamental e médio, e ainda uma relação solidária nas lutas empreendidas nos três níveis de ensino, por meio de diferentes espaços de organização para o enfrentamento mais unificado dos limites do atual contexto histórico, extremamente desfavorável às classes empobrecidas, no sentido de aglutinar forças para a resistência às diferentes modalidades de ofensiva do capital e, também, para a construção dos fundamentos da sociedade socialista.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Decreto nº 9.098/2017 Programa Nacional de Livro e Material Didático, 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do ensino superior, 2016. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04 abr. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Educação econômica**. Programa mais educação, [21--]. (Cadernos Pedagógicos, 11).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de educação básica 2016**. Notas estatísticas. Brasília, DF: 2017c.

FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

KLIASS, P. Despesas com juros e dívida pública. **Carta Maior**, Porto Alegre, 28 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia-Politica/Despesas-com-juros-e-divida-publica/7/39707>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, R. Benefícios fiscais superam gastos com saúde e educação. **Carta Capital**, 06 de setembro de 2018.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez. 2017.

PINA, R. Investimento em educação terá redução de mais de 30%. **Brasil de Fato**, 26 dez. 2017.

REVISTA PRELAC. Santiago: OREALC; UNESCO, 2004. Projeto regional de educação para a América Latina e o Caribe.

ROSAR, M. F. F. Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 211-219, ago. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

SILVA, F. G.; CÁRIA, N. P. A inserção do empreendedorismo na educação básica. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SIPD; CÁTEDRA UNESCO, 2015. p. 4568. Evento ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Paraná nos dias 26 a 29 de outubro de 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.



Notas

---

<sup>1</sup> XV Jornada do HISTEDBR, na cidade de Belém, de 9 a 10 de agosto de 2018. Mesa Redonda Trabalho e Educação Básica: possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>2</sup> Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Visitante Sênior da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

**Submetido em:** 01/09/2018

**Aprovado em:** 12/09/2018

**Publicado em:** 28/09/2018