

Saulo Rodrigues de Carvalho

**Profissionalização docente e
subordinação do trabalho educativo à
lógica flexível da produção capitalista.**

Araraquara - SP

2016

Saulo Rodrigues de Carvalho

Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista.

Tese apresentado ao Programa de Pós
Graduação da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Professora Doutora Lígia Márcia
Martins

Apoio: CNPq

Araraquara - SP

2016

Carvalho, Saulo Rodrigues
Profissionalização docente e subordinação do
trabalho educativo à lógica flexível da produção
capitalista / Saulo Rodrigues Carvalho – 2016
238 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Lígia Márcia Martins

1. Formação de Professores. 2. Identidade
Profissional do Professor. 3. Reestruturação
Produtiva. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Educação
Escolar. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à
lógica flexível da produção capitalista.**

Saulo Rodrigues de Carvalho

Data da defesa: 30/03/2016

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Profa. Dra. Lúgia Marcia Martins
Faculdade de Ciências e Letras Unesp/UNESP-Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Newton Duarte
Faculdade de Ciências e Letras/ UNESP- Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Ramalho Martins
Faculdade de Ciências e Letras/ UNESP- Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Ângelo Antonio Abrantes
Faculdade de Ciências/ UNESP-Bauru.

Membro Titular: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos
UFFS-Realeza.

RESUMO

Este trabalho trata o conceito de Identidade Profissional do Professor, sob o enfoque do Materialismo Histórico-Dialético. A discussão da identidade profissional do professor ganha destaque especificamente durante o processo de reestruturação capitalista da produção e normatização do padrão flexível de acumulação. A mesma se apresenta como prerrogativa para a formação de professores numa perspectiva crítica e autônoma no âmbito do profissionalismo docente, com o propósito de superar a crise de identidade sobre o trabalho do professor. Do mesmo modo, as determinações da reestruturação produtiva ecoam sobre o magistério sob a forma do empobrecimento dos conteúdos escolares e da substituição de um ensino calcado nos conhecimentos científicos objetivos, por uma formação em afinidade estrutural com as novas exigências do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, problematizamos o conceito de Identidade Profissional do Professor questionando a sua prerrogativa como forma de superação da crise instaurada pelas mudanças do capitalismo. Entendendo-o como uma maneira de adaptação as demandas impostas por essa dinâmica produtiva, discutimos as suas bases teóricas, colocando em suspeição o conceito de identidade. Por fim discutimos a insuficiência da identidade do professor circunscrita a sua particularidade profissional e a necessidade histórica da apreensão da universalidade do trabalho educativo para a formação docente.

Palavras Chave: 1. Formação de Professores. 2. Identidade Profissional do Professor. 3. Reestruturação Produtiva. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Educação Escolar.

ABSTRACT

This work deals with the concept of Teacher Professional Identity, from the standpoint of historical materialism-Dialectical. The discussion of teacher professional identity is highlighted specifically during the capitalist restructuring of the production and standardization of flexible accumulation pattern. The same is presented as a prerogative for the training of teachers in a critical and autonomous perspective within the teaching professionalism, in order to overcome the identity crisis of the teacher's work. Similarly, the determinations of productive restructuring on the magisterium can influence the in the form of impoverishment of school subjects and replacing a based education in objective scientific knowledge by training in structural affinity with the changing demands of contemporary capitalism. In this sense, we put in question the concept of Teacher Professional Identity, questioning his prerogative as a way of overcoming the crisis brought by the changes of capitalism. Understanding it as a way to adapt the demands imposed by this productive dynamic, discuss their theoretical bases, putting on suspicion the concept of identity. Lastly we discuss the failure of the identity of the teacher limited to his professional particularity and the historical necessity of the apprehension of universality of educational work for teacher training.

Keywords: 1. Teacher Training. 2. Teacher's Professional Identity. 3. Productive Restructuring. 4. Historical-Critical Pedagogy. 5. School Education.

À Rozeli, minha mãe, uma professora.

“As verdades científicas são sempre paradoxais quando julgadas pela experiência de todos os dias, que somente capta a aparência enganadora das coisas”. (Karl Marx)

AGRADECIMENTOS

De certa forma quando agradecemos pensamos nas pessoas que de algum modo contribuíram com o nosso trabalho. Tomás de Aquino dizia que nossas palavras só podem alcançar a realidade de forma fragmentária porque a mesma ultrapassa nossa compreensão, por isso, nossas palavras não conseguem exprimir a realidade por completo, senão uma pequena parte dela. A aparência solitária do pesquisador esconde a realidade da produção fundamentalmente coletiva da atividade de pesquisa. Esta em especial, tem a colaboração de muitas pessoas, com as quais nunca terei contato e sem as quais, nada disso seria possível. Estou falando das pessoas da classe trabalhadora, dos lutadores sociais e dos muitos professores que fazem do seu trabalho um verdadeiro enfrentamento contra a exploração e a arrogância das classes dominantes. A estes faço meu mais profundo agradecimento, no sentido de devolver o benefício do conhecimento a mim concedido. Mas, há outras muitas pessoas, trabalhadoras e lutadoras, que pude conhecer e conviver diretamente. Igualmente, quero lhes agradecer por terem tornado possível esta produção.

À Professora Lígia Márcia Martins, que orientou este trabalho e há muito tempo tem orientado meu desenvolvimento intelectual, uma pessoa fundamental para minha compreensão da luta dos marxistas pela socialização do conhecimento. À Banca Examinadora, os professores Newton Duarte, Ângelo Abrantes, Fernando Martins e Almir Santos, pela seriedade das observações e compromisso com a produção acadêmica. À minha amada e companheira na vida, Marcia Camargo, que além do seu amor incondicional, se incumbiu de revisar todo o texto da tese. Aos amigos sempiternos, Juliana Leitão e Mauro Salera, pelo carinho e cuidado dispensados em minhas estadas em Araraquara. A todos os parceiros do Programa de Pós- Graduação, em especial à Vanessa Rabatini, Ricardo Eleutério, Efraim Maciel, Célia Regina, Hellen Marques, Robison Loureiro, “irmãos de armas” na luta contra o capital. A todos os meus queridos companheiros da UNICENTRO; em particular, (meus ex-chefes de depto.) Profa. Nilsa Pawlas e Prof. Ademir Nunes, que entenderam e incentivaram a minha qualificação acadêmica. As Profas. Simone Bastos, Bernadete Valentim e Janete Caldas que me auxiliaram inúmeras vezes na conciliação das disciplinas de Estágio e o Doutorado. E por fim, meu agradecimento formal ao CNPq pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
<i>Capítulo 1: Posições hegemônicas em educação: análise das principais teorias pedagógicas que formam o núcleo da Identidade Profissional do Professor na contemporaneidade</i>	17
<i>1.1 Profissionalismo Competente e “talento artístico”: da racionalização moderna ao irracionalismo do pensamento burguês</i>	26
<i>1.2 A competência como ideologia decadente e cerne da nova profissionalidade</i>	46
<i>1.3 O professor profissional reflexivo e competente da reestruturação produtiva: a busca de uma identidade em tempos de crise</i>	61
<i>1.4 A formação do habitus profissional e a vigilância de si.</i>	87
<i>1.5 A pesquisa da prática e a prática da pesquisa: fetichização da pesquisa em educação</i>	101
<i>Capítulo 2: Determinações sociais da Identidade Profissional do Professor.</i>	111
<i>2.1. Divisão do trabalho e identidade profissional</i>	114
<i>2.2. Identidade e alienação</i>	125
<i>2.3. A formação de uma identidade profissional do professor que não deve ensinar: subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista</i>	141
<i>2.4. Indentidade profissional de professores no Brasil: a descaracterização da docência</i>	149
<i>2.5. A visão de mundo liberal da identidade profissional do professor.</i>	160
<i>Capítulo 3: Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo do professor</i>	171
<i>3.1. A ontologia do trabalho e o trabalho educativo</i>	174
<i>3.2 Divisão do trabalho e educação</i>	179
<i>3.3 A educação escolar como princípio para a formação da individualidade para-si</i>	188
<i>3.4 A centralidade do ensino escolar e desenvolvimento humano: a especificidade do trabalho docente</i>	204
<i>3.5 O ser da docência para a Pedagogia Histórico-Crítica</i>	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	227

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada tem como objeto de análise a identidade profissional do professor. Trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual a respeito da inter-relação entre a formação de professores na contemporaneidade e as demandas político-ideológicas do regime de produção e acumulação flexível do capital. Por conseguinte, o objetivo da mesma é demonstrar, a luz de teorias fundamentadas no materialismo histórico-dialético que a centralidade conferida à construção da identidade docente no processo de formação de professores – tal como advogada hegemonicamente na atualidade – representa uma estratégia de fragilização da referida formação, subjugando cada vez mais a educação escolar aos ditames da sociedade de classes.

Particularmente, nas últimas décadas, a discussão da identidade profissional do professor ganhou um elevado destaque na formação docente. Durante o processo de reestruturação capitalista da produção e normatização do padrão flexível de acumulação, a mesma se apresentou como prerrogativa para uma perspectiva crítica e autônoma do profissionalismo docente.

Em especial, a crise de acumulação do capital que se arrasta desde o fim da década de 1960 mobilizou de suas “entranhas” os mais diversificados aparatos persuasivos e repressivos contra o trabalho. Deste modo, a infundável crise econômica que a cada dia revela sua face mais perversa e desumana¹ é escamoteada por processos sofisticados de alienação, que transitam desde a autoafirmação da individualidade pelo consumo até a negação explícita do trabalho, enquanto atividade criadora e objetivadora da humanidade. Em termos absolutos, o capital tem buscado compensar seu funcionamento disfuncional intensificando a exploração do trabalho, transformando as condições de emprego e assalariamento em irrestritas formas precarizadas de existência do sujeito que trabalha. Não que em algum momento da história do desenvolvimento capitalista, o emprego e o salário representaram algo de positivo para a “*classe-que-vive-do-trabalho*” (ANTUNES, 2009), mas que neste momento em particular, as perspectivas de vida, ou melhor, de subsistência, organizadas em torno das relações empregatícias e do assalariamento da classe trabalhadora têm se tornado cada vez mais em execráveis objetos autoalienadores dos indivíduos, que submetidos à “roda” do desemprego

¹ Vide a crise migratória instaurada no continente europeu, decorrente das intervenções militares imperialistas dos EUA e da OTAN no Oriente Médio.

estrutural, se veem obrigados a aceitar as mais degradantes condições de trabalho.

Paralelo a isso, tem sido frequente a caracterização do período atual da produção capitalista como um momento privilegiado do trabalho. Segundo essa visão, o incremento tecnológico da base produtiva de mercadorias teria criado condições para a superação da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Estaríamos, portanto, vivendo em uma sociedade na qual os trabalhadores são reconhecidos não mais pela especialização de sua atividade, mas pela amplitude de seus conhecimentos. Na contramão dos fatos, a “nova organização do trabalho” reclamaria da sociedade, trabalhadores mais “inteligentes”. Do mesmo modo, a crise do desemprego seria um reflexo da ausência da disponibilidade desses trabalhadores no mercado. A nova configuração do trabalho seria composta, entretanto, por um perfil de trabalhadores que consigam transformar as suas aspirações pessoais, deliberadamente em aspirações profissionais. Os novos trabalhadores devem ser encorajados a pensar em soluções para a resolução de problemas que possam afetar o trabalho, mesmo antes que eles aconteçam. Estes seriam os trabalhadores “profissionais”.

Destarte, o compromisso dos trabalhadores com os resultados das empresas são ressaltados como parte do próprio engajamento social dos indivíduos com a melhoria da sociedade. Em uníssono o reclame por mais educação é acionado por todos os aparatos de interiorização da ideologia capitalista disponíveis. Organismos multilaterais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, realinham suas teses para exigir dos governos do capitalismo periférico a readequação dos sistemas escolares de modo a garantir a operacionalidade política e ideológica para a remodelação da produção capitalista, que se repõe. A escola, por sua vez, é constrangida a adotar o modelo “profissional” de formação tendo como base o “aprender a aprender” e a formação por competências como formas privilegiadas (para não dizer unilaterais) de educação. Na mesma proporção em que os currículos escolares passam a sofrer a influência admoestadora dos programas educacionais internacionais, que prometem o fortalecimento da competitividade dos mercados locais, vinculados à construção de uma “cidadania consciente e ativa” (DELORS, 1998, p.52), a formação de professores, insidiosamente, passa a ser envolvida na reformulação dos objetivos educacionais para a formação da força de trabalho necessária à nova dinâmica flexível da acumulação capitalista.

A princípio, o eloquente discurso a respeito do desenvolvimento tecnológico e sua

positividade, no que tange ao acesso e democratização do conhecimento, serviram de base para o disparate do também dissuasivo discurso negativo do ato de ensinar. Como assinalado por Duarte (2010, 2006) a negação da perspectiva da totalidade deu a tônica para a construção de um ampliado relativismo epistemológico e cultural na educação. Nesta concepção de educação, ninguém poderia ensinar mais nada a ninguém, pois cada indivíduo já traria consigo seus próprios saberes, os quais os professores deveriam fazer emergir.

Por outro lado, o necessário redimensionamento do Estado, do ponto de vista do capital, significou um expressivo “enxugamento” dos investimentos em educação e resultou num injurioso ataque ao magistério. Redução salarial, perda de direitos, intensificação do trabalho, além dos já clássicos processos intimidatórios de assédio moral, processual², entre outros, por parte de seus superiores e por parte do próprio governo, se configuram objetivamente em formas de descaracterização e subordinação dos professores à lógica fatigante do capitalismo flexível. No entanto, as representações mais comuns desse processo de desvalorização do trabalho docente, assinalam a inadequação dos professores junto aos novos processos produtivos da sociedade. Conforme a perspectiva das pedagogias hegemônicas, a anomia instaurada sobre a docência se daria pelo fato dos professores não saberem mais como se comportar diante dos novos processos de aprendizagem. Uma vez que o conhecimento já estaria disponibilizado para qualquer um por meio das tecnologias de informação e comunicação, e uma vez mais que, o próprio conhecimento se constituiria numa construção subjetiva dos indivíduos, não seria mais necessário ensinar. De tal maneira, os professores estariam sofrendo uma profunda “crise de identidade” com o seu trabalho. Logo seria preciso resgatar o sentido da docência, resgatar a própria identidade do professor colocando em evidência o trabalho particular e as vidas individuais dos professores. Mas, não só isso. Seria preciso inserir a docência nos novos processos tecnológicos e interativos de aprendizagem. Em convergência com as

² Segundo Paim e Hillesheim (2006, p.1112- 1113, grifo nosso) “O assédio processual podemos definir como a *procrastinação do andamento do processo, por uma das partes, em qualquer uma de suas fases, negando-se ou retardando o cumprimento de decisões judiciais*, respaldando-se ou não em norma processual, provocando incidentes manifestamente infundados, interpondo recursos, agravos, embargos, requerimentos de provas, contraditas despropositadas de testemunhas, petições inócuas, ou quaisquer outros expedientes com fito protelatório, inclusive no decorrer da fase executória, procedendo de modo temerário e provocando reiteradas apreciações estéreis pelo juiz condutor do processo, tudo objetivando obstaculizar a entrega da prestação jurisdicional à parte contrária”.

demandas surgidas da reestruturação da produção, da hegemonia nascida da fábrica, os professores deveriam ser dotados agora de uma identidade profissional. Para tanto, a identificação dos professores enquanto profissionais corresponde ao tencionamento à adoção de práticas e procedimentos que privilegiam as formas de responsabilização, autorreflexão e autoformação profissional presentes na fábrica flexível da produção capitalista contemporânea.

Inseridos nesse contexto, que sumariamente expomos, é que desenvolvemos nossa tese. Nela buscamos integralizar a discussão da identidade profissional do professor ao processo de reestruturação produtiva do capital. A formação de professores profissionais corresponderia, sobretudo, com a suavização das tensões e adequação das ações da docência ao paradigma de um capitalismo em crise permanente (MÉSZÁROS, 2006). Uma formação subordinada à dinâmica flexível de produção e acumulação do capital.

Mediante tal quadro, nos propomos a realizar uma análise estrutural das ideias que corroboram com a formação da identidade profissional do professor. A partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético partimos para a confrontação das formações ideais que correspondem ao desenvolvimento do período histórico da reestruturação produtiva do capital e sua conseqüente política despótica sobre o trabalho.

Evitamos, entretanto, fazer uma análise específica do professor em suas áreas de atuação, o que nos rendeu críticas em algumas das apresentações esparsas de resumos e sínteses deste trabalho³, nas quais, é suscitada a fragmentação da identidade do professor, de educação infantil, de ensino fundamental, do ensino superior, entre as demais, modalidades e habilitações próprias da docência. Neste trabalho, portanto, não analisamos a identidade profissional deste ou daquele professor, pelo contrário, colocamos em suspeição o próprio conceito de identidade como um todo. Assim, o fundamento metodológico que subsidia nossa tese, busca compreender as determinações sociais que estruturam e postulam as identidades sociais, bem como os complexos ideológicos que posicionam estrategicamente as adjetivações identitárias ao

³ Tivemos a oportunidade de apresentar, algumas das linhas gerais do nosso trabalho no “V Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo” realizado em Marília-SP no ano de 2013 (CARVALHO e MARTINS, 2013), na “XXII Semana de Pedagogia: discutindo as bases epistemológicas: reflexos para a sua prática”, realizado em Guarapuava-PR no ano de 2014 (CARVALHO, 2014a), na “XI Jornada do HISTEDBR” em Cascavel-PR, no ano de 2013 (CARVALHO, 2013) e no “Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano” em Bauru-SP, ano de 2015 (CARVALHO, 2015).

funcionamento prático e operativo da sociedade de classes. Partimos, então, da categoria trabalho. Das demandas objetivas que se radicalizaram com o emprego de formas cada vez mais eficazes e eficientes de extração da mais-valia, as quais se tornaram prática e obrigatoriamente decisivas para um agir socialmente necessário e determinado. Isto é, para o funcionamento pleno dos mecanismos de subsunção do trabalho ao capital são necessários, tanto a operatividade do conjunto dos processos políticos e econômicos, como, tão somente, a internalização dos objetivos de tais processos pelos indivíduos. Neste sentido, tanto a educação em sua totalidade, como toda a categoria docente são coagidas a assumir especificadas posturas que corroboram com a ordem estabelecida da produção material e objetiva da sociedade.

Para a exposição de nosso trabalho buscamos, entretanto, utilizar uma linguagem textual mais fluida, abrindo cada capítulo com um texto introdutório que tem como função dar uma compreensão sintética da unidade argumentativa dos subitens do capítulo em discussão. A princípio, pensamos esse formato somente para o primeiro capítulo, que em face do amplo debate exigido na exposição dos múltiplos posicionamentos hegemônicos em educação, nos fez parecer necessário uma síntese de tais posições, para justificar a leitura unitária dos conceitos postos em análise. Contudo, para manter um possível estilo de exposição dos resultados de nossa análise, consideramos por bem, manter este formato nos demais capítulos. Deste modo, dividimos a exibição de nosso estudo em três capítulos, os quais seguem a seguinte organização:

No capítulo 1, denominado *“Posições hegemônicas em educação: análise dos principais posicionamentos pedagógicos que formam o núcleo da Identidade Profissional do Professor na contemporaneidade”* apresentamos o arcabouço de conceitos que orbitam em torno da justificação da constituição identitária do profissionalismo docente. Destacamos, contudo, que tais conceitos derivariam da inversão prática do racionalismo estreito do desenvolvimento industrial capitaneado pela burguesia, flexionados ao seu extremo não-contraditório irracionalista. Assim, as “competências”, o “talento artístico”, a “reflexividade”, o “*habitus*” e a “pesquisa da prática” se consistiriam em signatários do irracionalismo burguês direcionado ao âmbito educacional. De tal modo, estariam dispostos a influir, maiormente, sobre o comportamento individual dos sujeitos, considerando os mesmos, não como entes determinados histórica e socialmente, mas como indivíduos isolados, superestimados pela “*onipotência da vontade*”. O

direcionamento da formação de professores sob a égide do profissionalismo competente remetido ao olhar profundo para dentro de si, corresponde diretamente à incapacidade de compreensão da concretude dos fatos que censuram sua própria atividade docente. O refúgio para o subjetivismo desponta como ferramenta mais eficaz para subverter a apatia do descrédito aparente da atividade docente, mantendo intactas as estruturas opressivas que colocam em risco as condições de existência dos indivíduos.

O capítulo 2, intitulado “*Determinações sociais da Identidade Profissional do Professor*”, trata das especificidades do conceito de identidade social analisando suas determinações históricas e políticas. De tal maneira, discutimos nesse capítulo a funcionalidade das identidades sociais na distribuição desigual da riqueza produzida na sociedade de classes. A identificação dos sujeitos com certos posicionamentos sociais, não seria, a partir de uma leitura materialista histórica, uma escolha arbitrária dos mesmos, mas antes de tudo, uma imposição das estruturas de dominação alçadas historicamente pela divisão social do trabalho e divisão de classes. Ao estudarmos as identidades profissionais na sociedade capitalista, chegamos a compreensão de que as mesmas em determinado período do desenvolvimento industrial, mais especificamente com a introdução da maquinaria, passam a representar com maior intensidade as “personificações do capital”, e que em face da reprodução ampliada do capital, ou seja do próprio processo de acumulação da propriedade capitalista, tendem a se imiscuir com maior ênfase nas profissões tradicionais, uma vez que incidem na justificação da manutenção da propriedade privada e dos privilégios de classe da burguesia. Sobre a docência, a identidade profissional irá exercer um significativo papel ideológico, que tem como finalidade soldar as bases da naturalização do individualismo e da sociabilidade burguesa. Em consequência a isso, a negação do ato de ensinar compõe o traço característico de uma identidade profissional “*personificada*” de um capitalismo em crise, cujo alargamento da produtividade já não consegue mais manter os indivíduos empregados, e por esse motivo ocasiona um maior estreitamento do mercado. Fato que produz um aumento significativo da competitividade entre os trabalhadores, ao mesmo tempo em que faz explodir os níveis de exclusão e miséria da classe trabalhadora.

O capítulo 3, “*Pedagogia Histórico-Crítica e o Trabalho Educativo do professor*”, buscamos recuperar os elementos essenciais da prática docente, observando seu papel social no processo de humanização do homem. O trabalho educativo é apresentado como resultado do desenvolvimento histórico das forças produtivas. Trata-se, porém, de uma

categoria puramente social, que tem como fim a *produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo singular* (SAVIANI, 2012). Argumentamos, nessa direção, que a formação da individualidade para-si do homem – do indivíduo consciente de sua relação com o gênero humano – não pode prescindir do trabalho educativo. Sob essa perspectiva, as capacidades tipicamente humanas não são encaradas como manifestação de alguma natureza geniosa, nem muito menos como uma dádiva extraterrena. Longe disso, elas são produto da atividade humana e das forças objetivas que se instituem com a divisão do trabalho. Estas se apresentam aos indivíduos como “forças estranhas” que, em face da divisão de classes, os subordinam a hierarquia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. A superação do “abismo” entre o desenvolvimento do gênero humano e o desenvolvimento e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos (HELLER, 1992), “deve ser conquistada com os mesmos métodos com que se conquistou aquela do trabalho mais primitivo e que o seu resultado [...] tenha em última análise, o mesmo conteúdo: o domínio do indivíduo genérico sobre a sua própria singularidade particular, puramente natural” (LUKÁCS, 2013, p.156). Isso implica num processo mediado e intencional de educação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que exige educar o educador. Evidente que o papel do professor, torna-se estratégico e imprescindível para o projeto de transformação da sociedade. É nesse sentido, que a Pedagogia Histórico-Crítica compreende “o ser” da docência. Sua valorização, entretanto, se integraliza em particular com a luta pela melhoria das condições do trabalho da docência e organicamente pela superação do trabalho alienado.

Capítulo 1. Posições hegemônicas em educação: análise dos principais posicionamentos pedagógicos que formam o núcleo da Identidade Profissional do Professor na contemporaneidade.

Ao longo deste capítulo trataremos os principais posicionamentos pedagógicos das teorias educacionais que se propõem a discutir a formação docente e respectivamente a elaboração de um núcleo identitário profissional do professor. Deste modo, destacamos os traços característicos do racionalismo (*ratio*) e irracionalismo (*irratio*) do pensamento burguês na constituição de tais posições na educação, analisando os conceitos de *competência*, *talento artístico*, *reflexividade*, *habitus* e *pesquisa da prática*.

Uma imagem que nos vem à mente ao tratar deste assunto é a dos livros ligados à história da educação. A maioria dos livros que abordam a história da educação⁴ é geralmente organizada no formato de compêndios que retratam o desenvolvimento do pensamento educacional de maneira linear, dando-nos a impressão de que as ideias pedagógicas se desenvolvem como uma sucessão de pensamentos superiores e teorias que se enriquecem sempre cada vez mais, sobrepujando concepções passadas, passando-nos a imagem de que as novas tendências são sempre melhores e mais acabadas do que as antigas. Isso não torna tais obras menos válidas. São, sem sombra de dúvidas, importantes documentos que podem dar ao iniciante nos estudos da pedagogia uma noção histórica das correntes educacionais e de seus principais precursores. Contudo, essa maneira peculiar de apresentar a história da educação não nos possibilita, na maioria das vezes, compreender como determinadas posições pedagógicas se firmam e passam a corresponder ao espírito educacional das sociedades de cada época histórica, isto é, de como elas se tornam hegemônicas. De certo modo, isso dificulta nossa compreensão, por muito das vezes, do verdadeiro sentido de tais posições hegemônicas no cumprimento de funções específicas da ordem político-econômica predominante. É claro que não devemos debitar unicamente na conta dos livros históricos de educação um problema que se tornou característico da pedagogia nos dias de hoje. Fato que exprime uma tendência a supervalorizar tais perspectivas (o que se espera por parte do

⁴ Destacamos, entretanto, as obras “*História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*” (MANACORDA, 2010); “*História da Pedagogia*” (CAMBI, 1999); “*História das ideias pedagógicas no Brasil*” (SAVIANI, 2011) que buscam examinar com precisão as determinações históricas e sociais que constituem o complexo ideológico da educação.

pensamento dominante), como o suprassumo do desenvolvimento pedagógico, tornando-se indispensáveis para o trabalho educativo. Mesmo porque, a maior parte desses livros foi também envolta pelas ideias dominantes da produção econômica e do comando político das classes dirigentes (a burguesia e seus aliados). Expressam, também, (como veremos nesse capítulo em especial) o racionalismo e o irracionalismo do pensamento burguês atinado à educação, no que se refere à formação de seus auxiliares na expropriação do trabalho e na formação da massa dos trabalhadores.

Em grande medida, tais posições são expressas de forma unilateral e propositalmente difusa. Proclamam certa inconformidade com o decurso da política vigente, colocando-se como resposta privilegiada ao descontrole social que permeia a vida cotidiana das pessoas, porém, na realidade só fazem compor o quadro ideológico correspondente às forças políticas, que dão a tônica da desagregação e colapso sociais contemporâneos.

Por outro lado, existe também certa intenção a identificar tais posições de educação como um “modismo”, algo novo que parece ser interessante por algum período, mas passageiro, que tende a fenecer. O que não deixa de ser problemático. Porém, também para nós, a ideia de “modismo” parece não fornecer a compreensão necessária da adequada dimensão destas posições de educação, no âmbito da reprodução social de certo ordenamento ideológico.

Captar, portanto, o real movimento concernente ao desenvolvimento das posições hegemônicas do pensamento pedagógico contemporâneo, será uma preocupação basilar para a conclusão deste primeiro capítulo. Partimos, então, para outro nível de argumentação que corresponde a expor nossas bases metodológicas a fim de esclarecermos as intenções legítimas ao debater tais posicionamentos. Consiste em afirmar que o método histórico dialético nos remete ao rigoroso exame da “coisa em si” (KOSIK, 2011). Significa que o estudo das posições hegemônicas da educação, que em larga medida conformam o conceito de identidade profissional do professor, (nosso objeto de estudo), compreende a análise das determinações concretas da realidade. Um percurso que tem como ponto de partida a totalidade caótica abstrata para ascender à “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” (KOSIK, 2011, p.36).

Uma vez destacado nosso cuidado metodológico cabe aqui explicitar sobre representações mais sólidas, tais posicionamentos hegemônicos das pedagogias

contemporâneas. Como veremos, eles não possuem sua existência em si mesmos, mas são constitutivos de traços característicos da decadência ideológica burguesa⁵ situados no campo da educação. Fica evidente para nós que a história do pensamento pedagógico não se resume a sucessão cronológica das tendências pedagógicas nem muito menos, que o sucedimento de uma teoria por outra representa a superioridade educacional de tais ideias. Pelo contrário, é possível verificar nas tendências mais atuais um empobrecimento teórico e conceitual condizente ao plano apologético com o qual estão situadas para o funcionamento adequado do capital. Assim, apresentamos de início os nexos existentes entre os desdobramentos políticos e econômicos da luta de classes para o desenvolvimento de certos posicionamentos ideológicos, que se tornaram hegemônicos no âmbito da educação escolar e se consolidaram na formação de professores. A contento, a reestruturação produtiva e a evolução do pensamento neoliberal nas últimas décadas do século XX e início do século XXI têm sobretudo submetido o trabalho ao poder concentrador do capital, da mesma maneira que influenciou sobre as perspectivas educacionais, operando na construção de uma atitude negativa em relação ao ensino escolar e seus conteúdos clássicos (DUARTE, 2010).

Em suma, a crise estrutural do capital observada no início dos anos 1970 (MÉSZÁROS, 2006), desencadeou de outro modo, uma crise educacional, que colocou em questionamento o ensino escolar. A crise da produção estabeleceu como prioridade para a recuperação e ampliação dos padrões de lucratividade da indústria capitalista uma remodelação de sua base produtiva. Esta, fundada numa intensa e complexa incorporação tecnológica, ampliou de forma generosa os investimentos no “capital constante” e reduziu de maneira drástica os custos com o “capital variável” (MARX, 2010a). Em outras palavras, o investimento em tecnologia permitiu a indústria ampliar a extração da mais-valia empregando um contingente menor da força de trabalho, aplicando assim, um dos princípios da produtividade, isto é, extrair mais, com menos tempo e menor custo. Deste modo, um número considerável de trabalhadores passou a ser periodicamente colocado à margem do mercado de trabalho. Mas, não somente a diminuição dos postos de trabalho é acentuada, como também a forma dos novos empregos é estabelecida, de modo que as garantias trabalhistas sejam igualmente diminutas. De forma particular ressaltou-se neste processo um articulado esforço de

⁵ Segundo Lukács (2010, p.99) “A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são inclusive mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade”.

persuasão ideológica, cujo objetivo se firmou em representar a crise de desemprego estrutural, numa crise de formação escolar individual. Sob este ponto de vista o desemprego deixava (e ainda deixa de ser) uma característica própria e necessária da reestruturação produtiva, para tornar-se um atributo ligado à incompetência dos indivíduos, despreparados para o trabalho “inovador” e conseqüentemente um predicado da escola culpada por seu “tradicionalismo” e ensino ultrapassados.

Nesse sentido, os padrões de empregabilidade foram redimensionados e disseminados no currículo escolar com a finalidade de educar a força de trabalho necessária e estruturalmente submissa ao modelo “flexível” de produção. Sistemáticamente e, em nome desta “renovação conservadora da produção capitalista”, a escola passa a depreciar o conteúdo do conhecimento científico e sistemático para adotar uma posição mais adequada ao funcionamento da sociedade de mercado, tendo a formação de “competências” como novo parâmetro para a escolha das empresas, pelos profissionais mais habilitados ao trabalho. Não basta, entretanto, alterar os objetivos curriculares da escola. Numa projeção maior, a sustentação da inconsistência do ensino escolar com a “nova” forma de produção do conhecimento⁶ solidificou-se também, em grande parte, na formação de professores que além de convencidos da necessidade de formar “competências”, eles mesmos devem tornar-se profissionais competentes dentro da perspectiva observada.

É considerando tal contexto de crise econômica e intensificação das formas de exploração capitalista que questionamos: que competência formar para o mercado de trabalho da reestruturação produtiva, que tem como desígnio a redução constante de pessoal (da força de trabalho)? Que cidadania educar para um mundo neoliberal que tem como medida a diminuição de direitos sociais? Qual identidade profissional é necessária a um professor numa escola que se destina a não mais ensinar, mas a descobrir “talentos” tácitos e a construir conhecimentos “úteis” para a reprodução do capital?

Desse modo, exploraremos neste capítulo os posicionamentos que ancoram o pensamento pedagógico hegemônico e que se propõem a serem os mais adequados para compor a identidade profissional docente da atualidade. Inicialmente colocamos em

⁶ Tratamos desse assunto em nossa dissertação de mestrado, recentemente publicada. No primeiro capítulo da referida dissertação discutimos as formas de valorização do conhecimento pelo capital, na maneira como o conhecimento destinado a extração de mais-valia, por conseguinte, ao incremento do capital constante, possui muito mais importância do que o conhecimento destinado à formação da força de trabalho. Para obter mais detalhes ver, Carvalho (2014b).

suspeição o conceito de “competência profissional” como nos tem sido apresentado, na forma de um complemento do ensino dos conteúdos escolares. A competência se apresenta assim como finalidade da educação formal. No entanto, a justificativa da inserção desse atributo ao currículo escolar, posiciona-se por parte da descrição fenomênica do conceito. A conhecida acepção de Perrenoud (1999) nos diz que ser competente é saber mobilizar conhecimentos em situações peculiares. Contudo, tal definição é imprecisa. Não se sabe ao certo que conhecimentos e quais situações precisam ser manipulados. A indefinição não é casual, ela apenas confirma a manifestação aparente da competência instada a agir dentro das demarcações da vida cotidiana. O cotidiano se revela por sua vez como um círculo “misterioso”, lugar da incerteza e da indeterminação de nossas ações singulares. Ao proceder desta maneira a ideia de competência profissional muda o foco da ação educativa, do máximo conhecimento da realidade objetiva, para a inconclusa e constante análise da nossa individualidade subjetiva. Uma vez que a realidade externa da vida cotidiana não pode ser apreendida em sua totalidade, cabe aos indivíduos compreenderem a si mesmos para se moldarem a ela. A realidade externa deixa de ser o propósito da mudança para centrar-se na transformação interna dos indivíduos que se adaptam as incongruências da sociedade.

Ancorado a essa compreensão de competência, a descoberta do “talento artístico” pelo ensino profissional proposto por Schön (2000), remonta a visão mistificadora dos fenômenos produzidos pela divisão social do trabalho, impressa pelo liberalismo clássico. Muito embora, Smith (2010, p.25) possa reconhecer que “a diversidade dos talentos naturais (...) não é, em muitas ocasiões, a causa, mas sim o efeito da divisão do trabalho”, uma consideração a respeito da influência da divisão social do trabalho sobre as inclinações dos homens que inexistente na concepção de Donald Schön. Na teoria do profissional reflexivo é o “talento artístico” que desvenda a competência profissional, e não o acúmulo sistemático e ramificações do conhecimento elaborado pelas especializações das atividades humanas, nas mais variadas formas de profissões que possibilitam uma ação “talentosa⁷” do profissional. A desconfiança da origem das capacitações dos homens (que podem se manifestar diversamente nos indivíduos) posta

⁷ Para nós o termo “talento”, significa uma palavra alegórica para registrar o desenvolvimento de uma capacidade, habilidade ou conjunto delas nos seus níveis mais avançados. Uma vez que não consideramos em nenhuma instância qualquer talento, habilidade ou mesmo capacidade inatas, a ação talentosa de um profissional, deve ser sempre considerada resultado do desenvolvimento social.

na objetividade da ação humana sobre a materialidade da vida social, apresentada timidamente por Smith em suas considerações a respeito do *princípio que ocasiona a divisão do trabalho*, é em Schön (2000, p.22) “virada de cabeça para baixo”⁸. A práxis do trabalho⁹ deixa de ser a gênese das habilidades e capacidades humanas, para se tornar um subproduto do “talento artístico” aperfeiçoado pela reflexão da prática. Nesse sentido, destacamos a virada da produção capitalista, que aos poucos vai substituindo o núcleo do pensamento racional, sem nunca abdicar da *ratio*, para assumir cada vez mais o irracionalismo como forma dominante de pensamento. Em termos materialistas o capital industrial se expande originando formas ampliadas de acumulação que preterem fundamentalmente a produção de valores de uso (ainda que não possa se desvencilhar completamente dela). Sob a forma da financeirização das relações, o capital revela assim a sua “natureza íntima”, de completo “*delírio*” de sua produção.

“*O valor supremo dos indivíduos*¹⁰” inscrito sob os pés da estátua de Atlas no edifício *Rockefeller Center* em Nova York, nos dá uma noção sobre a essência burguesa que se dilata nesse contexto. Na educação, a centralidade do indivíduo toma conta das preocupações teóricas tanto em relação às questões didático-pedagógicas, quanto no que se refere ao trato sociológico e psicológico do ensino-aprendizagem. A crítica educacional à função social da escola se volta basicamente para sua desarmonia com as vontades e desejos dos indivíduos. Em face disso, o ensino escolar deveria direcionar seus objetivos para ir de encontro com os interesses individuais, a fim de que os indivíduos possam “descobrir” e desenvolver de fato suas aptidões, traduzindo-as, segundo John Dewey em seus “equivalentes sociais”. O irracionalismo do “valor supremo dos indivíduos” se instaura nas teses educacionais como resposta aos problemas sociais que germinam da exploração capitalista. Deste modo, a escola deve auxiliar os indivíduos na busca de sua satisfação pessoal, orientando-os de acordo com suas habilidades e “talentos” a encontrar seu próprio espaço na sociedade democrática¹¹. A

⁸ Schön usa essa expressão, conhecida dos marxistas, para se referir ao tratamento metodológico que deveria ser aplicado no ensino profissional.

⁹ Para não haver qualquer confusão, deixamos claro que a práxis do trabalho, não significa para nós, de modo algum, o trabalho individual isolado, mas compreende a totalidade histórica e social do trabalho na constituição do ser da humanidade.

¹⁰ A inscrição completa é assinada por John D. Rockefeller, inaugurada em 1937.

¹¹ Anízio Teixeira, signatário mais ilustre da Escola Nova no Brasil, entendia que a escola democrática deveria exercer uma função estabilizadora, que favoreceria a “livre passagem de uma classe à outra”, beneficiando a ascensão dos mais “talentosos” e fornecendo ao mesmo tempo os quadros técnicos,

retomada do “talento artístico” proposto por Schön como uma forma de competência imprime para o trabalho educativo, novamente, os valores atualizados do individualismo na educação, não somente como instrução generalizada da classe trabalhadora, mas também como princípio para o exercício da própria atividade docente.

Diante de mais uma profunda crise de lucratividade do sistema capitalista manifestada pelos sérios entraves à expansão do modelo fordista de produção e esgotamento dos mercados consumidores ao findar da década de 1960, apresenta-se como alternativa aos problemas de rigidez de investimentos do capital fixo o modelo flexível de produção e gerenciamento do trabalho. O modelo flexível inspirado nas experiências de Taiichi Ohno exibe como alternativa ao esgotamento de mercados consumidores um tipo de produção “flexível”, que tem como princípio uma produção em escala menor de quantidades (do que a fordista), mas numa série diversificada de mercadorias, que em tese possibilitaria uma renovação constante do consumo. Na base da produção flexível se oculta, todavia, um intrincado processo de precarização¹² da força de trabalho. A notável lucratividade das fábricas japonesas teve como impulso, não propriamente o aumento da quantidade de mercadorias produzidas, mas essencialmente os ganhos com a “redução constante de pessoal”. No entanto, a diminuição dos empregos formais não significou para a *intelligentsia* do capital um sinal de crise sociometabólica, ao contrário, se ocultou o problema do desemprego estrutural pelo mundo afora, forjando um discurso centrado na elevação das qualidades e capacidades dos operários (elevação seguida de maior seletividade). Acionados mais uma vez pela exacerbação do irracionalismo, expresso pela megalomaníaca concentração de capitais nas mãos das corporações multinacionais (FONTES, 2010), “os valores supremos do indivíduo” são diluídos de forma palatável nos termos da competência. Em nome de uma pretensa “intelectualização” dos trabalhadores e da ampliação do setor de serviços, principalmente nas economias capitalistas mais

profissionais e políticos necessários ao funcionamento da democracia. “A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é *primeiro* a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e, somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar” (TEIXEIRA, 1969, p.92).

¹² Segundo Braga (2012, p.16), “[...] a crescente deterioração da proteção aos assalariados acusou a incômoda presença de uma fração de classe espremida entre a permanente ameaça da exclusão social e o incremento da exploração econômica: o ‘precarizado’”.

desenvolvidas, o conceito de competência passa a representar a “fantasmagoria” desse nosso período. Simbolizada como critério para a formação profissional dos trabalhadores, as competências (pessoais e técnicas), são introduzidas (na maioria das vezes à força) na escola como necessidade indispensável ao novo quadro civilizatório da contemporaneidade. Inserido nos currículos escolares, o ensino por competências acena de forma comportada com as vicissitudes da reestruturação produtiva, na conformação de uma força de trabalho flexibilizada e minimamente qualificada. Opera, dessa maneira, num sentido precisamente ideológico (sintetizando a renovação dos pressupostos irracionistas alçados ao escopo da educação escolar) sob o pretexto de competência. Substituindo o ensino dos conteúdos escolares pelo desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (treináveis), que são instadas a agir em determinado contexto. Desta forma, também o trabalho docente passa a ser questionado. Para formar competências, o professor também deve reconhecer-se primeiramente, como um profissional competente. Isso implica em introduzir na formação docente (guardando as devidas proporções) os mesmos parâmetros de profissionalismo vigentes ao trabalho “flexível”, estimulando a iniciativa pessoal, criando instrumentos para o estabelecimento de práticas autoformativas e autorreflexivas, visando sempre a resolução particular de problemas singulares no sentido de construir uma oportuna profissionalidade.

Em busca de um profissionalismo perdido Nóvoa (1999, 1997, 2013) propõe com base nos estudos de Schön e de Perrenoud a formação autônoma do professor, na qual a vida pessoal e a vida profissional possam caminhar numa mesma direção. A atomização da ação docente presentes no estofo teórico das concepções de competência e “talento artístico”, ganham uma dimensão política (com graves contornos neoliberais) ainda maior nas considerações de Nóvoa, ao propor uma identidade profissional docente que considere positiva a diminuição do Estado no controle e manutenção do oferecimento da educação escolar pública e da formação do magistério. A autonomia profissional que Nóvoa põe em curso, insere o professor no ramo das profissões liberais, cujo espaço estatal se apresenta como apenas mais um lugar de atuação. Desta maneira, a formação do magistério estaria situada no campo da autoformação, o professor profissional e competente se encarregaria de fato pelo “*gerenciamento*” de sua carreira, tendo como ferramentas os modelos de pesquisa e a reflexão de sua prática.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de tratar da questão do *habitus* profissional. O conceito apropriado por Perrenoud (2001) da teoria bourdieusiana

emprega na formação inicial docente uma característica particularmente alienadora. Embora formule a conscientização dos professores de seus atos, reforça como identidade profissional, a vigilância sistemática do próprio comportamento. Ocorre, contudo que tal prudência diante do *habitus* desconsidera as determinações histórico-concretas que constituem o “ser” da docência, o professor é instruído a avaliar sua compostura diante da execução de seu trabalho, obtendo como referência a adequação do seu estado emocional frente às situações, tanto costumeiras quanto “inusitadas”. De tal modo o professor é instruído a distanciar-se do diagnóstico concreto das pressões e contradições decorrentes de um conjunto de reformas políticas (austeras e antiescolares) e do depauperamento das condições sociais objetivas, (ocasionadas pelo desemprego crônico), para se fechar num “estranhado” *jogo de espelhos*, em que a única imagem refletida, em tamanhos, ângulos e distorções diferentes é a sua própria.

Em fim, destacamos ainda, como posicionamento ideológico o direcionamento da prática de pesquisa em educação a um modelo particular de pesquisa da prática docente. Enquanto intertexto da construção da identidade profissional docente, a pesquisa da prática é apresentada como condição necessária à valorização da docência. A pesquisa da própria prática paramentada pela pesquisa-ação e pesquisa colaborativa coloca para o professor o desafio de descobrir e sistematizar respostas aos problemas que emergem de sua prática cotidiana. No entanto, a noção de práxis é reduzida à particularidade da prática fragmentada dos indivíduos enquanto que a iniciação à metodologia científica segue o modelo pragmático e tendencioso das pesquisas qualitativas. A ciência da educação, em nome de uma irreal autonomia frente às demais ciências que a constituem, é arrastada para o terreno do “fetichismo generalizado” do capital, atuando (teórica e praticamente) na mitificação dos problemas sociais, amortizados por ações dissolutas, dentro e de acordo com a (i)lógica da ordem estabelecida pela práxis utilitária da reflexividade profissional.

De modo muito generalizado abrimos neste comentário introdutório do primeiro capítulo a discussão sobre as posições hegemônicas na formação docente da contemporaneidade, deixando alguns indícios a respeito do debate que iremos aprofundar no decorrer dos textos. É verdade que, tais posicionamentos hegemônicos representam um conjunto muito maior de conceitos tão diversos e tão contraditórios, do que os que analisamos aqui; e, que os mesmos se lançam a, tão logo, constituir a identidade profissional do professor. Embora aparentemente esparsas e irresolutas tais

posições representam, *ex officio*, o núcleo articulado das reformas “flexibilizantes” do trabalho docente. Por isso mesmo, pereceu-nos necessária a escrita desse texto introdutório, como uma tentativa de demonstrar em linhas gerais as inter-relações entre tais elaborações conceituais e o pensamento dominante.

1.1 Profissionalismo Competente e “talento artístico”: da racionalização moderna ao irracionalismo do pensamento burguês.

“Et quod nunc ratio est, impetus ante fuit¹³.” (Ovídio, Metamorfoses)

Quando Donald Schön iniciou a publicação de seus estudos sobre o ensino profissional no início da década de 1980, o *Welfare-States* já estava em franco declínio e a crise de acumulação que havia sido eclodida na década de 1970, apontava para uma perspectiva negativa perante o trabalho. As estratégias de “pleno emprego” nos países de capitalismo mais desenvolvido passavam naquele momento a serem substituídas paulatinamente por padrões mais flexíveis de contratação da força de trabalho e liberações de restrições regulatórias, seja por meio do poder sindical ou do Estado. A euforia dos “trinta dourados” que demarcou ganhos progressivos no poder de barganha e qualidade de vida da classe trabalhadora¹⁴ e que sustentava alegoricamente as teses da socialdemocracia, de um socialismo feito “aos poucos” com a anuência do capital, perdia seu encanto. Com a queda derradeira da União Soviética no início da década de 1990, as forças reacionárias se sentiram mais a vontade para perpetrar privatizações e as demissões em massa se tornaram uma realidade da qual os trabalhadores não podiam escapar. Não havia alternativas para o Estado, segundo a lógica de Thatcher¹⁵, senão a redução dos gastos sociais. Era preciso ampliar o mercado e se preciso fosse “cortar na

¹³ “O que hoje é razão, antes foi ímpeto” (Públio Ovídio)

¹⁴ Excetuando, é claro, os trabalhadores das periferias do capitalismo, onde os graus de exploração se mantiveram sempre intensos e suscetíveis a experiências de controle e submissão violentas como a expansão das ditaduras militares na América Latina.

¹⁵ “*Não há alternativa*” era a frase proferida por Thatcher para sinalizar que não havia alternativa ao capitalismo. Mészáros (2006) utiliza o exemplo das políticas capitaneadas por Margaret Thatcher na Inglaterra para caracterizar o período de neoliberalização da economia europeia. Segundo ele, o governo Thatcher teria sido um dos principais artífices pela derrota do “entrincheirado” sindicalismo inglês e pela radicalização das políticas de austeridade no continente. A frase “*There Is Not Alternative*” usada para aplacar a oposição sobre os direitos trabalhistas e os empregos dos trabalhadores ingleses, que rendeu a primeira ministra inglesa a alcunha de TINA, acrônimo formado pela iniciais de sua mais famosa expressão.

própria carne”, assim os trabalhadores tiveram que aceitar a redução de benefícios e a diminuição dos ganhos salariais para não perderem de vez seus empregos. Na mesma medida a aplicação da tecnologia no campo da comunicação, prestou um grande serviço em favor da financeirização da economia mundial, descentralizando a produção e diversificando os investimentos em busca da redução de gastos com a força de trabalho e ampliação máxima de ganhos. O pessimismo diante das prospecções do mercado e a derrocada da alternativa concreta de suprimir o capitalismo abriu caminho para o restauro de um irracionalismo exacerbado. Enquanto a forte industrialização do pós-guerra até os anos 1970 tinha ratificado o poderio da racionalidade positivista nos anos gloriosos de crescimento econômico, a financeirização dos anos 1970 em diante, liberou um intrincado irracionalismo do pensamento burguês que se distende até os dias de hoje e que carrega a marca de um crescimento pífio da economia mundial.

A ideia de competência ensaiada por Schön na década de 1980 e completada por Perrenoud (1999) na década de 1990, condensa o espectro desse período, que em face das limitações absolutas da realidade objetiva, não há expectativas de superação dentro da lógica capitalista. Mesmo que Perrenoud (1999) insista em dizer que a ideia de formação por competências na escolarização média não tenha relação com o mercado de trabalho, a realidade dos fatos nos dá motivos concretos para discordarmos dessa afirmação. Segundo ele quando a escola promove o ensino de competências busca estabelecer objetivos diferentes do mercado. Afirma que “(...) quando formam competências, elas têm o pudor de não designá-las e preferem enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico” (PERRENOUD, 1999, p.13). Para ele foi o mercado que se apropriou do termo e por esse motivo fortaleceu o seu acesso à escola. Não é totalmente equivocada a compreensão de Perrenoud, de fato a adoção do termo competência pelo mercado de trabalho certamente imprimiu uma grande influência sobre os currículos escolares, mas, nem tudo foi tão ao acaso assim.

Os estudos de Schön sobre a prática reflexiva dos profissionais que datam desde meados da década de 1970 tiveram impulso devido ao que ele nomeia de “crise de confiança” que pairou sobre os profissionais naquele momento. Como é possível verificar, a reestruturação da produção capitalista não só atingiu os trabalhadores da indústria, mas impactou igualmente sobre as profissões médias¹⁶, o que deliberou, em

¹⁶ Piketty (2014) nos mostra como exemplo, o “achatamento” das rendas médias em comparação com os ganhos do percentual mais rico da hierarquia social nos EUA, dá-nos uma noção da redução arbitrária do

parte, certo interesse pelos estudos do profissional reflexivo¹⁷. Schön com certeza não foi o principal articulador do ensino de competências, mas é inegável a influência de seus trabalhos sobre a prática reflexiva na elaboração deste conceito para a educação. Remetendo-se ao pragmatismo de John Dewey e evocando o humanismo-existencialista de Carl Rogers, Donald Schön define seu ensino para as competências profissionais como um “talento artístico”, “(...) ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática (...)” (SCHÖN, 2000, p.22). De Rogers¹⁸ extrai principalmente o não-diretívismo do ensino e o solipismo moral que confluem para um modelo centrado na autoformação de modo que, os indivíduos reconheçam por si mesmos, em quais domínios do fazer se sentem mais tecnicamente competentes e de igual modo, como podem ampliar tais competências. Reforçado pela epistemologia piagetiana da construção e significação individual do conhecimento como processo adaptativo e extensão da evolução biológica dos organismos, Schön (2000) irá elaborar sua concepção de “talento artístico” conferindo a ela atributos estritamente singulares, “naturais” e “instintivos”. A competência profissional, neste sentido, não poderia ser ensinada, mas poderia ser aprendida, por meio da reflexão da prática. Esses elementos são muito presentes na Pedagogia das Competências, onde em larga medida, Perrenoud (1999), tornando-se seu principal divulgador, condensou e buscou matizar em blocos de competências gerais que deveriam constar nos currículos escolares.

prestígio das profissões médias e transferência de ganhos das rendas do trabalho proporcionalmente aumentada para os ganhos do capital, citemos Piketty (2014, p.291) “Durante os anos de 1950 e 1960, a desigualdade dos salários se estabilizou num nível mais ou menos baixo nos Estados Unidos, inferior ao da França: a parcela do décimo superior da hierarquia era de 25% da massa salarial, e a parcela do centésimo superior era em torno de 5-6%. A partir de meados dos anos 1970 e ao longo do período 1980-2000, os 10% dos salários mais elevados, e, mais ainda, 0,1% mais alto – passaram a crescer mais rápido do que a média. No total, a parcela do décimo superior da hierarquia passou de 25% a 35% da massa salarial, e essa elevação de dez pontos percentuais explica cerca de dois terços da alta parcela do décimo superior da hierarquia das rendas na renda nacional”.

¹⁷ Os trabalhos de Schön (2000) nesse período estavam direcionados especificamente às profissões liberais, como está relatado na aplicação de modelos para a reflexão da prática em um ateliê de arquitetura, num *Master Class* de piano, numa aula de psicanálise e numa prática de aconselhamento e consultoria de administração.

¹⁸ Snyders (2001) em sua crítica a pedagogia rogeriana, ressalta o fato de que a teoria educacional de Rogers, decorrente da transposição de seus métodos psiquiátricos para a prática pedagógica, constitui-se numa *antipedagogia*, diz ele “Não pode haver pedagogia em Rogers, pois a pedagogia consiste em procurar as condições em que mestres e alunos possam colaborar, a fim de as verdades e os objetivos confusamente sentidos pelos alunos, ainda entravados por preconceitos e imperfeições, atingirem uma maior coerência e, assim, o aluno possa elucidar, prolongar, elaborar o que vivia. Onde não existe nem valor, nem verdade, não se pode instaurar qualquer cooperação entre indivíduos, qualquer aproximação entre professores e estudantes; quando todos os objetivos são substituídos por confissões individuais já não há pedagogia, ou antes, ainda não há pedagogia. *O ‘facilitador’ não é um mestre, simplesmente renunciou a ser um mestre*” (SNYDERS, 2001, p. 166, grifo nosso)

Conforme suas próprias palavras um bloco de competências “(...) não é um programa clássico não diz o que deve ser ensinado, mas sim, (...) o que os alunos devem dominar” (PERRENOUD, 1999, p.48). Embora reiteradas vezes Perrenoud (1999) possa alertar que uma matriz de competências não deve substituir a transmissão de conhecimentos escolares, ele deixa bem claro que essa relação deve ser centrada no exercício das competências basilares, secundarizando os conteúdos escolares. Seria preciso que a escola aceitasse a redução do tempo destinado ao ensino, dedicando-o a aplicação de *esquemas de aprendizado*. Os conhecimentos a serem transmitidos seriam correlatos à construção da competência almejada. No entanto, a delimitação dessas competências seria dada por meio das “situações complexas da vida”. Neste ponto voltamos ao paradoxo do mercado, onde Perrenoud (1999) é enfático ao afirmar que:

As transformações do trabalho – e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as *competências* diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho. O que se quer é *gerenciar competências* (Lévy-Leboyer, 1996), estabelecer tanto balanços individuais como “árvores” de conhecimentos ou competências que representem o potencial coletivo de uma empresa (Authier e Lévy, 1996). (PERRENOUD, 1999, p.12.)

Novamente nos deparamos com a presença penetrante dos interesses do mercado de trabalho. No entanto, as transformações do trabalho referidas por Perrenoud (1999), não revelam a aguda crise que recai sobre o sistema. Quando sinaliza que as qualificações-padrão já não dão conta “*de alocar os indivíduos nos postos de trabalho*”, deixa de reconhecer, por outro lado, que o deslocamento da atividade industrial para regiões periféricas do mundo, que possuem força de trabalho barata, disciplinada e politicamente desorganizada¹⁹, gerou um verdadeiro vácuo na acepção do emprego, principalmente nos países de economia capitalista desenvolvida, onde os efeitos da desindustrialização foram maiores. O diagnóstico de Harvey (2008) sobre os efeitos da desindustrialização e do neoliberalismo na Grã Bretanha nos dá uma ideia mais concreta dessas transformações que ocorreram no campo do trabalho e de como elas realmente afetaram a vida dos trabalhadores.

A competição demoliu boa parte da indústria tradicional britânica nos anos 1980 – a indústria do aço (Sheffield) e os estaleiros (Glasgow)

¹⁹ A China é hoje responsável por cerca de, 17% da produção industrial mundial. No entanto a maioria das empresas em atividade pertence a grandes grupos e corporações europeias, japonesas e estadunidenses (CHANG, 2013).

praticamente desapareceram em poucos anos, levando consigo boa parte dos sindicatos. Thatcher destruiu de fato a indústria automobilística autóctone inglesa, com seus fortes sindicatos e tradições militantes; em seu lugar ofereceu o país para ser uma plataforma externa dos fabricantes de automóveis japoneses em busca de acesso à Europa. Estes instalaram novas fábricas e recrutaram trabalhadores não-sindicalizados que pudessem submeter-se às relações de trabalho ao estilo japonês. O efeito geral, em apenas dez anos, foi transformar o Reino Unido num país de salários relativamente baixos e uma força de trabalho relativamente obediente (considerando os demais países da Europa). (HARVEY, 2008, p.69)

O exemplo britânico pode ser aplicado aos demais países europeus. É certo que cada país reagiu de maneira diferente às reformas políticas e reestruturações da indústria, mas o que nos chama a atenção é o silêncio a respeito desses fatos, por parte dos adeptos da pedagogia das competências, quando tratam das transformações do trabalho. No mínimo seria válido questionar porque as empresas continuaram a retirar suas indústrias para lugares onde os sistemas de ensino são piores e a força de trabalho é menos experiente e educada, se o trabalho se tornou mais complexo e as exigências formativas para o trabalho se tornaram maiores? A propósito, a indústria continua a ser a principal atividade econômica exercida pela humanidade (a mais complexa também) e por sinal, ainda é, nos países ricos que a preservaram, a atividade que consegue empregar uma grande quantidade de pessoas e que melhor remunera o trabalhador. Não há dúvidas que o fenômeno da desindustrialização tenha afetado (e continua a afetar) as relações de trabalho, na configuração da luta de classes nos territórios nacionais. Em todas as partes do mundo em que a redução da atividade industrial teve curso ela abriu precedentes para a ampliação do setor de serviços²⁰ e representou uma queda substancial na qualidade de vida dos trabalhadores como um todo. Por sua vez a dinâmica do setor de serviços é bem diferente da industrial. Tradicionalmente a indústria representou um setor onde os trabalhadores desenvolviam carreiras mais sólidas e longevas do que os serviços em geral. É também um setor onde a classe trabalhadora mais desenvolveu sua organização política, a exemplos dos Partidos Trabalhistas, em especial o Partido Trabalhista Inglês, e aqui no Brasil o surgimento do

²⁰ No Brasil segundo Sampaio Júnior (2007), a desindustrialização da frágil indústria nacional acompanhou o crescimento do Agronegócio, num processo de “*reversão neocolonial*”, onde o país passou a configurar o papel de principal vendedor de *commodities* no mercado mundial. Em tempo, a atividade agrária é a que exige os menores graus de qualificação profissional e tem a menor taxa de remuneração do trabalho.

Partido dos Trabalhadores, que não seriam possíveis sem a forte base sindical formada por uma ampla sustentação dos operários da indústria. Igualmente a solidariedade de classe dos trabalhadores²¹ industriais teve um alcance muito maior do que os trabalhadores do comércio e serviços que geralmente, executam individualmente suas atividades.

Podemos observar que no setor industrial onde a mecanização dos processos, a manipulação de elementos químicos, a aplicação da microeletrônica, exigiu uma qualificação centrada em conhecimentos científicos mais próximos ao das ciências da natureza. No setor de serviços o trato com o cliente, a diversidade de situações, as estratégias para satisfazer (e até mesmo iludir) os desejos pessoais de outrem, a exigência da análise performática individual, podem amenizar por hora as exigências de formação com base no conhecimento das ciências “duras”, para situar uma qualificação profissional baseada em conhecimentos que possam influenciar nas tomadas de decisões individuais das pessoas. Tais elementos podem nos ajudar a compreender os interesses de empresários e governos à promoção da pedagogia das competências, mas precisam de um maior aprofundamento teórico que faremos ainda nesta discussão.

Não queremos opor aqui simplesmente o trabalho industrial ao trabalho do setor de serviços. Nem mesmo insinuar que um tipo de trabalho é melhor do que outro. Estamos falando de “faces da mesma moeda”, que aliadas ao processo de financeirização da economia têm jogado a classe trabalhadora numa de suas maiores crises. Esquemáticamente representaremos essa antítese do pensamento burguês retratando-a como a racionalização da atividade industrial e o irracionalismo da financeirização da economia. A oposição que a pedagogia da competência busca, falsamente, resolver entre o conhecimento formal e a competência profissional nos revela os traços característicos desse debate.

A analogia da cabeça de Janus usada por Coutinho (2010) para exemplificar o debate entre o racionalismo e o irracionalismo do pensamento burguês retrata com clareza a dissimulação desse paradoxo. Segundo ele “(...) a bipartição das faces não anula a unidade do corpo, pois ambas (...) são encarnações de um pensamento *imediatista, incapaz de atingir a essência do objeto*”. (COUTINHO, 2010, p.44, grifo nosso). A

²¹ O filme “Eles não usam *Black Tie*”, adaptado da peça de Gianfrancesco Guarnieri e dirigido por León Hirszzman, retrata bem a luta dos trabalhadores da indústria automobilística contra as arbitrariedades dos empresários e do Estado policial que declara ilegal a greve do setor. Depois da morte do operário Bráulio, a solidariedade entre os trabalhadores extrapola os portões da fábrica e mobiliza igrejas, escolas e toda a cidade.

industrialização para atingir seus objetivos serviu-se dos mais altos níveis de abstração do raciocínio e racionalização da realidade, possíveis ao homem, incorporando com sucesso o conhecimento científico a seus métodos de produção. Porém a razão científica que predomina neste movimento de apropriação do mundo objetivo pelo desenvolvimento industrial, restringe-se à razão enquanto *ratio* “(...) um comportamento que conduza ao efetivo aproveitamento dos fins, à consecução da meta com o mínimo esforço ou à obtenção do máximo de vantagens” (KOSIK, 2011, p.104). A *ratio* elimina do campo racional os juízos valorativos, logo a ciência se consubstancia num campo “mudo” da aplicação de regras e técnicas para a manipulação dos objetos, a sua autenticidade é comprovada por meio da neutralidade de sua ação. Conforme afirma Kosik (2011, p.104) “se os juízos valorativos são excluídos da ciência e a ciência não deve perder o caráter de cientificidade, esta, no campo do agir humano, pode racionalmente justificar a eficácia dos meios, mas de modo algum pode justificar a legitimidade do fim”. A *ratio* fechada ao campo da análise formal da realidade se equivale a tecnificação do conhecimento da natureza e da vida social. Nela a contradição é excluída da razão afastando a práxis da compreensão racional da vida humana.

A realidade humana se divide, prática e teoricamente, no campo da “ratio” e, portanto, no mundo da racionalização dos meios, da técnica, da eficácia, e no campo dos valores e das significações humanas, as quais, paradoxalmente, se tornam domínio do irracionalismo. (KOSIK, 2011, p. 105)

A subjetividade humana converte-se no campo do incognoscível. O ser do homem é arremessado constantemente contra uma realidade racional (no sentido da “ratio”) que ele não pode compreender. Assim indivíduo e sociedade são considerados como duas entidades apartadas.

A divisão (na qual se realiza de maneira específica a unidade do mundo capitalista), em um mundo do cálculo, da manipulação, da dominação da ciência exata, da quantificação, do domínio da natureza, da utilidade, em uma palavra em um mundo da objetividade, de um lado, e em um mundo da arte, da intimidade, da beleza, da liberdade humana, da religião, em uma palavra, em mundo da subjetividade, de outro lado (...) (KOSIK, 2011, p.106)

O irracionalismo acentua essa oposição entre o ser e o mundo decompondo a subjetividade do homem “(...) na única fonte de valores autênticos, desprezadas todas as mediações sociais (...)” (COUTINHO, 2010, p.47). Assim, para nos referirmos as teses construtivistas de aprendizagem, o verdadeiro conhecimento é aquele que o indivíduo

constrói por si mesmo. Não é nosso objetivo tratar aqui da concepção de indivíduo do construtivismo piagetiano²², mas é inexorável a sua relação com a pedagogia das competências. Deste modo, não podemos deixar de constatar que a competência é uma extensão do irracionalismo construtivista, no campo da aprendizagem. Em ambas as teorias, uma no campo do desenvolvimento psicológico e outra no campo da aplicação pedagógica, o sujeito que conhece é o indivíduo singular isolado e sua consciência é limitada pela sua “interação” com o mundo.

De outro modo, por estar apartado do mundo ele não pode conhecer a totalidade do mundo. Ele é apenas uma fração do mundo ao qual deve se integrar; integração esta que significa a sua própria subordinação a ele. A consciência individual não pode compreender o mundo, pois a sua totalidade significa “tudo”²³ e por não poder conhecer a totalidade não pode mudá-lo integralmente. A sua realidade (a que o sujeito *põe*) é a única possível de ser compreendida e conseqüentemente a única que pode ser mudada. É deste modo que Perrenoud (1999, p.32) afirma que as competências “(...) podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”. As *mudanças* que Perrenoud se refere, estão fora do controle e da compreensão dos sujeitos. A mudança ocorre sem a intervenção do sujeito. Ela é o mundo incontrolável e por isso irracional. Na mesma medida, as “*relações sociais*” se tornam incompreensíveis e tanto quanto, irracionais, exigindo dos indivíduos a criação de mecanismos subjetivos de autodefesa, convertendo-se em relações interpessoais diretas.

Oposto a isso, a concepção materialista dialética pressupõe que o sujeito cognitivo é o sujeito coletivo. A classe é o sujeito da história e o sujeito que conhece é a classe. É no interior da classe que os sujeitos individuais tomam consciência de sua ação sobre o mundo. Portanto, toda mudança implica na existência de um sujeito (coletivo) que molda a realidade segundo seus interesses de classe. O interesse da classe trabalhadora é o fim da exploração e isso demanda a eliminação de toda a estrutura de

²² Sobre a crítica ao construtivismo ver os trabalhos de Duarte (2005, 2006, 2008), Marsiglia (2011), Marsiglia e Duarte (2009), Rossler (2006), Klein (2005).

²³ Para citar Kosik (2011, p. 43) “existe uma diferença fundamental entre opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos”.

classes. Aqui a objetividade do conhecimento é uma condição em si, o conhecimento deve refletir a realidade existente independente da consciência dos homens. Neste sentido, os indivíduos não só podem conhecer a totalidade do mundo como podem transformá-lo globalmente (CHASIN, 1988).

Os interesses de classe da burguesia correspondem à manutenção da exploração e de seus privilégios de classe. O sujeito é concebido como mônada isolada, onde sua ação prática se desdobra em torno de si mesmo. Neste caso, o conhecimento deve servir aos seus interesses particulares, logo o critério de sua validação se transfigura na valoração de sua utilidade para os indivíduos. A realidade é o apriorístico mundo da causalidade dada, regido pelo sistema de leis “eternas” do mercado. Em face disso o homem só aparece como ser real “(...) na medida em que desenvolve as aptidões, o talento e as tendências que o sistema exige para seu próprio funcionamento (...)” (KOSIK, 2011, p.99).

Como expusemos a industrialização desenvolveu-se proeminentemente no em torno da *ratio* e constituiu o mundo a sua *imagem e semelhança*. Por conseguinte o homem do início da era industrial devia ser educado para conhecer profunda e objetivamente a realidade para dominá-la. Embora constituído de um conhecimento formal sobre os objetos, seu conhecimento sobre o mundo deveria ser ilimitado²⁴. A burguesia foi o sujeito coletivo que deu impulso a industrialização e junto com ela fez surgir um novo sujeito na história, a classe trabalhadora. À medida que a industrialização consolidou de fato a forma mercadoria como valor absoluto do produto do trabalho²⁵ela possibilitou também o fortalecimento dos seus mecanismos de manipulação da economia²⁶. O capital financeiro, criado a partir da “*costela*” do capital

²⁴ O que Kosik (2011) chama de homem cartesiano.

²⁵ Como nos afirma Marx (2010, p. 94) “[...] a igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade do trabalho como valores; a medida, por meio da duração, do dispêndio da força de humana de trabalho, toma a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social de seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho”.

²⁶ Aqui recorreremos à citação de Marx e Engels (1965, p.62) “[...] a grande indústria tornou universal a concorrência (ela representa a liberdade comercial prática, e as tarifas protetoras, não são, nela, senão um paliativo, uma arma defensiva, no interior da liberdade de comércio), estabeleceu os meios de comunicação e o mercado mundial moderno, colocou o comércio sob seu domínio, transformou todo capital em capital industrial e promoveu com isso a circulação (aperfeiçoamento do sistema financeiro) a centralização rápida dos capitais. Através da concorrência universal, obrigou todos os indivíduos a uma tensão máxima de sua energia. Destruiu como pode, a ideologia, a religião a moral, etc., e quando isso não lhe foi possível mentiu flagrantemente. Foi ela quem criou, verdadeiramente, a história mundial, na medida em que fez depender do mundo inteiro toda nação civilizada e todo indivíduo nessa nação para a

industrial apresentou-se em grande escala num poderoso instrumento de concentração e ampliação de riqueza na forma dinheiro, sem passar pelo incômodo processo de produção de mercadorias. Sobretudo, a produção de riquezas não pode prescindir da transformação material e objetiva da realidade, o emprego extensivo de uma massa humana de força de trabalho, que implica também em processos de acirramento da luta de classes. A riqueza acumulada pelo capital financeiro, só pode ser criada por meio da velha e objetiva transformação da natureza, ou seja, por meio do trabalho. Isso exige que, tanto capital industrial, quanto capital financeiro ampliem seu controle sobre os trabalhadores, sujeitando-os à produtividade capitalista. É da mais-valia, gerada na produção industrial, que se estrutura o capital financeiro. Contudo, para dissolver o crescente poder da organização da classe trabalhadora e ao mesmo tempo vencer a concorrência intercapitalista, a grande indústria precisou investir no desenvolvimento de formas eficazes para aumentar a produtividade. Para isso precisou confiar uma parte da mais-valia ao sistema financeiro. A concentração da soma de toda mais-valia produzida é disponibilizada às empresas pelos bancos e demais agências de financiamento, para se converterem em capital novamente. A ampliação da mais-valia aplicada no setor financeiro é possível por meio da atração de investidores em troca dos juros, que “(...) não é nada mais do que parte do lucro | que por sua vez não é mesmo nada mais do que o valor acrescido (*surplus value*), trabalho não remunerado| que o capitalista industrial paga ao proprietário do capital alheio (...)” (MARX, 1978a, p. 275). O “capital dinheiro” possibilita assim que uma parcela, muito minoritária da população mundial possa fazer fortuna da noite para o dia sem enfrentar os entraves do trabalho, ou sequer reconhecer sua aparência neste procedimento.

Por outro lado “[...] o capital dinheiro [...] possui efetivamente a figura na qual, como elemento comum indiferente à sua aplicação particular, se reparte entre as várias esferas, entre a classe dos capitalistas [...]” (MARX, 1978a, p. 270), retornando a esfera da produção o dinheiro acrescido de valor do sistema econômico assegura ao grande capital a força necessária para se expandir globalmente; criar mercados e derrubar concorrentes menores, comprar governos e destituir governantes que atravanquem seus negócios, investir em tecnologia, explorar novos recursos e apoderar-se de outros

satisfação de suas necessidades, e na medida em que destruiu o caráter exclusivo de diversas nações que até então era natural. Subordinou a ciência da natureza ao capital e eliminou a última aparência natural da divisão do trabalho. Aniquilou, de modo geral, todo o natural, na medida em que isso é possível no trabalho, e conseguiu apagar todas as relações naturais, fazendo delas relações de dinheiro”.

recursos que ainda não entraram no circuito privado, mobilizar o capital fixo e desorganizar toda e qualquer resistência contra a exploração do trabalho. O “jogo” dos investidores, a velocidade e a violência com a qual o dinheiro se multiplica, distanciado do trabalho, representam segundo Marx (1978, p.264) “A completa *coisificação, inversão e loucura* do capital [...] na qual, todavia apenas reflete, de forma mais palpável, a natureza íntima da produção capitalista, o (seu delírio) [...]”. O capital financeiro é a elevação máxima da irracionalidade do sistema capitalista que se origina na produção generalizada de mercadorias e dela é dependente.

Nesta posição o indivíduo é lançado ao extremo vazio de sua existência, ele é convencido categoricamente da sua impotência contra essa “força estranha” que mobiliza a realidade, de tal modo que ela passa a ser a única realidade possível de sobrevivência. O mundo externo torna-se um lugar perigoso e irreconhecível. O único lugar em que o indivíduo isolado e fragmentado pode encontrar refúgio é dentro de si. Embora sua autoconfiança seja estimulada a agir como os “grandes jogadores do capital”, empreendendo, competindo e tomando para si a sua parte no mundo, seu conhecimento sobre esse mundo torna-se cada vez mais limitado. A esse indivíduo não é dada a possibilidade de conhecer a essência das coisas, a sua reflexão sobre o real e sobre si torna-se a aparente confirmação e aceitação da realidade mesma da vida cotidiana. A educação neste sentido deve instruí-lo a agir de maneira mais eficaz e eficiente extraindo das situações o “*máximo de vantagens possível*”. A sua “postura” diante do mundo deve ser educada para a abertura à mudança pessoal e a aceitação da impostura do mundo do capital diante das necessidades vitais dos seres humanos²⁷.

O primeiro ápice da exacerbação do capital financeiro do fim do século XIX e início do século XX foi representado por meio da chamada *Belle Époque*, do poderio máximo da burguesia europeia e estadunidense ostentando todo seu *glamour* e *esplendor* numa progressiva renovação comportamental e cultural na qual o irracionalismo mostrou todo seu alcance. Esta absorveu desejosamente as invenções da indústria que indiscutivelmente transformaram o cotidiano urbano, como o automóvel, o telefone, o avião, o cigarro, o refrigerante, o cinema, entre tantos outros produtos que foram se tornando “indispensáveis” à vida comum. Contudo, foi neste período que se

²⁷ Aceitar por exemplo que o desemprego é problema da falta de qualificação pessoal e não da (*ir*)racionalidade do capital é uma forma de “falsidade socialmente necessária” (LUKÁCS, 2013) que as pedagogias hegemônicas apresentam como a pura realidade aos sujeitos.

registraram os maiores índices de desigualdade da história moderna como descrito por Piketty (2014, p.331) ao tratar da desigualdade na França:

Quando analisamos esses dados com o distanciamento histórico de que dispomos hoje, é surpreendentemente impressionante a concentração de riqueza que caracteriza a sociedade francesa da *Belle Époque* – a despeito de todos os discursos tranquilizadores das elites econômicas e políticas da Terceira República. Em Paris, que reunia pouco mais de um vigésimo da população francesa em 1900-1910, mas somava um quarto de sua riqueza, a concentração de fortunas era ainda mais elevada e parecia progredir de forma ilimitada durante as décadas que precederam a Primeira Guerra Mundial. Na capital, onde dois terços da população morriam quase sem nenhum patrimônio para transmitir a seus herdeiros no século XIX (contra cerca de metade no restante do país), mas onde se concentravam também as grandes fortunas, a parcela do centésimo superior era cerca de 55% no início do século, ultrapassava 60% nos anos 1880-1890 e depois 70% às vésperas da Primeira Guerra Mundial.

Curiosamente, neste período, há um grande número de estudos e pesquisas, na filosofia, na psicologia, na educação e demais esferas do pensamento humanístico, centradas na compreensão do indivíduo (do seu individualismo). É neste momento que a Pedagogia Nova e Pedagogia da Existência ganham destaque e na esteira do alargamento do acesso à escola pela classe trabalhadora se hegemonizaram como estandartes da revolução do pensamento educacional²⁸.

A educação centrada no desenvolvimento do indivíduo, das suas vontades, do seu ímpeto, da sua necessidade imediata²⁹, se torna o modelo de educação a ser atingido pela escola. A nova escola se encarregava a partir daquele momento em educar os indivíduos a partir deles mesmos, da experiência direta e do desenvolvimento natural de suas aptidões.

²⁸ Saviani (2008, p.52) denuncia o caráter ideológico e reacionário destas pedagogias: “[...]. Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso, a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova”.

²⁹ Como assinalado por Dewey apud Eby (1978, p. 538) “é tolice falar sobre o objetivo da educação – ou de qualquer outro empreendimento – onde as condições não permitam previsão de resultados e não estimulem uma pessoa a olhar para diante, a fim de ver que resultado deverá ter uma determinada atividade”.

A educação precisa começar com uma visão psicológica das capacidades, interesses e hábitos da criança. Estes poderes, interesses e hábitos precisam ser continuamente interpretados – necessitamos saber o que significam. Eles devem ser traduzidos em termos de seus equivalentes sociais – em termos do que podem realizar no sentido do serviço social (...) (DEWEY, apud EBY, 1978, p. 539)

Dewey pensava, como o liberalismo clássico, que cada indivíduo era possuidor de um “talento” próprio que em contato com a prática poderia ser desenvolvido e ao mesmo tempo ser direcionado em favor da sociedade. Seu pensamento não se distanciava das ideias dominantes da época (e muito vivas nos dias atuais), onde indivíduo e sociedade representavam uma antítese indissolúvel, que os conduzia a uma solução paradoxal, onde a satisfação dos interesses individuais favoreceria a satisfação do bem estar comum³⁰. Neste sentido, a escola deveria identificar desde a mais tenra idade os interesses de cada indivíduo e propiciar o desenvolvimento de suas habilidades naturais encontrando seus “*equivalentes sociais*”.

Definitivamente, depois da profunda crise que tomou conta do sistema capitalista desencadeando nas duas grandes guerras mundiais, outras formas de irracionalismo, como o nazismo e o fascismo, que permaneceram latentes durante o período de ascensão do capital financeiro tomaram a dianteira do processo histórico³¹. O conflito beligerante entre as nações e a destruição da economia europeia fez recuar o otimismo no estilo de vida da *Belle Époque*. Consequentemente, os princípios deweyanos e escolanovistas sofreram um retrocesso brusco no campo das ideias educacionais, sem, contudo, perderem sua influência principalmente no período do entre guerras. Nos Estados Unidos, origem da filosofia pragmática e local de grande prestígio do liberalismo deweyano, a educação assume formas estritamente racionalistas. Os influxos do militarismo e do corporativismo³² acionados durante o período de crise econômica e

³⁰ Como o exemplo da *mão invisível do mercado*, de Adam Smith.

³¹ Como pontua Bertonha (2000, p.100-101) “Os fascismos do período entre guerras não surgiram, realmente, do vácuo, mas formaram seu *corpus* a partir de ideias, conceitos e problemas presentes em toda sociedade europeia há séculos. A grande inovação dos fascistas, na realidade, foi reelaborar essas ideias de forma que elas pudessem servir para as necessidades políticas em questão e combiná-las, dando a elas certa coerência (coerência aqui em termos subjetivos) de forma que se tornassem politicamente úteis. [...] é claro que a grande crise do capitalismo não foi dividida e sentida do mesmo modo em todos os países e que, por exemplo, a crise italiana dos anos 20 que deu poder a Mussolini não foi a mesma vivida pelos alemães no pós 1929 devido a depressão econômica. Ainda assim havia um fundo geral de crise e insegurança que entre altos e baixos, varreu todo o período entre guerras e que [...] deve ser levado em conta para explicar o fascismo”.

³² Benedetto (2001, p.12) nos explica que após a crise de 1929 uma parte do pensamento fascista italiano, representado por Ugo Spirito, tece críticas a economia liberal, propondo uma forma de “Americanismo”

política do capital, abrem espaço para uma concepção tecnicista da escola. Considerando o processo de reconstrução da Europa e o combate ao comunismo soviético, a escola norte-americana introduzia a *ratio* à frente do processo educativo, organizando de forma eficiente e extraíndo do sistema escolar de massas a “obtenção do máximo de vantagens”, alimentando a indústria com uma força de trabalho minimamente conhecedora de suas atribuições e distribuindo o conhecimento conforme o aprofundamento da divisão do trabalho. Entretanto, no Japão e nos países europeus que foram devastados pela guerra o sistema escolar ganha um novo impulso. Para recuperar o papel na liderança econômica e política estes países foram obrigados a investir na educação não só de sua força de trabalho, mas também na criação e ampliação de quadros profissionais técnicos e científicos que de certa maneira pudessem rivalizar com a produção norte-americana e neutralizar o avanço dos ideais socialistas em seus territórios.

Em boa parte do continente europeu a educação pública e obrigatória já estava organizada desde o fim do século XIX³³ (EBY, 1978), mas foi preciso, torná-la mais horizontal. Até o início da segunda guerra a divisão entre a educação da elite e a educação para as massas era bem nítida. A educação profissional era destinada exclusivamente para as massas, enquanto a escola de ensino superior era um privilégio das classes dirigentes. No período da reconstrução pós-guerra, esses extremos tiveram de ser amainados, e a classe trabalhadora passou a obter um ensino de melhor qualidade, aumentando significativamente o tempo de permanência em sala de aula e ampliando assim o seu acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo a escola passou a ser utilizada como num instrumento de equalização social que permitiu, entre outras coisas, a entrada de uma parcela da classe trabalhadora europeia ao restrito campo do consumo antes permitido apenas a média e alta burguesia.

A qualificação dos trabalhadores era equivalente ao seu grau de estudo. Quanto maior escolarização apresentasse mais possibilidades a um cargo bem posicionado na

italiano, por meio do corporativismo “(...) como resposta à crise orgânica do Estado, que se transforme em um tipo de articulação entre o governo das massas e o governo da produção”. Ainda, segundo Burgio (1999) apud Benedetto (2001 p.11) Gramsci identifica nos processos de racionalização do fordismo-taylorismo a uma “(...) possível ‘cisão’ entre o elemento que permanece objetivamente racional no interior dos sistemas de fábrica e sua aplicação irracional ligada aos interesses da classe dominante”.

³³ Conforme Eby (1978) os índices de analfabetismo no início do século XX já se encontravam relativamente baixos em alguns países como a Alemanha de 1905 – 0,03% de analfabetismo; Dinamarca e Finlândia de 1921 – 0,1%, Suécia de 1921 – 0,2%, Suíça de 1905 – 0,5% e França de 1904 -3,5% de pessoas analfabetas.

empresa, ou mesmo no serviço público, e melhor remuneração, ele poderia alcançar. No entanto, como salienta Gramsci (1996), os quadros mais qualificados do fordismo eram paradoxalmente os que mais sofriam com a instabilidade do emprego, fato que de certa maneira exercia um efeito controlador sobre a competição por essas posições na indústria. Tudo isso foi possível com o subsídio do Estado (*welfare states*) que passou a injetar uma porcentagem significativa do seu orçamento em gastos com a educação pública.

À medida que as empresas capitalistas recuperaram sua saúde financeira, com a inserção das massas trabalhadoras no mercado consumidor, seus objetivos foram redirecionados para a maximização do lucro dos acionistas. Para isso foi preciso redimensionar as ações políticas do Estado reduzindo criticamente sua atuação na regulamentação do capital e redistribuição da riqueza por meio de políticas públicas, ao mesmo tempo em que foi necessário quebrar a forte organização sindical dos trabalhadores, que nos anos de grande crescimento econômico, havia conquistado postos importantes na estrutura de comando estatal. De 1950 até o início da década de 1960 a elevada taxa de crescimento da economia mundial³⁴ tornou tolerável por parte do capital uma maior redistribuição da riqueza via políticas públicas e elevação salarial da classe operária nos países em que o *Welfare States* se desenvolveu. Os embates neste sentido também foram maiores, a pressão das organizações dos trabalhadores nestes países teve um alcance de ação que de certa maneira extrapolou os limites da estreita luta salarial para atuar com ênfase no campo da política internacional³⁵, exemplo disso foi a recusa britânica ao envio de tropas ao Vietnã, causando uma ruptura nas relações diplomáticas da Inglaterra com os Estados Unidos na década de 1960.

No entanto, a desaceleração do crescimento despontada no final da década de 1960 coloca a classe capitalista numa posição mais agressiva em relação aos ganhos do trabalho. Em parte, a resposta do capital se dá por meio da racionalização da produção e

³⁴ Segundo Trintin e Rossoni (1999, p.52) “depois da Segunda Grande Guerra a economia mundial passou a desfrutar de um longo período de prosperidade, alcançando durante as décadas de 1950-1960, taxas recordes de crescimento. Nesse período, o PIB mundial cresceu 4,9% ao ano, taxa que adquire toda sua relevância se compararmos ao crescimento do período de 1896-1951, quando o PIB aumentou apenas 2,21% ao ano”.

³⁵ Embora seja preciso ressaltar a crítica feita por parte de teóricos leninistas à “aristocracia operária” que se estabeleceu no movimento operário europeu, principalmente na Inglaterra, não se pode deixar de reconhecer o papel que o movimento sindicalista exerceu na luta de classes desses países. Para mais detalhes sobre essa discussão ver Hobsbawm (2005) “*Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária*”.

do mercado de trabalho. Outra parte da resposta é dada através da redução dos gastos estatais com o bem-estar das pessoas. A primeira atingiu o centro do trabalho, dispensando um número considerável da força de trabalho, que passou a constituir-se num amplo “exército de reserva” jogando para baixo as perspectivas de ganhos do trabalho. A segunda resposta giraria em torno da desarticulação do Estado e reorientação das políticas em favor da liberação do capital e expansão do consumo.

A racionalização da produção ao estilo japonês, assunto que trataremos mais adiante, possibilitou o aumento da produtividade, mesmo com a retirada das indústrias fabris do solo nacional. Por sinal, a redução das taxas alfandegárias e a abertura cada vez maior dos mercados possibilitaram que produtos fabricados em países subdesenvolvidos fossem comercializados nos grandes mercados consumidores. Deste modo que hoje é possível encontrar lâmpadas da *Philips* comercializadas nos mercados de Eindhoven³⁶, que foram produzidas em Mumbai, ou produtos de beleza da *L'oreal* fabricados no Rio de Janeiro, que são comercializados em Paris. Isso de certo modo permitiu, principalmente nos grandes mercados, a ampliação do setor de serviços, tornado agora na principal atividade de trabalho e a que mais emprega atualmente em muitos dos países de capitalismo desenvolvido³⁷. Mesmo os trabalhadores locais da área de serviços têm sofrido ultimamente, com menor intensidade, mas nem por isso, menos agressivo, que os trabalhadores da indústria, um processo de racionalização do trabalho que busca, entre outras medidas, a redução constante de pessoal, ou ao menos a redução constante de custos com a força de trabalho.

O capital investiu pesadamente nos setores onde se tornou possível racionalizar as tarefas de modo que se tornassem menos custosas e mais econômicas com a força de trabalho. Desta forma tornou mais ágil a circulação de mercadorias e banalizou as tarefas mais simples de modo que pudessem ser realizadas por qualquer um em qualquer parte do mundo. Mas, nem todas as atividades puderam ser racionalizadas ao seu extremo. Geralmente as profissões médias ligadas, ao direito, a administração, a medicina, a educação, entre outras, conseguiram resistir à racionalidade do capital, embora tenham que cada vez mais se adaptarem aos moldes da gestão flexível do

³⁶ Cidade onde se originou a Philips e sua primeira sede. Atualmente a sede oficial da empresa está localizada em Amsterdã.

³⁷ Conforme Piketty (2014, p.94) o setor de serviços emprega atualmente cerca de “[...] 70-80% da mão de obra de todos os países desenvolvidos [...]”, sendo que os “[...] serviços de saúde e educação, correspondem a 20 % do emprego total nos países desenvolvidos (o mesmo que todos os setores industriais reunidos)” (PIKETTY, 2014, p.95)

trabalho. Ao mesmo tempo em que a ordem para reduzir gastos com educação por parte do Estado e flexibilizar as relações de trabalho por parte das empresas tomaram corpo, cresceu extraordinariamente a procura por estas profissões, que tradicionalmente mantiveram ganhos acima da média salarial. Criou-se em torno destas profissões que sempre mantiveram um relativo *status* em relação ao trabalho industrial de transformação, determinado frenesi. Designando o êxito dos profissionais liberais sob as demais profissões, destacando suas qualidades pessoais, ligadas a certa intuição, coragem, otimismo e criatividade. Elevando estas qualidades à condição essencial para o sucesso no trabalho. Propondo um conjunto de atitudes comportamentais que visam a adaptação dos indivíduos para contornar obstáculos do cotidiano e transformá-los em experiência profissional. É desse núcleo que se forma o conceito de competência profissional.

Na aparência o trabalho se torna mais impalpável, as qualificações-padrão, como salienta Perrenoud (1999), realmente já não conseguem dar conta de alocar os indivíduos no processo produtivo. Na sua essência a racionalidade da produção de mercadorias e do capital financeiro (na maximização dos lucros) abre caminhos para o irracionalismo do trabalho, ou seja, para a impossibilidade de garantir trabalho e qualidade de vida para a maioria das pessoas (o campo das incertezas). Ao que tudo indica essa relação tem se intensificado cada vez mais, ano a ano. Como argumenta Piketty (2014) o capital do século XXI tem aprofundado o fosso entre ricos e pobres, de modo que hoje a desigualdade de renda salarial e patrimonial atingem níveis muito parecidos aos que se via no período da *Belle Époque* e próximo ao início da I Guerra Mundial nos países de capitalismo desenvolvido³⁸. Tal constatação nos instiga a dizer que o irracionalismo de agora também nos remete ao irracionalismo do começo do século XX.

Em especial Schön (2000) de modo bastante mistificador³⁹ argumenta que os profissionais estariam tomando consciência das situações problemáticas da prática

³⁸ "(...) a concentração de patrimônios permanece muito forte hoje: a parcela do décimo superior alcança 60% da França neste início do século e ultrapassa os 70% nos Estados Unidos. Já metade inferior da população é tão pobre hoje quanto era no passado: detém 5% da riqueza nacional em 2010, como em 1910" (PIKETTY, 2014, p.256)

³⁹ Diz Schön (2000, p.15) "Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas".

cotidiana responsáveis por colocar em conflito os valores pessoais e os conhecimentos técnicos da profissão, destacando, contudo, a insuficiência do conhecimento técnico na resolução de tais problemas. Diz:

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela aplicando apenas técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p.17)

O conhecimento derivado da pesquisa científica, que ele insistentemente denomina de “racionalidade técnica”⁴⁰, já não corresponderia às necessidades atuais da prática profissional. Seria necessário investigar um novo padrão de conhecimento profissional, fundamentado nas escolhas pessoais e não mais na formação técnica e acadêmica. Para isso Schön (2000, p.22) estabelece “[...] um núcleo central de ‘talento artístico’ inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como mais competentes”. Deste modo as escolas de formação profissional deveriam se concentrar na “manifestação do talento artístico profissional” e “[...] examinar as várias maneiras através das quais as pessoas o adquirem” (SCHÖN 2000, p.23). Propõe, contudo, o estudo da manifestação fenomênica do “talento artístico”, para definir a “competência profissional”, delimitando o conhecimento objetivo, ao mínimo necessário para o desempenho “competente” da profissão. O “talento artístico” seria, portanto:

[...] uma forma de saber embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele – dentro de limites devemos tratá-lo como uma questão aberta – através do estudo cuidadoso das *performances* mais competentes. (SCHÖN, 2000, p.22)

Na economia clássica o termo “talento” é frequentemente usado como expressão natural das capacidades humanas. Essa naturalização do desenvolvimento individual é sempre seguida de uma acentuação irracional da prática social, no caso de Smith (2010) a dinâmica da “*mão invisível do mercado*” é ditada pelas escolhas individuais e dos interesses particulares dos indivíduos que desenvolvem suas habilidades “naturais”

⁴⁰ Para citar Schön (2000, p.15) “A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa”.

visando o estabelecimento das relações de troca. Todavia, para Smith (2010) o aprofundamento da divisão do trabalho e especialização dos conhecimentos profissionais seria o responsável por desenvolver nos homens tais habilidades especiais.

A diversidade dos talentos naturais em diferentes homens é, de fato, muito menor do que temos consciência, e o gênio muito diverso que parece distinguir homens de distintas profissões, quando crescem à maturidade, não é, em muitas ocasiões, a causa, mas sim o *efeito da divisão do trabalho*. (SMITH, 2010, p.25, grifo nosso)

Schön (2000) parece retroceder a concepção de Smith agravando-a de tal maneira que o “talento” passa a ser o formador da competência e não a competência (no sentido de dominar o conhecimento e executar com destreza uma determinada prática), formadora do “talento”, tornando os efeitos da divisão do trabalho irreconhecíveis nesse processo. Nisto decorre a adjetivação “artístico⁴¹” ao termo talento para se referir ao campo intuitivo do saber. De fato, trata-se, igualmente, de um tratamento idealista a respeito do trabalho artístico, como se este não tivesse nenhuma relação com o conhecimento objetivo da realidade. No senso comum cristalizado para ser artista basta “fazer arte”, o artista é uma pessoa com uma percepção apurada que resulta de uma genialidade incomum reconhecida como uma característica natural de sua individualidade, sua arte decorre mais de sua perspicácia do que do seu empenho e do acúmulo de conhecimentos científicos ou não que ele possa ter adquirido, no entanto, grandes obras de arte foram concebidas por artistas e grupos de artistas que na sua formação pessoal foram, antes de tudo, grandes estudiosos da história e das ciências objetivas, para citarmos os exemplos de Michelangelo, Balzac, Goethe, entre outros. Similarmente no campo da profissão basta “saber fazer”, o profissional competente passa a ser visto como um sujeito perspicaz que intuitivamente consegue solucionar os problemas da prática cotidiana, recorrendo a “criatividade” que decorre do seu “talento artístico” e não propriamente do seu conhecimento objetivo. Há claramente, problemas sérios aqui a respeito das concepções de “talento” e “criatividade”, que não pretendemos exaurir nesta discussão, mas que daremos um tratamento mais adequado, quando abordarmos a *centralidade do ensino escolar e o desenvolvimento humano*.

Em geral, Schön (2000, p.22) irá sustentar que a competência é uma forma de *talento artístico* “[...] através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à

⁴¹ Segundo nota de tradução Schön usa o termo “artistry” no original.

racionalidade técnica”. Com isso estende a “crise de desconfiança do conhecimento profissional” à “crise de desconfiança da formação profissional”. A escola de formação profissional deveria adequar seus currículos a um “ensino prático voltado, para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p.25). Em linhas muito gerais Schön combate a “racionalidade técnica” (*ratio*) por meio do “irracionalismo moderno” (*irratio*). As premissas de Schön sobre o ensino profissional seriam mais tarde distendidas ao ensino básico por meio de reformulações curriculares com base no ensino de competências, tendo Perrenoud como seu principal artífice.

Deste modo que na escola velhos irracionismos tomam novas formas. A educação que num determinado período da história europeia serviu de instrumento de equalização social (pelo menos de arrefecimento das desigualdades), começa a perder seu prestígio. Recai sobre ela o peso da desregulamentação do mercado de trabalho. O crescimento do desemprego justifica a argumentação de que o seu ensino já não corresponde mais às necessidades da vida cotidiana. A educação tem que voltar a olhar para o desenvolvimento das necessidades dos indivíduos, ensinando algo de útil a eles.

Neste tom que Perrenoud (1999, p.14) constrói seus argumentos:

Dentro do sistema educacional, está-se tomando consciência do fato de que a explosão dos orçamentos e a inflação dos programas não foram acompanhados por uma elevação proporcional dos níveis reais de formação. (...). As esperanças suscitadas pela democratização do ensino foram decepcionantes: um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade? E o que dizer dos que, apesar das políticas ambiciosas, ainda saem da escola sem nenhuma qualificação, quando não analfabetos, do que o fracasso escolar convenceu de sua indignidade cultural e prometeu à miséria do mundo, ao desemprego ou aos subempregos, em uma sociedade dual?

Desta forma também que Perrenoud (1999, p.15, grifo nosso) procura nos convencer da legitimidade dos cortes orçamentários em educação justificando que “(...) a opinião pública e a classe política não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento sem fim dos orçamentos da educação (...) *querem uma escola eficaz, que prepare melhor para a vida sem por isso, custar caro*”. Aos poucos a crise do desemprego vai deixando de ser uma crise do sistema capitalista, para se afeiçoar a uma crise do sistema escolar. Não é o mercado de trabalho que deixou de absorver a massa de força

de trabalho disponível ao seu desfrute, mas é a escola que deixou de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

O casuísmo de Perrenoud se complementa a medida que propõe a abordagem por competências, não somente na formação profissional, mas desde a escola básica, como possível resposta à crise escolar. Assim, ele convoca os professores a um engajamento que consiste em deixar reformar a escola na perspectiva de uma utopia “(...) *da ordem do possível, genética, psicológica e didaticamente*” (PERRENOUD, 1999, p.84 grifo nosso). Desempenha na mesma medida uma função ideológica que consiste em tornar mais branda as ações perturbadoras da realidade caótica do capitalismo contemporâneo sobre os indivíduos, ao mesmo tempo em que redireciona as funções da escola de acordo com as novas demandas e realidades políticas e econômicas do estrangulamento do mercado de trabalho e do Estado de receitas orçamentárias reduzidas no tocante ao bem estar social.

1.2. A competência como ideologia decadente e cerne da nova profissionalidade: a educação característica da força de trabalho na reestruturação produtiva.

Toda ideologia possui uma base material com a qual opera e torna possível aos indivíduos identificar a confirmação de suas suposições. A ideologia do capital humano na educação teve seu auge no modelo de produção fordista-taylorista combinada a políticas keynesianas de intervenção estatal na vida econômica (FRIGOTTO, 2001). Desta maneira, o capitalismo do aumento constante da produção de quantidades de mercadorias precisou mobilizar uma extraordinária força de trabalho para conseguir atingir seus objetivos de ampliação do mercado de consumo e acréscimo da taxa de mais-valia. Com a economia aquecida e um amplo suporte do poder público estatal, a inserção da força de trabalho na produção capitalista, mostrava ser apenas um problema marginal. A grande absorção da massa de trabalhadores pelo mercado de trabalho ratificava, em grande medida, a ideia de capital humano. O desenvolvimento econômico do capitalismo desse período demarcou também o aprofundamento da divisão do trabalho e a diferenciação cada vez maior entre os trabalhadores. A ideia de capital humano possuía até então seu equivalente com a realidade ao passo que a empresa capitalista necessitou ocupar fortemente toda a força de trabalho ao seu dispor, ao mesmo tempo em que precisou expandir tanto horizontal quanto verticalmente a

estrutura hierárquica do trabalho. De tal modo, “investir” na educação individual, em certo momento, significou o ascenso aos degraus da hierarquia do trabalho, convertendo-se em ganhos reais para uma parcela dos indivíduos que viram a melhora progressiva do seu padrão de vida e remuneração em face da elevação dos níveis de sua educação.

Ante a racionalidade do trabalho imposta pelo padrão *Ford* de produção, o diferencial entre os trabalhadores qualificados e os sem qualificação, sobrevinha particularmente do acúmulo de conhecimentos especializados que um trabalhador poderia ter em comparação aos demais. Ainda que a esmagadora maioria da força de trabalho da produção fordista-taylorista fosse composta por trabalhadores sem qualquer qualificação ou semi-qualificados⁴² a ascensão pelo “esforço” era uma condição que se avizinhava a uma pequena parte dos trabalhadores, que sob condições desiguais e de privações pessoais se submetiam a horas a mais de treino e de estudo⁴³, para obter por meio da certificação de suas qualidades enquanto conhecedores das técnicas e formas de controle da produção, o direito a uma melhor remuneração e alguns poucos privilégios correspondentes aos grupos de comando das empresas. Sobretudo, o conhecimento das ciências exatas, principalmente aquelas ligadas ao desenvolvimento tecnológico surtiam grande efeito sobre o grau de qualificação do trabalho industrial. De maneira geral a obtenção desse conhecimento só poderia ser alcançada pelos trabalhadores por meio do subsídio do Estado, sob a condição de conhecimento escolar, ou através da iniciativa privada, mas essa segunda opção se mostrou pouco viável por ser muito onerosa à indústria. Nos Estados Unidos a ausência de “classes absolutamente parasitárias” (GRAMSCI, 1996, p.243) pode ter possibilitado uma maior mobilidade social⁴⁴ e de certo modo motivado o investimento pessoal individual em educação⁴⁵, na

⁴² Ford ao referir-se ao processo de qualificação dos seus trabalhadores acentua que “quanto ao tempo preciso para a aprendizagem técnica a proporção é a seguinte: 43% não requerem mais que um dia; 36 requerem de um dia até oito; 6, de uma a duas semanas; 14, de um mês a um ano; 1, de um a seis anos. Essa última categoria de trabalhos requer perícia – como a fabricação de instrumentos de calibragem”. (FORD, 2012, p.98).

⁴³ Prática que permaneceu com a introdução do “toyotismo”, aliás, seu peso sobre os indivíduos se tornou ainda maior, uma vez que deixou de significar uma possível melhoria salarial, passando agora a determinar sua própria subsistência, na manutenção do emprego.

⁴⁴ Relação que conforme nos explica Piketty (2014) começou a se alterar desde o final dos anos 2000, onde nos Estados Unidos já é possível verificar a formação de uma pequena, mas abastada, elite rentista.

⁴⁵ Isso de certa maneira também foi fundamental para estruturar o sistema de ensino norte-americano, predominantemente privado.

Europa o peso da tradição das “classes criadas pela ‘riqueza’ e pela ‘complexidade’ da história passada” (GRAMSCI, 1996, p.243) pode ter concorrido para que a dianteira da educação fosse tomada especialmente pela via governamental, sob os auspícios da política corporativa. O importante é destacar que no capitalismo as políticas educacionais mesclam essas duas formas de desenvolvimento da educação, o privatismo individual e o corporativismo privatista.

Contudo, houve fatores extrínsecos a esse processo que garantiram por tempo determinado o triunfo de tais posições ideológicas. Como identificou Gramsci (1996), o monopólio dos métodos desenvolvidos pelo fordismo originou lucros de monopólio, que pode corresponder, na mesma medida, à “salários de monopólio”, isso permitiu o controle das massas operárias sob o direcionamento combinado de “persuasão e consenso” que se objetivava “[...] por meio de uma maior retribuição, [...], capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço” (GRAMSCI, 1996, p.273). Como salienta Souza (1992, p.22):

À luz das tendências de socialização-individuação, e de homogeneização-diferenciação, internas ao trabalhador coletivo, a “produção *fordista*” lançou mão de uma série de pressões ideológicas que permitam manter coeso o novo homem-coletivo: a realização de concursos do operário-padrão, e a emulação ao trabalhador *Ford* como responsável pela construção da nova sociedade, foram algumas formas pelas quais sublinhavam as diferenças que mantinham com os demais setores do operariado norte-americano.

À medida que o fordismo se generalizou como forma particular da produção massiva de mercadorias e perdeu seu monopólio sobre a produtividade, também se perderam nesse conjunto os altos salários. Como identificou Gramsci (1996) o monopólio necessariamente se tornou limitado num primeiro momento, sendo “[...] destruído pela difusão dos novos métodos, tanto nos Estados Unidos quanto no exterior (cf. o fenômeno japonês do baixo preço das mercadorias)” (GRAMSCI, 1996, p.273).

Não por acaso, os “novos métodos” de aumentar a produtividade dimanaram, especialmente do Japão, onde as experiências de aplicabilidade das técnicas do fordismo emaranhadas a uma situação muito particular da política econômica do país resultou em um novo modelo de exploração da força de trabalho. As dificuldades econômicas com as quais o país teve de enfrentar no período pós-guerra colocou para a indústria japonesa o desafio de concorrer com o modelo “fordista” em meio a um mercado consumidor notadamente restrito. A saída para esse impasse foi reorganizar a produção de modo que o ganho em produtividade se desse especialmente pela economia da força de trabalho na “redução constante de pessoal” (CHESNAIS, 1996) e não propriamente no

aumento constante de quantidades unitárias de mercadorias, como na produção fordista. Para tanto o capitalismo japonês se utilizou do estado corporativo para financiar a indústria automobilística e dobrar os sindicatos⁴⁶, ao mesmo tempo em que passou a integrá-los ao *corpus* empresarial⁴⁷. A fusão do sindicato-empresa foi uma estratégia fundamental para o sucesso do “toyotismo” como nos explica Oliveira (2004, p.56)

O “toyotismo” só foi introduzido após a derrota do sindicalismo combativo e classista – porque uma organização que visasse o interesse do trabalhador seria um obstáculo intransponível. Por outro lado, o mesmo movimento que destruiu o sindicato classista colocou as bases para o surgimento de um sindicato pautado pela colaboração com o patronato, como principal característica da efetivação do processo capitalista no Japão.

O sindicato-empresa passa a cooperar com indústria automobilística japonesa, selecionando “[...] os traços do operário qualificado para o funcionamento do ‘toyotismo’: submisso e cordato” (OLIVEIRA, 2004, p. 57). Isso foi fundamental para atenuar as contradições entre direção e trabalhadores dentro da empresa, na medida em que a introdução das técnicas de *lean manufacturing* (manufatura enxuta) tinha como foco a diminuição constante de trabalhadores.

Com base na produção têxtil da Toyota, onde um trabalhador podia operar ao mesmo tempo algo em torno de 40 a 50 teares, o engenheiro de produção Taiichi Ohno desenvolveu estratégias para que a indústria automobilística pudesse adaptar a sua produção para funcionar também com o mínimo de trabalhadores possível. Isso determinou em “[...] repensar em todos os seus detalhes a organização do trabalho” (OHNO, 1997, p.71). Basicamente, Ohno reorganizou a fábrica de modo que fosse possível eliminar ao máximo o desperdício de materiais, do estoque de mercadorias e ainda aumentar o rendimento da força de trabalho (reduzindo o percentual de atividades improdutivas no interior da fábrica, intensificando o trabalho), ao mesmo tempo em que tornou viável alterar rapidamente o *layout* de fábrica diversificando a produção de mercadorias, o princípio da “produção flexível”. Para tanto, deslocou e

⁴⁶ Nos anos de 1947 e 1949 com o apoio das tropas de ocupação norte-americanas, o governo japonês conseguiu eliminar do sindicato de oposição todas as lideranças comunistas que pressionavam até então pela democratização das empresas e supressão dos abusos contra os trabalhadores que perduravam dos tempos de guerra (OLIVEIRA, 2004).

⁴⁷ Como aponta Oliveira (2004, p.21) “[...] em 1956, o setor da indústria de componentes automobilísticos é decretado como prioridade nacional, associando-se, a partir de então, aos programas de pesquisa tecnológicas financiados pelo Estado”.

subdividiu as operações no interior da produção estabelecendo um centro de controle e comando da produção de 25% dos componentes estratégicos, legando o restante das atividades a fornecedores externos formados por empresas terceiras de porte menor, subcontratas.

Cria-se uma verdadeira rede hierarquicamente horizontalizada de fabricantes menores, fornecendo a base da concorrência e competitividade em que se apoia e sustenta o capitalismo japonês, na forma como é organizado a partir dos anos de 1950. Em outras palavras, da malha de subcontratadas de uma empresa resulta a rede de subcontratação que é própria da forma da estrutura industrial do Japão denominada *keiretsu*⁴⁸. (OLIVEIRA, 2004, p. 39)

A economia com materiais e a redução do desperdício e do estoque foi possível devido a esse pacto pelo alto. A responsabilidade pela qualidade dos materiais e o fornecimento dos componentes periféricos no tempo certo da produção, por exemplo, de um automóvel, passou a ser das empresas terceiras, enquanto as grandes montadoras se tornaram o principal poder fiscalizador de suas subordinadas, pressionando-as na redução dos preços e no encurtamento dos prazos de entrega, por meio de uma acirrada competição entre fornecedores em busca de contratos de fornecimento de produtos. Com isso se tornou mais simples para as grandes empresas, no momento de crise, ou mesmo na modificação dos processos de produção, suspender contratos, ao invés de extinguir ou remodelar todo um setor, para retomar a produção.

Para aumentar o rendimento da força de trabalho no interior da produção racionalizada, Ohno investiu no automatismo das tarefas mecanizadas por meio do emprego de técnicas e do aprimoramento de dispositivos que passaram a executar atividades que antes pertenciam ao trabalhador parcelado do fordismo-taylorismo. Com isso conseguiu aos poucos introduzir o princípio da autonomia, o qual permitiu o funcionamento contínuo do maquinário sem a intervenção humana direta, por meio do acoplamento de mecanismos de parada automática. Assim, “[...] apenas quando a máquina para devido a uma situação anormal é que recebe atenção humana” (OHNO, 1997, p.28). Deste modo, um mesmo trabalhador se tornou responsável por mais de uma operação de maneira simultânea. Enquanto a regra fundamental do fordismo era a

⁴⁸ O *keiretsu* (combinação sem cabeça) é uma espécie de cartel japonês onde os grandes conglomerados industriais e financeiros como a Mitsubishi, a Nissan, a Toyota, entre outros, estabelecem o controle e os acordos econômicos que de certo modo satisfaçam os interesses particulares do grupo.

operação de uma máquina para cada operário, no toyotismo o preceito básico passou a ser a de um operário para várias máquinas.

Aquilo que o fordismo havia separado o toyotismo uniu. No fordismo os trabalhadores obrigatoriamente tinham suas operações parceladas e limitadas ao ideal de um único movimento que proporcionasse a “[...] economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário” (FORD, 2012 p.74). De outro modo, o toyotismo ampliou a gama de operações dos trabalhadores em direção à maximização de sua *produtividade* no trabalho. Mas, enquanto Ford se preocupou em limitar o pensamento dos trabalhadores, Ohno se dedicou a orientá-los especificamente à “melhoria” da produtividade na fábrica, extraíndo dos operários os “atalhos” e o consentimento para transformá-los num “(...) instrumento direto de criar mais-valia” (MARX, 2014, p. 586).

Para *azar* dos trabalhadores Ohno viu a possibilidade de torná-los mais produtivos explorando não somente o dispêndio de força física, mas também a inexorável conjugação entre músculos e cérebro decorrente do processo de trabalho, seja ele qual for. Ohno logo percebeu que os trabalhadores, por estarem inseridos diretamente na produção possuíam um conhecimento prático dos fluxos e das formas para executar as operações com maior rapidez e menos despesas. Viu que era possível direcionar o conhecimento dos trabalhadores para a organização racional (*ratio*) do trabalho e estimulou, tanto de maneira consensual, quanto de maneira impositiva, o desenvolvimento desse conhecimento num único sentido, o de aprimorar a produção. A inserção da maquinaria de alta tecnologia foi um passo subsequente e muito importante para baixar os tempos de produção necessários, atuando principalmente na redução da “[...] parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista” (MARX, 2010a, p.427). A introdução da tecnologia não significou simplesmente a eliminação da força de trabalho, ela sim, incorpora os diversos tipos de atividades que antes eram realizadas por vários trabalhadores, mas nunca os substitui por completo, isso constituiria a falência para qualquer indústria⁴⁹, ao contrário ela intensificou o trabalho, racionalizando as atividades que antes eram destinadas a múltiplos operários, agrupando-as de tal modo

⁴⁹ O exemplo concreto dessa afirmação foi o projeto *Saturno* da General Motors, que tinha como base a aplicação o Sistema de Produção Toyota, mas que optou por uma drástica substituição quase que por completa da força de trabalho pela robótica e por equipamentos de altíssima tecnologia. O projeto não teve sucesso, a GM teve de abandoná-lo e passando a investir na requalificação da sua força de trabalho (ANTUNES, 2009).

que um número reduzido de trabalhadores possa executar o trabalho que era a especialidade de muitos outros homens.

Assim, o modelo flexível conseguiu livrar a produção capitalista da dependência direta da especialização de sua força de trabalho, criada pelo fordismo. Mas, criou para si um problema, o de como selecionar a força de trabalho necessária para a produção flexível de mercadorias, além de ter que dispensar setores inteiros de trabalhadores altamente especializados, treinados e certificados. Uma parte desses trabalhadores pode ser realocada nas empresas menores, que constituem o segundo escalão da produção toyotista, sob condições precárias de trabalho e de salários minorados. Outra grande parte passou a constituir o *exército de reserva*, responsável por pressionar a queda tendencial do valor da força de trabalho combinado a extensão das jornadas de trabalho. Contudo, a escolha do primeiro escalão passou a ser definida por critérios não muito claros, muito mais fundamentados nas capacidades adaptativas dos trabalhadores, do que especificamente nos conhecimentos e habilidades que possam ter adquirido ao longo da vida e do estudo.

A reestruturação produtiva passou a exigir a polivalência dos trabalhadores. Isto significa que o indivíduo pode “[...] operar um torno, lidar com uma furadeira e também fazer funcionar uma fresa. Ele pode até soldar [...]” (OHNO, 1997, p.34) na mesma medida em que “[...] uma linha de produção com 5 operários é organizada de tal modo que o trabalho possa ser feito por 4 homens” (OHNO, 1997, p.124) sem perder a normalidade dos tempos de produção. Os trabalhadores não precisam mais ter esta ou aquela formação, eles apenas precisam “saber-fazer” aquilo que for preciso e útil à produção capitalista.

Não existe método mágico. Em vez disso, é necessário um sistema de gestão total que desenvolva a habilidade humana até a sua plena capacidade, *a fim de melhor realçar a criatividade e a operosidade para utilizar bem instalações e máquinas, e eliminar todo desperdício.* (...). Hoje, numa era de lento crescimento econômico no mundo inteiro, este sistema de produção representa um conceito em administração que funcionará para qualquer tipo de negócio. (OHNO, 1997, p.30, grifo nosso)

O desafio do toyotismo foi num primeiro momento eliminar os desperdícios da produção, propondo o uso mais racional dos materiais, dos espaços e dos tempos necessários à produção de uma mercadoria. Isso incluiu igualmente os gastos desnecessários com a força de trabalho, ampliando sua gama de atividades e

integralizando-a tanto objetivamente quanto subjetivamente, aos processos produtivos. Para isso, precisou universalizar as atividades e uniformizar as qualidades técnicas formais da força de trabalho, de tal modo que ela se tornasse, intercambiável e facilmente substituível, ampliando o *exército de reserva* de mão de obra e instigando a competitividade entre os trabalhadores, primeiro a nível nacional e, por conseguinte uma competição por empregos elevada a nível internacional, com o “deslocamento” das bases produtivas da indústria de suas sedes nacionais alçando novos mercados consumidores. Principalmente buscando regiões onde as condições de exploração da força de trabalho sejam eximamente favoráveis, (em razão do atrelamento do poder corporativo das empresas ao capital financeiro).

Mas o toyotismo não se tornou imediatamente o “motor” da produção capitalista, foram necessários quase vinte anos de gestação para atingir sua forma mais completa de organização da base produtiva, ainda assim sofrendo inúmeros reveses que por um lado atenuaram seus fundamentos mais agressivos e por outro tornaram suas formas de manipulação mais sutis. Entretanto, a sua generalização enquanto modelo universal da produção capitalista, só se tornou real a partir do momento em que a queda das taxas de lucratividade atinge mundialmente, o seu ponto mais crítico no fim dos anos de 1960, gerando uma profunda crise de acumulação. O modelo desenvolvido pela Toyota perpetrado, até então, somente na particularidade da economia japonesa, passa a ser estudado e praticado com maior interesse por outras grandes corporações espalhadas pelo mundo capitalista.

O Sistema Toyota de Produção foi originalmente concebido para produzir pequenas quantidades de muitos tipos para o ambiente japonês. Consequentemente, com esta base, ele evoluiu para um sistema de produção que pode enfrentar o desafio da diversificação.

Enquanto o sistema tradicional de produção planejada em massa não responde facilmente à mudança, o Sistema Toyota de Produção é muito elástico e pode enfrentar as difíceis condições impostas pelas diversas exigências do mercado e digeri-las. O Sistema Toyota tem a flexibilidade para fazer isso. (OHNO, 1997, p.48)

De certo modo, o toyotismo foi o modo mais adequado de solucionar os “[...] problemas de rigidez nos mercados na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor ‘monopolista’)” e o “poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora” (HARVEY, 2004, p.135) gerando um alívio momentâneo para a crise, que se distenderia, segundo as análises de Mészáros (2006), numa crise permanente de acumulação que perdura até os dias de hoje. E também, nesse

sentido o toyotismo se mostrou mais eficaz para enfrentar as consequências e “remediar” as crises sucessivas que invariavelmente acometem o sistema.

É neste momento particular que a *hegemonia* da fábrica japonesa coloca como condição peculiar da formação dos trabalhadores, aquilo que mais tarde os apologetas das novas formas de exploração do capital, vão identificar como *competência*. Assim como o toyotismo pode ser generalizado “para qualquer tipo de negócio”, o padrão obscuro de “qualificação” da força de trabalho por competência também se torna o escopo fundamental para a educação dos indivíduos.

Com o desenvolvimento do complexo de reestruturação produtiva tendo o toyotismo como modelo predominante, emergiram as noções de competência e de competências que se constituem num forte componente ideológico das transformações que o capital promoveu nas últimas décadas. Essas noções passaram por uma espécie de adaptação, foram revigoradas no espaço da fábrica para, posteriormente, disseminarem-se para a totalidade social, como é o caso do complexo social educação. (BATISTA, 2011, p.174)

Como nos revela Sala (2009, p.60), para influir diretamente nas decisões pessoais dos indivíduos “[...] todo o sistema de interiorização disponível ao modo de produção vigente é chamado a participar, ou seja, todo aparato educativo em sentido amplo desempenha um papel: a mídia, a família, a política, o lazer, a escola”. Isso nos diz muito sobre a atuação difusora dos organismos multilaterais fixando normas para a educação formal dos países capitalistas, em especial para as periferias do capital, onde o desenvolvimento de competências é citado indiscriminadamente nos mais variados documentos como objetivo máximo da educação escolar. Por tais motivos que compreendemos que o conceito de competência aplicado a educação, seja ela formal ou qualquer outro modo de formação humana, tem um caráter estritamente ideológico.

Neste sentido a competência representa em exata medida um completo “[...] veículo teórico prático para enfrentar e resolver conflitos sociais [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 467). No conflito entre capital e trabalho a competência comparece como representante nominal dos interesses vitais das classes dirigentes do capital, que fundamentalmente são imputados aos interesses da sociedade como um todo. Trata-se implicitamente, de convencionar a conduta pessoal de cada indivíduo de modo que esta se converta em procedimento adequado a dinâmica extenuante do capitalismo flexível. Influi, assim sobre os atos do trabalho, mas, especificamente sobre o ser do trabalho. Seu modo operante, no entanto, não pode formular critérios racionais, uma vez que isso significaria expor abertamente as contradições inerentes ao trabalho alienado do

sistema produtor de mercadorias. Nesta direção os juízos que o estruturam partem da completa negatividade do racional, expressando a total imutabilidade e incompreensibilidade do real, indo à extrema positividade do sujeito abstraído de suas relações concretas, afirmando a transição irrestrita da conduta individual em sua adaptação integral e incondicional a realidade fixada. Em uma relação de complementaridade entre o *ratio* e o *irratio* o conceito de competência explicita o momento decadente da ideologia burguesa da acumulação flexível, na negação do conteúdo e objetivos da vida social para assumir a mitificação da práxis humana legada a insensatez da razão burocratizada e delírio irracionalista da individualidade atomizada (COUTINHO, 2010).

De um lado a máxima racionalização da produção e do outro a irracionalidade do mercado de trabalho. Em meio a isso a ideologia do desenvolvimento de competências profissionais se apresenta como uma “alternativa” viável aos indivíduos no enfrentamento das situações contingentes do trabalho. Retroage, sobretudo, na constituição da personalidade individual como “falsa consciência” da realidade periclitante do trabalho sob a acumulação flexível do capital, não discernindo a aparência do trabalho nestas condições, com seu verdadeiro conteúdo.

Com propósito, uma pedagogia que oriente a formação de competências se tornou muito adequada ao mercado de trabalho excludente da produção flexível que tem como base a competitividade entre os trabalhadores. Nela é possível identificar aspectos próprios do aperfeiçoamento da Teoria do Capital Humano, que predominou o ideário educacional durante a ascensão do fordismo sob a política keynesiana⁵⁰, contudo,

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos por num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. *Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.* E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. *A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a*

⁵⁰ Conforme Batista (2011, p.66) “[...] com a reestruturação produtiva, instaurou-se uma nova ideologia da educação profissional fundada na apropriação e adaptação da teoria do capital humano, na lógica das competências e empregabilidade”.

competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2011, p.430. grifo nosso)

Assim como Saviani, Martins (2012, p.63) identifica nas competências um modelo pedagógico dedicado à adaptação dos sujeitos a condição declinante de empregabilidade, no qual “[...] o trabalho, condição para humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação [...]” são equiparados em sua forma e conteúdo como se ambos fizessem parte de um mesmo processo de formação humana emancipatória. E, justamente neste sentido que a educação norteada para a formação de competências mescla a situação profissional e pessoal numa pseudovalorização do humano nos processos de trabalho, compreendidos exclusivamente na circunstância de emprego. Ser um profissional competente passa a corresponder condignamente à competência pessoal. Assim como o sucesso profissional se torna a consequência imediata da entrega pessoal, o seu inverso também se torna válido. Em perfeita conexão com o modelo flexível de exploração da força de trabalho, a pedagogia das competências prepara os indivíduos para assumirem e gerenciarem prontamente as insuficiências do trabalho alienado, ao mesmo tempo em que promove em “afinidade estrutural” com a crise permanente a integração total dos indivíduos ao “cinismo” das formas flexíveis de exclusão e expropriação do trabalho.

Um traço característico dessa transposição da noção de competência do espaço fabril para o campo da educação escolar é a redução do ensino dos conteúdos objetivos das ciências, das artes e da história, (inadvertidamente identificados com a racionalidade técnica “moderna”), a um núcleo instrucional do comportamento moralmente desejado pelas relações de trabalho e de consumo flexíveis do capitalismo contemporâneo. Da mesma forma como no espaço da produção flexível, o *saber* individual passa a ser adjetivado pelo *saber-fazer* profissional, acompanhado por outras recomendações moralizantes do *saber-ser*, a compreensão de ensino escolar é drasticamente alterada pelos preceitos do “aprender a aprender”.

Todavia a ideia de saber-fazer individual está diretamente relacionada a concepções irracionalistas sobre a prática e o conhecimento humano, como já comentamos anteriormente a respeito do conceito de “talento artístico” de Schön (2000). Prioriza, sobretudo, os aspectos fenomênicos da prática singularizada dos indivíduos, situando-se no campo da construção de modelos intuitivos e performáticos da aplicação do conhecimento em situações circunstanciais. Implícito a esse processo

está a noção de que o saber-fazer pertence ao âmbito único e exclusivo da individualidade dos sujeitos instados a agir sob determinadas circunstâncias e por esse motivo é um componente da atividade humana que “*não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido*”. De tal maneira, torna-se um componente passível de treinamento, à proporção que é inserido na esfera escolar sob a condição de “situações-problema” capazes de fazer mobilizar os conhecimentos individuais dos alunos sob o prisma da competência.

A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-as em *situações complexas*. (PERRENOUD, 1999, p.54)

Vinculado ao saber-fazer, o saber-ser reitera a dimensão comportamental da formação por competências traçando uma espécie de “generalidade” das competências distanciadas do contexto específico de aplicação. Sobretudo, o “saber-ser” está intrinsecamente ligado às capacidades relacionais e comunicativas dos indivíduos que ultrapassam o comportamento especificamente profissional do “*saber-fazer*” situado (BATISTA, 2011).

De modo, mais geral, pondo-se a tônica na polivalência, na flexibilidade de emprego, na capacidade de adaptar-se a novas funções, em oposição ao domínio de uma habilidade, em qualificações adquiridas, na capacidade de assumir compromissos e comunicar-se, nas qualidades relacionais, a nova gestão empresarial volta-se para aquilo que se denomina, com frequência cada vez maior, “saber-ser”, em oposição ao “saber” e ao “saber-fazer”. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.131)

O saber-ser condensa especialmente as estratégias empresariais de responsabilização e manipulação dos trabalhadores, nas quais são colocadas em primeiro plano o engajamento com a empresa e o emprego, na condição do próprio compromisso social. Boltanski e Chiapello (2009) ao analisar a nova configuração ideológica do capitalismo dos anos de 1990, identificam a figura do “*coach*” nas empresas como aqueles profissionais responsáveis por auxiliar as pessoas no descobrimento daquilo “de que são capazes”. Desta maneira, o Relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors o recomenda e procura destacar como exigência para educação contemporânea:

Se juntarmos a estas novas exigências a *busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança*, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas,

muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás (*sic*) sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1998, p.94, grifo nosso)

Unindo-se a isso os discursos de cidadania⁵¹ e sustentabilidade⁵² traçam um perfil inequívoco do comportamento “socialmente desejado” elaborado pelos mecanismos de interiorização dos valores da sociedade capitalista. Sala (2009) ao dialogar com Mészáros irá afirmar que o capitalismo vive hoje não só uma crise de produção, mas, igualmente uma “*crise estrutural do sistema de interiorização*”, que está expressa não somente nos modelos decadentes de educação formal, “empurrados goela abaixo”, pelos governos alinhados às políticas neoliberais, mas que esta, tem abarcado, do mesmo modo, a sociedade como um todo.

Dessa forma a gestão direta sobre a subjetividade é uma questão central – questão de vida ou de morte – para a reprodução do sistema produtor de mercadorias. E para isso o capital lançou mão de diversas formas de “falsa consciência” que “representavam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, ‘natural’, dos objetivos e desejos dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2006, p. 273). (SALA, 2009, p.61)

Nesse sentido o saber-ser e o saber-fazer constituem-se num mesmo processo persuasivo de integração dos indivíduos ao dinamismo da produção e reprodução social, mesmo que essa integração ocorra somente no plano subjetivo (sendo esse o máximo de integração possível na sociedade de classe) deformado pela subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e as múltiplas formas de propriedade. Ademais, são

⁵¹ Em outro trabalho, explicitamos a insuficiência e os limites da formação para a cidadania e de como esta se encontra distante da radicalidade do seu sentido original. “Sob a ordem do capitalismo imperialista, a cidadania toma contornos distintos de seu sentido original. Embora reconheça formalmente o cidadão como portador de direitos, a cidadania, nesta estrutura, se resume a transformar os indivíduos em colaboradores da ordem. Em face disso o marco maior que define a cidadania tornou-se o direito ao voto. Vemos também outros elementos, que essencialmente nem poderiam ser ligados ao conceito original de cidadania, mas por força da ordem, são relacionados a ela como: o voluntarismo, o consumo responsável, o respeito às diferenças, entre outros” (CARVALHO, 2014b, p.87)

⁵² Uma discussão aprofundada do papel ideológico da teoria da sustentabilidade é apontada por Batista (2013, p.62), segundo a autora, “o pilar do desenvolvimento sustentável contempla uma infinidade de temas que tratam dos modelos de desenvolvimento e crescimento econômico, que numa espécie de síntese mágica questionam os momentos da produção, circulação e consumo dos bens e serviços a partir dos limites naturais da biosfera sem questionar o modelo de sociabilidade capitalista. São inúmeras as propostas ecodesenvolvimentistas que se apresentam no “mercado de conhecimento” da sustentabilidade em defesa do DS [Desenvolvimento Sustentável], ainda que este “mercado” esteja fortemente marcado pela lógica da financeirização, e, portanto, pelas ideologias desenvolvimentistas liberais”

formas que nos revelam a “inversão prática das relações concretas” (MARX e ENGELS, 1965, p.35) na qual a burguesia historicamente tem elaborado as “ilusões” com as quais tem dissuadido sua dominação sobre as demais classes.

A realidade é que nenhum desses conceitos pode explicar com clareza as qualificações dos trabalhadores, nem mesmo definir o que seja competência, nem muito menos deliberar abertamente sobre o “ser” dos indivíduos. São, contudo, aspectos sintomáticos de uma “*crise de sociabilidade* que se expressa na esfera do trabalho, sobretudo, na dificuldade das empresas recrutarem os novos trabalhadores a serem contratados” (BATISTA, 2011, p.210, grifo nosso). Dificuldade essa que se dá não pela escassez de candidatos a um emprego, mas ao inverso, pela carência, cada vez maior, de postos de trabalho disponíveis ao emprego, principalmente ao que se entende por trabalho formal. Outrora expressam as formas de *ser* e *fazer* pretendidas pela reestruturação da produção capitalista e por esse motivo que, como é salientado por Batista (2011, p.214) “a forma como se apresenta – o saber-ser (criativo, prestativo, responsável, autônomo, participativo, etc.) – é uma simplificação idealista”.

Ao abrigo de uma aparente cientificidade da noção de competência, a fragmentação da prática e do conhecimento individual sobre os epítetos do saber-fazer e saber-ser promovem em estrito uma profunda racionalização dos procedimentos comportamentais e valorativos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que “aniquilam” o núcleo racional da compreensão das atividades especificamente humanas. Assim, os modelos de formação e avaliação fundamentados nos pressupostos da competência se apresentam como ideologias orgânicas que tem como base instrumentalizar a “iniciativa” pessoal dos trabalhadores de modo que suas atitudes e decisões estejam em profunda conexão com as resoluções corporativas do capital, ao mesmo tempo em que infundem sobre os ombros dos indivíduos da classe trabalhadora a responsabilidade pela miséria social gerada pelas crises do sistema político e econômico capitalista.

Esse estímulo a iniciativa individual transformado em programa educacional é coroado pela máxima do “aprender a aprender”, que de forma dissuasiva, unifica e procura dar organicidade as diversas elaborações teóricas provindas do interior dos processos da reestruturação capitalista e harmônica neoliberalização das políticas de Estado. Duarte (2006) ao tecer a crítica do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI”, é bem enfático em afirmar o caráter

sinéptico do ideário pedagógico signatário da dinâmica totalitária e excludente do capitalismo globalizado e de suas formas combinadas de expropriação do trabalho.

Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no curso político-pedagógico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista⁵³. (DUARTE, 2006, p.56)

Sob o pretexto de propor uma educação mais humanista que leve em consideração o “potencial criativo⁵⁴” de cada indivíduo as recomendações do Relatório da Unesco sintetizam um refinado individualismo que tem no conceito de competência a seu fundamento pedagógico mais notável. A competência torna-se o centro da educação e razão da designação profissional. Imiscuída a um discurso igualitarista da oferta de opções de emprego⁵⁵, a ideia de competência é introjetada na esfera da educação escolar como pressuposto para o desenvolvimento da individualidade dos sujeitos. Assim colocada em contraponto a uma pedagogia da essência (da igualdade formal entre os homens), o desenvolvimento das competências, se ocupa de uma pedagogia da existência (da diferença existencial entre os indivíduos). A competência parte da atividade do indivíduo, das suas relações e dos seus sentimentos próprios particularmente situados.

Nesse sentido a escola deve propiciar e despertar os interesses individuais de cada aluno, promovendo atividades que tenham relação com o pragmatismo de sua vida cotidiana. Deve, contudo, “[...] diminuir consideravelmente seus programas, de maneira

⁵³ O autor também destaca a importância decisiva da teoria construtivista na consolidação dos argumentos científicos que, de certo modo, dariam legitimidade ao “aprender a aprender”. Em um artigo publicado na *Revista Espaço Acadêmico* [on-line], apresentamos um pequeno estudo a respeito das proximidades entre as concepções de “natureza humana” do liberalismo e construtivismo, ver Carvalho (2012).

⁵⁴ Criatividade que é limitada ao repositório ideológico das formulações capitalistas de resolução dos problemas sociais. Conforme Duarte (2006, p.42) “Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de encontrar nas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital”.

⁵⁵ É preciso ressaltar que o discurso da igualdade de oportunidades de emprego, não significa propriamente a garantia dele, mas, apenas uma incerta condição de competitividade pelo mesmo (MARTINS, 2012).

a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhes sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento” (PERRENOUD, 2000, p. 69). Em conformidade com o pressuposto existencialista é o indivíduo, portanto, o único responsável por dar significados ao seu conhecimento e sua vida.

O ensino que antes era condição essencial para o reconhecimento da humanidade dos indivíduos, passa a figurar como um obstáculo à formação da individualidade. Também deste modo os professores que tinham como função ensinar, tornam-se, igualmente, para usar a expressão empolada de Perrenoud (2000, p.23), em “conceptores-dirigentes de situações de aprendizagem”, ou como se usa mais comumente nas escolas, “facilitadores da aprendizagem”.

A contento das formas flexíveis de exploração do trabalho, a dinâmica da formação de competências não só dissolveu por completo o padrão de qualificação do trabalhador, tornando-o muito mais subjetivo⁵⁶ e mais submetido aos ditames do capital, como também desorientou os processos formativos acarretando num renhido *esvaziamento* do trabalho docente (FACCI, 2004).

Em face disso se esquematizou uma eloquente narrativa da crise de identidade profissional do professor, que sustenta a necessidade da construção ativa da identidade docente tendo como princípio os paradigmas do profissionalismo contemporâneo, superpostos do plano hegemônico da produção, para a esfera da educação escolar. Na sequência, pretendemos esclarecer os pressupostos teóricos que balizam os imperativos da construção da identidade profissional docente relacionando-os ao perfil exigido pelas formas flexíveis de acumulação capitalista, tendo como características o processo de (neo)liberalização das relações de trabalho, redução dos investimentos da esfera pública estatal, vulgarização da ciência, envolvimento e responsabilização individual dos professores.

1.3 O professor profissional reflexivo e competente da reestruturação produtiva: a busca de uma identidade em tempos de crise.

No início deste nosso primeiro capítulo buscamos estabelecer os nexos entre o momento da crise estrutural do capitalismo e a origem da noção de competência como

⁵⁶ Optamos por usar a expressão “muito mais subjetivo”, porque mesmo nos padrões anteriores de qualificação da força de trabalho, sempre a palavra final pertenceu aos empregadores e nunca aos empregados.

expressão hegemônica da reestruturação produtiva do capital, com base nas formas flexíveis de organização e expropriação do trabalho, inspiradas no modelo japonês de produção. A extrema racionalidade da produção expressa no irracionalismo dos mercados de trabalho e de consumo passa a atuar sobre as concepções de homem e educação, inserindo na escola a emergência da formação de competências. Deste modo, influi buscando alterar as especificidades do trabalho educativo e da própria concepção de docência.

Prosseguiremos, aqui, com nossa análise das posições hegemônicas de educação, pormenorizando o entrecruzamento da pedagogia das competências e a formulação do profissional reflexivo como aportes de um mesmo processo da *crise do sistema de interiorização dos valores capitalistas*, posta particularmente para o trabalho docente. Destacaremos, contudo, os conceitos de *profissão*, *identidade* e *reflexão*, que estão veiculados diretamente a uma reformulação do trabalho pedagógico, que tem como temas a unificação entre a *teoria* e a *prática* e, fundamentalmente, o entrelaçamento dos aspectos da vida *pessoal* e *profissional* da docência.

Voltaremos, portanto, a tratar das formulações de Schön (2000) reportando-nos especialmente aos seus fundamentos para a prática profissional reflexiva, indicando, sobretudo, as relações com o momento crítico da reestruturação do trabalho na sociedade capitalista. Subsumido a isso discutiremos a proposta sublinhada por Nóvoa (1995, 1999) do resgate da profissionalidade docente, no contorno da constituição de uma identidade profissional do professor, tomando como critério o modelo liberal de profissão alinhado a dissolução do Estado provedor, subsequentemente diminuído pelas políticas neoliberais de retração do investimento público no *bem-estar social*.

Como levantado por nós, a reação deliberada do capital à crise de lucratividade dos anos 1970 se deu, no domínio da produção, por meio de uma intrincada reorganização do trabalho extraídas da experiência japonesa de adaptação das técnicas de produção fordistas ao estreitamento dos mercados consumidores. Sobretudo, a racionalização do trabalho possibilitou o aumento da produtividade empregando um menor contingente da força de trabalho disponível, disciplinando-o a regimes precários de contratação. Por outro lado, levantou-se um destacado número de teses que em geral sustentam o modelo flexível de produção como um processo de *intelectualização* da força de trabalho e conseqüentemente de uma maior qualificação do trabalhador. Em termos, o toyotismo possibilitou uma maior capacitação dos operadores de base

substituindo “as tarefas parceladas e repetitivas do operário especializado [...] por um outro tipo de tarefas triviais, reduzidas à capacidade de leitura e interpretação de dados formalizados” (BIHR, 2010, p. 89), ao mesmo tempo em que gerou a desqualificação e até mesmo o desaparecimento de categorias inteiras do operariado, que foram pouco a pouco tendo suas especialidades incorporadas pelos sistemas automáticos de manufatura (BIHR, 2010).

Diante desse novo quadro de *desespecialização* do trabalho e aparente *intelectualização* do operariado instaura-se, conseqüentemente, a preocupação com a formação da força de trabalho adequada aos preceitos e a “normalidade” da produção flexível. Em atendimento às demandas que se estendem da *hegemonia da fábrica* para a totalidade das relações de trabalho capitalistas, o termo *profissional* passa a designar em sentido *lato*, as qualidades necessárias à reconfiguração do trabalho assalariado.

Neste sentido, o profissional tende a se opor ao especialista. Segundo essa perspectiva enquanto os especialistas se referenciam em técnicas já consolidadas e modelos teóricos rigorosos de seus objetos, os profissionais seriam aqueles que em função da sensibilidade pessoal desenvolvida por sua prática numa relação íntima com seus objetos, dariam respostas mais coerentes a situações de incerteza e de indeterminação do trabalho. Este é o ponto fulcral no qual Donald Schön constrói todo o estofo da sua teorização sobre a educação do profissional reflexivo.

De acordo com a visão objetivista de competência profissional como especialização técnica, os profissionais especializados têm modelos precisos de seus objetos especiais e técnicas poderosas para sua manipulação, de forma a atingir finalidades sancionadas profissionalmente. Contudo, a visão construcionista⁵⁷ de uma profissão leva-nos a ver os seus profissionais como detentores de uma visão de mundo cujos apetrechos os fazem vislumbrar a coerência e as ferramentas com as quais impor sua imagem em situações práticas. Um profissional é, nesta visão, assim como o artista, um construtor de coisas (SCHÖN, 2000, p. 163)

⁵⁷ O construcionismo é uma variante do construtivismo piagetiano, desenvolvido pelo matemático e também professor do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), Seymour Papert. Papert apropriou-se da concepção de aprendizagem de Piaget, segundo a qual, a criança constrói o seu próprio conhecimento na interação com o objeto de conhecimento, para desenvolver um programa de computador, que auxiliasse, desta maneira, na aprendizagem infantil. Assim nasceu o LOGO, programa desenvolvido para “auxiliar a criança no seu aprender”, atualmente a maioria dos *softwares* de Educação a distância se fundamentam nas concepções de Papert (LIMA, 2009). Há também a variante do *construcionismo social* desenvolvida por Kenneth Gergen, segundo a qual “ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento através de suas interações sociais. [...]. Para o construcionismo social nós construímos teorias a respeito do funcionamento do mundo ativamente, mas sempre através da interação social” (CASTAÑON, 2004, p.72). Schön, não deixa claro em nenhuma referência do seu livro qual concepção de construcionismo, ou construtivismo ele se fundamenta. Desconfiamos, contudo que suas colocações têm maior proximidade com o construcionismo social.

Para ele o conhecimento da técnica e das ciências objetivas “[...] ocupam um território criticamente importante, ainda que *limitado*” (SCHÖN, 2000, p.22, grifo nosso) e por esse motivo a educação profissional deveria se ocupar mais de um ensino que leve em consideração a própria prática profissional, uma vez que concede prioridade para o tipo de *aprender-fazendo*. Deste modo, Schön defende exclusivamente um “ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p.25). Prioriza, contudo, um tipo de modelação comportamental, na qual, o mais importante não é o conhecimento objetivo do objeto, mas a forma da reação do sujeito frente ao objeto de conhecimento, de modo que a reflexão sobre a prática não intenta a transformação radical do objeto de conhecimento, senão a adaptação dos sujeitos da prática e da própria prática em atenção à legalidade dos objetos. Para tanto, desenvolve a ideia de profissional reflexivo como sujeito mais adequado a dar respostas as “zonas indeterminadas da prática”⁵⁸. A formação deste profissional se estabeleceria primeiramente sobre as formas de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda fazemos. Eu diria, em casos como este que refletimos-na-ação. (SCHÖN, 2000, p.32)

A reflexão-na-ação descrita por Schön apresenta traços muito característicos dos processos de tomada de decisões aos quais se tornaram mais comuns no modelo toyotista de produção, especialmente quando a reflexão é realizada no presente da ação. Não é preciso ir muito longe para saber que no “calor da ação” o alcance de nossa reflexão se torna cada vez mais reduzido, de modo que recorreremos às respostas mais comuns às quais já estamos acostumados a oferecer de forma mais imediata, quando muito conseguimos fazer analogias às respostas já oferecidas em situações semelhantes.

⁵⁸ Uma crítica mais apurada da prática reflexiva e da Teoria do Professor Reflexivo pode ser lida na Dissertação de Marques (2008).

O ensino prático reflexivo que Schön propõe se resume ao desenvolvimento de modelos similares as situações práticas, de modo a estimular as respostas mais adequadas aos problemas que surgem da relação mais direta entre o sujeito e o objeto da prática. Respostas estas que não se orientam especificamente por critérios objetivos, mas que se fundamentam das próprias observações e intuições individuais. Tais modelos da ação prática, os quais Schön denomina de *designs*, seriam, portanto, formas heurísticas (mais simplificadas) desenvolvidas para resolver problemas complexos, nos quais cabe a tomada de “microdecisões” (análogo ao que se passa no toyotismo), numa relação espaço-tempo muito particular da atividade em execução.

Um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais. A fenomenologia da prática – a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática – deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais. Aqui a perspectiva construcionista é de importância crucial, já que os fenômenos da prática em organizações são determinados, principalmente, pelos tipos de realidades que os indivíduos criam para eles próprios, as formas com que concebem e dão formas a seus mundos – e o que acontece quando pessoas com maneiras diversas de conceber a realidade entram em rota de colisão (SCHÖN, 2000, p.235)

A reflexão individual particularizada é “retalhada” de maneira epistemológica, entre o “conhecer-na-ação”, o “refletir-na-ação” e o “refletir sobre a reflexão-na-ação”, de modo que o ato de refletir se limita à capacidade de pensar sobre si próprio. O exame da prática se torna, sobremaneira, no autoexame da reação dos sujeitos em subsunção à prática. Em especial, Libâneo (2012) ao discutir o conceito de reflexividade, colocada para o modelo de ensino prático reflexivo, confirma essa nossa hipótese:

A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dare, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria “reflectere” – recurvar, dobrar, ver, voltar a atrás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos de pensar sobre si próprios. (LIBÂNEO, 2012, p. 66, grifo nosso)

Libâneo apresenta ainda três significados para a reflexividade

1º) Reflexividade como *consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como um conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre*

minhas ideias, examino-as, modifico-as, quer dizer, a reflexão me leva a formar uma teoria um pensamento que orienta minha prática. [...] Trata-se de uma visão platônica, cristão, idealista, em que os resultados da minha reflexão têm o poder de dar uma configuração à realidade e de governá-la numa direção previamente definida.

[...]

2º) Num segundo significado, a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no curso da minha experiência. [...] conforme diz Dewey, “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”. *Ai eu reajo a essa situação, o que é a mesma coisa de pensar a relação entre a situação e o meu pensamento. A partir dessa reflexão, eu redefino meu modo de agir futuro.* Sendo assim, o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e *sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer, o que devo fazer.* (LIBÂNEO, 2012, p. 67, grifo nosso)

Os dois primeiros significados, apresentados como distintos por Libâneo, são, entretanto, compostos de traços característicos comuns. Em ambos, a reflexão se volta para correção dos atos do sujeito, um e outro retratam o pensamento do indivíduo sobre si mesmo e os dois concebem a realidade como uma construção subjetiva dos indivíduos, um produto das relações intersíquicas da formação de “mundos” especialíssimos construídos pelo pensamento dos indivíduos. Isso nos leva a concluir que o conceito de reflexividade da prática não é nada mais do que uma conceituação idealista da reflexão e da prática humanas.

O terceiro significado de reflexividade seria o dialético.

3º) O terceiro caminho de entender a reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas que pode ser capturada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso considerar dois pontos. Primeiro, essa realidade – o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. *A realidade assim é uma construção teórico-prática.* (LIBÂNEO, 2012, p.68, grifo nosso)

A definição de reflexão dialética nos aparenta correta ao apresentar três pontos fundamentais presentes na dialética marxista; a independência e movimento da realidade, e a ação do pensamento para captar o movimento do real. Toda construção teórico-prática é diretamente um produto do pensamento do homem e depende única e exclusivamente dele para existir. O pensamento é meio pelo qual o indivíduo capta as propriedades dos objetos e as modifica de modo a satisfazer as suas necessidades.

Contudo, as propriedades dos objetos não são uma criação da ideia, elas existem somente nos objetos determinados em situações determinadas que devidamente “captadas pela imagem ideal do movimento do real” podem ser colocadas em prática atuando na transformação de um objeto em outro objeto necessário às finalidades postas pelo pensamento do homem (KOPNIN, 1978).

Diferente da concepção pragmática a realidade não pode ser uma construção teórico-prática do indivíduo singular. Ao contrário, ela é o resultado da prática histórico-social dos homens que são instados a agir “sob pena de ruína” em circunstâncias que não são as de sua escolha, mas “sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978b, p. 329). Lukács deixa mais clara essa nossa constatação.

[...] já aqui se torna evidente a estrutura fundamental dos processos sociais: eles partem imediatamente de posições teleológicas, determinadas em sentido alternativo, feitas por homens singulares; todavia, dado o decurso causal das posições teleológicas, essas desembocam num processo causal, contraditoriamente unitário, dos complexos sociais e de sua totalidade, e produzem conexões legais universais. Portanto, as tendências econômico-gerais que surgem por essa via são sempre sínteses de atos individuais, realizadas pelo próprio movimento social; tais atos recebem assim um caráter econômico-social tão explícito que os homens individuais, em sua maioria, *sem terem necessariamente uma consciência clara a respeito, reagem às circunstâncias, constelações, possibilidades, etc, que são de cada feita típicas, de um modo que é também adequado a elas.* (LUKÁCS, 1979, p.95-96 grifo nosso)

Uma construção teórico-prática não pode ser outra coisa do que produto da realidade, da atividade humana e não a realidade em si mesma. Ao agir sobre a realidade o pensamento torna possível ao homem conhecê-la. Permite ao homem, sobretudo, refletir sobre as propriedades peculiares dos objetos e dos fenômenos que o circundam tornando crível compreendê-las e reorganizá-las segundo um fim específico. Embora Libâneo (2012) procure substancialmente justificar uma pretensa dialética no conceito de reflexividade da prática elaborado Schön (2000), nos parece impossível conciliar a concepção materialista de Marx com a concepção pragmática de Donald Schön. Assim, procura nos convencer de que é aceitável uma aproximação dos fundamentos metodológicos da teoria histórico-cultural da atividade – na qual se destacam os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria – com a epistemologia da prática. Busca situá-los no quadro da prática reflexiva, “[...] mais especificamente, a aposta é de que as

concepções de ensino e aprendizagem de orientação vigotskiana, associada às teorias da ação e da cultura, podem trazer sólidos princípios de práticas educativas aplicadas à formação de professores” (LIBÂNEO, 2012, p.86). Da mesma forma como os sócio-construtivistas arquitetaram uma argumentação unindo Vigotski à Piaget, segundo a qual, a concepção histórico-cultural vigotskiana complementaria a concepção biológico-natural piagetina⁵⁹. Libâneo (2012), no âmbito da formação de professores similarmente procura fazer o mesmo com a teoria vigotskiana, mas neste caso ela complementaria e seria complementada pelos aportes das teorizações do profissional prático reflexivo.

A teoria sócio-histórica da atividade, com a contribuição dos recentes estudos sobre as teorias da ação e da cultura, permite juntar esses componentes da prática do professor num todo harmônico. Ela possibilita compreender a formação profissional de professores a partir do trabalho real, a partir das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum que se tem sobre a formação, que vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras. (LIBÂNEO, 2012, p.87)

Contudo, temos de ser categóricos em afirmar que tal proximidade seria impossível de ser concebida nos marcos da reflexão materialista histórico-dialética. Há tantas divergências entre a teoria do profissional reflexivo e a teoria histórico-cultural, que as tornam incompatíveis. Uma delas está no conceito de reflexividade. Vale ressaltar que para a dialética marxista não existem “tipos” de reflexividade, a reflexão do homem sobre o mundo é uma só, como aponta Lukács (1966, p.35) “se queremos estudar o reflexo na vida cotidiana, na ciência e na arte, interessando-nos por suas diferenças, temos que recordar sempre claramente que as três formas refletem a mesma realidade”. O que muda na realidade são o grau de aprofundamento e os interesses particulares que direcionam a reflexão⁶⁰ e constituem sua função social.

⁵⁹ Como já sinalizamos anteriormente, esse debate sobre as apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana é realizado com maior profundidade por Duarte (2005, 2006, 2007, 2008).

⁶⁰ Uma vez que o pensamento, segundo Vigotski (2001, p.294) representa uma função psíquica superior, a reflexão é de tal modo, pensamento em movimento. Seu ‘movimento’ é categoricamente dependente da apropriação dos signos da cultura, portanto, subjugado aos domínios conceituais acerca do objeto. “Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: ‘Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária’. Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos”. Consequentemente, o conceito científico, expressa histórica e culturalmente a forma mais desenvolvida de reflexão do pensamento humano, o que nos leva a concluir que a reflexão dialética materialista-histórica, não prescinde do desenvolvimento teórico dos conceitos científicos.

Os reflexos científico e estético da realidade objetiva são formas de reflexo que têm se constituído e se diferenciado, cada vez mais finamente, no curso da evolução histórica e que têm sua vida real seu fundamento e consumação última. Sua peculiaridade se constitui precisamente na direção que exige ao cumprimento, cada vez mais preciso e completo de sua função social. (LUKÁCS, 1966, p.34)

Nesse caso o homem se utiliza dos instrumentos das ciências para amplificar e aprofundar seu conhecimento sobre a realidade objetiva. Assim como se utiliza dos instrumentos ideológicos para direcionar sua reflexão em particular e dos demais membros da sociedade com a finalidade de satisfazer os seus interesses particulares, que em vias do desenvolvimento histórico da luta de classes representam os interesses particulares das classes em disputa. Por esse motivo, consideramos que a reflexividade da teoria do profissional reflexivo situa-se de maneira especial no campo ideológico.

Infelizmente, não poderemos esgotar esse assunto aqui a contento, mas pretendemos retomar esse debate quando discutirmos a divisão do trabalho e a identidade profissional no segundo capítulo. Embora, tenhamos nos alongado em demasia na discussão da reflexividade apresentada por Libâneo, ela nos pareceu necessária para delinear a continuidade de nossa discussão a respeito da teoria do profissional reflexivo como parâmetro para a formação docente e subsequente identidade do professor.

Entretanto, não é demais salientar que a teoria do profissional reflexivo teve grande ressonância na categoria dos professores, talvez muito mais do que em qualquer outra categoria profissional, vide a popularidade dos textos de Donald Schön junto aos intelectuais que discutem a formação docente⁶¹. De fato, o compromisso de valorização docente intrínseco ao discurso do profissional reflexivo torna-se por si só um elemento

⁶¹ Nos países francófonos os artigos de Schön aparecem junto aos intelectuais da educação que defendem as competências como parâmetro de formação da docência, nomes como de Philippe Perrenoud (Suíça), Maurice Tardiff (Canadá francesa), Eveline Charlier (França); nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, variantes da formação de um profissionalismo crítico e intelectualizante do professor são apresentados por, Lee Schulman (EUA), Kenett Zeichener (EUA), Henry Giroux (Canadá inglesa), Thomas Popkewitz (EUA), Peter Woods (Inglaterra), Lawrence Stenhouse (Inglaterra); em Portugal e Espanha o resgate de uma profissionalidade docente com base na epistemologia da prática schôniana é discutida com destaque por Antonio Nova (Portugal), Maria Helena Cavaco (Portugal), Isabel Alarcão (Portugal), José Manuel Esteve (Espanha), Gimeno Sacristán (Espanha); no Brasil a matriz do profissional reflexivo assume uma perspectiva crítica-reflexiva do professor-pesquisador, e trás as contribuições de Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Evandro Ghedin, Isabel Lelis, Maria Batista Serrão, entre outros. Como podemos ver a lista de estudiosos da teoria do profissional reflexivo, voltada especificamente à formação docente é extensa e sem dúvidas não termina aqui.

motivador para uma categoria que mundialmente tem sido acometida por grandes instabilidades desde o encaminhamento e processualidade das políticas neoliberais.

Em especial, as formulações do professor como profissional reflexivo, intelectual, pesquisador da prática, crítico-reflexivo e demais adjetivações trazem em comum a ideia de desenvolvimento da autonomia da docência. Num campo muito aberto de análises o diagnóstico da crise estrutural do sistema capitalista é traduzido por seus articuladores, para a esfera do trabalho docente, como um reflexo do “mal-estar”⁶² da profissão. As mudanças do mundo do trabalho, que configuraram a reestruturação produtiva da década de 1970 em diante, teriam gerado um desajustamento da prática docente, de modo a influir diretamente na autoimagem do professor. Nesse sentido, o termo profissional cumpre uma função ideológica fundamental no quesito da revalorização social da atividade docente, enquanto o termo reflexividade desempenharia um papel mais instrumental, sem se afastar, contudo, da sua dimensão ideológica, como já foi parcialmente visto por nós. Assim, para acompanhar o ritmo frenético das transformações da sociedade contemporânea coloca-se para a categoria docente a alternativa de profissionalização em conformidade às exigências instituídas pelo modelo flexível de produção, legitimadas pela sociologia do trabalho na observância de um trabalho “mais intelectualizado”. A profissionalização do professor corresponde, neste caso, à sua inserção ao padrão “toyotista” de qualificação do trabalho baseado na multifuncionalidade, no desenvolvimento das competências e comprometimento pessoais com o emprego. Nesta visão, os profissionais, diferentemente dos especialistas, não são necessariamente os detentores do domínio técnico e sistemático de sua atividade, ao contrário, sua profissionalidade se molda em decorrência de sua atividade prática, mais ainda em aplicação de suas capacidades intelectivas e de sua argúcia intuitiva para a resolução dos problemas apresentados pela prática.

Na visão construcionista, a intuição do profissional para os materiais, os julgamentos imediatos e as improvisações – as formas de sua reflexão-na-ação são essenciais para a competência profissional. As artes, os ofícios e as profissões com caráter de *design* são paradigmáticos do talento artístico profissional. Na verdade, quando desaparece o objetivismo, a ciência, a arte e a prática parecem estar em barcos epistemológicos similares, se não idênticos (SCHÖN, 2000, p.167)

⁶² Segundo Esteve (1999, p.98), “a expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

De tal modo, o professor profissional se diferencia do professor tradicional à medida que lhe é exigido uma qualificação do seu campo comportamental, no desenvolvimento de suas qualidades intuitivas e adaptativas, como demonstra Sacristán:

A sua conduta profissional pode ser uma *simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos*, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto. (SACRISTÁN, 1999, p.74, grifo nosso)

O professor profissional em oposição ao professor tradicional retrata, por outro lado, a transferência dos compromissos do capital flexível ao trabalho educativo. Pesadamente, os problemas estruturais quanto ao financiamento da educação pública e minimização da atuação estatal, e os problemas sociais decorrentes da situação econômica de aumento acelerado do desemprego e diminuição das perspectivas de vida para a maioria da classe trabalhadora, recaem sobre o trabalho docente sob a forma degenerativa de sua atividade mais essencial, isto é, o ensino. Da mesma maneira, o jugo da política neoliberal sobre o estado, contribuiu concretamente para a desvalorização monetária e estatutária do magistério.

Deste modo, os professores passam a se deparar, com maior frequência e menor poder de atuação, com as contradições do capital no interior das escolas. Ao mesmo tempo se veem eles mesmos, arrastados por elas, em face de uma radicalizada pauperização do trabalho assalariado. A sua profissionalização não significa a compreensão desses fenômenos em sua essência, nem muito menos a compreensão da essência do trabalho educativo. Por outro lado, a profissionalização docente representa a formalização dos procedimentos adaptativos à nova subdivisão do trabalho e refuncionalização do conhecimento, direcionado cabalmente a ampliação da mais-valia⁶³ na perspectiva de suavizar as incongruências de um capitalismo em crise permanente. Nesse sentido, a fala de Esteve (1999) é muito reveladora no que tange à diminuição das expectativas do ensino escolar, aos quais os professores devem se ater:

⁶³ Trabalhamos essa compreensão com mais minúcias em nossa dissertação; “a contradição do conhecimento no capital está basicamente colocada na função em que ele cumpre para manter a sua razão de ser [do capital]. Se por um lado o conhecimento objetivo das ciências é um item valioso de extrema necessidade para a expansão e ampliação do capital na sua característica de capital constante, por outro é um item dispensável que em certas circunstâncias encarece a produção e, por isso sem muito valor para a constituição do capital variável, é desvalorizada para a composição da força produtiva” (CARVALHO, 2014b, p. 31)

A evolução do contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a conseqüente necessidade de adaptação à mudança, por parte de alunos, professores e pais, que devem mudar suas expectativas em relação ao sistema de ensino. *É absurdo manter num ensino massificado os objetivos traçados para um ensino de elite*, o que conduziu os sistemas de ensino a uma maior diversificação e flexibilidade; em termos de rentabilidade social não podemos esperar resultados idênticos aos que eram obtidos pelos antigos sistemas, que servia uma elite tanto mais restrita quanto mais se avançava nos diversos escalões da hierarquia escolar. (ESTEVE, 1999, p. 104, grifo nosso)

A profissionalização docente corresponde à mudança de expectativas diante da educação escolar, fundamentalmente perante o conhecimento que a escola se propõe a transmitir. Prioritariamente, redefine a função docente com base nas necessidades prementes da cotidianidade. O foco do ensino deixa de ser a seleção dos conhecimentos clássicos e universalizantes, reposicionando a atenção dos professores as necessidades que são emergentes da prática cotidiana dos alunos, de modo que o saber da escola possa lhes servir de “utilidade” para sua vida diária.

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito das situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade. (SACRISTÁN, 1999, p.82)

Deste modo, o centro da atividade profissional decorre especialmente da sua própria prática particularizada. Aqui, o saber profissional “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de crítica sobre a prática [...]” (NÓVOA, 1997, p.25). O conhecimento objetivo das ciências é situado a um segundo plano da formação profissional da docência restrito a conhecer apenas aquilo que lhe possa ser útil e aplicável no contexto de sua prática. É nesse ponto que a reflexividade formalizada de Schön (2000) desempenha um papel instrumental. O “treinamento” do pensar em situações práticas denota o direcionamento procedimental do *como pensar* e o *que pensar* quase sempre limitados às circunstâncias particulares da atividade docente.

Isto posto, a autonomia do professor se desenvolve na medida em que ele “constrói” o seu próprio conhecimento sobre a profissão e para tanto é preciso juntar-se a isso o desenvolvimento de suas qualidades pessoais ligadas ao “*saber-fazer*” da docência. Este é o corte para o encaminhamento da lógica formadora de competências

profissionais. Perrenoud (2000) apresenta em seu livro pelo menos dez competências⁶⁴ com as quais os professores profissionais devem se deparar. Não pretendemos examiná-las aqui ponto a ponto, mas observando-as sinteticamente podemos notar um claro formalismo comportamental que coloca de fundo a necessidade de adoção dos princípios construtivistas do “aprender a aprender” e da gestão flexível do ensino.

Sobretudo, a competência número um (*Organizar e dirigir situações de aprendizagem*), traduz significativamente a figuração destinada ao ensino no contexto da profissionalidade docente. Muito embora, Perrenoud assinala a necessidade de conhecer os conteúdos escolares, ou melhor, “*conhecer para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados*” (PERRENOUD, 2000, p.26, grifo nosso), logo em seguida arremata que “*conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém*” e confirma de tal modo a secundarização do ensino ao expressar que “a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em *relacionar os conteúdos a objetivos* e, de outro, a *situações de aprendizagem*” (*Ibidem*). Em sendo as *situações de aprendizagem* simulacros da prática cotidiana, na sociedade de mercado, se organizam sob a base da operatividade capitalista. Estão do mesmo modo submetidas à normalidade do capital, ou seja, são direcionadas a tornar habitual aos indivíduos, a dinâmica do sistema capitalista.

De tal modo, o profissionalismo docente e competente regula a descrição formalizada da conduta individual diante dos percalços do casualismo⁶⁵ das ações singulares dos indivíduos. Robustece a *subsunção*⁶⁶, como afirma Heller (1998)⁶⁷, dos

⁶⁴ São elas: 1.Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2.Administrar a progressão das aprendizagens; 3.Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4.Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5.Trabalhar em equipe; 6.Participar da administração da escola; 7.Informar e envolver os pais; 8.Utilizar novas tecnologias; 9.Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10.Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p.14)

⁶⁵ Casualismo é a doutrina filosófica que se opõe à causalidade dos fatos, afirmando que tudo na vida acontece por acaso. Segundo Sgreccia (p.57) “a ideia do acaso resulta fecunda pela filosofia contemporânea, também como *força de liberdade* porque elimina o ‘necessitarismo’, ou seja, a doutrina segundo a qual, tudo provém da necessidade. Pierce é adepto do *casualismo (tiquismo)* porque ‘a variedade pode surgir só da espontaneidade’. Wittegeinstein escreve que ‘fora da lógica tudo é acaso’, e uma vez que [para ele] a lógica se trata de uma *tautologia* que não significa nada, se põe o problema se o acaso pode orientar o senso”.

⁶⁶ “[...] o termo ‘subsunção’ indica e caracteriza a relação entre o trabalho e o capital. [...] *subsunção* expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela; uso que constitui o próprio processo capitalista de produção” (ANTUNES e ALVES, 2004, p.343-344)

indivíduos à reprodução alienada do cotidiano. Não só os submetem a tais condições de alienação, como os tornam coparticipantes desse processo, convocando-os a um *agir* apropriado (e naturalizado) às circunstâncias mutantes da produção flexível.

É fato que no capitalismo o *agir socialmente desejado* orienta as ações individuais, não para a satisfação das necessidades humanas, mas para a valorização da propriedade capitalista. O capital revelou-se como uma relação de produção alienada, uma mediação entre o homem e a natureza, cujo processo de transformação é organizado politicamente de modo que seja possível a exploração do trabalho de grande parcela da humanidade por uma minoria de proprietários dos meios de produção.

Embora tenha elevado o patamar das necessidades humanas em geral, o capitalismo se reproduz com base na apropriação desigual da riqueza produzida pelo trabalho, na exclusão de um enorme contingente de individualidades sacrificadas pela produção de mercadorias. Tal dinâmica social imperativa no capital produz uma relação alienada e aparentemente paradoxal entre o indivíduo e sociedade, uma relação onde os interesses individuais (naturalizados) e os interesses sociais se encontram em posições diametralmente opostas, tendo como intermediário necessário da tensão entre as *vontades individuais* e a *vontade geral* a construção da cidadania condensada na atuação do Estado, na relação entre o privado e o público tendo o poder do Estado como mediador do conflito. Um ente acima das classes sociais e das lutas políticas, quando na realidade, ele mesmo é um produto histórico das lutas político-econômicas, um Estado de classe. A discussão da profissionalização do professor atualmente desconsidera essa relação subjacente tendendo a tornar habitual o relacionamento jurídico dos indivíduos com o gênero humano, de passagem, o direito ao acesso privado do patrimônio público, direito ao acesso público do patrimônio público, direito ao acesso privado do patrimônio privado, tratando de modo formal um problema ontológico.

Perrenoud (2000) quando formula as competências para a profissionalização do professor, articula de modo engenhoso e coerente com as novas formas de expropriação do trabalho e os problemas sociais que delas emergem; os modelos reativos (básicos) da atividade docente. Em especial, o *gerenciamento* do conhecimento à formação da força de trabalho necessária ao trabalho *precarizado*, nas formas do “aprender a aprender”, a

⁶⁷ Para citar Heller (1998, p.293) ⁶⁷: “Os esquemas da vida e do pensamento cotidiano são, portanto, os da *subsunção* (produzida mediante o pensamento repetitivo ou intuitivo): as tendências, acontecimentos, situações, eleições únicas, casuais, inesperadas, do particular são ordenadas através disso, de modo que sejam assumidas em parte ou totalmente sob o que é habitual e de costume”.

administração das deficiências geradas pela redução do Estado social, a *minimização* dos conflitos ideológicos transmutados em conflitos interpessoais e por fim a adaptação dos professores a tais situações.

Não bastasse a refuncionalização da atividade docente sob as insígnias do profissionalismo contemporâneo, da reflexividade instrumentalizada e da formação de competências pessoais, coloca-se para o professor a tarefa de se identificar com esses processos, de maneira que a sua personalidade (suas características singulares e únicas) entrem em profunda conexão com a reprodução alienada da sociedade.

A resistência despolitizada da categoria, em face da *desrealização* do trabalho docente, passa a ser tratada como uma “crise de identidade”. Destituídos de seus atributos essenciais de ensinar e educar, empobrecidos intelectual e materialmente, devido a um amplo processo de “recoo da teoria” (MORAES, 2001), os professores são facilmente ludibriados. Combinado ao redimensionamento neoliberal das políticas estatais e crescente precarização⁶⁸ do trabalho, são submetidos diretamente a uma constante redução salarial e definhamento estatutário de seus direitos e planos de carreira docente. Contudo, sob o pretexto da profissionalização, os problemas externos da docência são revertidos em problemas internos da pessoa. Sob esse prisma ideológico, são descritos como profissionais despreparados para as “mudanças da sociedade” e resistentes a ela, mais num sentido de uma teimosia ignóbil do que de uma contraposição política consciente.

Ao propor uma contribuição piagetiana à formação profissional do professor Chakur (2001), por exemplo, é contundente em suas críticas ao trabalho dos docentes: “num primeiro momento, de diagnóstico, pudemos constatar entre outras coisas, que os professores não possuíam repertório para lidar com a *mudança* continuando a perpetuar práticas tradicionais de ensino” (CHAKUR, 2001, p.17 grifo nosso). Tanto aqui como em outros escritos⁶⁹ em defesa da profissionalização docente o termo *mudança* é apresentado de maneira vazia, o máximo de sua definição gira em torno de um também esvaziado conceito de “avanços tecnológicos”, contudo a contraposição dos

⁶⁸ Na precarização docente não é tanto o “fantasma” do desemprego que desempenha a função reestruturante, mas o discurso da incompetência profissional dos professores despreparados para atuar que pressiona o professorado e até certo ponto legitima o rebaixamento dos salários (muito inferiores, comparados a outros profissionais de mesmo grau de formação) e a precarização dos direitos trabalhistas da categoria.

⁶⁹ Como já pudemos ver em Perrenoud (1999, 2000), Esteve (1999), as “mudanças sociais” são sempre apresentadas de forma genérica e com conotação positiva do “novo”.

professores à “mudança” é denominada por “práticas tradicionais de ensino”, e veremos que muitas vezes, tais práticas são identificadas com o próprio ensino. Em decorrência disso apresenta os professores como pessoas queixosas e lamuriosas, uma vez que estão desviados de sua identidade profissional, como relata Chakur em sua pesquisa.

Eram constantes as atitudes de conformismo, a desmotivação e a “choradeira” (queixas e lamúrias quanto às condições de trabalho, ensino, da escola, etc.) assim como desvios da função, em evidentes falhas na identidade profissional (fazer às vezes de “babá”, “mãe”, “servente”, “merendeira”, por exemplo). (CHAKUR, 2001, p.17)

A equalização para esses problemas estaria ligada a um reencontro dos professores com sua identidade profissional. Esta, marcada pelo abandono das práticas tradicionais de ensino em substituição por uma postura reflexiva e experimental de suas atividades docentes, adotando os parâmetros de pesquisa da prática e métodos ativos de ensino. Isso implica num processo de “sensibilização à mudança” ao qual cabe a “[...] autocrítica sincera do próprio trabalho (com conseqüente afloramento de ansiedades e culpas) [...]” (CHAKUR, 2001, p.18). Por suposto, há um direcionamento para a mudança de atitude dos professores ante os problemas que afligem a escola. Deste modo, Chakur (2001) encaminha seu estudo destacando o êxito de sua intervenção para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, na medida em que os mesmos mudaram seu comportamento diante das contradições instaladas na atividade escolar.

Pelas atividades realizadas semanalmente, pelos resultados e produtos obtidos e/ou implementados em sala de aula, pelas mudanças de atitude apresentadas pelos professores, por exemplo, a *quebra de resistência ao novo*, com a *experimentação e avaliação de alternativas de ensino*, a mobilização para a ação e a crescente tomada de consciência do papel profissional e *responsabilidade pela própria atuação*. (CHAKUR, 2001, p.18, grifo nosso)

A organização escolar e os problemas sociais que objetivamente obstaculizam a prática docente permanecem intactos, o que se altera na realidade são as atitudes dos professores, que passam a ajustar sua prática pedagógica, seus materiais didáticos e seus padrões de avaliação aos interregnos do “novo” na sociedade. A profissionalidade docente é apresentada, desta forma, como um requisito individual e pessoal para a efetivação da docência.

Todavia, as ponderações de Chakur (2001) têm como base os escritos de Antonio Nóvoa sobre a profissionalidade docente. Em Nóvoa (1997, 1999) a discussão da identidade docente assume um caráter corporativo que ultrapassa a mera identificação

individual-pessoal, muito embora a ressalte como medida de valorização da docência. Nóvoa (1997) defende um novo posicionamento da categoria docente frente às “mudanças” sociais. Para ele a identidade dos professores em Portugal, se desenvolveu primeiramente por meio da perspectiva religiosa, com o predomínio da igreja católica sobre os processos educativos. Este cenário começaria a se alterar, somente a partir de meados do século XVIII, quando o Estado, em vias de massificar o ensino, passa a assumir a diligência e o controle sobre a educação de tipo escolar, assumindo assim a institucionalização da docência sob o princípio do laicismo, mantendo, contudo, os modelos de formação originados nas bases eclesiais.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo de professor continua muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA, 1997, p.15)

A passagem do monopólio da formação docente da igreja para o Estado demarcaria o que Nóvoa (1997) irá chamar de *funcionarização* do professor, ou seja, a transformação e submissão dos professores a um estatuto de funcionário público, que ao mesmo tempo, congregaria as especificidades de uma profissão liberal, de modo que se tornasse possível, ao longo da história “[...] conjugar os privilégios de ambos estatutos.” (NÓVOA, 1997, p.17). O Estado concederia assim, para a categoria uma autorização especial para o exercício da atividade docente. Mediante os exames de conhecimento didático-pedagógicos e de capacitação moral, tais avaliações corresponderiam ao primeiro passo para a constituição da profissionalidade docente.

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores ao delinear a carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1997, p.17)

Para Nóvoa a *funcionarização* da docência pelo Estado corresponderia ao projeto político de “estratificação social” através da escola. Os professores ocupariam, desta

maneira, “[...] um lugar-charneira⁷⁰ nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população [...]” (Ibidem), cumprindo as funções não apenas de *agentes culturais*, mas fundamentalmente de *agentes políticos* da ideologia do estado. De tal modo, a expressão identitária da profissão docente oscilaria entre o modelo confessional (a docência vista como, vocação e sacerdócio) investido de uma atribuição burocrática (no cumprimento do papel de funcionários públicos pelos professores).

A criação das escolas normais no século XIX consolidaria conseqüentemente o projeto político do Estado e a constituição do corpo profissional docente com base numa “[...] *formação específica, especializada e longa*” (NÓVOA, 1999, p.18). Sobretudo, as escolas normais contribuiriam significativamente à profissionalização docente instituindo, métodos científicos, conjunto de normas e ideologias próprias em relação à atividade docente. Nóvoa assinala que nesse período:

Fixa-se [...] uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação: *não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia*, etc. (NÓVOA, 1999, p.18, grifo nosso)

Na perspectiva desenhada por Nóvoa, a união entre o poder do Estado e a categoria dos professores, favoreceu ao desenvolvimento do corpo profissional docente à medida que estabeleceu o controle estatal sobre sua autonomia, fixando, ao mesmo tempo uma identidade “*intermédia*” dos professores. A decorrência desse processo de profissionalização docente culminou no estabelecimento das associações de professores pautadas especialmente por três eixos comuns: “*melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira*” (NÓVOA, 1999, p.17). Essas associações garantiriam um maior prestígio social dos professores no início do século XX potencializado pelo discurso progressista da sociedade e pela expansão das escolas como veículo de ascensão e desenvolvimento social. Com isso, “a escola e a instrução incarnam (*sic*) o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p.19).

⁷⁰ O termo faz alusão a um tipo de dobradiça, que abre e fecha portas para a ascensão das classes inferiores à patamares mais elevados do estrato social.

Curiosamente, Nóvoa (1999) assenta o período de maior evolução e prestígio da profissionalidade docente nos anos vinte do início do século XX. Período, no qual o Movimento da Educação Nova e da Educação Progressista de Dewey têm uma maior penetração no campo das ideias pedagógicas, “[...] nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico” (NÓVOA, 1999, p.21). Após tal constatação, há um vácuo na revisão histórica de Nóvoa. Como tal, ele aponta vagamente a influência do Estado Novo português e pós-25 de abril no processo de desvalorização dos professores, mas sem acusar maiores detalhes. Dos anos vinte ele passa a tratar da *desprofissionalização* docente e retomada do movimento de profissionalização do professor nos anos oitenta. É preciso considerar, pois, que a particularidade do Estado Novo representou em Portugal a continuidade dos modelos fascistas de governo, que paralelamente foram instaurados durante as décadas de 50 à 70 em toda a América do Sul. Enquanto o Estado de Bem-Estar prevaleceu para meia dúzia de países capitalistas europeus, as ditaduras militares asseguraram o domínio do capital para as nações periféricas do capitalismo. Quando o modelo fordista-keynesiano de produção entra em crise e as soluções do Estado de Bem-Estar já não surtem mais efeito sobre o crescimento econômico, são as experiências dos estados ditatoriais que passam a ser generalizadas como políticas de austeridade sobre o trabalho, agora em todos os países capitalistas europeus, cada um a sua maneira.

Contudo, Nóvoa (1999) deixa de retratar todo o período do entre guerras e principalmente do pós-guerra mundial, muito importante para a constituição do *status* profissional docente na Europa, como nos relata Robertson (2002):

Docentes, uma fração relativamente poderosa da classe profissional no pós-guerra e cujos interesses e identidade de classe ganharam novo ímpeto e foram forjados no estabelecimento do Estado Nacional do Bem-Estar Social Keynesiano (Jessop, 2000), viram-se – quase que sem exceção – respondendo a demandas para reorientar seu trabalho mais direcionadamente às necessidades da economia nacional e global e para reorganizá-lo como resultado da introdução de novas estruturas de governo e de novas práticas pedagógicas. (ROBERTSON, 2002, p.23)

Para Robertson (2002) o pós-guerra e o Estado de Bem-Estar social foram cruciais no fortalecimento da categoria profissional docente; das suas associações e sindicatos, e estabelecimento da sua identidade de classe, na Europa especialmente. A afirmação da autora pode ser facilmente constatada ao compararmos os investimentos

destinados especificamente à educação pelos países onde o bem-estar keynesiano teve êxito durante o período citado acima. Fatidicamente, o crescimento do poder estatal e o direcionamento de suas políticas ao desenvolvimento social, implicaram numa correspondente valorização da escola e dos professores. Assim como, o fortalecimento político da organização da classe trabalhadora, de suas instituições sindicais e representativas teve, nesse período, um papel predominante na melhoria das condições de trabalho e remuneração dos trabalhadores, também na organização sindical e as associações de professores, foram fundamentais para a conquista de melhorias de ordem políticas e econômicas, substanciais para o perfil profissional dos professores.

Enquanto na periferia europeia (caso de Portugal) as ditaduras militares se encarregaram de manter os trabalhadores sob o jugo das armas e a cessação de direitos civis, o mínimo de democracia dos países onde o Estado Bem-Estar pode existir propiciou, mudando o que tem que ser mudado, um grau elevado de organização dos trabalhadores. Incluindo-se, neste caso, as organizações de professores e sua correspondente profissionalização. No entanto, Nóvoa se atém a particularidade portuguesa quando trata da relação entre o Estado e a categoria dos professores, compreendendo assim o Estado como um limitador da profissionalização docente.

O princípio de um profissionalismo docente *licenciado* pelo Estado, que constituiu uma das mais importantes conquistas históricas do professorado, é uma ideia a rever. A subordinação exclusiva às autoridades estatais, sem regulações intermédias de poder (ao nível local, organizacional e profissional), é um fator de estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 1999, p.25)

Diante do novo quadro da economia mundial ditada pela ampliação do mercado financeiro e minimização do papel social do Estado, parece confirmar a tese do pensador português, do esgotamento de seu papel civilizador. Contudo, Nóvoa (1999) credita a função civilizatória ao poder corporativo do mercado, de modo que o Estado não necessariamente abandone completamente a escola e a escolarização, mas que este, em conjunto com os setores privados se dedique a “renovar” o espaço público educacional.

Quanto a mim, afirmo que assistimos ao fim do “Estado educador”, mas isso não nos conduz, inevitavelmente, a fechar as escolas dentro de redes privadas (familiares, comunitárias, religiosas, econômicas). É por isso que defendo um esforço de abertura para o conjunto das possibilidades que podem contribuir para a renovação do espaço público da educação. (NÓVOA, 2013, p. 215)

Neste caso, a particularidade do Estado português desaparece, para assumir a universalidade do mercado. Assim, dissolve todo o debate entre o ensino público e o privado, assumindo uma posição tendenciosa, na qual são destacados os defeitos da escola pública estatal, vista como um espaço burocrático, corporativo e autoritário.

Na maioria dos países europeus, o Estado teve um papel muito importante na regulação do espaço educativo. Até podemos contar a história da escola, como uma “invenção” de grupos de peritos (docentes, pedagogos, psicólogos, médicos, etc.), que conceberam um maquinismo especializado na “transformação das crianças em alunos”, afastando as famílias e as comunidades locais da gestão dos processos educativos (NÓVOA, 2002; POPKEWITZ & NÓVOA, 2001). Isso contribuiu, de um modo ou de outro, para asfixiar o espírito associativo e as práticas de autonomia das instituições escolares. Hoje, é preciso recuperar o lugar das dinâmicas associativas, desenvolvidas no seio de um conceito público de educação, permitindo evitar tendências burocráticas e corporativistas, sem cair numa visão fragmentada dos alunos como “clientes” e das escolas como “serviço privado”. (NÓVOA, 2013, p.226)

No outro extremo, embora faça considerações coerentes sobre a mercadologização do ensino, enfatiza com certo entusiasmo o envolvimento comunitário e associativo das iniciativas particulares e privadas de ensino tendo o modelo das “boas escolas” privadas como perspectiva de renovação do “espaço” público da educação.

Meu interesse se dirige às tensões entre a educação como *bem público* ou como *bem privado* que atravessam, uma vez mais, os debates sobre a escola. A questão é muito antiga, mas ela adquire, nos nossos “tempos mercantis”, em que a educação é encarada como uma “mercadoria” submetida às leis do comércio e da livre concorrência (cf. os documentos assinados na Organização Mundial do Comércio), uma amplitude totalmente nova. Não se trata de retomar a querela escola pública/particular ou um pensamento dicotômico, que separaria os interesses públicos e os interesses privados. É preciso superar essas oposições, que empobrecem o debate. [...]. Sinto-me quase tentado a subscrever o agnosticismo de Larry Cuban, quando afirma que há “boas escolas” nos diferentes lados da barricada [...]. (NÓVOA, 2013, p.218)

Defende de tal maneira, que a discussão do espaço público da educação leve em consideração as expressões locais e comunitárias na reconstituição do seu funcionamento escolar. Principalmente, coloca como perspectiva a parceria público-privada para o gerenciamento da educação pública. Projeta com isso uma nova perspectiva para a formação de professores dentro dessa lógica.

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas

instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar e a sua subordinação às autoridades estatais. (NÓVOA, 1999, p.23)

Sob tais aspectos, Nóvoa reivindica que a formação de professores seja constituída fora da esfera estatal e que obedeça a critérios específicos, balizados em conexão estreita a outros setores organizados da sociedade. Considera inclusive a “extinção do Ministério da Educação⁷¹” português para entregar o destino da educação pública às demais forças particulares da sociedade, constituindo o professorado mesmo, numa dessas corporações (NÓVOA, 1999). Estabelece, portanto, a formação docente dentro de um modelo corporativista privado, regido por um padrão profissional próprio e autoformativo, que tenha como base não exatamente o conhecimento objetivo das ciências, mas o *saber-fazer* profissional produzido pela experiência.

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam esforços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e formando. (NÓVOA, 1997, p.26)

A autonomia docente se constituiria, neste caso, por meio da organização de um *corpus* profissional, distinto da organização funcionalista estatal e das associações reivindicativas do tipo sindical. Deste modo, concentraria as prerrogativas para a definição e decisão do estatuto profissional, da formação e conhecimentos profissionais, e da atuação política junto ao Estado e demais poderes instituídos à regulação das instituições escolares.

Para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos atores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.). Neste sentido, há que imaginar formas contratuais, nomeadamente em modalidades de *parceria*, que deem corpo a um novo enquadramento dos professores e que estipulem normas de *responsabilidade profissional*. (NÓVOA, 1999, p. 25, grifo nosso)

⁷¹ Para citar Nóvoa (1999, p.24): “Agora talvez tenha chegado a altura de formular como proposta a extinção do Ministério da Educação: as diversas forças sociais e profissionais teriam a oportunidade de assumir as suas responsabilidades, erigindo novas modalidades de funcionamento e de ação escolar. A sugestão é imprudente, mas não é totalmente irrefletida ...”.

Sem expressar abertamente seu posicionamento político, enuncia nas entrelinhas um dos corolários neoliberais da função social do Estado fiscalizador dos serviços e das atividades econômicas, corroborando do mesmo modo com a minimização da esfera pública estatal e com as estratégias de flexibilização do trabalho e responsabilização individual dos trabalhadores. Ao propor “formas contratuais” na modalidade de “*partenariado*”, Nóvoa (1999), encaminha a separação da docência do estatuto do funcionalismo público e a insere na lógica neoliberal da parceria público-privada, ou como ficou mais conhecida aqui no Brasil, da “publicização” (BRASIL, 1995) dos serviços públicos. A palavra *parthenariado* é uma derivação do termo inglês “*partnership*” que segundo a *Enciclopaedia Britannica* (2014) representa a “associação voluntária de duas ou mais pessoas com a finalidade de gerir uma empresa e compartilhando seus lucros ou perdas [...]”, neste tipo de parceria todos os sócios possuem plenos poderes sobre a empresa, ao mesmo tempo em que são plenamente responsáveis por ela, de modo que:

[...] cada parceiro não só é individualmente responsável perante terceiros pelas obrigações contraídas pela empresa, mas também é igualmente responsável por obrigações contraídas pela coparticipação quando eles estão agindo no âmbito dos negócios da empresa. (ENCYCLOPAEDIA... 2014)⁷²

Nóvoa redireciona esse conceito de modo a torná-lo viável e adequado ao funcionamento escolar. Ao invés de parceiros estritamente econômicos, amplia a noção de *parthenariado* a uma multiplicidade de parcerias locais e comunitárias, que não somente se responsabilizam, em termos financeiros, mas também dirigem o processo de organização político-pedagógica em coparticipação com o corpo docente. Portanto, para ele *parthenariado*,

[...] é a cooperação contratual entre os múltiplos parceiros locais em torno de projetos comuns ou convergentes – permite coordenar as iniciativas numa perspectiva de conjunto edificando espaços de solidariedade que congregam os atores locais numa lógica horizontal de reconhecimento mútuo e de comunicação (NÓVOA, 1991, p.76)

Embora tergiverse sobre uma organização mais democrática do espaço escolar, de modo que professores e comunidade sejam coparticipes do gerenciamento da educação, reconhece igualmente as empresas e corporações privadas como atores desse processo, igualando-as com as demais organizações locais e voluntaristas. Contudo, não precisamos ir muito longe para reconhecer que a igualdade contratual que está sendo

⁷² Tradução do inglês sob nossa responsabilidade

proposta, não passa de um formalismo que legitima a desigualdade substantiva entre as partes em relação, ou seja, a escola pública (seu corpo docente e discente) e o mercado (com suas empresas e corporações). Seria uma reposta dentro das alternativas austeras à descentralização do Estado, que revela em sua essência a limitação dos serviços públicos e a transferência, mesmo que indiretamente, sob a aparência de uma cooperação entre setores privados e a escola pública, de benefícios políticos e financeiros ao capital.

Nesse sentido, Nóvoa pontua que uma formação “autônoma” do professor deve se enquadrar as novas modalidades de gestão do ensino o que implicaria um “[...] corte com uma visão *funcionarizada* do professorado e a *assunção dos riscos e responsabilidades de um estatuto profissional autônomo*” (NÓVOA, 1999, p.25, grifo nosso), sugere assim a adoção da concepção reflexiva da prática na produção dessa autonomia. Uma vez que a prática reflexiva propicia um processo de autorreflexão e contempla os tipos de formação em serviço e de investigação da ação prática, se torna adequada aos processos de autoformação que o estatuto do profissionalismo⁷³ autônomo requer. Com isso, Nóvoa (1999, p.26) assinala que: “os estudos dos *anos 80*, que apontam para uma concepção reflexiva da profissão docente, inserem-se nesta tendência de ‘terceira via’⁷⁴, que define a *práxis* como lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada (Adler, 1991; Rudduck, 1991)”.

Como a responsabilização é uma parte importante e fundamental de uma relação de parceria, a formação docente inserida nessa lógica não poderia deixar de contemplar em seu novo estatuto a valorização dos aspectos pessoais para o exercício da profissão. Não é por menos que Nóvoa (1997) faz uso da expressão cunhada por Jennifer Nias, de que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1997, p.25). Embora, devamos reconhecer que a superação da separação entre o indivíduo e seu trabalho seja uma das reivindicações da sociedade comunista, não é nesse sentido que Nóvoa a emprega. Ademais, como ressalta Marx e Engels

⁷³ Um profissionalismo autônomo que se avizinha a um tipo de profissionalismo liberal.

⁷⁴ Fundamentando-se em Giddens (1999), Antunes (2009, p.99) define que “a Terceira Via propugna a defesa de uma ‘nova economia mista’, que deve pautar-se pelo ‘equilíbrio entre a regulamentação e desregulamentação e entre o aspecto econômico e o não econômico na vida da sociedade’. Ela deve ‘preservar a *competição* econômica quando ela é ameaçada pelo monopólio’. Deve também ‘controlar os monopólios naturais’ e ‘criar e sustentar as bases institucionais dos mercados’”.

A transformação das forças pessoais (relações) em relações objetivas pela divisão do trabalho não pode ser abolida apenas extirpando-se do cérebro essa representação geral, sim unicamente pelo fato de que os indivíduos se submetam de novo a essas forças objetivas e eliminem a divisão do trabalho. (MARX e ENGELS, 1965, p.79)

Nóvoa (1997) não indica nenhum tipo de enfrentamento a divisão do trabalho capitalista, pelo contrário, prevê a adaptação dos indivíduos a ela. Deste modo, em convergência com as relações profissionais que são engendradas na produção flexível, a união entre a “pessoa e a profissão”, acarreta, não só as estratégias de manipulação e responsabilização dos trabalhadores, como também as encerram estruturalmente no dinamismo do modelo autoformativo da prática reflexiva. Como revelam Boltanski e Chiapello (2009), uma das principais preocupações impressas na literatura da gestão empresarial dos anos de 1990 foi justamente a de oferecer uma via de autorrealização profissional apoiada, não só no estímulo econômico, mas “[...] em visões normativas que levem em conta não só as aspirações pessoais a garantias e à autonomia, mas também o modo como essas aspirações podem ser vinculadas a uma orientação mais geral para o bem comum” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.85). Em estreita coesão com o discurso empresarial dos anos de 1990, Nóvoa, faz um apelo à motivação pessoal do professor, buscando estimulá-lo a buscar o desenvolvimento de sua autonomia fora dos moldes tradicionais historicamente marcados pela luta sindical e política pelo poder estatal. Deste modo, Nóvoa (1997) reitera que,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de *autoformação* participada. Estas em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p.25)

A imagem do professor autônomo precisa se contrastar com a imagem do professor funcionário público, de modo a negá-la em sua totalidade, à medida que possa se afirmar como solução inadiável aos problemas de descrédito profissional dos professores e esfacelamento do Estado. Mas isso não pode ser feito de maneira explícita, examinando as determinações concretas e objetivas das quais se distendem as crises, nem muito menos apresentar a integridade dos processos pelos quais o capitalismo suprime suas contradições internas. Sub-repticiamente a aceitação do profissionalismo autônomo do professor é apresentada sob a forma incontestável da construção

identitária dos indivíduos que assumem positivamente o instrumentalismo comportamental do *saber-fazer* e *saber-ser* predominantes do profissionalismo contemporâneo. As reivindicações por melhorias salariais, garantia do emprego e desenvolvimento de uma carreira sólida, longa e segura no serviço público, dão lugar a um discurso sedutor da autonomia profissional e do trabalho livre e criativo. Assim como no mundo empresarial, em que “o novo modelo propõe uma ‘verdadeira autonomia’, segundo nos dizem, baseada num autoconhecimento e na realização pessoal, e não na falsa autonomia, delimitada pela trajetória da carreira, por definições de função e por sistemas de punições-recompensas [...]” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.122), Nóvoa (1997) convida os professores a se organizarem profissionalmente fora da instância estatal normatizando as relações público-privadas que se inveteram no capitalismo flexível.

Deste modo, a identidade profissional do professor irá estabelecer uma linha divisória que compreende o profissionalismo docente em termos técnicos e axiológicos, decididamente contrários ao desenvolvimento da atividade docente sob a variante de função pública estatal. De um lado o professor funcionário público estatal é identificado com: a) uma *prática* burocrática e estanque; b) *visão de ciências* fechada, dimanada da racionalidade técnica; c) *formação* submissa, auditada e controlada pelo Estado; d) *docência* tradicionalista e conteudista baseada na transmissão de conhecimentos. Por outro lado, o professor profissional tem acentuada identificação com: a) uma *prática mais “criativa”*, decorrente de processos autorreflexivos; b) *visão de ciências aberta*, ancorada na racionalidade prática; c) *formação autárquica*, organizada em redes de autoformação; d) *docência adequada* aos padrões contemporâneos ao ensino de *competências*.

Estabelecidas as identidades por meio de “*simplificações idealistas*” (do modo como fizemos acima), parece-nos muito mais prudente identificar-nos com uma visão profissional da docência do que com uma visão “*funcionarizada*” (para usarmos a terminologia de Nóvoa) do professor. Contudo, não é nosso intuito estabelecer comparações valorativas entre uma ou outra identidade. Também não pretendemos simplificar o debate sobre a identidade, ainda que, nesse caso o apelo à construção da identidade parece mais resolver os problemas do capital sem superar suas contradições. Queremos, entretanto, trazer o debate identitário na educação para o solo da materialidade histórica compreendendo suas determinações ontológicas e suas

implicações políticas e didático-pedagógicas no que tange a educação escolar na sociedade capitalista.

1.4 A formação do *habitus* profissional: a vigilância de si.

Sustentamos até aqui que a construção da identidade profissional do professor tem por base os processos de subordinação dos trabalhadores aos imperativos do capital, desencadeados pela reestruturação produtiva. De tal modo, o desenvolvimento do “talento artístico” e a formação de competências profissionais correspondem em larga medida aos posicionamentos ideológicos do modelo flexível de produção e acumulação capitalistas engendrados desde a crise de lucratividade destacada na década de 1970 até os dias de hoje. Em pleno acordo com a *hegemonia da fábrica* as tendências pedagógicas contemporâneas têm buscado ajustar a formação docente aos padrões atuais da profissionalidade capitalista, tendo o modelo da reflexividade sobre a prática como parâmetro de formação pessoal e profissional do professor. Nas circunstâncias de uma aparente valorização do trabalho sob as práticas toyotistas de produção, o deslocamento do padrão técnico de qualificação dos trabalhadores para um paradigma de estímulo e projeção das iniciativas pessoais, se torna a referência da qualificação profissional contemporânea.

Da posição do trabalho, tal valorização das perspectivas pessoais dos trabalhadores representou em estrito, o aparelhamento da tomada de decisões individuais, adequadas estruturalmente as necessidades do capital. Em sentido amplo, a união entre as qualidades pessoais e as expectativas profissionais obscureceu em parte as determinantes sociais da “*nova morfologia do trabalho*” dinamizadas pelo processo de precarização e informalização do trabalho (ANTUNES, 2014).

Na esfera do trabalho docente as perspectivas que de um modo particular se dedicam a valorização “pessoal e profissional” do professor reiteram, inadvertidamente, o esvaziamento da atividade educacional privilegiando as formas intuitivas e performáticas da prática docente. Ao mesmo tempo, adéquam o trabalho do professor ao quadro instável e problemático do reposicionamento das funções públicas do Estado e recrudescimento do mercado como racionalidade incondicional da vida social.

Por conseguinte, valorizam os aspectos subjetivos da prática docente projetando a formação de professores com base na identificação pessoal das características

profissionais auditadas por um núcleo de competências particulares correspondentes ao desenvolvimento da capacidade de adaptação dos professores a uma variedade de situações educativas singulares.

Como destacamos, para Nóvoa (1997,1999) a combinação entre a valorização dos aspectos pessoais da docência e a formação profissional, deve ser articulada por medidas que propiciem o desenvolvimento de processos autoformativos e autorreflexivos colocando como centralidade da formação docente, não propriamente os conhecimentos universais, das ciências, da arte e da filosofia, mas os saberes da prática desenvolvidos pela experiência particular. Destarte, na proposta para a constituição de professores profissionais há sem dúvidas uma notável valorização da prática que favorece a tipos de formação em serviço, de treinamento (*coaching*) de situações complexas (PERRENOUD, 1999), para as quais se torna fundamental a criação do *habitus* profissional.

Perrenoud (2001) toma o conceito de *habitus* desenvolvido pela sociologia de Bourdieu e o insere no campo da formação docente como uma forma de organizar os “esquemas de pensamento”, diz ele: “nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação” (PERRENOUD, 2001, p.162). Defende, deste modo, que a formação profissional deve centrar sua atenção na formação deliberada de um *habitus* que reproduza e sancione os valores e procedimentos apropriados a constituição do profissionalismo docente “[...] respeitosa à pessoa, que não retroceda nem a ‘instrução disciplinar’, nem ao simples aprendizado por tentativas e erros [...]” (PERRENOUD, 2001, p.163).

Antes de tudo, o *habitus* para Bourdieu (1996) consiste num conceito que busca compreender as intermediações entre indivíduo e sociedade de modo que seja possível identificar em dadas situações e circunstâncias determinadas um conjunto de práticas e respostas particulares dos indivíduos ou classes socialmente posicionados

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (como Balzac ou Flaubert sugerem através de descrições do cenário - a pensão Vauquer em *O pai Goriot* ou os comes e bebes consumidos pelos diferentes protagonistas de *Educação sentimental* -, que são uma maneira de evocar os personagens que o habitam). O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um *conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas*. (BOURDIEU, 2008, p.21-22)

Bourdieu resgatou esse conceito de Tomás de Aquino, para o qual, o *habitus* corresponde à modelação das características singulares da individualidade de modo que, esta, através da atividade aperfeiçoe e revele as disposições e tendências inatas da natureza dos sujeitos. No entanto, Bourdieu (1989) viu no *habitus* um conceito que de certo modo lhe serviu de explicação sobre as relações entre as condições estruturais e as propensões individuais dos sujeitos, que constituem a produção e reprodução da vida social dos indivíduos. Buscou com isso, se contrapor as noções de sujeito e consciência do estruturalismo de Lévi-Strauss e do mecanicismo althusseriano.

Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação que implícita na noção levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda clareza entre althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte – *Träger*⁷⁵ – da estrutura; (...) (BOURDIEU, 1989, p.61)

Embora, consiga resgatar o papel fundamentalmente ativo dos sujeitos diante das estruturas sociais, Bourdieu (1996) se prende ao particularismo de suas análises sobre o *habitus* de uma maneira que fez “desaparecer” das linhas do desenvolvimento habitual da individualidade dos sujeitos sociais, as determinações de classe que constituem temporal e localmente as tendências comportamentais dos indivíduos. Com isso depositou toda carga do momento objetivo das relações sociais à ação cotidiana dos indivíduos, de modo que as estruturas sociais se apresentem como construções individuais e coletivas dos indivíduos, que decidem pela conservação ou transformação de tais estruturas, de maneira quase que intransponível. Assim, ele diz:

⁷⁵ Para Althusser (1969) os indivíduos são apenas o suporte (*Träger*) das relações de produção. Segundo o glossário althusseriano produzido por Ben Brewster, tradutor da obra “*Ler o Capital*”, para o inglês: “Suporte (*support, porteur, Träger*): As ideologias humanistas veem a totalidade social como a totalidade das relações intersubjetivas entre os homens, a sociedade civil como sociedade das necessidades humanas. Em outras palavras, elas são estritamente homólogas, com a teoria da economia clássica do *homo economicus*. Na teoria marxista, ao contrário, os reais protagonistas da história são as relações de produção, a luta política e ideológica, qual são constituídas pelo lugar atribuído destes protagonistas na complexa estrutura da formação social (i.e, o trabalhador e o capitalista no modo de produção capitalista, definido por suas deferentes relações para os meios de produção). Os homens biológicos são apenas os *supports* ou portadores de formas (*Charaktermasken*) atribuídos pela estrutura de relações na formação social. Assim, cada articulação do modo de produção e cada nível da formação social define para si próprios uma forma potencialmente diferente de individualidade histórica. A correspondência ou não correspondência destas formas de individualidade histórica desempenha um papel importante na transição”. (ALTHUSSER, 1969)

As classes sociais não existem (ainda que no trabalho político orientado pela teoria de Marx possa ter contribuído, em alguns casos, para torná-las existentes, ao menos através das instâncias de mobilização e dos representantes). O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*. Dito isso, se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 2008, p.27)

O *habitus* de Bourdieu, em certo sentido, se contrapõe às categorias marxianas de luta de classes e consciência de classes. Ao combater as noções estruturalistas de indivíduo, converteu sua teoria mesma num estruturalismo que convencionou chamar de construtivismo estruturalista (THIRY-CHERQUES, 2006). Substituiu a luta político-econômica das classes, pela luta político-social entre indivíduos, confundindo a objetividade dos atos singulares com o pragmatismo da vida cotidiana. Superdimensionou a ação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que reduziu a importância da atividade consciente dessas ações e, por conseguinte legou à noção de estrutura uma autonomia na luta do “poder pelo poder”, na qual a disputa pelo excedente da produção perde sua materialidade para se por, sobretudo, como o conflito para fixar determinadas visões de mundo, numa luta entre indivíduos e grupos de indivíduos por posições na estrutura, numa renovada leitura da “*bellum omnia omnes*”⁷⁶ hobbesiana.

Com todas as questões que levantamos, ainda assim, Bourdieu (2008, p.52) não deixou de reconhecer os traços de uma violenta disputa que dirige e coage as ações dos sujeitos na constituição do *habitus*, a fim de estabelecer e manter a dominação “[...] exercida por um conjunto de agentes (‘classe dominante’) investidos de poderes de coerção [...]”.

De tal maneira, acreditamos que Perrenoud (2001) faz um uso meramente instrumental do conceito de *habitus*. Ele elimina do conceito todas as perturbações que originalmente o constituem para justificar sua aplicação na formação de um *habitus* profissional. Assim, o *habitus* profissional se configura na descrição e esquematização da

⁷⁶ “A guerra de todos contra todos”

rotina do trabalho docente que resulte na construção de estratégias de autorregulação e mecanismos de reprodução que visem à adaptação das respostas individuais dos professores a determinadas situações de aula.

O *habitus* profissional privilegia, contudo as respostas mais bem adaptadas advindas da experiência prática. A proposta de Perrenoud (2001, p.163) parte da constatação de que “[...] uma parte importante da ação apoia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes”. Nesse sentido, o *habitus* profissional funcionaria como um processo de interiorização de práticas que conduzam o processo de “microadaptações pragmáticas”, de maneira que as decisões tomadas em sala de aula possam sutilmente corresponder às expectativas do profissionalismo flexível e autovigilante da atividade docente. Por isso, o primeiro passo a ser dado para a formação do *habitus* é o seu reconhecimento. Perrenoud (2001) sugere, com isso, o emprego de mecanismos que auxiliem os professores no reconhecimento do seu *habitus* como: a *prática reflexiva*, a *mudança nas representações e nas práticas*, a *observação mútua*, a *metacognição com os alunos*, a *escrita clínica*, a *videoinformação*, a *entrevista de explicitação*, a *história de vida*, a *simulação e o desempenho de papéis*, a *experimentação e a experiência*. Comentaremos brevemente ao longo do texto cada uma dessas técnicas, porém, adiantamos que em todas elas há um elemento comum que chamaremos de “vigilância de si”.

A *prática reflexiva* como já argumentamos a respeito de Schön (2000), tem como objeto de reflexão da ação do sujeito em si, ou seja, a reflexividade se volta para a autoanálise do comportamento do sujeito em atividade, adequando-o em relação ao objeto de sua apreensão, “[...] o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir” (PERRENOUD, 2001, p.174). Ao propor a *mudança nas representações e nas práticas*, Perrenoud (2001) reforça os aspectos comportamentais e morais presentes no *habitus* dos professores que precisa ser constantemente observado e adequado. Para isso, os professores conscientes de suas práticas rotineiras, analisam as representações que fazem de si mesmos, colocando-se dispostos a transformá-las em representações⁷⁷ mais maleáveis de si e de

⁷⁷ A teoria das representações é mais um componente que antepara a formulação da Identidade profissional dos professores. Moscovici (1978) é sua principal referência. Nos estudos da identidade profissional, raramente aparecem descrições a respeito da teoria das representações, Perrenoud (2001) fala em representações, mas não cita em nenhum momento a origem desse conceito. No contexto da

seu trabalho. Deste modo, Perrenoud (2001) ilustra um professor preocupado com a organização da classe e correção dos exercícios, sugerindo que o mesmo tenha uma representação mais despreocupada de si, em relação a tais atividades de sala de aula:

Para um, mascar um chiclete é um sinal de insolência, de provocação ou de falta de educação; todavia, um determinado colega não presta qualquer atenção a isso, ou ele mesmo o faz sem pensar e, se lhe perguntam como suporta esse comportamento nos alunos, responde que o chiclete os ajuda... Inversamente, um professor completamente indiferente à maneira como seus alunos arrumam seus cadernos ou seus sapatos descobrirá que a desordem que ele nem sequer vê pode deixar doente um de seus colegas. E segunda descoberta, que não há necessidade, para atribuir importância às coisas, de ser visivelmente rígido, maníaco, inibido ou de uma outra geração. Aquele que se esgota corrigindo escrupulosamente o menor exercício irá surpreender-se ao constatar que um colega gasta dez vezes menos tempo com isso. (PERRENOUD, 2001, p.175)

Os exemplos de Perrenoud (2001) são absurdamente caricatos, neste caso. Além do mais, deslocam sutilmente a preocupação dos professores dos problemas concretos (correspondente a multiplicidade de determinações do trabalho educativo), para o olhar vigilante de seus comportamentos. Em suma relativiza a realidade concreta do trabalho educativo a uma perspectiva particularista e subjetivista do indivíduo, centrando o papel de modificação das condições de educação, à mera mudança de postura do professor ante a realidade dada. Na mesma medida reforça os traços comportamentais que subvencionam a concepção pós-moderna de individualidade. Assim, como nos explica Duarte (2012b, p.202), o ceticismo pós-moderno havia decretado “a morte do sujeito e não a morte do indivíduo”, os indivíduos estariam reduzidos a sua particularidade alienada, de maneira que seja possível o indivíduo conviver “satisfeito com a alienação”.

O professor descrito no exemplo de Perrenoud, indiferente a qualquer tipo de ordem em sala de aula, despreocupado com a exigência de qualquer organização formal dos alunos e flexível aos infortúnios do cotidiano, se aparenta a descrição do indivíduo pós-moderno que:

Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata (Rosenau, 1992, p.53). Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável, permanente. Gosta do que é diferente,

argumentação de Perrenoud (2001) o conceito encontra-se situado na representação imediata e comum que os professores fazem de si mesmos.

exótico, místico, proveniente de tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado, universal. Preocupa-se com sua própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessada em laços com instituições tradicionais como família, Igreja, partido, nação, etc. (DUARTE, 2012b, p.205)

É possível ver muitas dessas características da individualidade pós-moderna presentes nas definições mais específicas da identidade profissional do professor; a flexibilidade, o personalismo, a ausência de um projeto político, o pragmatismo, entre outros elementos, corroboram com a afirmação de uma conjuntura de aprofundamento das relações alienadas do capitalismo contemporâneo, que reiteram, sobretudo, o individualismo como forma de “sobrevivência” ao atual estado de coisas.

Deste modo, os mecanismos para a formação de um *habitus* profissional auto-vigilante não se esgotam na reflexividade apenas de si, mas se comprometem também a refletir sobre a atividade do outro. A *observação mútua*, outro mecanismo de autovigilância descrito por Perrenoud (2001) tem como princípio a observação da atividade alheia como medida para a visualização do comportamento de si mesmo. Assim, observar e deixar-se observar cooperam para um proceder no qual, o olhar de outro professor sobre minha atividade docente, me permita conhecer posturas que passariam despercebidas, somente com meu autoexame. Aparentemente esta parece ser uma prática que permite, para além do autoconhecimento, a discussão coletiva e o aprendizado de formas distintas de desenvolver o trabalho docente com os demais colegas de profissão. Mas, não devemos ser ingênuos, o que está em discussão neste proceder é comportamento do professor, como exemplifica Perrenoud (2001)

Avalia-se melhor, consigo e com o outro, a distância entre aquilo que se faz e o que se imagina fazer. A experiência pode ser muito dura: quando uma professora que jamais ocupa sua mesa – porque não quer exercer uma função magistral – enfurece-se porque um aluno se senta em seu lugar, ela não percebe necessariamente a contradição. A não ser que alguém a observe, a interogue ou simplesmente sorria, faça um ar de surpresa. Quando um professor que se julga eficaz é perguntado por que passa tanto tempo fazendo pequenas coisas sem importância, enquanto um outro que se imagina adepto das pedagogias ativas é questionado sobre sua intervenção excessiva nos projetos e proposições dos alunos, sua primeira reação é defender-se e reagir com agressividade. (PERRENOUD, 2001, p.176)

Aqui, novamente, o mais importante é por meio da observação de outro colega corrigir sua conduta, assim como, também por meio da sua observação de outrem, seja possível questionar sua própria maneira de lidar com os problemas de classe. É sem

dúvidas um instrumento de autoexame e autocontrole do trabalho. Na mesma linha a *metacognição com os alunos* tem como função a análise do comportamento do professor, através da visão dos alunos sobre sua postura em sala de aula. “[...] os alunos sabem melhor que o professor quando ele grita, como se movimenta, o que exprimem suas mímicas, como manifesta sua irritação, sua insegurança, seu mau humor, o que o torna injusto, brusco ou distante” (PERRENOUD, 2001, p.177).

Por conseguinte a *escrita clínica* é apresentada como uma técnica de maior alcance tanto no reconhecimento, quanto na formação do *habitus* profissional. Ela consiste na elaboração de uma espécie de diário, no qual o professor pode “[...] relatar incidentes críticos, tentar elucidar reações desconcertantes” que podem vir a acontecer em sua prática cotidiana. Deste modo, “a escrita permite pôr-se a distancia, construir representações, constituir uma memória, rere-ler-se, completar, avançar nas interpretações, preparar outras observações” (PERRENOUD, 2001, p. 178). A escrita clínica se assemelha mais a uma prática psicanalítica, do que propriamente uma prática pedagógica. Nela o professor faz uma descrição de si, de sua prática, de maneira que torne conscientes seus conflitos (suas “neuroses”) para tratá-los posteriormente. Embora, pareça preocupada com a prática pedagógica do professor, o centro dessa escrita, em específico, é a descrição da sua subjetividade imediata, da reação e estado emocional diante de situações anômalas. Não é por menos que Perrenoud (2001, p.179) relata encontrar ainda muitas resistências à aplicação deste mecanismo, que estariam ligadas “[...] a um duplo temor: temor de perceber compreender quem é e temor de ser posto a nu diante de um leitor e, pior ainda, de ser julgado sem poder se defender”. Na *videoformação* esse dilema também é relatado. Consiste na filmagem e audiência do professor em sua aula e, objetiva a tomada de consciência “[...] dos dilemas de comunicação em classe” (PERRENOUD, 2001, p.179). Nele a figura do professor é analisada colocando em evidência a sua comunicação com os alunos, seus gestos e maneiras de falar, movimentar e ouvir, por esse motivo Perrenoud (2001, p.179) constata que “[...] um vídeo é mais eficaz do que qualquer discurso, mas é uma prova rude e compreende-se a resistência inicial de muitos estudantes”.

Na *entrevista de explicitação* Perrenoud (2001) ressalta a análise do “saber inconsciente” do professor. A entrevista seria uma forma de estimular a recordação e a reconstituição na mente dos entrevistados de práticas que eventualmente foram utilizadas em sala de aula, no sentido de resolver problemas. Estas práticas elucidariam

um saber do qual o professor fosse possuidor, porém não tivesse consciência daquilo que sabia fazer.

O esforço recai sobre a inteligibilidade do que ocorre com os aprendizes, mas o caráter sistêmico da relação pedagógica frequentemente obriga o professor a explicitar coisas muito reprimidas, por exemplo, a fascinação que se experimenta por uma criança ou desejo de ser indispensável a ela. (PERRENOUD, 2001, p.180)

Seria uma forma de descrição das práticas usuais em classe colocando em destaque as experiências bem sucedidas dos professores, mas, ainda neste procedimento, o conteúdo subjetivo da ação docente é avaliado, colocando em xeque a sua postura em classe.

Nessa mesma direção epifânica, a *história de vida* é apresentada como uma prática capaz de auxiliar os professores, na formação do seu *habitus* profissional. Por meio dela os professores podem “[...] reconstituir a origem de certas reações, a reviver de algum modo sua gênese, antes que elas se automatizem” (PERRENOUD, 2001, p180). O exemplo de Perrenoud explicita bem o foco da análise da história de vida individual, que é a dimensão emocional de sua relação com a esfera imediata da vida social.

Talvez tenha sido aos seis ou sete anos que um futuro professor habituou-se a, antes de entrar em uma loja ou enfrentar desconhecidos, construir um cenário, na esperança – sempre desmentida, mas sempre renovada – de poder ter mais controle da situação. O que permite compreender porque, 20 ou 30 anos mais tarde, ele ainda entre na classe prisioneiro de um cenário detalhado e também fique sempre desconcertado quando não se desenvolve com o previsto... Pode-se compreender também como se originou em um outro a ânsia de ser sempre o primeiro em todas as questões, ou ainda como ele se habituou a não confiar no outro, a pensar magicamente que tudo acaba sempre se arranjando, a tratar o erro como uma falta, a suspeitar por toda parte de uma injustiça ou de um complô, a se enfurecer com o menor desperdício, a detestar as pessoas muito seguras de si... (PERRENOUD, 2001, p.180)

A posição das análises dos mecanismos apresentados até aqui, parecem se voltar sempre contra os professores, buscando explicitar o quanto eles se tornaram agressivos, neuróticos, ansiosos, obsessivos, paranoicos, inseguros, ressentidos, entre outros tipos comportamentais, quase sempre retratados de forma negativa e por isso, obstrutores do desenvolvimento profissional. A responsabilização e “culpabilização” do trabalhador, característica presente nesses mecanismos de formação e atuante no profissionalismo toyotista, se constitui na prescrição de uma postura profissional reflexiva da docência como uma espécie de vigilância contínua e analítica de si, a fim de evitar a emersão de

tais comportamentos indesejados. Analisa os efeitos e não as causas que os originam e da mesma maneira, buscam remediar tais efeitos. De tal modo, identifica os problemas da crise imediata do trabalho na sociedade capitalista, com a inadequação da postura dos indivíduos frente as transformações desencadeadas pela reestruturação do capital.

Contudo, os mecanismos de autoanálise do comportamento individual dos professores, necessitam de atividades complementares que não só consigam expor o quanto os professores são falhos na execução do seu trabalho, mas explicitem, também, o quanto precisam estar em constante vigilância de suas ações e reações. Neste sentido, a *simulação e o desempenho de papéis* procura estabelecer um simulacro de onde os professores são convidados a atuar em “situações-problema” desempenhando papéis fictícios que obrigatoriamente são levados à tomada de decisões complexas e conflituosas, nas quais, na maioria das vezes, é necessária a adequação dos posicionamentos pessoais aos padrões hegemônicos de profissionalidade vigentes. Conforme explicita Perrenoud:

O desempenho de papéis não requer tantas informações; eles obrigam a improvisar a partir de uma situação apenas esboçada, interpretando o papel de um dos personagens envolvidos. Mesmo sem interpretar seu próprio papel, o sujeito coloca muito de si na improvisação. O caráter lúdico da conduta permite criar as situações mais insólitas. Assim, em um desempenho de papéis simulado uma reunião entre um professor e os pais de aluno, as intervenções inesperadas deste último, interpretado por um professor, desestabilizam os adultos e trazem à luz seu funcionamento autoritário, o qual desmente seu discurso centrado na criança. (PERRENOUD, 2001, p. 181)

No mesmo horizonte a *experimentação e a experiência* estabelece como medida para a formação docente a realização de pequenas experimentações dos alunos em sua prática de estágio. Assim Perrenoud (2001, p.182) incentiva a “experimentar não importa o quê” para colocar em evidência a curiosidade e a imaginação dos alunos, de modo que possam refletir sobre o seu *habitus*. A princípio ele sugere situações insólitas que possam revelar de certo modo as “reações menos calculadas” dos indivíduos, mas reconhece que existem limites práticos e éticos que podem dificultar o avanço desse tipo de formação, recomendando, no entanto, o incentivo ao que ele nomeia de “experiência-para-ver”.

Os futuros professores poderiam ser encorajados a colocar sua formação inicial a serviço de criar voluntariamente situações “interessantes”. Isto pode ser simples e inofensivo: pedir aos alunos

para preparar uma lição, corrigir um trabalho, ajudar um colega já lhe dá uma ideia. Pedir a um aluno para observar uma atividade sem se envolver nela e, em seguida, formular suas observações e questões introduz um ponto de vista diferente daquele dos atores envolvidos, incluindo o professor. Lançar-se voluntariamente em uma conduta de resolução de problemas, sem ter nenhuma ideia da solução, pode trazer luz às razões maiores da resistência às pedagogias do projeto e a certas didáticas. (PERRENOUD, 2001, p.182)

Poderíamos afirmar que muito do que foi exemplificado por Perrenoud em sua “*experimentação*”, é realizado tradicionalmente nos estágios de docência. A observação, a preparação de atividades, a correção de trabalhos pelos alunos, não nos parece ser algo novo no estágio supervisionado, contudo, o que está em questão é a perspectiva pedagógica que deve conduzir a formação. Desta forma, parece-nos cada vez mais evidente que o *habitus* profissional em questão, tem como característica, a fixação dos modelos professorais das pedagogias ativas e dos princípios do “aprender a aprender” na conduta docente. Ao mesmo tempo direcionam para a adaptação do comportamento e das expectativas da docência aos modelos hegemônicos de relação profissional.

Sobre o aspecto ligado ao modelo de profissionalismo concebido pela reestruturação capitalista, nos parece muito claro também a escolha do *habitus* como conceito central a ser observado e transformado pelos sujeitos, atuando em oposição ao modelo de serviço público estatal que compõe basicamente a maioria dos vínculos empregatícios ligados aos quadros docentes em grande parte do mundo. Do mesmo modo, como assegura Lukács (2010, p.119, grifo nosso) “*a criação do hábito faz nascer nos homens da sociedade capitalista uma relação espontânea e mecanicista, de mero registro burocrático, diante dos problemas da vida*”. Ou seja, o *habitus* de certo modo, instaura uma postura que, embora pareça nova perante a imprevisibilidade do *hic et nunc*, se personifica numa reação meramente burocrática ante a potência das forças capitalistas.

Como sabemos a reestruturação produtiva do capital em conjunto com as práticas neoliberais têm condenado com veemência todas as formas de estabilidade do trabalho, isso inclui o funcionalismo público (ANTUNES, 2009, 2014; HARVEY, 2008; COGGIOLA e KATZ, 1996). O combate ao professor funcionário público não só se concretiza explicitamente com a diminuição de direitos e achatamentos dos salários, (fato que consideramos o de mais graves consequências ao exercício do magistério), mas também implicitamente, o ideário neoliberal atua no convencimento das pessoas e dos próprios trabalhadores envolvidos no processo de precarização, da necessidade de

colocar constantemente os indivíduos à prova, como característica de sua valorização profissional, levando-os a uma incessante vigilância de si. Deste modo as atitudes que indicam a formação do *habitus* profissional docente, ressaltam insistentemente o acautelamento do comportamento e atitudes morais dos sujeitos no exercício de suas atividades laborais, apontando valores que remetem ao exercício do profissionalismo autônomo, que expresse a pró-atividade, a criatividade, a inovação entre outros comportamentos que tem nas profissões liberais a sua correspondência mais direta. De maneira inversa, quando Perrenoud (2001) trata do *habitus* dos professores que, de certo modo, não correspondem ao modelo de profissional reflexivo o aborda (des)qualificando-o como inapto, indolente, resistente às “mudanças” e demais adjetivos que expressam a inadequação do trabalho docente sob essas condições. Assim sendo, destaca o trabalho sobre o *habitus* como a tomada de consciência, “[...] de uma disposição à lucidez, da coragem de cutucar a ferida. Essa disposição, que leva *no momento certo* a mobilizar suas ferramentas de análise e a superar a preguiça e suas resistências, também provém do *habitus*” (PERRENOUD, 2001, p.184).

De outro modo, o *habitus* representa uma categoria social que expressa no primeiro momento “*o surgimento da práxis repetitiva*” (HELLER, 1998, p.283). Categoria que torna possível aos indivíduos fixar determinados tipos de comportamentos sociais que de certa forma “constituem partes coerentes de nossa personalidade” (HELLER, 1998, p.283). Saviani (2012, p.19) compreende o *habitus* como “[...] uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”. Para ele o *habitus* “[...] significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (SAVIANI, 2012, p.19) Ao lado do automatismo a aquisição do *habitus* faz parte do processo educativo do homem, que corresponde, de certo modo com a libertação do homem de seus limites naturais. Apesar da sua aparência espontânea, sua aquisição exige “[...] tempo e esforços por vezes ingentes” (SAVIANI, 2012, p.19), que obedecem na mesma medida a um planejamento sistematizado das ações nessa direção. É importante frisar a diferença entre o conceito de *habitus* empregado por Perrenoud e Saviani. Enquanto para Perrenoud (2001), o *habitus* corresponde aos esquemas de pensamento e tende a por em foco mecanismos subjetivos de exame do comportamento individual, para Saviani (2012) o *habitus*

comparece no processo de apropriação e objetivação da vida social agindo singularmente no desenvolvimento da individualidade.

Contudo, não nos parecem claras ainda as questões em torno da formação do *habitus* profissional do professor elaborado por Perrenoud. É preciso esclarecer suas particularidades. Assim sendo, compreendemos que o conceito de *habitus*, apresentado por Perrenoud (2001) tem como peculiaridade a análise da relação singular-particular dos indivíduos. De tal maneira, o *habitus* se fixa na observação das relações cotidianas dos indivíduos com as instituições que os formam socialmente. Nesse sentido a formação do *habitus* é eivada por relações de alienação que determinam os posicionamentos dos sujeitos perante a realidade e por esse motivo, “no capitalismo, a criação do hábito significa assim um processo geral de obscurecimento” (LUKÁCS, 2010a, p.118).

É necessário ter em consideração que a alienação é uma relação objetiva e que muito embora “[...] a ciência manipulada das *humans relations* que intenta precisamente, dar uma fachada agradável ao *labour*⁷⁸, pretende remover somente o sentido da alienação e não a alienação propriamente dita” (HELLER, 1998, p. 125). De tal modo o fim da alienação do trabalho só pode ser eliminada “[...] somente com a transformação (em direção ao comunismo) da estrutura social em seu conjunto” (Ibidem).

Podemos afirmar com tranquilidade que as preocupações em relação ao *habitus* em Perrenoud não têm como finalidades a “transformação da estrutura social em seu conjunto”, muito menos a qualquer direcionamento ao comunismo. Pelo contrário, o *habitus* e os esquemas de pensamento, têm como propósito promover a adaptação dos indivíduos às contradições insolúveis do capitalismo, tornando mais agradável o seu “*labour*”. Lukács (2010, p. 118) é taxativo em afirmar que “a espontaneidade transforma-se em burocratismo conforme um processo que não é mais do que a intensificação extrema do hábito, que é efeito conservador, socialmente estabilizante, da própria espontaneidade”. Ora, os mecanismos de autocontrole do *habitus* propostos por Perrenoud, nada mais são do que uma forma burocrática de tornar natural o fato de que,

⁷⁸Segundo Heller (1998, p.122), embora o trabalho seja uma ocupação cotidiana ele é sempre, ao mesmo tempo uma atividade genérica que transcende a cotidianidade, no entanto, quando “o trabalho como atividade genérica que transcende a cotidianidade chega a ser totalmente alienado, a execução de um trabalho perde toda forma de autorrealização e serve *única e exclusivamente* para a conservação da existência particular [...] conservação da particularidade”. Isto é, o trabalho é ao mesmo tempo *labour* e *work*, enquanto *labour* tem como fim a “conservação da particularidade” e enquanto *work* remete a “[...] uma objetivação imediatamente genérica, cujo fundamento é o processo de produção, [...]”.

No capitalismo, o funcionamento normal da sociedade requer que todos os homens se habituem aos postos de que lhes são conferidos pela espontaneidade da divisão do trabalho; que se habituem ao fato de que o andamento normal do processo social geral desenvolve-se independentemente de sua vontade e de seus desejos e de que eles só podem contemplá-los como espectadores, diante de coisas já feitas, já não está em seu poder determinar-lhe a direção. (LUKÁCS, 2010a, p.118).

Sobretudo, o *habitus* profissional supõe o sujeito que trabalha como um ser puramente particular, isto é, um ser confinado a sua situação histórico-particular, a sua cotidianidade. Oculta, de tal forma, a história concreta da categoria docente e suprime toda processualidade histórica da luta de classes, pela história singular dos indivíduos enquanto “agentes” profissionais. Todavia, o sujeito que trabalha, de forma ampla, não pode ser puramente particular, embora a alienação capitalista “empurre” o trabalhador, cada vez mais para o âmbito das decisões particulares, ou seja, para o âmbito da particularidade do capital. Os indivíduos são representados e obrigados, com isso, a reproduzir sua particularidade alienada como única e exclusiva forma de relação social. Porém, Heller (1998, p.127) nos adverte afirmando que “[...] todo homem singular é particular e, por conseguinte genérico em-si”. Isso significa que, por mais que o trabalho sob o domínio do capital insista na (re)produção de uma consciência puramente cotidiana dos indivíduos, também produz alternativas para além da imediatividade cotidiana. Tais alternativas não fogem ao conteúdo temporal e espacial aos quais as individualidades estão inseridas, nem são com isso meros produtos do seu meio. Fato que implica no direcionamento de alternativas concretas ao capitalismo. Ora, comunismo tem sido apontado, como a alternativa concreta ao modelo capitalista de sociedade. Não somente porque ele simbolize o fim da opressão das classes dominantes, mas porque fundamentalmente representa o desenvolvimento pleno da individualidade humana.

A liberdade do indivíduo na coletividade comunista é muito maior do que a liberdade restrita que é a de poder mover-se em meio ao acaso das condições alienadas de existência próprias à naturalidade da divisão social do trabalho no capitalismo. Isso porque na coletividade comunista os indivíduos controlam as condições da existência, *o que possibilita o livre desenvolvimento dos seres humanos, o que é bem diferente do desenvolvimento espontâneo que ocorre nas condições autonomizadas que na sociedade capitalista comandam a vida dos indivíduos à revelia de sua vontade e de sua consciência.* (DUARTE, 2011, p.13, grifo nosso)

É justamente na esfera do “desenvolvimento espontâneo que ocorre nas condições autonomizadas” do capital, que o *habitus* profissional se abriga. De tal modo, a formulação do *habitus* não pode ir além das relações imediatas que perfazem a vida cotidiana dos sujeitos. Não oferece, portanto, uma alternativa concreta de luta aos professores contra as alienações engendradas pela reestruturação produtiva do capital. Ao invés disso, apresenta soluções irracionalistas (a vigilância de si), que prescrevem formas mais eficientes de adaptação aos processos de subordinação do trabalho educativo aos imperativos do capitalismo flexível.

1.5 A pesquisa da prática e a prática da pesquisa: pragmatismo e fetichização da pesquisa em educação

Assim como a formação do *habitus* profissional, a pesquisa da prática docente tem sido utilizada como ferramenta para a formação da identidade profissional dos professores. No conjunto das faculdades que caracterizam o professor profissional reflexivo, encontra-se a pesquisa da prática docente como dimensão científica de sua atividade. Seria uma forma de valorizar a docência, identificando o professor como um pesquisador. Poderia parecer contraditório apresentar uma face científica da atividade docente, para uma concepção de docência que busca nos saberes da experiência e nos conhecimentos práticos um maior respaldo para trabalho educativo. No entanto, é plenamente coerente que uma proposta de profissionalismo reflexivo se volte à pesquisa da própria prática. Isso implica em estabelecer uma lógica própria de investigação científica. Conforme Schön (2000)

Em uma conversação reflexiva, os valores de controle, o distanciamento e objetividade - centrais à racionalidade técnica - assumem novos significados. O profissional tenta, dentro dos limites de seu mundo virtual, controlar as variáveis em nome do experimento de teste de hipóteses. Porém, suas hipóteses referem-se ao potencial da situação para a transformação, e, ao testá-las, ele inevitavelmente entra na situação. Ele produz um conhecimento que é objetivo no sentido de que pode descobrir o erro - por exemplo, que ele não produziu a mudança que pretendia, mas seus compromissos como um sistema apreciativo particular ou uma teoria geral. *Seus resultados serão significativos apenas para aqueles que compartilham de seus compromissos.* (SCHÖN, 2000, p.70)

A coerência de Schön (2000) não é propriamente com o modelo científico, mas com o pragmatismo da prática reflexiva. Nele o pensamento é submisso à ação, assim

como, o conteúdo de toda reflexão. Com base na filosofia de John Dewey, Schön (2000) insere a noção de experiência como modelo científico do profissional reflexivo. A experiência pragmatista tem por pressuposto que o conhecimento provém da atividade dos sujeitos singulares sobre o meio. Ou seja, o conhecimento é unicamente uma construção subjetiva dos indivíduos, que testam suas hipóteses a partir do experimentalismo⁷⁹ científico em sua experiência particular. De tal modo, estabelece como critério de valor científico, não a objetividade do conhecimento, mas a sua utilidade. Constitui como “verdade” aquilo que experiencialmente é aceito como realidade.

Aquele que conhece está, nas palavras de John Dewey, em transação com aquilo que é conhecido, ele é de forma relativamente literal, um construtor das coisas que sabe; e noções familiares como crença verdadeira ação efetiva e conhecimento comunicável e generalizável, tornam-se todas problemáticas. (SCHÖN, 2000, p.166)

A objetividade do conhecimento é o que menos importa nesse modelo. Nesse sentido as pesquisas se voltam à busca de sua funcionalidade, correspondente ao “sucesso” ou “fracasso” da atividade⁸⁰. Do mesmo modo, se propõe um tipo de pesquisa limitada, e com resultados pouco generalizáveis, que fazem sentido *“apenas para aqueles que compartilham de seus compromissos”*, ou como aponta Garcia e outros (2011, p.7) uma pesquisa que “[...] nasce da sua prática e por ela é dirigida, sem pretensões de ser classificada ou avaliada como pesquisa acadêmica”. Constitui, nesse sentido um tipo de pesquisa voltada para a resolução de problemas práticos em sala de aula. Como ilustra Alarcão (2011, p.53), sobre a aplicação da pesquisa em uma abordagem reflexiva:

Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática cotidiana dos professores como atores envolvidos, e se efetivamente eles forem assumidos como problemas aos quais relativamente aos quais se quer dar resposta, impõe-se, como primeira tarefa, a compreensão do problema em seus vários elementos. Este processo de

⁷⁹ O experimentalismo diz respeito à experiência empírica das coisas.

⁸⁰ É possível verificar no banco de teses da CAPES, um número expressivo de teses e dissertações que orbitam na investigação de “bons professores” (RODE, 2012; CASTRO, 2012; MENEGAZ, 2012), “professores bem sucedidos” (BARBI, 2012; PAPI, 2011), “boas práticas educativas” (BERTICELLI, 2012; ALMEIDA, 2013), entre outros, tipos de investigação, em que são estabelecidos determinados juízos de valores sobre a prática educativa. Não estamos defendendo aqui a imparcialidade da pesquisa científica, mas compreendemos que existem alguns parâmetros para a análise concreta e objetiva da realidade, que tornam preocupantes esse tipo de pesquisa, que analisam o “bom” professor a partir da visão do aluno, uma prática “bem sucedida” aos olhos da comunidade, que em última instância estão subsumidos ao poder material e ideológico da economia de mercado capitalista. Resta-nos perguntar aos autores desses trabalhos, em quais condições econômico-sociais, sob quais interesses, para quais finalidades políticas, há de se considerar um “bom” ou “mau” professor, uma prática “bem” ou “mal” sucedida?

desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte.
(ALARCÃO, 2011, p.54)

O modelo de pesquisa sugerido por Alarcão (2011) tem um direcionamento muito claro de resolver os problemas que se apresentam na prática docente, de modo que:

Compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução para em seguida, se observar o que resulta da experiência, se conceptualizarem resultados e problemas emergentes, se planificar ou replanificar entrando assim num novo ciclo da espiral da pesquisa-ação. (ALARCÃO, 2011, p.54-55)

No Brasil, Pimenta e Lima (2004) e Ghedin (2004, 2007), em especial, têm trabalhado com a concepção de professor pesquisador-reflexivo introduzindo essa noção de pesquisa junto ao estágio. Entendem que o estágio supervisionado deva ser transformado num lugar de pesquisa e produção do conhecimento da realidade escolar. Direcionam, desse modo, a formação inicial da pesquisa ao cotidiano dos professores, reinteram que esse cotidiano está envolto por determinações sociais mais amplas, mas não propõem ultrapassar o localismo e o particularismo da prática docente.

Assim deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos considerando o ensino como prática social concreta⁸¹. (PIMENTA, 2012, p. 28)

Argumentam, entretanto, que o estágio como pesquisa é uma metodologia que permite a superação da fragmentação entre a teoria e a prática. Para isso Pimenta (1997, p.86) recorre ao conceito marxista de práxis como “[...] atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Afirma, com isso, que o estágio como pesquisa é uma forma de reflexão sobre a práxis educativa. Por sua vez, Ghedin (2012) irá se fiar dos escritos de Adolfo Sanchez Vásquez, para afirmar a pesquisa da prática docente como *práxis*, na acepção marxiana do termo.

⁸¹ Para registrar, encontramos a mesma afirmação *ipsis litteris* no texto de Ghedin (2004, p.64)

No que diz respeito à formação de professores, há que se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e a prática. (GHEDIN, 2012, p.153)

As concepções de práxis apresentadas por Pimenta (1997) e Ghedin (2012) apontam para uma compreensão materialista histórica da atividade docente, contudo suas conclusões sobre a pesquisa da prática contradizem tais fundamentos teórico-filosóficos. Quando afirmam que a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa devem ser as perspectivas assumidas para a pesquisa em educação, adotam uma postura iminentemente pragmática sobre o conhecimento.

Martins (2006) descortina as relações aparentes das abordagens qualitativas (as quais a pesquisa-ação e pesquisa colaborativa fazem parte), apontando, as divergências essenciais entre elas e o materialismo histórico-dialético na aceção do método científico. Embora as pesquisas qualitativas possam sugerir a superação da pesquisa positivista, Martins (2006, p.9) argumenta que elas não rompem com o fundamento da lógica positivista, ou seja, com o princípio da exclusão, “[...] o atendimento a este princípio implica que dentro de um mesmo sistema dedutivo não coexistem opostos sendo ambos verdadeiros (ou falsos) e assim, um dos polos da oposição acaba por ser excluído”. Para além das dissensões quantitativas e qualitativas, da apreensão empírica da realidade, o materialismo histórico-dialético, não se fundamenta pela via da exclusão, uma vez que incorpora a lógica formal e a supera.

Não se trata de reconhecer os opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética denominado *identidade dos contrários*. Em conformidade com este princípio falamos então, na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o *objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo, etc.* Este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana dos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal. (MARTINS, 2006, p.9)

Em sentido oposto, as perspectivas apresentadas por Ghedin e Pimenta priorizam pesquisa da prática cotidiana dos professores, dicotomizando teoria e prática, entendendo a teoria como uma “cultura objetiva”, “[...] que além de seu poder formativo dota os sujeitos de *pontos de vista* variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, 2012, p.31, grifo nosso). Desconsideram, desse ponto a unidade entre teoria e prática,

uma vez que a teoria, ou “as teorias”, servem apenas de “pontos de vista”, e não propriamente a representação ideal da prática objetiva dos homens. Esfumaça-se a dialética *material-ideal* da constituição do conhecimento humano. A teoria segundo Koptin (1978, p.237) “[...] descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas e reduz os descobrimentos em determinado campo e as leis a um princípio unificador único”. Isso significa que a teoria não é um mero “ponto de vista” sobre a realidade, não é simplesmente uma construção subjetiva dos indivíduos, como a concepção de ciência burguesa nos levou a acreditar, de indivíduos isolados, a respeito de uma teoria de Kant, de Freud, de Newton, ela é antes de tudo, a “imagem subjetiva do mundo objetivo” (KOPNIN, 1978.p.250), que representa idealmente o movimento do real, de tal modo que “[...] a teoria científica deve refletir o mundo tal qual ele existe independentemente da nossa consciência” (KOPNIN, 1978, p.280).

Ainda nessa direção, ambas as concepções de pesquisa (pesquisa-ação e colaborativa) projetam suas análises sobre a realidade aparente dos fatos, permanecendo aprisionadas ao mundo da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2011) estas podem orientar sumariamente os indivíduos na sua vida prática-utilitária, “[...] mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 2011, p.14). Ao se aterem ao cotidiano, não podem ultrapassar a aparência dos fenômenos, isso nos indica que a pesquisa da prática, tão somente não pode compreender as contradições que a produção capitalista inflige à vida comum dos homens, como igualmente promove a distensão de tais contradições visando resolução pontual dos problemas, minimizando seus efeitos, sem atacar de fato a raiz que os originou.

Ademais, trata-se de uma concepção idealista de pesquisa. Neste ponto, a pesquisa-ação tem essencialmente muito mais proximidade com a perspectiva positivista do que qualquer relação com o materialismo dialético. Isto porque coloca como ponto de referência o sujeito cognoscente e não o objeto de conhecimento. É o sujeito que estabelece as relações entre os dados empíricos e o objeto, é o sujeito singular que diz ao final o que o objeto é. Deste modo, são os sujeitos singulares que “constroem” teoricamente o objeto de conhecimento, privilegiando, em específico os processos de indução em detrimento dos processos de dedução. Proclamam com isso “[...] a lógica subjetivista como critério gnosiológico” (MARTINS, 2006, p.15). No entanto, a diferença, não-essencial, entre a perspectiva da prática e o positivismo, ou o

que Schön (2000) convencionou chamar de racionalidade técnica, é que nas ciências positivas havia a preocupação com a imparcialidade dos sujeitos, na construção teórica do objeto, enquanto que nas abordagens qualitativas os objetos se tornam puramente uma construção subjetiva dos indivíduos, na interpretação e ressignificação do empírico.

Para o materialismo histórico-dialético, são as determinações essenciais do objeto na constituição do seu ser que interessam na investigação científica, significa compreender as conexões lógicas estabelecidas entre os atributos legados ao objeto de conhecimento e a função que executa na realidade concreta, nas palavras de Marx (2010, p.28) “(...) a investigação tem de se apoderar da matéria em seus pormenores, de analisar suas formas de conexão e perquirir a conexão íntima que há entre elas”. É o objeto que se apresenta ao pesquisador, de modo que o conhecimento que se origina da apreensão dos traços essenciais do objeto, possa ser apresentado independente da vontade, do ímpeto e da consciência do pesquisador. As características pessoais do pesquisador não definem o objeto, embora, elas estejam sempre presentes em todo processo de investigação. A subjetividade do pesquisador participa deste modo como veículo do conteúdo material, como reflexo das propriedades objetivas do objeto no pensamento, por meio da formulação de ideias sobre o objeto, que conforme Kopnin (1978, p.345) “[...] são uma forma de apreensão das leis do mundo objetivo pelo homem, e como tais são inerentes apenas à consciência humana”.

Assim sendo, o método dialético de Marx consiste no caminho de ida do concreto, das determinações singulares a exemplo do método dos economistas clássicos “(...) que sempre começam por um todo vivo (*dem lebendigen Ganzen*)” ao retorno de modo inverso, “(...) por relações gerais mais, abstratas, determinantes (*einige bestimmende abstrakte allgemeine Beziehungen*)” (MARX, 2010b, p.111 grifos do original). Partindo da análise dos fatos empíricos “mais ou menos abstraídos e fixados” (*Ibidem*), para chegar em “elementos simples”, tomando o exemplo da economia “o trabalho, a divisão do trabalho, as necessidades (*Berdüfnis*), o valor de troca (...)” (*Ibidem*) elevando-se a elementos mais complexos, “(...) o Estado, o intercâmbio entre as nações e o mercado mundial” (*Ibidem*) que expressam no interior da sua estrutura as relações da totalidade concreta “movente e movida” com os elementos mais simples. Do concreto abstrato ao concreto pensado (rico em determinações).

Destarte, o materialismo histórico-dialético, segundo Lukács (1978, p.2) se constitui numa “ontologia histórico-materialista”, uma ontologia do social, cujo

fundamento se encontra na categoria trabalho. Isto significa que o estudo da prática social humana (o que implica a práxis docente), perpassa necessariamente pelo crivo, da análise rigorosa do sentido do trabalho na constituição da sociabilidade humana. No contrário disso, fixa-se apenas o exercício especulativo da “*práxis fragmentária do indivíduo*”.

Nesta *práxis* [fragmentária] se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atividade espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana. (KOSIK, 2011, p. 14-15)

Destarte, estamos convencidos de que a práxis da qual Ghedin (2004, 2012) e Pimenta (1996, 1997, 2012) se referem na aplicação do estágio com pesquisa, está em franco desacordo com a concepção de práxis do materialismo histórico. Além do mais, como salienta Martins (2006, p.9), tal concepção de pesquisa da práxis corrobora com o alargamento dos “[...] processos sociais que levam ao fetichismo”, isto é, colabora para o processo de isolamento do sujeito, correspondendo, igualmente, às suposições irracionais da afirmação de uma realidade hipostasiada na interioridade dos indivíduos. Privilegia a descrição fenomênica da prática utilitária, contemplando o ativismo “cego” e as soluções voluntaristas para a compreensão de problemas que exigem a “*destruição da pseudoconcreticidade*”⁸² (KOSIK, 2011, p.20) e não a sua contínua reposição.

Como afirma Duarte (2012b, p.198) “o fenômeno do fetichismo é uma forma de alienação”, que tem como característica a ocultação das relações sociais concretas que determinam a existência dos homens, nele as pessoas “[...] só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social” (DUARTE, 2012c, p.8). Marx (2010a) identificou na produção de mercadorias o fenômeno do fetichismo, diz:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como

⁸² Conforme Kosik (2011, p.24) “a pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade. [...] na destruição materialista da pseudoconcreticidade, a liberalização do ‘sujeito’ vale dizer, a *visão* concreta da realidade, ao invés da ‘intuição fetichista’ coincide com a liberalização do ‘objeto’ (criação do ambiente humano como fato humano dotado de transparente racionalidade), posto que a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito objeto”.

características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre produtos do seu próprio trabalho. (MARX, 2010a, p.94)

Para Lukács (2000)⁸³ o fetichismo da mercadoria é potencializado pelo capital monopolista, que dificulta a reflexão⁸⁴ dos indivíduos, uma vez que os mesmos se encontram mergulhados na estrutura alienada do capitalismo. Na totalidade da sociedade capitalista o fetichismo não só obscurece as relações sociais, como também torna autônoma a existência do capital. O capital se apossa assim das forças sociais e as direcionam com a finalidade única de produção de mais-valia. Nesse sentido, a ciência e a técnica, que são produtos da atividade humana, são representadas unicamente como qualidades do capital no aumento da produtividade. Resulta desse processo um duplo equívoco que se desemboca na crítica romântica da ciência⁸⁵ e na resolução demagógica do profissionalismo reflexivo⁸⁶, que dimensiona as características pessoais dos indivíduos em atributos de valorização do capital. Em outras palavras, integra-os a dinâmica expansiva do capital, incorporando-os à sua *vontade e consciência* personificadas (MARX, 2010a).

Marx (2010a, p.24) identificou na evolução da ordem capitalista a decadência da ciência burguesa que não mais se ocupava em conhecer “[...] se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordem policial”. Uma ciência que passou a se preocupar com a adaptação das práticas sociais ao funcionamento adequado da ordem sociometabólica da produção de mercadorias, que substituiu “os pesquisadores desinteressados” por “*espadachins mercenários*” cedendo espaço “[...] à consciência deformada e às intenções perversas da apologética” (MARX, 2010a, p.24). De

⁸³ Para citar Lukács (2000, p.8) “[...] a evolução do capitalismo ao estágio imperialista não faz mais que intensificar o fetichismo geral, posto que os fenômenos a partir dos quais seria possível revelar a deificação de todas as relações, resultam cada vez menos acessíveis à reflexão da maioria das pessoas, pelo fato do domínio que exerce o capitalismo”.

⁸⁴ Em nota de rodapé Kosik (2011) esclarece a definição de pensamento reflexivo a partir de Hegel, ressaltando seu caráter estritamente lógico-abstrato e conseqüentemente acrítico. “A reflexão é a atividade que consiste em constatar as oposições e em passar de uma para outra, mas sem ressaltar a sua conexão e a unidade que as compenetra” (HEGEL, apud, KOSIK, 2011, p.22).

⁸⁵ No caso das ciências da educação, a sistemática negação da objetividade do conhecimento e depreciação da educação escolar.

⁸⁶ Que corresponde a afirmação da perenidade das relações de trabalho capitalistas.

fundo, a constatação crítica das perturbações sociais aparentes e inofuscáveis que emergem dessa ordem, tornam-se, do mesmo modo inversões pessoais que se encontram em descompasso com o desenvolvimento de preceitos morais intangíveis, sintetizados nas mais diversas teorias anti-históricas, do “capitalismo sustentável”, “cidadania planetária”, “eco-cidadania”, “economia solidária”, entre outras, para ficarmos nas representações mais popularizadas.

O estágio com pesquisa como tal, fetichiza a práxis educativa substituindo a pesquisa desinteressada, pelo discurso *apologético* do ajustamento da prática docente aos compromissos do profissionalismo contemporâneo. Reduz a investigação científica à pragmática da reprodução social cotidiana e converte o estágio docente num ambiente de adestramento das “competências” profissionais nominalmente instituídas pela reestruturação produtiva.

De tal modo, a pesquisa da prática converte a prática da pesquisa num dispositivo ideológico que tem como finalidade favorecer as políticas de autoformação e capacitação⁸⁷ em serviço recomendadas pelos organismos multilaterais como destacado por Mazzeu (2011)

No que diz respeito à formação docente o Banco Mundial recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento. (MAZZEU, 2011, p.152)

Por fim a pesquisa da prática restringe a ciência da educação ao campo da investigação aplicada da prática docente, visando um modelo heurístico para resoluções de problemas da prática educativa cotidiana. Um modelo de pesquisa que não pode ultrapassar a aparência dos fenômenos e como tal, compactua com a fetichização generalizada do capital, apresentando a práxis utilitária dos indivíduos como fundamento de uma hipotética transformação social conduzida pela educação,

⁸⁷ Como afirma Pimenta (1996, p.87) “A formação de professores na tendência reflexiva se configura como *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na sociedade multimídia, da globalização, da multi-culturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores”.

imbricada aos parâmetros de produtividade e profissionalidade gestadas pela política monetária do capitalismo da atualidade.

Capítulo 2: Determinações sociais da Identidade Profissional do Professor.

Em nosso primeiro capítulo procuramos destacar os posicionamentos pedagógicos hegemônicos que corroboram com a constituição da identidade profissional do professor. Buscamos localizar o momento histórico, onde se originam e desenvolvem tais posicionamentos, na qual a “hegemonia que nasce da fábrica” ganha a totalidade das relações de trabalho influenciando, igualmente, no desígnio das relações interpessoais. Assim, as determinantes que fluem do processo de reestruturação produtiva do capital, tendo como características intrínsecas a maior racionalização (*ratio*) da força de trabalho na “redução constante de pessoal”, colocam a produção flexível de mercadorias como condição indispensável à reprodução social. Como não poderia ser diferente, também a força de trabalho enquanto “uma mercadoria que produz mais-valia”, passa a ser sujeita a se reproduzir, obrigatoriamente, de maneira “flexível”. Depreende-se desse processo um amplo trabalho de convencimento ideológico que coloca como perspectiva para os trabalhadores a convergência dos interesses pessoais (trabalho) em conjunto com os interesses profissionais (capital). Concorrente com as formas políticas de submissão do trabalho ao capital, com a finalidade de estabelecer uma transição segura, para o capital, de um estado cataclísmico de crise de lucratividade, para um estado não menos crítico de dissociabilidade das suas estruturas sociais, as classes dominantes colocam para as classes trabalhadoras a responsabilidade de *co-laborar*⁸⁸ com o aperfeiçoamento do capitalismo globalizado, adaptando-se a estas necessidades (do capital) e corrigindo suas imperfeições, no que tange ao aprimoramento das formas de extração do sobretrabalho. Assim, de modo pessoal (*irratio*), o trabalhador examina a sua conduta e a coloca no curso do aprimoramento estrutural do potencial expansionismo quase que infinito (na visão dominante) do capitalismo. Nesse sentido cumpre à educação o papel de auxiliar, facilitar, mediar, o “descobrimento” dos “talentos” e das competências individuais, “que o sistema exige para seu próprio funcionamento”, deixando bem claro, que estes não são garantia de nada na ordem competitiva da sociedade de livre mercado.

No que tange ao trabalho do professor esse discurso se irradia em dois sentidos. Tenciona as finalidades da sua atividade em um sentido, e no outro a sua própria

⁸⁸ O laborar aqui se refere ao conceito de “*labour*”, apresentado por Heller (1998), enquanto um aspecto do trabalho alienado, já discutido anteriormente, aqui, por nós.

constituição enquanto força de trabalho. Pressiona o professor à adoção de um programa “rebaixado” de ensino, no qual o mais importante é o “aprender a aprender” e desenvolver as competências, do que ensinar os conteúdos objetivos das ciências e da cultura. Ao mesmo tempo, vê sua posição nas estratificações do trabalho assalariado, passar (guardando as devidas proporções) pelos mesmos processos de reestruturação e intensificação do trabalho que os demais assalariados. A proposta do professor profissional reflexivo cumpre em grande medida, como podemos examinar no primeiro capítulo, com os objetivos de responsabilização e colaboração na recuperação financeira do capital, fixados pelos capitalistas à classe trabalhadora como única alternativa de sociabilidade. Deste modo, o professor, assume para si, com todos os ônus de um Estado social depauperado, a responsabilidade de formar profissionais “criativos⁸⁹” e tornar-se ele mesmo um profissional criativo. Para tanto, seu trabalho tem que ser crítico, ou seja, o professor se torna um crítico de seu trabalho, antes mesmo das avaliações externas, que não são poucas. Ele passa a exercer através de mecanismos de reflexividade, um autoexame, não apenas um exame dos resultados do seu trabalho, mas uma vigilância de si, da sua consciência, de modo que os seus interesses pessoais possam estar em perfeita comunhão com os interesses profissionais⁹⁰. Seus hábitos, suas práticas e suas aspirações, confluem, no entanto, para a busca de alternativas práticas (de baixo custo, facilmente acessível e que não perturbem a lógica do lucro) para os problemas do cotidiano escolar, e mesmo para o dia-a-dia das pessoas comuns.

Todavia, e como já explicitamos, os problemas originados pela reestruturação capitalista da produção são filtrados e tratados especialmente como um desarranjo

⁸⁹ Antes de ser professor trabalhei por alguns anos na indústria, logo após ter cursado o Técnico em Mecânica Industrial pelo SENAI, um dos exemplos mais esdrúxulos, que meu professor de “Gestão de pessoas” gostava de usar, para ilustrar a criatividade do trabalhador, foi o caso da empresa “Colgate”, em que a direção buscava soluções para aumentar a venda de cremes dentais. Dizia meu antigo professor que a solução criativa veio do “chão” da fábrica, onde um operador das extrusoras (máquina para modelar plástico) sugeriu que fosse aumentado o diâmetro dos tubos para a saída do creme dental. Com um maior diâmetro dos tubos inevitavelmente as pessoas passariam a consumir mais creme dental. Embora não haja registros da veracidade dos fatos, esse foi um exemplo de saída “criativa” encontrada no seio do cotidiano dos trabalhadores, que aumentou o consumo para as pessoas e os lucros para o capitalista. Infelizmente, quando programas de educação, financiados pelo grande capital e organismos multilaterais com o aval da UNICEF, clamam por uma educação mais “criativa”, é exatamente esse tipo de criatividade (que apresente saídas de baixo custo, mediadas pelas relações cotidianas e que principalmente, estejam em acordo com a lógica capitalista de acumulação) que se almeja.

⁹⁰ Seria uma forma, muito mais eficaz de reduzir tanto o absentismo, quanto o presenteísmo causado, pela intensificação e desvalorização (social e financeira) do trabalho docente, do que real e necessariamente combater as causas que originam tais dificuldades à docência. No entanto, não podemos afirmar isso ainda, com todo o rigor científico do qual o problema merece ser tratado.

identitário dos docentes. Coerente com as soluções voluntaristas e com todo casuísmo que se arquitetou durante as últimas décadas em torno de uma maior intelectualização e humanização do trabalho sob os moldes da produção flexível, é apresentada aos professores uma saída para sua “crise de identidade”, isto é, a adoção de uma identidade profissional reflexiva. Mas, por que uma nova identidade? O que significa tomar a identidade como propósito de formação? Propomos-nos ir ao encontro das respostas a essas perguntas, neste segundo capítulo. Aqui colocamos em evidência o poder alienador da divisão social do trabalho, tanto na geração de identidades sociais, como na destruição delas. Enfocamos com isso, o quadro ideológico e decadente que se fundamenta com a consolidação da hegemonia burguesa e se aprofunda com a sucessão de crises que põe como necessidade a ampliação do discurso mistificador da economia disseminando-o fluidamente para todas as esferas da vida social. Intrínseco a isso destacamos, apoiados em Saviani (2008, 2012), a desvalorização da escola e do conhecimento escolar como estratégia para o assentamento da naturalização das condições de exploração da força de trabalho. À medida que o conhecimento da realidade objetiva possibilita aos indivíduos da classe trabalhadora a alcançarem uma “consciência unitária” e crítica da organização capitalista da sociedade a escola e os conhecimentos ensinados por ela são colocados em suspeição. Num primeiro momento de sua expansão à classe trabalhadora, a recomendação da intelectualidade burguesa é de que os conteúdos de seus ensinamentos sejam ofertados a conta-gotas. Neste momento atual, um bem mais refinado *know-how* de teorias pedagógicas ampara o ideal de abandono do ensino de conteúdos, para assumir uma prática educacional muito mais sintonizada com as mudanças estruturais contemporâneas, a partir da pedagogia do “aprender a aprender”, do desenvolvimento de “competências” e “construção” individual do conhecimento.

Não ensinar, ou como pondera Perrenoud (1999), “*diminuir consideravelmente*” os programas escolares, para “*suscitar o desejo de aprender*” dos alunos, torna-se sinônimo de uma educação crítica e prospectos para a identificação dos professores, agora não mais como funcionários públicos, mas sim profissionais reflexivos que buscam constantemente a melhoria do seu trabalho. Não que sejamos contra ao aperfeiçoamento contínuo dos professores. O problema é que tais mecanismos

representam, como o *Kaizen*⁹¹ na produção, instrumentos de autossubmissão que colocam os trabalhadores no centro da responsabilização pessoal pelos resultados do trabalho, resumidas nos termos das competências como formação que permite “aos assalariados resolver problemas quotidianamente por causa da inadaptação das decisões centralizadas à realidade do trabalho” (BATISTA, 2011, p.187). No caso estrito da reformulação neoliberal do Estado são muitas as “decisões”, ligadas principalmente à redução do financiamento público e das deliberações estatais, no que cabe à educação, na descentralização das responsabilidades e centralização do comando pedagógico do Estado e na abertura ao setor privado de esferas de interesse público, que exigem do professor a adaptação de seu trabalho e de suas perspectivas futuras. Neste caso, é muito mais viável formar professores que se identifiquem com esse novo padrão de mudança das relações político-estatais e econômico-sociais, e por si só, busquem a constante adaptação aos solavancos da economia e a minimização do Estado.

2.1. Divisão do trabalho e identidade profissional: personificações do capital.

“Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregor Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto” (Franz Kafka, A Metamorfose).

Cooperação e divisão do trabalho são categorias fundamentais para entendermos o processo de socialização do homem. O trabalho segundo Marx (2010) é a atividade vital do homem, do mesmo modo Engels (2004) confirma que “o trabalho criou o homem”, ou seja, o trabalho foi a atividade que possibilitou o desenvolvimento social da humanidade. Contudo, o trabalho só poderia se estabelecer, enquanto tal, em função de uma dada coletividade humana, que implicou no desenvolvimento de formas cooperativas de suas atividades. Como afirma Leontiev (2004, p.79) “[...] o trabalho só poderia nascer entre os animais que vivessem em grupo e apresentassem formas suficientemente desenvolvidas de vida em comum [...]”. Deste modo, coloca-se na

⁹¹ *Kaizen* (改善) significa melhoria, em japonês. A Toyota transformou o termo numa uma dada filosofia de vida que leva a busca individual para “melhorar sempre”. Significa, por outro lado, que os trabalhadores da Toyota deveriam buscar o contínuo aperfeiçoamento de suas habilidades e competências em função das necessidades da empresa.

urgência das ações dos sujeitos a satisfação das necessidades comunitárias como precedente à satisfação das necessidades individuais. Ainda que de forma precária os grupos humanos só puderam superar as barreiras naturais na medida em que o trabalho pudesse objetivar, mesmo com muitas carências, o bem comum. Essa foi a base do trabalho coletivo, na qual os homens foram forçosamente colocados frente a frente na luta pela sobrevivência em oposição à forças da natureza, contudo, unidos por uma “*simples consciência gregária*” (MARX e ENGELS, 1965, p.27). Nessas sociedades que se formaram ainda em estado natural, irá surgir posteriormente uma pequena divisão do trabalho “em virtude das diferenças de sexos e idade, uma divisão de base puramente fisiológica” (MARX, 2010a, p.406). Tal divisão, como salienta Leontiev (2004, p.82) irá acarretar “[...] uma modificação profunda e radical da estrutura da atividade dos indivíduos que participam do processo de trabalho”. É a partir dela que se rompe com a identificação entre o motivo puramente biológico e o objeto da atividade.

Não há atividade animal que não responda a qualquer necessidade estritamente biológica, que não seja provocada por um agente com uma significação biológica para um animal (a de um objeto que satisfaz tal necessidade) e cujo ultimo elo da cadeia não esteja orientado para este objeto. [...] o objeto da atividade dos animais confunde-se sempre com o seu motivo biológico; estes dois elementos coincidem sempre. (LEONTIEV, 2004, p.82)

Eis, pois o protótipo de individuação dos sujeitos, que a partir da divisão do trabalho “[...] que se faz espontaneamente ou naturalmente, em virtude de disposições naturais (força física, por exemplo), das necessidades, dos acasos, etc.” (MARX e ENGELS, 1965, p.27), coloca os seres humanos a cooperarem uns com os outros, nos mais diferentes graus de habilidades decorrentes de suas características biológicas, mediados pelo trabalho.

A cooperação que surge é, no entanto uma “[...] forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes”. (MARX, 2010a, p.380). Como foi provado pela arqueologia, nas sociedades primitivas havia uma insípida divisão técnica do trabalho em que “[...] cada homem não produzia os próprios instrumentos de pedra ou os rústicos utensílios, mas parece que alguns se dedicavam a este trabalho, recebendo sem dúvida em troca os produtos da caça” (DARWIN, 1982, p.65). Essa Divisão não podia determinar a posição dos indivíduos nas sociedades primitivas, poderia de outra maneira, ser considerada somente como uma forma de cooperação, na qual a tribo se constitui em

uma unidade produtora. De tal modo, ainda que os indivíduos, embora desenvolvam atividades diferentes e em graus de habilidades desiguais, no seio da comunidade eles não eram identificados propriamente por esta ou aquela atividade, mas, eram identificados pela simples pertença à tribo⁹². Muito embora, seja fato, que dentro da organização das sociedades primitivas se instale certa divisão de tarefas sociais, as mesmas não se constituíam em benefícios distintos para os indivíduos que a realizavam. Como descreveu Engels (1975) ao falar sobre as gens⁹³ iroquesas:

São eleitos o sachem (dirigente em tempo de paz) e o caudilho (chefe militar). O sachem deve ser escolhido dentro da própria gens e suas funções são internamente hereditárias, no sentido de serem imediatamente ocupadas em caso de vacância. O chefe militar pode ser escolhido fora da gens e, às vezes, seu posto pode permanecer vago. Nunca é eleito sachem o filho anterior, dada a vigência entre os iroqueses do direito materno, segundo o qual o filho pertence a outra gens, mas são eleitos frequentemente o irmão do sachem anterior ou o filho de sua irmã. Todos, homens e mulheres tomam parte na eleição. [...] O poder do sachem no seio da gens é paternal, de caráter puramente moral. Ele não dispõe de qualquer meio coercitivo. Além disso, por força mesmo de seu posto, é membro do conselho da tribo dos senekas e do conselho de federação de todos os iroqueses. O chefe militar unicamente pode dar ordem nas expedições militares. (ENGELS, 1975, p.94)

Nossos exemplos da história mais remota servem para ilustrar o ponto que pretendemos chegar; o do nascimento das identidades sociais a partir da divisão do trabalho. Todavia, é a partir da divisão social do trabalho “*como tal*”, uma divisão do

⁹²Para citar Engels (1975, p.106-107) “Admirável essa constituição da gens, com toda a sua ingênua simplicidade! Sem soldados, policiais, nobreza, reis, governadores, prefeitos ou juízes, sem cárceres ou processos, tudo caminha com regularidade. Todas as querelas, todos os conflitos são dirimidos pela coletividade a que concernem, pela gens ou pela tribo, ou ainda pelas gens em si. Só como último recurso – raras vezes empregado – aparece a vingança, da qual a nossa pena de morte é apenas uma forma civilizada, com as vantagens e os inconvenientes da civilização. Apesar de haver muito mais questões em comum por uma série de famílias e de modo comunista; a terra é propriedade da tribo e os lares só dispõem, e temporariamente, de pequenas hortas – ainda assim, não é necessária nem sequer uma parte mínima da nossa vasta e complicada máquina administrativa. São os próprios interessados que resolvem as questões; e, na maioria dos casos, costumes seculares já tudo regulam. Não pode haver pobres nem necessitados: a família comunista e a gens têm consciência das obrigações para com os anciãos, os enfermos e os inválidos de guerra. Todos são iguais e livres, inclusive as mulheres. Ainda não há lugar para escravos e, como regra geral, não se subjugam tribos estrangeiras”.

⁹³ Segundo Engels (1975, p.92) “A palavra latina, *gens*, que Morgan [Lewis H. Morgan] usa para designar esse grupo consanguíneo, procede, como a palavra grega de idêntico significado (*genos*), da raiz ariana *gan* (em alemão – onde, segundo a regra, o *g* ariano é substituído pelo *k* – *kan*), que significa ‘engendrar’. Da mesma forma significa linhagem ou descendência, as palavras *gens*, em latim; *genos*, em grego; *dschanas*, em sânscrito; *kuni*, em gótico (consoante regra já referida); *kyn*, no antigo escandinavo e anglo-saxão; *kin*, em inglês; e *künne*, no médio-alto-alemão”. Resumidamente, a gens seria uma união de tribos consanguíneas.

trabalho material e intelectual, que nos parece tornar compreensível a questão da identidade na constituição dos indivíduos.

A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar-se como algo diverso da consciência dos hábitos existentes, imaginar que na verdade representa *realmente* qualquer coisa, sem representar nada de real. A partir desse momento, ela está em condições de emancipar-se do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, teologia, filosofia, moral, etc. Mas ainda quando essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc., entram em contradição com as relações existentes, isso só ocorre porque as relações sociais entram em choque com as forças produtoras. (MARX e ENGELS, 1965, p.28)

Até então nas sociedades primitivas (sem divisão de classes e sem a propriedade privada) a atividade dos indivíduos, não determinava a quantidade nem a qualidade de gêneros do trabalho que cada um conseguiria dispor para si. Ao contrário, todo resultado do trabalho coletivo deveria ser distribuído de tal modo que não poderia haver entre a comunidade, como relata Engels (1975), *nem pobres, nem necessitados*, também as *obrigações com os mais velhos e com os enfermos* estavam implicitamente garantidas pelo trabalho coletivo. Hipoteticamente, para nenhum desses indivíduos ocorresse à ideia de que este poderia passar fome, por ser um simples “batedor”⁹⁴, ou aquele obter mais alimentos por ser o “chefe”, ou ter que trabalhar mais por ser mulher, etc. Para estes o bem comum da tribo era sua única preocupação⁹⁵. Todavia, essas são preocupações que surgem na divisão social do trabalho e sua repartição desigual “[...] tanto quantitativa como qualitativamente” (MARX e ENGELS, 1965, p.28) dos seus produtos. Somente com a instituição da propriedade privada e do surgimento de sociedades divididas em classes é que se tornou fundamental, dentro de uma mesma comunidade, a diferenciação entre os indivíduos. É neste momento, portanto, que a divisão do trabalho e a propriedade privada passam a significar “expressões idênticas: afirma-se na primeira, em relação à atividade, o que se afirma na segunda em relação ao produto da atividade” (MARX e ENGELS, 1965, p. 29). A diferenciação entre os indivíduos marcada pela atividade exercida na sociedade passa a corresponder

⁹⁴ Responsável por assustar a caça.

⁹⁵ Como nos afirma Engels (1975, p.108) “A tribo era a fronteira do homem, para os estrangeiros como para si mesmo: a tribo, a gens e suas instituições eram sagradas e invioláveis, constituíram um poder superior dado pela natureza, ao qual todo indivíduo ficava submetido sem reservas em seus sentimentos, ideias e atos. Por mais imponentes que nos pareçam, os homens de então mal se distinguiam uns dos outros; estavam, como diz Marx, presos ao cordão umbilical da comunidade primitiva”

diretamente à quantidade e qualidade de gêneros do trabalho que cada um pode se apropriar. A escravidão é um exemplo bem claro disso. Na antiguidade, os escravos constituíam os espólios de guerra com os quais os povos vencedores podiam dispor livremente da força de trabalho dos indivíduos pertencentes aos povos derrotados. Embora as diferenças raciais fossem ressaltadas, o que diferenciava um escravo de um cidadão grego, por exemplo, não era necessariamente a cor da pele, a angulação dos olhos, ou qualquer outra diferença fenotípica, mas sim a sua condição de escravo⁹⁶ que lhe era imposta socialmente. O escravo era então identificado pelo tipo de atividade que exercia, mais especificamente pelo trabalho manual. Na Grécia Antiga, a passagem da chamada Idade das Trevas para o mundo arcaico é marcada por essa diferenciação e afirmação de identidades, nas quais o trabalho e o não-trabalho exercem forças determinantes.

A escravidão ainda não constituía a base central das relações de trabalho do *mundo arcaico*, de modo que a produção assentava-se no extrato componente do pequeno campesinato que provavelmente pagava tributos com uma parte do que produzia ou com prestação de serviços – reverberando a existência de hibridismo entre a velha forma societal palaciana e a tribal ou clânico-tribal trazida pelos conquistadores. O próprio modo organizativo do *oikos*⁹⁷ arcaico nos revela sua ancestralidade micênica, como de origem mítico-nobre – enquanto resquício ideológico da velha forma palacial –, seus vários agregados livres, seus escravos, além de suas riquezas e de seus bens. Desenvolvem-se também complexas alianças políticas entre a aristocracia e setores mais ricos do campesinato que não possuía o *status* de linhagem e comerciantes, ambarcadores e artesãos “plebeus”, principalmente entre os chamados “trabalhadores da comunidade” – os *demiurgos*, categoria que compreendia artesãos especializados, médicos, poetas, cantores, etc., que constituía o grupo social dos portadores da *τεχνική* (*téchnê*), possuidores de certo prestígio social. Também havia relações com os *tetes*, camponeses sem terras que alugavam sua força de

⁹⁶ Como é sabido também, na Grécia e Roma antigas, os indivíduos poderiam se tornar escravos por contraírem dívidas que não podiam pagar. Entre os Judeus o exemplo bíblico desse tipo de escravidão está contado na história de Jacó e seu sogro Labão, também cantado em versos por Luiz de Camões no poema “Jacó e Raquel”.

⁹⁷ Conforme explica Mazzeo (2009, p.68) em nota de rodapé citando Max Weber (1969), o *oikos* era caracterizado como “[...] a grande propriedade doméstica dirigida autoritariamente por um príncipe, senhor territorial, patrício, cuja atividade não está na aquisição capitalista de dinheiro mas na *cobertura natural e organizada* das necessidades do senhor [...] Um aparato de forças domésticas de trabalho, frequentemente com ampla especialização, cria então tudo o que o senhor necessita em bens e serviços pessoais mas também militares e sagrados; o próprio território das matérias-primas; oficinas com sua mão-de-obra própria produzem os demais bens materiais; servidores, funcionários, sacerdotes da casa e guerreiros realizam os demais serviços e a troca serve, em todo caso, para fazer circular o que eventualmente exceda, para atender a falta do que não se produz. Esta é uma situação em que, de fato, se aproximam amplamente a economia dos reis do Oriente, especialmente do Egito e, em pequena proporção, a economia dos nobres e dos príncipes do tipo homérico”.

trabalho e eram mal vistos no contexto da polis aristocrática – os realizadores de um tipo de trabalho tido pelos gregos como inferior, a βαναυσία (*banausía*), em que serão incluídos também os escravos. (MAZZEO, 2009, p. 68-69)

Aquilo que identificava os indivíduos na reprodução social do mundo grego antigo, era a sua atividade. Quanto mais distante do trabalho manual, maior era o prestígio dos indivíduos, sendo a possibilidade do não-trabalho a marca distinta da aristocracia. Possuir escravos e dispor da força de trabalho alheia era a garantia, contudo, de uma vida em abundância, não só individualmente para o momento presente, mas também seus descendentes. Por outro lado quanto mais duro e rústico fosse o trabalho dos indivíduos, menores eram suas condições de reprodução social e mais submissos ficavam às forças dominantes. Para justificar sua supremacia a aristocracia passa a identificar sua posição baseada “[...] na descendência de antepassados míticos (a aristocracia retratada nos poemas homéricos), forma de dominação predominante no mundo antigo, configurando um grupo social homogêneo, baseado na linhagem de sangue – o *génos* –, e que possuía também o monopólio militar” (MAZZEO, 2009, p.67). Parece evidente também, para nós, que as mesmas identificações míticas que justificavam o poder aristocrata, serviam, para também identificar e justificar a submissão dos extratos inferiores. Queremos apontar com isso, o fato de que, na sociedade de classes a identidade dos sujeitos passa a desempenhar uma função diretamente ideológica que resulta objetivamente na maior ou menor apropriação dos resultados do trabalho. Passa a ser imprescindível identificar um escravo, um poeta, um artesão, um aristocrata, porque essas diferenciações agora não são mais funções que operam simplesmente a coletividade do trabalho, de outra forma, se tornam funções que determinam a vida dos sujeitos. Todavia, determinam tanto o conteúdo material, quanto o conteúdo subjetivo de sua vida, que são unidades dialéticas inseparáveis para a constituição da consciência individual.

A divisão social do trabalho não é necessariamente a genitora das identidades sociais, mas ela com clareza consubstancia a operatividade das identidades na reprodução individual dos homens. Como afirma Marx e Engels (1965, p.29) “[...] a divisão do trabalho, implica, ao mesmo tempo, a contradição entre os interesses do indivíduo isoladamente, ou da família isoladamente, e o interesse coletivo de todos que estão em relação entre si; [...]”, isso implica também que a divisão social enquanto tal determina (nunca em absoluto) a consciência social dos indivíduos. Define, portanto, as

condições sociais (materiais e ideológicas) com as quais indivíduos podem dispor para o desenvolvimento de sua vida cotidiana e resolução dos conflitos político-econômicos que se materializam na sociedade de classes. A partir do momento em que o trabalho começa a ser dividido e com isso, uma distribuição⁹⁸ igualmente desigual dos resultados do trabalho, cada pessoa passa a ter uma “[...] esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode fugir [...] e assim tem de permanecer se não quiser perder seus *meios de existência* [...]” (MARX e ENGELS, p.29, grifo nosso). É com a divisão social do trabalho que se torna indispensável a identificação dos indivíduos com um tipo determinado de trabalho, do qual irá depender a sua própria existência.

As identidades constituídas a partir da divisão social do trabalho influenciam, deste modo, na formação da consciência individual dos homens, na medida em que “[...] a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 2004, p.95). Podemos afirmar com isso que as identidades situam os indivíduos no mundo. Até certo ponto elas orientam as ações dos sujeitos de forma modelar. Não é por menos que as concepções idealistas sobre a formação das identidades, tanto individuais, quanto comunitárias, irão afirmar acertadamente que um indivíduo sem identidade, falando grosseiramente, está “perdido no mundo”. Mas, paramos por aqui, para compreender que não obstante as identidades sociais correspondam às identificações dos homens com o mundo (genericidade humana), elas também são portadoras, *ipso facto*, das alienações engendradas pela divisão de classes.

Ao mesmo tempo em que uma identidade pode guiar os indivíduos nas suas escolhas pessoais e cotidianas, ela também pode (e assim o faz) obstruir sua compreensão para outros aspectos da realidade. Assim por exemplo, uma pessoa pode ter sua conduta moral orientada por preceitos estritamente religiosos e viver assim satisfatoriamente, num comportamento socialmente aceitável, mas sua identidade com uma religião torna-se obrigatoriamente num obstáculo para o entendimento de outras religiões (e de muitos outros assuntos proibidos pelo dogma religioso), ao passo de acreditar que só a sua religião é verdadeira, enquanto que as outras não passariam de

⁹⁸ A distribuição segundo Marx (1983, p.207) “[...] determina a proporção (a quantidade) de produtos que cabem ao indivíduo; a troca determina os produtos que cada indivíduo reclama como parte designada pela distribuição”

enganações. A religião, talvez não seja um bom exemplo por não ser propriamente uma identidade gerada diretamente pela divisão do trabalho. Ela não é propriamente a divisão do trabalho, mas reflete de certa forma as “ilusões” que os homens fazem a seu próprio respeito, de modo que, a posição prática das pessoas em relação ao seu próprio trabalho, a parte que lhe foi destinada pela divisão do trabalho, lhe faz ocorrer uma ideia sobre a história, que não é a história concreta da ação dos homens, mas a história ideal, dada pela ação mítica das ideias. Assim, por exemplo, as religiões hinduístas puderam tornar aceitável o sistema de “castas”, o catolicismo pode adornar os males do feudalismo e o protestantismo justificar o “espírito” capitalista. Vale citarmos Marx e Engels (1965), para demonstrar nossa afirmação:

Suponhamos que uma época se imagine dominada por motivos puramente “políticos”, ou “religiosos”, embora Política e Religião sejam apenas formas dos motivos reais: seu historiador aceita, não obstante, tal opinião. A “imaginação”, a “representação”, que esses homens fazem e sua vida real, se transforma na única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens. Se a forma rudimentar, sob a qual se apresenta a divisão do trabalho entre os índios e entre os egípcios, suscita, nesses povos o regime de castas em seu Estado e em sua religião, o historiador acredita que o regime de castas é a força que criou a forma social rudimentar. Enquanto os franceses e ingleses pelo menos se apegam à ilusão política, mais próxima da realidade, os alemães se movem no domínio do “Espírito puro”, e fazem da ilusão religiosa a força motriz da história (MARX e ENGELS, 1965, p.36-37)

É fato que na sociedade atual o predomínio da “*ilusão política, mais próxima da realidade*” se torne, conseqüentemente, no principal produtor das identidades sociais, muito embora, a “*ilusão religiosa*” permaneça presente e atuante na consciência cotidiana dos indivíduos. Mas o que são as identidades cidadãs, raciais, culturais⁹⁹, ou

⁹⁹ Sobre este tópico é interessante destacar a tese de Malanchen (2014) e sua crítica ao multiculturalismo presente nas políticas curriculares nacionais. Apontando as relações entre o pensamento pós-moderno e o multiculturalismo afirma: “A articulação do pensamento pós-moderno com as bases do Multiculturalismo é claramente observada em seus pressupostos: a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) Abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo

profissionais, senão *ilusões mais próximas da realidade*? A verdade é que sob o comando do capital a divisão do trabalho se tornou muito mais complexa. Não só excedendo em quantidades de operações subdivididas, mas também extrapolando no que cabe a qualidade dos trabalhos realizados. Tal divisão não significa apenas um aprofundamento do quadro sócio-técnico do trabalho, mas, igualmente, uma maior estratificação da distribuição dos gêneros do trabalho e conseqüentemente numa maior desigualdade (material e espiritual) entre os indivíduos. A divisão do trabalho praticada pelo capitalismo, logo se difere da divisão emplacada por outros modos de produção classistas. As justificativas pautadas na descendência consanguínea e direito divino, para o exercício político do não-trabalho, foram amplamente derrotadas pela burguesia, que substituiu as formas míticas hieráticas, por mitos “mais próximos da realidade”, como o “mérito”, o “talento”, as “aptidões inatas”, as “vocações”, na legitimação dos seus interesses de classe. Igualmente, o capital como um modo de produção autônomo, isto é, livre dos obstáculos da autossuficiência da produção (MÉSZÁROS, 2006), transformou os homens em simples objetos (*Verdinglichung*¹⁰⁰) de sua autoexpansão.

Primeiro a manufatura, depois a maquinaria e hoje os sistemas flexíveis de produção, puderam gerar um considerado número de identidades profissionais que correspondem a *personificações do capital*¹⁰¹(MARX, 2010a). De outro modo, identificam-se nesse processo com os interesses mais imediatos da produção capitalista, “encarnando”, por assim dizer os seus “desejos mais íntimos”. No desenvolvimento da

estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre ‘nós’ e ‘os outros’; j) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; l) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente; m) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo” (MALANCHEN, 2014, p.89-90).

¹⁰⁰ Segundo Lukács (2003) o processo de reificação presente nas relações concretas entre o capital e trabalho, é um reflexo da realidade “introjetado” historicamente pelos trabalhadores, tornando a consciência do proletariado em uma “*consciência reificada*”, isto é, o homem tornado coisa.

¹⁰¹ Conforme Marx (2010, p.271) “O capitalista compra a força de trabalho pelo valor diário. Seu valor-de-uso lhe pertence durante a jornada de trabalho. Obtém, portanto, o direito de fazer o trabalhador trabalhar para ele durante um dia de trabalho. Mas que é um dia de trabalho? Será menor do que um dia natural da vida. Menor de quanto? O capitalista tem seu próprio ponto de vista sobre esse extremo, a fronteira necessária da jornada de trabalho. Como capitalista, apenas personifica o capital. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, maior quantidade possível de trabalho excedente. O capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando trabalho vivo, e, quanto mais suga, mais forte se torna”.

manufatura, por exemplo, Marx (2010a) destaca o surgimento de profissões específicas na produção capitalista, que tinham como principal função, comandar o processo produtivo em nome do capital.

De início, o capitalista liberta-se do trabalho manual quando seu capital atinge aquela magnitude mínima em que começa a produção capitalista propriamente dita. Com o desenvolvimento, o capitalista se desfaz da função de supervisão direta e contínua dos trabalhadores isolados e dos grupos de trabalhadores, entregando-a a um tipo especial de assalariados. Do mesmo modo que um exército, a massa de trabalhadores que trabalha em conjunto sob o comando do mesmo capital precisa de oficiais superiores (dirigentes, gerentes) e soboficiais (contramestres, inspetores, capatazes, feitores) que durante o processo de trabalho, *comandam em nome do capital*” (MARX, 2010a, p. 385, grifo nosso).

A manufatura fez emergir um quadro especializado de profissionais que objetivamente tinham como meta realizar os desígnios do capital. Seu trabalho é unicamente o de dar o *“impulso vital”* ao capital para extrair o máximo possível da força de trabalho durante sua jornada de trabalho. Por conseguinte, a maquinaria eliminaria as profissões de ofício reduzindo o trabalhador a um adendo da máquina. O domínio da técnica que os trabalhadores, mesmo que parcialmente, obtinham com a realização exclusiva do trabalho, é transferido para a máquina, que passa a dispensar paulatinamente os trabalhadores mais habilidosos. As profissões que se consolidam nesse processo tendem a incorporar, com maior intensidade ao seu escopo, o modo de ser do capital. Mas, o capital não só produziu profissões no interior da fábrica, novas profissões puderam surgir do comércio e dos serviços, elas mesmas direcionadas a buscar dos melhores negócios, as melhores vantagens para a produção, as formas mais econômicas de produzir, entre outras expectativas em torno da sobrevivência do capital. Do mesmo modo, as profissões tradicionais, também foram lançadas, ainda que contraditoriamente¹⁰², a cumprir determinados fins exclusivos para a manutenção do capital.

¹⁰² Os profissionais liberais, embora não intencionem diretamente a produção de mercadorias, não podem em absoluto se “liberar” da forma capitalista de produção. Podem assim, contestar os efeitos desumanizadores do capitalismo, mas devem sempre guardar certa restrição no que tange à luta efetiva pela superação do capital. Assim um advogado trabalhista, é instruído em sua formação a defender juridicamente os trabalhadores, dentro da legalidade vigente, mas não é ensinado que a forma capitalista de exploração do trabalho, deve ser superada em sua totalidade. Assim também, os professores são formados para educar as crianças e jovens a partir dos mais elevados conhecimentos, da ciência, da cultura e da ética (pelo menos deveriam ser), são também acercados de prepará-los, para o mundo competitivo, ambicioso e mesquinho do mercado de trabalho. Não é por menos que uma Pedagogia Histórico-Crítica, que reivindique a luta pelo comunismo – condição para a constituição de uma autêntica

Na medida em que a forma mercadoria se universaliza e com ela todo fetichismo consumista do capitalismo hodierno, subsume os homens no nível da consciência, a um comportamento reificado, controlado especialmente pelas necessidades da autoexpansão capitalista. Assim, a racionalidade (*ratio*)¹⁰³ da produção capitalista promove a tecnificação do trabalho, eliminando as propriedades qualitativas¹⁰⁴ dos trabalhadores, nesse processo penetrando “[...] até a ‘alma’ do trabalhador” (LUKÁCS, 2003, p.202). Mesmo “[...] o capitalista como portador do progresso econômico técnico etc., não age, mas sofre a ação, e que sua ‘atividade’ se esgota na observação e no cálculo exatos do efeito objetivo das leis sociais naturais” (LUKÁCS, 2003, p.280). Esse processo se completa com a produção flexível, espaço onde as identidades profissionais se mesclam imediatamente com os interesses pessoais dos trabalhadores.

A produção flexível possibilitou uma maior diversificação de mercadorias e ao mesmo tempo a facilitação do trabalho, dispensando qualquer qualificação técnica dos trabalhadores, adotando assim o discurso da empregabilidade por meio de competências profissionais que visem, acima de tudo, a *geração de lucros para a empresa*. Mas isso não pode ser dito assim abertamente, portanto, o apelo à formação de profissionais menos técnicos e mais “criativos” remete à identificação dos sujeitos ao plano irracional (*irratio*) do individualismo burguês do *saber-fazer* e do *saber-ser*¹⁰⁵, ou, melhor do se adaptar à “[...] estrutura da produção capitalista [estremada pela] interação entre uma necessidade submetida a leis estritas em todos os fenômenos isolados e uma irracionalidade relativa do processo como um todo” (LUKÁCS, 2003, p.225).

Deste modo, reconhecendo parcialmente a legalidade dos fenômenos em separado e abnegando o conhecimento da totalidade concreta da produção e reprodução capitalista da sociedade, as identidades profissionais, para o funcionamento adequado do modo de produção capitalista, devem se identificar cada vez mais com os valores objetivos dessa produção, tornando-se em certa medida em personificações do capital, uma vez que:

individualidade (DUARTE, 2013) – torne-se incômoda para a maioria dos profissionais comprometidos em suprir as deficiências do capital.

¹⁰⁴ Em que pese atualmente o debate a respeito do fim das qualificações profissionais e a atribuição de competências para o trabalho, como aspecto do predomínio da técnica na produção, ver Batista (2011).

¹⁰⁵ O *saber-ser* como ressalta Batista (2011) é genericamente apresentado pelos documentos oficiais, como características das “iniciativas” e “criatividade” dos sujeitos. Ver citação na página 56.

O capitalismo manipulatório da acumulação flexível demanda de uma força de trabalho flexível e com capacidade de se adaptar as situações novas. O capital necessita preservar e controlar o trabalho vivo, para isso as empresas estimulam as pessoas a se autocontrolarem, deslocando a coerção dos dispositivos organizacionais para o interior das pessoas, dispensando assim a figura do capataz. (BATISTA, 2011, p. 231).

De tal modo, introduziu-se a reflexividade da prática como postura militante para a formação do novo profissional. A reflexividade assegura assim as análises parciais do trabalho num plano racionalista estreito do autocontrole, ao mesmo tempo em que mantém distante a compreensão racional da totalidade do trabalho, sustentada pelas “incertezas” e “indeterminações” das ações singulares dos sujeitos. Objetiva não só a correção das particularidades isoladas, essencial para a tomada das “microdecisões” necessárias à funcionabilidade da produção flexível, mas igualmente, a integração dos sujeitos aos ajustes econômicos, reformas e contra-reformas, indispensáveis às finanças do sistema capitalista.

2.2. Identidade e alienação.

Iniciamos o nosso segundo capítulo investigando o surgimento e o desenvolvimento das identidades sociais enquanto determinação da existência do ser social, isto é, o homem enquanto um “ser que dá respostas” (LUKÁCS, 1978, p.5). Buscamos, com isso, sair do imbróglio idealista e psicologizante que procura determinar a identidade a partir dela mesma. Evitamos, além do mais, tentar responder o que é identidade, para destacar a sua função na sociedade de classes. Nesse sentido, a identidade social, só passa a ser determinante para a vida dos indivíduos a partir do momento em que o surgimento da propriedade privada e com ela a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual se efetivam como obstáculos à genericidade dos indivíduos. Quando efetivamente o pensamento e a atividade prática se separam se contrapondo como “inimigos” (MARX, 2014), é que se torna essencial identificar as diferenças entre os indivíduos como fundamento da distribuição desigual dos meios de trabalho e concentração de riqueza nas mãos das classes dominantes. Segundo Leontiev (1978):

Esta separação entre o pensamento e a atividade prática transcorre historicamente, contudo, não por si só em virtude da própria lógica do desenvolvimento, senão que resulta da divisão do trabalho, que leva a

que a atividade mental e a atividade prática material recaiam sobre diferentes homens. Nas condições de desenvolvimento da propriedade privada dos meios de produção e de diferenciação da sociedade em classes sociais antagônicas, a atividade do pensamento se isola do trabalho físico e se contrapõe a atividade prática. Parece, pois, totalmente independente desta última, que tem outra origem, outra natureza. Estas noções sobre a atividade de pensar são as que se afirmam nas teorias idealistas do pensamento. (LEONTIEV, 1978, p.35).

Considerando as observações de Leontiev (1978) nos arriscamos a afirmar que as identidades dos indivíduos são determinadas pela sua atividade prática social, ou melhor, são determinadas pelas posições que ocupam política e economicamente, num sistema definido de economia social¹⁰⁶. Sob tais circunstâncias as identidades correspondem sempre à constructos ideológicos particulares, que retratam os caracteres da prática imediata dos indivíduos requeridos a agirem conforme o legado histórico-social à eles destinados na sociedade de classes, *“que leva a que atividade mental e a atividade prática material recaiam sobre diferentes homens”*. Correspondem nominalmente aos domínios de cada indivíduo nas relações alienadas de poder na sociedade dividida em classes. Com isso, toda identidade situada nas relações de poder da sociedade de classes representa em maior ou menor grau as alienações que nos cerceiam. Assim, por exemplo, Marx e Engels (2009) conclamam os trabalhadores do mundo a superarem as suas situações localizadas, as suas determinações nacionais e culturais para a constituição de uma luta universalista na qual “[...] o desenvolvimento livre de cada um é a condição para o desenvolvimento livre de todos” (MARX e ENGELS, 2009, p.45). Sobre a nacionalidade, Marx e Engels (2009) assinalam no Manifesto que “os homens trabalhadores não têm país” (p.40), querem dizer com isso que mesmo constituídos particularmente em nação, o proletariado se encontrava destituído de poder político. Em consequência, apontam que a classe proletária deveria constituir-se ela mesma como nação, conquistando assim a sua “supremacia política”. Seguindo por essa lógica, pressupomos que Marx e Engels tinham clareza de que os indivíduos

¹⁰⁶ Para compreender tal assertiva, nos valemos da citação de Marx (1983, p.214) sobre a distribuição “[...] antes de ser distribuição dos produtos, ela é 1º, distribuição dos instrumentos de produção e, 2º, distribuição dos membros da sociedade pelos diferentes gêneros de produção, o que é uma outra determinação da relação anterior. (Subordinação dos indivíduos a relações de produção determinadas.). A distribuição dos produtos é manifestamente o resultado desta distribuição que, incluída no próprio processo de produção, lhe determina a estrutura. Considerar a produção sem ter em conta esta distribuição, nela incluída, é sem dúvida uma abstração vazia de sentido, visto que a distribuição dos produtos é implicada por esta distribuição, que constitui na origem um fator de produção”.

trabalhadores, não deveriam identificar-se, nem com o Estado Nacional e nem mesmo com a classe da qual pertenciam, independentemente de sua vontade, mas que deveriam de outro modo, superar a sua condição de classe. Identificar-se com a classe seria o extermínio do movimento revolucionário, uma vez que o objetivo consciente da classe trabalhadora é a supressão de toda a sociedade de classes e isso inclui o fim do próprio proletariado constituído em classe¹⁰⁷. Mas é preciso entender melhor esse processo de incorporação e superação, o qual não será possível explicitar seus por menores neste momento, mas que em linhas gerais consiste no reconhecimento dos indivíduos de sua condição de classe, na identificação dos elementos que correspondem a sua situação concreta na luta política pelo excedente da produção de riquezas por eles produzida e deles expropriada pela classe burguesa, ao mesmo tempo em que se torna necessário lutar contra as circunstâncias que os transformaram em classe explorada. Desta feita,

O proletariado se realiza somente ao negar a si mesmo, ao criar a sociedade sem classes, levando até o fim da luta de classes. A luta por essa sociedade, em que a ditadura do proletariado não passa de uma fase, não é uma luta somente contra o inimigo exterior a burguesia, é também, ao mesmo tempo, a luta do proletariado contra si mesmo, contra os efeitos devastadores e aviltantes do sistema capitalista sobre sua consciência de classe (LUKÁCS, 2003, p.191).

O constituir-se em nação, retratado no Manifesto, alenta para a necessidade de internacionalização da luta operária, para união dos proletários de todos os países. Trata-se da construção de programa político comum, visando “*o desenvolvimento livre de todos*”. O Manifesto trazia consigo a síntese do movimento comunista da época ao qual Marx e Engels viriam a dar contribuições teóricas de maior importância mais tarde. No período em que o Manifesto é escrito há por parte da burguesia um processo de integração dos territórios e constituição de uma identidade nacional, forjada dentro dos interesses político-econômicos do Estado. O nacionalismo é uma invenção da burguesia que implica em praticamente aproximar politicamente os mercados das províncias dando integralidade aos seus negócios.

Nesse sentido, falar em “crise de identidade” na sociedade capitalista se torna uma constatação superficial e irrelevante, na medida em que, de todas as sociedades de classe que existiram, a burguesa foi e permanece sendo a que mais se desprende da

¹⁰⁷ Não por menos que Marx foi enterrado na Inglaterra, no *Highgate Cemetery*, como apátrida, ou seja, não teve sua nacionalidade reconhecida. “Sintetizando seu desprezo pela sociedade burguesa e seu internacionalismo, Marx foi enterrado sem testamento e sem pátria” (McLELLAN, 1995, p.452)

conservação e identificação de seus negócios (fins de gerar lucro) com os meios e formas de produzir a sua existência enquanto classe dominante. A constatação de Marx e Engels (2009, p.14) de que “a burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas todas as relações da sociedade”, revela-nos que na sociedade capitalista a “crise de identidade” sempre foi uma constante, de modo que “a revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores” (MARX e ENGELS, 2009, p.14). Tentar explicar as identidades sociais por meio de uma oposição entre fixidez e instabilidade das identidades, como faz, por exemplo, Hall (2011)¹⁰⁸, ou compreender segundo Ciampa (2011), no campo da psicologia social, que as identidades são “metamorfozes”, se tornam formas de explicar o fenômeno da identidade sem, contudo, determinar suas causas essenciais. Não queremos com isso, negar o movimento realmente existente do processo identitário que perfaz a vida singular de cada indivíduo, nem negar sua efetiva influência sobre ela. Ao contrário é preciso compreender que as representações que os indivíduos fazem de si mesmos “[...] nunca é o resultado de um processo posto em marcha a partir de dentro [...]” (LUKÁCS, 2013, p.602). A descrição da fragmentação das identidades humanas, ou mesmo do processo metamórfico, que poderíamos descrever como uma necessária capacidade de adaptação desuniforme aos influxos multifários da totalidade social, não podem demonstrar por si sós, por maior que seja o esforço em apontar sua natureza histórico-social, a complexidade histórico-concreta do ser homem. De outro modo Lukács descreve esse movimento como:

[...] um desenvolvimento contínuo, ainda que repleto de desigualdades e contradições, cujo resultado tanto dá continuidade e incrementa o início quanto simultaneamente pode encontrar-se em antagonismo abrupto em relação a ele, o que, uma vez mais, constitui uma conexão da realidade com a *estrutura da identidade de identidade e não identidade*. (LUKÁCS, 2013, p.297, grifo nosso)

É preciso destacar aqui que embora indivíduo e genericidade formem uma unidade que não pode ser desfeita, simultaneamente é necessário reconhecer a não identidade entre esses polos. Como sentencia Lukács (2013, p.297) “a não identidade que surge daqui não tem a ver com o antagonismo entre o material e o ideal [...]”, pelo

¹⁰⁸ Segundo Hall (2011, p.22) “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*”.

contrário, o homem só pode pensar sobre si, sobre sua individualidade a partir de um “grau elevado do desenvolvimento da matéria” (LUKÁCS, 1979, p. 40-41), que permitiu de certo modo o desenvolvimento de formas de consciência “[...] que, todavia só podem alcançar completicidade no nível do ser social” (LUKÁCS, 1979, p.40). Entretanto, esta não identidade está relacionada com “[...] o aumento gradativo ininterrupto dos componentes sociais no complexo homem; e justamente esse fator determinante dos momentos identitários na continuidade do desenvolvimento é simultaneamente o veículo que a não identidade chama à vida no âmbito da identidade” (LUKÁCS, 2013, p.297). Assim, por exemplo, Marx (apud LUKÁCS, 1979, p.13) reconhece a prioridade ontológica da realidade social sobre o pensamento “se alguém acredita possuir 100 táleres, se essa não é para ele apenas uma representação arbitrária, subjetiva, se ele acredita nela, então os 100 táleres imaginados têm para ele o mesmo valor de 100 táleres reais. Por exemplo, ele contrairá dívidas em função desse seu dado imaginário, o qual terá uma *ação efetiva* [...]”. Da mesma forma, as identidades possuem uma *ação efetiva*, embora possam não corresponder com a realidade socialmente existente e afundar os indivíduos, grupos de indivíduos, até classes inteiras em dívidas impagáveis. O ensaio de Ciampa (2011) nos serve de um bom exemplo dessa efetividade das identidades sociais na vida dos indivíduos. A história real da vida de Severina comparada ao poema de João Cabral de Melo Neto descreve o processo pelo qual o deslocamento espaço-temporal concreto lança a personagem real sobre o complexo de contradições que refletem primordialmente a realidade social de uma classe destituída de qualquer posse. A luta de Severina contra a exploração e a violência capitalista se manifesta desde cedo em sua vida sob o signo do patriarcalismo do pai e se desdobra nas mais variadas formas de usurpação do trabalho, passando pela opressão machista do marido e a brutalidade do Estado sob a forma da racionalização (*ratio*) do sofrimento psíquico¹⁰⁹ (não poderemos aprofundar muito mais nesta questão, mas é preciso salientar que aqui temos os fundamentos da sociedade de classes: a propriedade, a

¹⁰⁹ O livro de Ciampa (2011) não data, com muita precisão, o período das situações vividas pela personagem Severina, no entanto, considerando que a tese de doutoramento que deu origem ao livro, ocorreu em 1986, (segundo informações do currículo Lattes do autor) e as referências ao INPS, supomos que nesse período ainda havia o funcionamento pleno dos Hospitais Psiquiátricos, mais conhecidos como os manicômios. Sabemos também que tais hospitais, juntamente com um grande número de médicos psiquiatras foram colaboradores da ditadura civil-militar brasileira e usavam os recursos da medicina para torturar e tirar de circulação os opositores do regime e qualquer outro trabalhador ou pessoa que julgassem “perigosos” para a sociedade.

família e o Estado). Esse movimento é traduzido por Ciampa (2011) num processo de posição e *re*-posição da identidade pessoal de Severina, que a cada momento de sua história de vida singular sintetiza as experiências vividas em identidades, as quais Ciampa (2011) expressa conceitualmente como: a “infância-que-não-teve”, a “vida-que-não-foi-vivida”, a “Severina-de-hoje”, a “Severina-de-amanhã”, entre outros. Mas, Severina somente vai conseguir se identificar como ser humano, segundo o ensaio de Ciampa, quando ela passa a fazer parte de uma organização budista. Só quando então ela se identifica com o budismo é que vai compreender a integralidade do mundo. Ainda que por meio de uma integralidade mística, se sente pertencente à comunidade humana¹¹⁰. Daí a ação efetiva da identidade religiosa na vida de Severina. Num passe de mágica deixou o mundo perverso que a constrangia, para entrar num estado de paz e tranquilidade de espírito. Isso porque, segundo as convicções religiosas, esse mundo era resultado daquilo que Severina havia “plantado” para ela mesma¹¹¹. Transcreveremos abaixo a fala de Severina para entendermos um pouco mais essa relação:

Eu vou ter muito, muito, muito que mudar (...) o que eu plantei, que foi meu estado de vida antigo, foi muito ruim, foi muito ruim (...) eu não quero volta nunca àquele estado que eu tinha, porque esses estados eu tenho todos dentro de mim (...) mas eu tenho uma coisa pra me segurar, um controle (...) eu tenho eu tenho que lutar pra transformar aquilo, não deixar mais aquilo acontecer de ruim (...) a gente ir se transformando permanentemente dentro da gente! (CIAMPA, 2011, p.117)

Era mais fácil mudar a si mesma do que tentar mudar a realidade fora de si. Assim pode perdoar seus opressores e organizar sua vida de modo mais regular, possibilitando-lhe ter uma experiência um tanto mais positiva com a genericidade humana, ainda que sob a alienação religiosa. Contudo, podemos dizer que sua identidade religiosa representa de modo mais concreto um irracionalismo análogo ao que vimos retratando no primeiro capítulo, principalmente no tratamento do *habitus* dado por Perrenoud aos professores, um tipo de vigilância de si, por meio de mecanismos de

¹¹⁰ A religião “é uma comunidade ideal” (HELLER, 1998, p.161) que tem como um de seus princípios a conservação de uma determinada particularidade, por meio da injunção de regras morais, consideradas absolutas e imutáveis. Segundo Heller (1998, p.233) a religião “[...] constitui a objetivação genérica em-si e para-si em que o para-si (moral, ideologia, comunidade, liberdade) se aliena de si mesmo por princípio”.

¹¹¹ Como relata Ciampa (2011, p. 106) na transcrição da fala de Severina, ao dizer sobre a catequista que lhe inseriu no budismo: “Ela dizia pra mim: *antes da senhora apontar os demais, o dedo, a senhora vire pro interior da senhora (...)*. Eu digo: *isso é muito estranho, não? Esse negócio de só a gente ter defeito! Os outros não têm defeito! [...]* Ai ela voltou e disse pra mim outra vez: *Tudo que a senhora sofreu e está sofrendo foi causa do passado, a senhora mesma plantou; então hoje a senhora está colhendo o que a senhora plantou*”.

autocontrole, como a recitação da sutra e a prática de orações indicadas pela catequista budista.

É importante salientar ainda que as relações sociais construídas pelo capitalismo impossibilitaram de uma vez por todas qualquer identidade dos indivíduos com o seu trabalho, a partir do momento em que transformou o salário no motivo da existência dos trabalhadores. No curso da história, como evidenciaram Marx e Engels (1965), a sociedade burguesa, realiza a disjuntiva entre a “pessoa” e o seu trabalho. Ao efetivar a igualdade abstrata por meio da emancipação política da sociedade a burguesia anulou, dessa forma, qualquer relação de identidade dos indivíduos com o seu trabalho. A separação dos indivíduos de seus instrumentos de trabalho rompeu com qualquer identificação dos homens com sua atividade vital. Enquanto que no feudo a condição de servo, por ser invariável, correspondia a uma qualidade inerente à individualidade dos sujeitos pelo resto de suas vidas, no capitalismo as condições de existência, por serem fortuitas, colocam os indivíduos da classe trabalhadora numa relação necessária não-identitária com sua condição de trabalhador assalariado. O trabalhador assalariado torna-se tão somente “força de trabalho” disponível a exercer qualquer trabalho que lhe for oferecido. Só dessa maneira foi possível então uma sociedade contratual, de homens livres dispostos a vender a sua força de trabalho.

Essa separação meramente formal cumpre uma função política na medida em que não cancela as diferenças entrepostas pela divisão do trabalho e as condições de existência de classe dos indivíduos. Desse modo, fica mais clara a organização da concorrência, das relações do mercado de trabalho, onde os indivíduos adentram como mercadoria, como força de trabalho, deixando de lado a sua “pessoalidade”, sua qualidade de pessoa. Embora a burguesia reclame dos indivíduos uma identidade que os conduza na sociedade para a submissão consentida ao trabalho alienado (*labor*), por necessidade da expansão ininterrupta do capital, tais identidades são constantemente suprimidas e reconstituídas¹¹², geradas e extintas, sempre em conformidade com os objetivos da produção de mercadorias¹¹³.

¹¹² Como retratam Marx e Engels (2009) no *Manifesto Comunista* a produção capitalista demoveu as tradições, deslindou a religião, desnacionalizou a indústria e submeteu toda humanidade à produção e consumo de suas mercadorias.

¹¹³ Um exemplo claro disso em nossos dias atuais é a dissolução da identidade familiar burguesa, a importante vitória do movimento LGBTT no reconhecimento do casamento gay nos países de economia capitalista mais desenvolvida, pôs abaixo a família tradicional burguesa, porém, a crítica à “*sagrada*

Não é por menos que quando buscamos explicações a respeito da identidade dos indivíduos na sociedade moderna encontramos definições vagas e imprecisas, como as formuladas por Boaventura Santos (1994) de necessidade “semi-fictícia” de “identificações transitórias e fugazes”. Um “ser-não-ser” indefinido e inimputável, alvo de uma busca incessante dos indivíduos para a concretização do seu “eu” (*Ich-Individualität*¹¹⁴) particular. Compreendemos que no interior dessas explicações encontra-se o elemento irracional da análise da formação das identidades. Ou seja, a sua determinação é dada unicamente por critérios subjetivos. Deste modo a identidade e suas adjudicações são reduzidas as representações que os indivíduos fazem de si mesmos. Como na sociedade capitalista as “(...) representações os indivíduos são mais livres do que antes, por que suas condições de existência lhes são contingentes” (MARX e ENGELS, 1965, p.81), as identidades nos parecem aos olhos também mais “livres”. Para assim dizer, de maneira menos elaborada, as identidades se assemelham a produtos à mostra nas prateleiras de um grande supermercado, onde cada um pode escolher sua marca, a que mais lhe agrada. No entanto, nesse processo de escolha, a divisão do trabalho, o assalariamento, a alienação, são ocultadas, são abstraídas de tal modo que nossas escolhas aparentem ser guiadas unicamente por questões pessoais, escondidas em algum ponto do cérebro, que orientam nossos “gostos”, “afinidades”, “desejos”, “vontades”, entre outros fatores que tendem a se afastar cada vez mais das determinações sociais do trabalho.

Contudo, para entendermos como os indivíduos formam suas identidades com o mundo social, recorreremos a Leontiev (1978) e seu estudo sobre a formação da personalidade. Alertamos, entretanto, que por uma questão de delimitação do nosso trabalho ao conceito de identidade, não adentraremos nas análises, específicas (e fundamentais) do estudo da personalidade desenvolvidas por Leontiev.

Partimos então da constatação de que a subjetividade dos indivíduos é o “[...] produto de vínculos e relações vitais, práticas, do sujeito com o mundo objetivo [...]” (LEONTIEV, 1978, p.47). As imagens que os indivíduos formam tanto da realidade

família” permanece articulada ainda a uma concepção liberal de família, mantendo intactas as suas relações com a propriedade privada.

¹¹⁴ Santos (1994, p.33) destaca que o debate sobre a identidade na sociedade moderna encontra-se balizado pela tensão entre a subjetividade individual (*Ich-Individualität*) e subjetividade coletiva (*Ich—Kollektivität*), com o predomínio da primeira sobre a segunda. “Essas duas tensões – subjetividade individual/subjetividade coletiva; subjetividade contextual/subjetividade universal – estão na base das grandes tradições da teoria social e política da modernidade”.

externa, como a de si mesmos são, portanto, referência do “mundo objetivo e seu conjunto” (LEONTIEV, 1978, p.56), são representações. Leontiev (1978) destaca que na psicologia se tornou comum chamar a representação de “imagem generalizada, que está ‘inscrita’ na memória” (LEONTIEV, 1978, p.58). Essa concepção de representação considera a imagem “como uma espécie de coisa”. Nesta perspectiva a formação das representações se daria por um processo de “sobreposição” de imagens que estariam de certo modo “acabadas” e arquivadas em nossa memória. Adverte que essa concepção “concorda bem com a doutrina lógico-formal sobre os conceitos concretos” e está em oposição com os princípios do materialismo dialético, a respeito das generalizações. Diz:

Nossas imagens sensoriais generalizadas, assim como os conceitos, contém movimento e, por conseguinte, contradições; elas refletem os objetos e seus vínculos e mediações diversas. Isto significa que nenhum conhecimento sensorial é uma pegada petrificada. Ainda que esse conhecimento se conserve na mente do homem, não é uma coisa “acabada”, senão só virtualmente, ou seja, como constelações cerebrais que se tem conformado fisiologicamente e são capazes de realizar a imagem subjetiva de um objeto que o homem descobre já um, já outro sistema de vínculos objetivos. A representação do objeto não inclui somente *o semelhante* nos objetos, senão também algo assim como suas diversas facetas, inclusive não as “superpõe” uma sobre a outra, as que não se encontram em relações de semelhança estrutural ou funcional. (LEONTIEV, 1978, p.58)

Temos, portanto, que a subjetividade dos indivíduos é formada nas suas atividades práticas vitais em relação ao mundo objetivo, ela não é nem uma característica inata, nem muito menos uma “coisa” que se forma no cérebro. Ela é uma representação, um reflexo da realidade em seu movimento e suas contradições. Por sua vez, estas representações que formam a subjetividade dos indivíduos, não são o resultado natural do funcionamento interno da atividade psicofísica, senão o produto da relação dialética entre a objetivação e exteriorização, da qual “o interno (o sujeito) atua através do exterior e com ele modifica a si mesmo” (LEONTIEV, 1978, p.142). É a atividade do homem sobre o mundo que molda sua subjetividade e não a sua atividade interna psicofísica, esta última participa como ação determinada, como resultado da ação determinante da multiplicidade das atividades dos seres humanos sobre o mundo real. Ao agir sobre o mundo o homem age sobre si mesmo e não apenas transforma materialmente a realidade, como também qualifica a sua própria subjetividade¹¹⁵.

¹¹⁵ Para citarmos Leontiev (1978, p.110) “as imagens sensoriais são a forma universal do reflexo psíquico que é gerado pela atividade objetiva do sujeito. Mas no homem, as imagens sensoriais adquirem uma nova

Assim, acreditamos que no modo como Leontiev (1978) compreende a relação entre os motivos e a formação da personalidade, podemos encontrar a chave para a compreensão racional da formação da identidade. Sobre isso afirma

[...] a personalidade não tem que limitar-se a explicar premissas, senão que é preciso partir do desenvolvimento da atividade, de seus tipos e formas concretas, e dos vínculos que se estabelecem entre elas, por quanto seu desenvolvimento modifica radicalmente a significação dessas mesmas premissas, *a investigação deve ser orientada não a partir dos hábitos, habilidades e conhecimentos das habilidades que as caracteriza, senão do desenvolvimento do conteúdo e dos vínculos das atividades à busca de como, mediante quais processos se realizam e se fazem possíveis.* (LEONTIEV, 1978, p.145, grifo nosso)

Como já foi dito anteriormente, não é nosso intuito estudar o processo de personalização, mas é necessário atentar-nos ao método de investigação empregado por Leontiev. Ao estudar os motivos que possibilitam a formação da personalidade dos indivíduos ele sinaliza “*o desenvolvimento do conteúdo e dos vínculos das atividades*” que dão sentido pessoal às ações individuais.

Sucedem que no próprio estado de necessidade do sujeito não está rigorosamente registrado no objeto que é capaz de satisfazer a necessidade. Até a primeira vez em que é satisfeita a necessidade “não conhece” seu objeto, este ainda deve ser descoberto. Só como resultado desse descobrimento, a necessidade adquire sua objetividade e o objeto que é percebido (representado concebido) adquire sua atividade estimuladora e orientadora da função, quer dizer, se converte em motivo. (LEONTIEV, 1978, p. 148)

Contudo, a necessidade para o “indivíduo colocado nas condições do trabalho coletivo” (LEONTIEV, 2004, p.82), não correspondem às mesmas características, das necessidades, genuinamente, animais. Isso porque “não há atividade animal que não responda a qualquer necessidade estritamente biológica, que não seja provocada por um agente com uma significação biológica para um animal [...] e cujo ultimo elo da cadeia não esteja diretamente orientado para este objeto” (Ibidem). Neste caso o objeto gerador da necessidade (o motivo) e a sua satisfação sempre se coincidem. No homem modificado pelo trabalho esta relação não se objetiva assim de forma tão direta. Embora, em ultima instância as atividades humanas mediadas pelo trabalho, satisfaçam obrigatoriamente as necessidades biológicas o que motiva sua atividade, não é saciedade

qualidade, e é justamente seu caráter significativo. Os *significados* são formadores primordiais da consciência humana”.

imediate de uma necessidade natural. O exemplo de Leontiev sobre a atividade do batedor em relação à caça pode deixar mais claro o que queremos ressaltar.

Assim a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada a sua atividade? Pode ser assusta a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão a espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela para aí: os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade do alimento, de vestuário etc., que o batedor sente. Assim aquilo para que estão orientados seus processos de atividade não coincide com seu motivo; os dois são separados. (LEONTIEV, 2004, p.82)

Na aparência a atividade de “bater” a caça, conduz a satisfação de suas necessidades biológicas, mas na verdade como é retratado por Leontiev (2004), ao assustar a caça nosso batedor perderia todas as possibilidades de captura se o fizesse perseguindo a lógica natural das relações naturalmente postas. O que orienta sua ação, portanto, “não é outra coisa senão a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo” (LEONTIEV, 2004, p.84). Desde o início, o motivo que orienta a ação do batedor em relação à caça está carregado de significado social, e só faz sentido em relação a um conjunto de atividades coordenadas e correlatas que constituem coletivamente o ato da caça. Desta maneira, o motivo identifica o indivíduo ao seu campo de ação, o indivíduo passa a ser a ação (passa a ser sujeito¹¹⁶) e pertencer ao conjunto do trabalho coordenado, no nosso exemplo destacado de Leontiev (2004), a caça.

Mesquita (2010) ao descrever a estrutura da atividade nos dá um melhor entendimento desse processo:

[...] ao transformar a realidade para a satisfação de uma necessidade, cria novas necessidades. Essa constante produção social de necessidades enseja o incremento da produção, que exige, ao mesmo tempo, um crescente particionamento da Atividade: *sua diferenciação interna*. Ela é dividida em etapas intermediárias: as ações. Cada ação corresponde a um objetivo que não atende diretamente a uma necessidade, mas apenas medeia esse atendimento. Como as partes (ações) da Atividade devem ser conscientizadas, os objetivos das ações são sempre conscientes e subordinados à necessidade. É precisamente essa subordinação a razão de sua existência, pois à medida que as

¹¹⁶ No latim a palavra sujeito (*subjectos*) significa “aquilo que está abaixo, que está posto ou situado abaixo”, o que está debaixo da ação neste caso é o indivíduo.

necessidades se desenvolvem, somente o conjunto das ações pode satisfazê-la. (MESQUISTA, 2010, p.57-58)

Ao subordinar-se a ação, cada indivíduo se vincula expressamente a um campo restrito da atividade, cada vez mais dependente da totalidade das relações estabelecidas entre os outros membros da coletividade do trabalho. Por conseguinte, sua existência se torna cada vez mais independente das determinações estritamente naturais. Torna-se cada vez mais imprescindível a apropriação do conteúdo impresso na atividade, “[...] exige a *conscientização dos vínculos objetivos* que ligam os produtos de suas ações à satisfação de suas necessidades. A satisfação indireta de necessidades tem, por isso, uma função indispensável para o desenvolvimento da consciência”. (MESQUITA, 2010, p.58).

Contudo, como destaca Leontiev (2004) nas sociedades primitivas,

O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de “bem”, por exemplo um sentido social na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos membros. Por este fato as significações linguísticas elaboradas socialmente que cristalizam o sentido social *objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos*. (LEONTIEV, 2004, p.121, grifo nosso)

Disso observamos que, a divisão fisiológica do trabalho que decorre naturalmente da propriedade comum e tribal foi determinante para o surgimento de ações destacadas das leis naturais e conseqüente desenvolvimento da consciência humana. Por sua natureza, contida nas relações entre ação e motivo, impulsionam a *conscientização dos vínculos objetivos* entre o resultado das ações e a satisfação das necessidades (motivo), pelos indivíduos. Nas sociedades primitivas essa *conscientização* coincide imediatamente com a vida comunitária dos indivíduos, cujo “*objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos*”. De certo modo, isso permitiu a identificação do indivíduo com a vida em comum, da qual era submetida a sua própria existência individual e para a qual convergia o sentido dessa existência. Essa identidade, como *forma imediata da consciência individual*, encontra-se fora do indivíduo, no *conteúdo* e nos *vínculos objetivos* que formam o conjunto da atividade. Essa identidade se realiza, entretanto na comunidade dos homens que trabalham.

Com o desenvolvimento da propriedade privada nos interstícios do comunismo primitivo¹¹⁷ são geradas “relações sociais inteiramente novas”, que irão agir qualitativamente na estrutura elementar da consciência individual, originando uma nova estrutura¹¹⁸ “[...] que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência” (LEONTIEV, 2004, p.122). A propriedade privada estabelece novos vínculos e conteúdos, os quais irão reorientar as ações. Sobre estes vínculos o desenvolvimento da comunicação verbal, - que tem como finalidade especial a transmissão de um determinado conteúdo, isto é, “um conteúdo que respeite à planificação e à direção da atividade” (LEONTIEV, 2004, p 122), - irá sofrer a separação da sua função teórica e sua função comunicativa.

A separação da função teórica, cognitiva, da palavra e a sua função de comunicação propriamente dita, constitui um novo passo. Esta separação começa na etapa histórica seguinte [subsequente ao desenvolvimento da propriedade privada]. Tem por preliminar o isolamento da função de organização da produção e troca e, por isso mesmo, da função de ação. Este fato confere à palavra a sua motivação independente, ou seja, dizer que ele a transforma em atividade relativamente autônoma. (LEONTIEV, 2004, p.123)

Assim, o isolamento da atividade teórica conferiu à palavra certa condição de prestígio em relação à atividade prática propriamente dita. De tal modo a palavra se

¹¹⁷ Em Engels (1975) podemos inferir que, à medida que as sociedades primitivas foram dominando algumas formas particulares de produção agrícola e pecuária, e com isso acumulando um excedente de trabalho, tornou-se possível, em virtude da disputa pela nova riqueza produzida, o desenvolvimento ulterior da propriedade privada. No “Velho Mundo” diz Engels (1975, p.57) “[...] a domesticação de animais e a criação do gado haviam aberto mananciais de riqueza até então desconhecidos, criando relações sociais inteiramente novas. Até a fase inferior da barbárie, a riqueza duradoura limitava-se pouco mais ou menos à habitação, às vestes, aos adornos primitivos e aos utensílios necessários para a obtenção e preparação dos alimentos: o barco, as armas, os objetos caseiros mais simples. O alimento devia ser conseguido todo dia, novamente. Agora, cabras e porcos, os povos pastores, que iam ganhando terreno (os Ários, no indiano País dos Cinco Rios e no vale do Ganges, assim como nas estepes de Oxus e Jaxartes, na ocasião esplendidamente irrigadas, e os semitas no Tigre e no Eufrates), haviam adquirido riquezas que precisavam apenas de vigilância e dos cuidados mais primitivos para reproduzir-se em proporção cada vez maior e fornecer abundantíssima alimentação de carne e leite. [...] A quem, no entanto, pertenceria essa riqueza nova? Não há dúvida de que, na sua origem, pertenceu à gens. Mas bem cedo deve ter-se desenvolvido a propriedade privada dos rebanhos”.

¹¹⁸ Segundo Leontiev (2004, p.120) “Nos primórdios do desenvolvimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada, os objetos revestem-se efetivamente para o homem de propriedades ‘supra-sensíveis’ que não dependem dos próprios objetos nem da sua natureza, mas das relações humanas criadas na produção. São estas relações que determinam realmente a maneira como o objeto se manifesta realmente ao homem. Se a conscientização reveste formas particulares, diferentes das nossas, isto se deve, uma vez mais, não ao ‘misticismo’ da mentalidade mas ao fato de nesta época as relações sociais estarem já objetivamente diferenciadas, embora a sua consciência conserve ainda a sua estrutura antiga, o seu tipo de conscientização, por integração direta do sentido conscientizado nas significações socialmente elaboradas”.

tornou ato de criação. O mito bíblico da criação ilustra bem essa guinada metafísica do trabalho. Toda a criação, com exceção do homem, resulta da palavra. O homem criado do barro (pressupondo assim a teleologia do trabalho¹¹⁹), como imagem e semelhança do criador, abriga em si a essência criadora auferindo a capacidade de nomear as “coisas” do mundo. O divórcio da prática correspondeu no desenvolvimento das sociedades de classes, à própria dualidade entre o corpo e o espírito. À elevação do espírito e a condenação da matéria. As classes dominantes reivindicam a sua pureza de espírito como condição de dominação sobre as demais classes. Estabelecem-se, assim novos conteúdos e novos vínculos da vida social que se assentam sob a consciência imediata dos indivíduos, essa oposição entre espírito e matéria “[...] levou a que se apresentasse o pensamento e toda a atividade espiritual interior em geral por aquilo que eles não são na realidade” (LEONTIEV, 2004, p.124-125). Não só do ponto de vista ideo-político se aplicam sob a consciência tais pressupostos, mas sobre o homem inteiro, sobre as suas emoções, sentimentos, pensamentos, seus músculos, sentidos e percepções. Sob tais condições a consciência imediata dos homens das classes dominadas passa a ser constituída, de modo a que se habituem à submissão, considerando *normais* e *naturais* tais condições de subordinação e sujeição do trabalho. O desenvolvimento da linguagem sob a sociedade de classes representa deste ponto em diante, não somente os vínculos objetivos do trabalho com a transformação material da natureza, mas também o conteúdo ideológico que atravessa as relações de dominação e alienação originadas do isolamento da atividade intelectual. A consciência imediata já não mais coincide com a vida comunitária dos indivíduos, uma vez que ela se caracteriza agora como uma comunidade da produção alienada de bens. Na sociedade capitalista tal divisão da vida comunitária é levada as últimas consequências, transformando a massa de produtores em trabalhadores assalariados, “[...] cuja, única propriedade é a capacidade de trabalho”.

As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade entranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, veem-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo essencial da vida,

¹¹⁹ Aqui nos remetemos muito sinteticamente à discussão ontológica sobre a teleologia e a causalidade do trabalho levantadas por Lukács (2013, p.53), na qual aponta que “[...] todas as formas idealísticas e religiosas da teleologia natural, nas quais a natureza é criação de Deus, são projeções metafísicas desse único modelo real. Esse modelo é tão presente na história da criação contada pelo Antigo Testamento que Deus não só – como sujeito humano do trabalho – revisa continuamente o que faz, mas, além disso, exatamente como o homem, tendo terminado o trabalho, vai descansar. Também não é difícil reconhecer o modelo humano do trabalho em outros mitos da criação, ainda que tenham recebido uma forma aparentemente filosófica; lembre-se uma vez mais do mundo como um mecanismo de relógio posto em movimento por Deus”.

devem alienar o conteúdo da sua própria vida. (LEONTIEV, 2004, p.129)

Conseqüentemente os motivos que engendram a atividade de trabalho na sociedade capitalista se desprendem dos seus verdadeiros significados, tornando o sentido e as significações desta atividade “estranhas” a compreensão do homem. Levando a situação paradoxal da “[...] discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito de outro modo, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem”. (LEONTIEV, 2004, p.130).

Para o trabalhador o sentido do seu trabalho é o salário, que se torna para ele unicamente num *meio de subsistência* com o qual pode manter-se vivo, como sujeito físico, enquanto trabalhador (MARX, 1985). Sobre sua cabeça, se impõe a divisão do trabalho capitalista coagindo-o a uma estrita atividade de trabalho, impondo-lhe um limitado número de ações e atuações, sobre as quais deve se aprofundar e se especializar durante toda sua vida, determinando, desta forma (não em absoluto), o conteúdo refletido por ele, constituindo assim sua subjetividade e suas correspondentes “identidades” como o mundo objetivo. Identidades estas que não refletem uma imagem estática e fixada da realidade, mas refletem conjuntamente uma totalidade de experiências afetivas, as emoções¹²⁰ e sentimentos¹²¹ que contribuem e sinalizam as ações futuras dos sujeitos. Como ressalta Leontiev (1978, p.167), neste processo, “a pertença do sujeito à determinada classe condiciona, desde o começo o desenvolvimento de seus vínculos com o mundo circundante, a maior ou menor amplitude de sua atividade prática, de suas comunicações, de seus conhecimentos e das normas de conduta que assimila”. Nas condições da exploração do trabalho a classe corresponde ao principal veículo da identidade social. Para ela e por meio dela que afluem as significações culturais, nacionais, profissionais, etc., de modo que toda identidade social

¹²⁰ Segundo Martins (2007, p.82) “Na qualidade de processo, as emoções surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. Assentam-se na vivência da satisfação de necessidades orgânicas, ou primárias, bem como de reações relativas a sensações e percepções. Por isso, têm sempre um caráter circunstancial, podendo até mesmo ser motivadas por qualidades isoladas dos objetos”.

¹²¹ “Os sentimentos são específicos dos homens, possuem natureza histórico-social, originando-se de necessidades e vivências culturais e organizando-se em função das condições sociais de vida e atitudes do homem perante suas experiências. Embora possuam uma dimensão individual, por sua natureza, são sempre sociais e históricos. [...] os sentimentos dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto e não de suas propriedades isoladas, motivando-se por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente”. (MARTINS, 2007, p. 82-83)

situa-se, antes de tudo, no campo da luta de classes, que atua como um verdadeiro filtro na formação do “eu” (*Ich-Individualität*). Definitivamente não existe uma tensão entre o indivíduo e a coletividade, como sugere Santos (1994) ao contrário, o indivíduo só pode corresponder, como indivíduo inserido numa coletividade, mas essa coletividade é atravessada por interesses de classe e são os interesses de classe que tencionam a formação do “eu”. Leontiev é bem claro, quanto a isso, quando se refere a formação do “eu” na personalidade

Costumamos pensar que o homem é o centro do qual convergem as influencias exteriores e do qual partem as linhas de seus nexos, de suas interações com o mundo exterior; que este centro, dotado de consciência, é precisamente seu “eu”. Mas as coisas não são absolutamente assim. Temos visto que as diversas atividades do sujeito se entrecruzam e atam em nós com relações objetivas, sociais por sua natureza, nas quais os sujeitos entram necessariamente. Estes nós, suas hierarquias, são as que formam esse secreto “centro da personalidade” o que chamamos “eu”; dito de outro modo, este centro não está no indivíduo, não está embaixo da superfície de sua pele, senão em sua existência. (LEONTIEV, 1978, p.178)

Ao afirmar que o “eu” está na existência do indivíduo, Leontiev afirma ao mesmo tempo, que o “eu” encontra-se nas “formas de ser” (*Daseinformen*), nas condições de existência dos indivíduos que sintetizam, como tais, de maneira única e irrepitível suas experiências com o mundo social, que como já vimos aqui, no capitalismo são mediadas pela sua condição de classe. Para classe trabalhadora essas condições são as mais adversas possíveis, produtoras de alienações e de estranhamentos, nos quais “[...] o trabalhador não se afirma, senão se nega; não se sente feliz, senão desgraçado; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, senão que mortifica seu corpo e arruína seu espírito” (MARX, 1985, p.109). É verdade, no entanto, que não devemos ser esquemáticos em transformar todos os movimentos da individualidade e formação da identidade em expressões de classe. A classe é uma categoria fundamental que nos fornece uma compreensão da particularidade da formação das identidades, mas ela sozinha não nos esclarece tal fenômeno em sua totalidade. Por outro lado, também devemos desconfiar de estudos que compreendem a formação da identidade pessoal, desconexo das suas relações de classe. Dito isso, levantamos as seguintes premissas: 1ª. A identidade reflete uma forma imediata de consciência do ser social no conjunto de suas relações sociais aparentes; 2ª. As condições de existência dos indivíduos determinam sua identidade com o mundo social; 3ª. Nas sociedades de classes as

identidades desempenham uma função, que compreende a identificação da distribuição desigual da riqueza entre os membros de uma mesma formação social. Uma função de âmbito superestrutural, cuja tarefa aponta na direção do ocultamento das contradições infraestruturais; 4^a. Nas condições de exploração do trabalho as identidades sociais são portadoras do sigma da alienação; 5^a. A crise identitária é uma característica inerente à sociedade capitalista.

Na sequência de nosso segundo capítulo, buscaremos explicitar tais premissas na constituição da identidade profissional do professor e as suas correlações com as formas transitórias e precarizadas do profissionalismo contemporâneo, destacando os influxos da crise capitalista na descaracterização do ensino e remodelação da formação docente em concomitância aos objetivos da reestruturação produtiva do capital e manutenção do regime flexível de acumulação.

2.3. A formação de uma identidade profissional do professor que não deve ensinar: subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista.

Com base em Leontiev (1978; 2004) sustentamos a compreensão de que a identidade se constitui numa forma imediata de consciência individual. Enquanto tal reproduz em suas formas espontâneas as relações alienadas que conformam a subjetividade dos indivíduos na sociedade capitalista. No capitalismo, as identificações dos sujeitos, não dizem propriamente quem eles são, mas correspondem, por extenso, ao grau de apropriação da riqueza (material e espiritual) produzida pelo conjunto do trabalho na sociedade, acessíveis a eles. Destarte, saímos do campo do irracionalismo, em cuja formação da identidade resulta da busca individual da concretização do “eu” e partimos assim para uma compreensão dialética da formação das identidades sociais, a partir da unidade indivíduo-sociedade. Disso, passamos a entender o processo de identificação social a partir dos vínculos e conteúdos objetivos que organizam as atividades dos sujeitos em sociedade, atividades que correspondem às formas de sua existência. Nas sociedades primitivas os motivos que originavam as atividades correspondiam com as suas finalidades, deste modo a consciência imediata dos sujeitos, identificava-se diretamente com a vida comunitária, uma vez que os produtos do trabalho se convertiam obrigatoriamente em “bens” coletivos, gerando “[...] um sentido

social na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos membros” (LEONTIEV, 2004, p.121). Nas condições de exploração do trabalho dos homens, novos vínculos e conteúdos passam a determinar as atividades vitais dos sujeitos. Neles os motivos (criados e gerenciados “superestruturalmente” e alienados de seus fundamentos “infraestruturais”) estão apartados dos fins das atividades. O desenvolvimento ulterior das sociedades de classe e a resoluta expropriação da massa dos produtores dos meios de produção da vida material transformaram e têm transformado as relações entre os seres humanos (os vínculos e conteúdos das atividades) em puras relações entre “coisas”, nas quais a própria atividade humana “[...] deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente” (LEONTIEV, 2004, p.128). Ao passo de a consciência imediata não mais coincidir com a representação da vida comunitária. Nesse contexto, a linguagem passa a exercer uma enorme influência no desenvolvimento do pensamento e da consciência. Desenvolvimento esse que permite aos homens a superação do pensamento iminente prático e da consciência imediata, a um novo patamar de pensamento teórico e de uma consciência da consciência. No entanto, em face das relações alienadas que se estabelecem pela divisão de classes, a própria linguagem é eivada por conteúdos ideológicos que em sua essência justificam e perpetuam as relações de dominação, agindo em especial na consciência imediata dos homens. Nestas circunstâncias, as identidades sociais (compreendidas aqui como uma forma imediata de consciência), são constituídas inevitavelmente por limitações teóricas intrínsecas ao processo de alienação decorrente da propriedade privada dos meios de produção e exploração da força de trabalho humana.

Dessas nossas abstrações mais gerais a respeito da constituição identitária dos indivíduos, partiremos deste ponto em diante, para a apreensão particular da formação da identidade profissional docente. Como explicitamos aqui anteriormente, uma das características próprias do desenvolvimento divisão do trabalho capitalista, tem sido a criação e transformação das profissões em formas personificadas do capital. Profissões que “comandam em nome do capital”.

Em suma, a crise de lucratividade deflagrada nos 70 do século passado, fez catapultar, mediada pelo intrínseco processo de reestruturação produtiva, tais personificações, transformando a máxima da publicidade bancária, “*o que é bom para o capital é bom para você!*”, em um estilo de vida. Para sermos mais exatos, a retomada dos padrões de lucratividade da produção capitalista, só foi possível por meio da introdução

do modelo flexível de acumulação, no qual se consolidaram as bases da precarização da força de trabalho e minimização do Estado¹²². A gerência de um mercado de trabalho instável coloca para os capitalistas a tarefa de estabelecer novos patamares de qualificação do trabalhador. A priorização de um tipo de mão de obra desespecializada e a dispensa de um contingente significativo da força de trabalho especializada coloca em evidência o declínio das qualificações técnicas exigidas para a operatividade da produção. A resposta para a crise estrutural do desemprego desencadeada pela intensa “[...] *liofilização*¹²³ *organizativa* da ‘empresa enxuta’” (ANTUNES, 2009, p.52), é elaborada ideologicamente sob a chancela da competência. A competência inverte positivamente o aprofundamento da alienação e estranhamento do trabalho, ao generalizar o topo da produção toyotista, como forma de superação do trabalho alienado fordista. Nela o reencontro do trabalho manual e intelectual deixaria de ser um pressuposto do fim da organização capitalista do trabalho, para se tornar realidade do capitalismo flexível. O operário é transformado em profissional competente. Um profissional que reflete sobre o que produz e faz disso o sentido pessoal de sua atividade.

Nesse contexto se forma a consciência imediata da produção capitalista contemporânea. O trabalhador para manter-se empregado, precisa se tornar um profissional competente. Necessita em suma, tornar sua vida pessoal em sua vida profissional e *vice versa*. Sobre o trabalho docente, em particular, esse enunciado irá exercer uma crucial influência na formação de professores. A indelével degradação das condições de trabalho docente advindas da retração dos investimentos em educação pública e expansão da mercadologização do ensino, unidas a um acelerado depauperamento da massa trabalhadora frequentadora da escola pública oriundas do binômio *precarização do trabalho/minimização do Estado*, tem gerado uma indiscutível situação de anomia social do professorado. As desvalorizações salariais, o descrédito

¹²² É importante trazermos sempre em mente a relação do binômio *precarização do trabalho/minimização do Estado*, pois é ele quem efetivamente irá influir sobre as perspectivas da formação docente contemporânea.

¹²³ A *liofilização* é um processo químico de secagem a frio, no qual os alimentos são desidratados no vácuo, Antunes (2009, p.52) utiliza a expressão cunhada Juan J. Castilho nas obras “*Sociologia del trabajo*” e “*A la búsqueda del trabajo perdido*”, para expressar a “eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas” na atual fase da produção capitalista.

político e o avanço das formas precarizadas de contratação¹²⁴, têm enraizado tipos específicos de alienação, que veem comprometendo a saúde mental dos docentes. A síndrome de Bournout é um exemplo concreto dos efeitos nocivos da alienação sobre o trabalho docente. Martins (2007)¹²⁵ destacou com maior argúcia, em seu estudo sobre a formação da personalidade do professor, os tipos de alienação psicológica aos quais os professores, sob circunstâncias degradadas de trabalho, estão suscetíveis. Facci (2004) alertou para o esvaziamento do trabalho docente, condizentes ao predomínio das teorias da competência e do construtivismo no *métier* pedagógico da formação docente. Também, não devemos deixar de destacar aqui a dissertação de Soares (2015), sobre o adoecimento de professores e alunos, face às condições deploráveis de trabalho e estudo, as quais ambos estão submetidos na ordem do capital. Mas, vale enfatizar que essas são “teses marginais¹²⁶” a respeito da formação docente e que, ao contrário da demonstração materialista da falência das formas capitalistas de educação e sociabilidade, os posicionamentos hegemônicos na formação docente têm se amparado

¹²⁴ Segundo o Censo Escolar 2013 (BRASIL, 2014) 28,3% dos contratos de trabalho da função docente da Educação Básica, nas redes municipais e estaduais do Brasil são temporários. No Acre, Ceará, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, esse número chega a atingir mais de 60% da contratação de professores. No Estado de São Paulo, esse número chega a atingir quase 23% da rede, que em números absolutos corresponde a 57mil professores em situação precária de trabalho.

¹²⁵ Martins (2007) evidenciou em seu trabalho os efeitos da alienação no nível psicológico, dos quais destacou o *sentimento de impotência*: “[...] o indivíduo não se percebe como alguém capaz de gerir seu próprio destino por consequência de sucessivas exposições a situações de inibição, proibição, negação, e pressões do ambiente impeditivas do desenvolvimento das capacidades necessárias à autogestão da vida” (idem, p.131); o *sentido de absurdo*: “[...] consiste numa baixa expectativa de que se possam estabelecer relações satisfatórias entre os comportamentos e a probabilidade de seus resultados. Pelas impossibilidades de predição de suas próprias ações, decorrentes do caráter alienado da existência na sociedade capitalista, os indivíduos veem-se levados a um certo grau de desapego com relação ao meio que culmina no isolamento, incentiva fantasias, bem como a idealização de projetos que não são seguidos de ações concretas. Em contrapartida, as situações vividas nessas condições mostram-se tão complexas que sua compreensão só se torna acessível pela via da simplificação das informações, o que por sua vez contribui para maior deformação da realidade e conseqüentemente, subordinação a ela” (idem, p.132); o *isolamento*: “[...] equivale a uma das formas pelas quais se expressa a desesperança, acompanhada de uma valorização negativa acerca dos objetivos e valores sociais, por conta da qual o grupo e a sociedade não tornando-se cada vez mais alheios e distantes do indivíduo”(Ibidem); o *autoestranhamento*: “[...] definido como o grau de dependência da atividade em relação a recompensas que se situam fora dela e que produz uma seleção viciada, cega, da experiência em relação dos valores, normas, significados e sentidos pessoais” (Ibidem); a *ausência de normas*: “[...] anomia, resultante do maior distanciamento dos indivíduos com relação à sociedade, advém das circunstâncias de opressão que ao se tornarem insuportáveis para os indivíduos levam ao rompimento de seus vínculos com o sistema ao qual pertencem” (Ibidem).

¹²⁶ Gostaríamos de ressaltar aqui o termo “marginal”, não somente pelo fato de que tais teses estejam à margem dos programas hegemônicos de formação docente, mas porque elas também se configuram em teses que confrontam o sistema vigente de formação de professores, voltado ao atendimento do mercado de trabalho e imperativos do capital.

nos preceitos ideológicos das competências e da profissionalização para a formulação de alternativas aos problemas gerados pela alienação do trabalho docente.

Nesse direcionamento, o sentimento de impotência, o sentido de absurdo, o isolamento, o autoestranhamento e ausência de normas, o esvaziamento da atividade docente, o adoecimento de professores e alunos, parecem ter se tornado apenas aspectos corriqueiros da atividade docente, com os quais o professor deve aprender a lidar. No entanto, a diagnosticada crise de identidade é tratada de forma terapêutica, de modo a buscar um reposicionamento à inadequação dos comportamentos do professorado ante “as mudanças” na sociedade.

A saída para a crise identitária se desenha, nesta perspectiva, pela incorporação da identidade profissional. De certo modo, a identidade profissional do professor, busca conscientizar (consciência imediata) os docentes da concepção de conhecimento no capitalismo contemporâneo, formando professores que estão sempre prontos para encontrar soluções à aprendizagem dos alunos em conformidade com as demandas sociais (identificadas especialmente pelo mercado de trabalho). Uma consciência espontânea, que não pode ir além das aparências dos fenômenos e por esse motivo concebe a crise de identidade, como um problema de postura profissional e não como uma verdadeira crise das condições de existência dos professores, submetidos às formas decadentes do trabalho assalariado na recomposição do capital. Neste momento a retomada das concepções irracionalistas de sujeito, compõe a centralidade da ação educativa que esvaece as determinações político-econômicas, para afirmar uma individualidade hipostasiada. O ensino torna-se simplesmente um entrave ao desenvolvimento dos “talentos”, “competências”, “aptidões”, que formam tal individualidade abstrata¹²⁷. A maneira como a produção capitalista contemporânea se desenvolve aplicando em sua base tecnológica formas cada vez mais intuitivas na direção dos processos produtivos¹²⁸, tendem a confirmar nas relações cotidianas tais

¹²⁷ Abstrata porque carece de determinações, se sustentando a partir de uma ideia de individualidade, isto é, a individualidade burguesa.

¹²⁸ Vide o exemplo de Sennett (2005, p. 84) sobre a reestruturação de uma padaria em Boston, comprada por um gigantesco conglomerado da indústria alimentícia: “Em vez de hostis, as máquinas nesse local de trabalho se destinam todas a ser fáceis de usar; têm ícones visuais claros e janelas bem organizadas, que se assemelham as telas dos computadores domésticos. Um vietnamita que mal fala inglês, e que não tem um verdadeiro entendimento da diferença entre uma *baguette* e um *croissant*, pode operá-las. Há um motivo econômico para essas misturadoras, prensas e fornos fáceis de usar; permitem à empresa contratar trabalhadores, com salários mais baixos que antes, quando eram os trabalhadores e não as máquinas que possuíam as qualificações – embora hoje todos tenham qualificações técnicas formais

imperativos. Seguindo nessa lógica a educação escolar tem sido transformada em mais um objeto para nutrir as formas reificadas de expressão da individualidade burguesa. Com isso o professor não ensina, mas “provoca” situações propícias a autodescoberta do aluno. O “aprender a aprender” se apresenta como uma forma de educação convergente à realidade fetichizada que se infunde a prática fragmentária do indivíduo. A identidade profissional do professor se configura a nosso ver em mais um discurso ideológico que busca alinhar a formação de professores aos processos de deterioração das condições de trabalho e intensificação das formas de exploração munindo-se notadamente, como exposto por Martins (2010, p.20), de construções teóricas que primam pelo “[...] *descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade* expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em *concepções negativas sobre o ato de ensinar* [...]”. Procuram da mesma forma, legitimar seus posicionamentos por meio de um difuso e incongruente arco teórico, que se autojustifica pela aplicação de modelos *pseudocientíficos* que se valem de “[...] descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada” (MARTINS, 2010, p.21). Como tal, caminham inextricavelmente “Pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato” (MARTINS, 2010, p.21).

A negação do ato de ensinar não se trata somente de problema que acarreta em prejuízos para a formação docente em si. Acima disso e sem negar este dado, a formação profissional do professor que denega o ensino e renuncia a toda objetividade do conhecimento, revela em atos o profundo anti-humanismo, no qual a educação como um todo está “mergulhada”. O ensino não é só uma forma de educação, antes, é uma forma superior de educação. E quando falamos em superioridade aqui, não estamos falando de soberba como muitos teóricos mal intencionados e contrários a educação escolar, procuram nos fazer acreditar. O ato de ensinar supera as formas espontâneas e não-diretivas de educação, por justamente incorporar e sintetizar em toda sua processualidade histórica as formas universais da práxis humana. Deste modo o ensino não pode ser visto simplesmente como uma espécie de imposição de valores aos

elevadas”. É notório, também, como crianças pequenas semialfabetizadas, conseguem utilizar com certa facilidade a tecnologia de computadores e celulares atuais, mas não conseguem, por exemplo, se concentrar para realizar atividades intelectuais que exigem uma maior complexidade.

indivíduos, mas acima de tudo, é um instrumento eficaz de humanização. Não podemos nos esquecer de que em face da divisão de classes e subsequente divisão social do trabalho, o desenvolvimento do pensamento teórico também se encontra cindido e que nas etapas de aquisição e formação do pensamento a qualidade das operações intelectuais é extremamente comprometida pelo acesso às aquisições históricas e culturais da humanidade¹²⁹, como ressalta Leontiev:

Em primeiro lugar devemos rejeitar a convicção ingênua e desprovida de qualquer fundamento que caracteriza a velha psicologia idealista, segunda a qual a criança possuiria por natureza a faculdade de efetuar processos mentais interiores, que os fenômenos que agem sobre a criança apenas fariam provocar estes processos e enriquecê-los com um conteúdo cada vez mais complexo, e que o seu desenvolvimento se reduziria a isso. (LEONTIEV, 2004, p.197)

Da mesma maneira, as vertentes não-inatistas, mas arraigadas aos processos “puramente” biológicos que preveem o desenvolvimento do intelecto como uma continuidade da evolução animal adaptativa, ativados pela experimentação individual de situações que hipoteticamente colocam em funcionamento delimitadas operações cognitivas, se mostram tão alienantes quanto, à medida que,

[...] manifestam um falta total de fundamento nos planos teóricos e prático, na medida em que omitem o encadeamento principal e a condição essencial dos processos de apropriação, a saber a formação na criança das ações que constituem a base real destes processos. Estas ações devem ser sempre construídas ativamente pelo meio circundante da criança, pois esta última é incapaz de sozinha elaborar (LEONTIEV, 2004, p.199)

Seguindo o pensamento materialista dialético de Leontiev (2004), compreendemos que o desenvolvimento do pensamento e das “ações interiores cognitivas, isto é, ações e de operações intelectuais” (LEONTIEV, 2004, p. 196), são produtos não da experiência individual, mas do desenvolvimento da genericidade humana, e como tal dependem da qualidade das atividades destinadas a esse princípio, nas quais se destaca o ensino como forma superior de educação¹³⁰.

¹²⁹ Na sociedade de classes, “[...] mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (LEONTIEV, 2004, p.301).

¹³⁰ Sobre isso Leontiev (2004, p.96) destaca que “Numerosos psicólogos descreveram o fenômeno da interiorização. L. S. Vigotski sublinhou em particular a sua importância fundamental para o desenvolvimento. Tem sido sistematicamente estudado entre nós nestes últimos tempos por I. P. Galperin, V. V. Davydov, N. S. Pantina, N. F. Talyzina, D. B. Elkonin e outros [...]”. No Brasil podemos ressaltar os trabalhos sobre o processo de interiorização, com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, nos

De fato, este processo é obrigatório na ontogênese do homem. É de uma importância capital se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é precisamente desenvolver-se não a título de aptidões inatas, não a título de adaptação de comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser do *produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores*. Toda a progressão criadora ulterior do pensamento que o homem faz, só é possível na base da assimilação desta.

Por este fato, a teoria do desenvolvimento intelectual e a psicologia da aprendizagem não podem negligenciar a profunda originalidade deste processo; elas não devem limitar-se apenas à concepção dos mecanismos gerais de formação da experiência individual que, se bem que estando na base deste processo, não pode explicar-lhe as particularidades específicas. (LEONTIEV, 2004, p.201, grifo nosso)

Neste sentido, reafirmamos o ensino como ferramenta essencial para a humanização plena dos indivíduos. É fato, que nas sociedades de classe o ensino se desenvolve sob uma base desigual e contraditória, o que é extremamente válido para os dias de hoje onde o predomínio do racionalismo estreito concernente ao desenvolvimento industrial, - a propósito, o embrião da base técnico-científica do capital - e o acirramento do irracionalismo exacerbado próprio da expansão financeirista da economia, têm levado a educação na era burguesa para um beco sem saída onde “o racionalismo é uma direta capitulação, covarde e vergonhosa, diante das necessidades objetivas da sociedade capitalista. [e] O irracionalismo é um protesto contra elas, mas igualmente impotente e vergonhoso, igualmente vazio e pobre de pensamento” (LUKÁCS, 2010a, p.67).

O que podemos dizer das posições hegemônicas da educação na atualidade é que são expressões antinômicas de um mesmo processo de crise humanitária do capital. Posicionamentos que consideram o ato de ensinar (analisado pelo ponto de vista do racionalismo estreito) como uma arbitrariedade ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, mas mantém incólume a desumana relação do mercado de trabalho competitivo, naturalizando dessa forma o conflito entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que esmaece o verdadeiro combate que se concretiza no plano político da luta de classes. Reduzem, em especial, a capacidade transformadora da humanidade à prática formal e fragmentária da produção de mercadorias.

De tal maneira, a identidade profissional completa a subsunção formal da prática docente aos mecanismos atuais de produção e distribuição do capital, unindo (de modo irreal) a vida pessoal e a vida profissional docente, buscando dar um novo sentido para a atividade do professor, um sentido mais adequado às necessidades da acumulação flexível¹³¹. A negatividade do ensino locupleta esse intrincado processo de subordinação dos trabalhadores à irremediável produção de mais-valia.

2.4. Identidade profissional de professores no Brasil: a desconstrução da docência.

O discurso da Identidade Profissional do Professor coaduna com as formas transitórias do profissionalismo exigido pela reestruturação produtiva do capital. Ao professor a demanda de uma formação massiva para uma sociedade com cada vez menos postos de trabalho, apresenta-se como um imperativo de educar a força de trabalho para um capitalismo em crise permanente. No mesmo sentido, o próprio trabalho do professor é tomado pelos efeitos políticos da reestruturação, que se traduzem no enxugamento do Estado e drásticas reduções de investimentos na educação. Há nesse sentido um processo de desvalorização da força de trabalho docente ao mesmo tempo em que se complementa um esvaziamento do sentido de seu trabalho. Como resposta ao “mal-estar” ocasionado pelas mudanças estruturais da sociedade, a formação da sua identidade profissional, por meio da formação de um *professor reflexivo* é pautada como solução para a revalorização do sentido do seu trabalho. Uma de suas características, dentre outras, encontra-se o abandono do ensino dos conteúdos escolares. Em afinidade com as novas tecnologias e exigências do mercado de trabalho, o professor profissional não mais ensinaria conteúdos escolares previamente determinados, mas, formaria nos alunos “habilidades e competências”, para enfrentar as situações de *incerteza e conflito* da sociedade contemporânea. Para fazer *jus* a sua

¹³¹ Mészáros (2014, p.127) ao tratar do dualismo e das dicotomias filosóficas próprias da apologética burguesa, discute as mistificações ideológicas construídas no entorno da dualidade sujeito/objeto. “Nesse sentido, há de fato à nossa frente uma curiosa ‘identidade de sujeito e objeto’, ainda que a sua realidade crua não pudesse ser mais diferente da sua conceituação e idealização filosóficas abstratas. Ela consiste na identificação totalmente arbitrária do *sujeito* (por meio da derivação da ‘autoconsciência’ ou ‘identidade do sujeito do objeto’ do discurso filosófico a partir da identificação dos pensadores com o objetivos que emanam das determinações materiais do capital como *autopostulante sujeito/objeto*), combinada com a eliminação simultânea do *sujeito real* (o trabalho vivo, o sujeito que trabalha) do quadro filosófico. Não é surpreendente, portanto, que a busca fugidia do “sujeito/objeto idêntico” persista até nossos dias como uma obsedante Quimera filosófica”.

Identidade Profissional, também na sua formação inicial, o domínio dos conteúdos escolares é colocado num segundo, ou talvez terceiro plano, já que o mais importante é que os professores aprendam a “*conhecer-na-ação*”.

No Brasil, as teorias que reivindicam a formação profissional do professor ganham destaque a partir da década de 1990, como relata Pimenta

[...] especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora. (PIMENTA, 2012, p.33)

O entusiasmo dos pesquisadores brasileiros com tal ideário e a sua rápida disseminação entre o corpo docente, podem ser explicados com o apoio da compreensão histórica da formação de professores no Brasil. Do tardio compromisso do Estado com a formação docente, passando pela definição de um modelo de formação consolidado na década de 1930 e rapidamente desorganizado pelo aparelhamento do Estado ditatorial na década de 1960 até chegar à insípida abertura democrática dos anos de 1980 (TANURI, 2000), sufocada deliberadamente pelas reformas neoliberais no ensino. De fato, no Brasil, a formação docente, em face do papel secundário que sua economia exerceu e exerce ainda hoje no âmbito da geopolítica do capital, - não nos esquecendo da herança cultural, estamental e patrimonialista -, manteve-se sempre num segundo plano da agenda política das classes dominantes do país.

Saviani (2009) nos mostra que a preocupação por uma formação adequada ao magistério destinado à formação geral da população, ainda que de maneira tímida, data-se a partir da proclamação da república brasileira. Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. (SAVIANI, 2009, p.144). Com a instituição da Lei das Escolas de Primeiras Letras, os professores brasileiros ganham de uma só vez, uma escola de formação para o magistério e um método de ensino a ser aplicado. De

olho no que acontecia na Europa as Escolas Normais do Brasil, deveriam preparar os professores no espírito pedagógico do Método Mútuo¹³², colocando como requisito o “[...] preparo pedagógico embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (SAVIANI, 2009, p. 144). Mais tarde as Escolas Normais Superiores exerceriam um papel predominante na elaboração de uma formação específica, didático-pedagógica do trabalho docente.

No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

O domínio do conteúdo escolar passava a figurar-se num atributo que solidificava e caracterizava o trabalho do professor no âmbito profissional, embora lhe faltasse o preparo didático-pedagógico. As Escolas Normais eram muito onerosas às Províncias e não cobriam as necessidades com a educação, formando poucos professores passando por um “período intermitente”, fechando e reabrindo periodicamente (SAVIANI, 2009). Em 1890 a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, serviu de base para fixar o modelo de formação das Escolas Normais por todo país. Segundo Saviani (2009)

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase os exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p.145)

A larga formação cultural por si só não bastava para a preparação do professor, que deveria ser complementada pelo exercício da prática. Nesse aspecto as escolas-

¹³² Desenvolvido na Inglaterra por Joseph Lancaster e também conhecido como método lacasteriano, baseava-se no princípio da monitoração, aproveitando o conhecimento dos alunos mais avançados para auxiliar o trabalho do professor, permitindo o controle de salas de aula numerosas. Segundo Saviani (2011) “o método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisiona toda a escola, em especial os monitores”. (p.128)

modelo são instituídas para servir como campo de observação para os futuros professores aprenderem a profissão em similitude com a prática real.

Prevalecia o aprendizado na visibilidade e imitabilidade das práticas pedagógicas, além disso, era responsabilidade das escolas modelo disseminar os métodos de ensino considerados mais modernos e apropriados, bem como práticas avançadas de organização da vida escolar. (CANDIDO, 2007, p.123)

Mudando o que precisa ser mudado, o professor foi se constituindo num profissional com alto domínio da cultura e acuidade técnica, especializando-se e buscando aplicar os métodos e práticas escolares correspondentes ao que era considerado o máximo desenvolvimento do campo didático-pedagógico. Com a modernização capitalista e a necessidade de ampliar o quadro profissional do país em face da industrialização, a criação do ensino profissionalizante e a expansão do sistema escolar com as reformas da era Vargas, lançaram um novo desafio à carreira docente, introduzindo a pesquisa como requisito ao exercício da pedagogia. Os Institutos de Educação criados em 1932, “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Rapidamente, os Institutos foram elevados a condição de Ensino Universitário em 1939, responsabilizando-se pela formação de professores para atuar nas escolas secundárias e nas Escolas Normais que continuaram, a formar professores para o ensino primário sob nova estrutura que se dividia em dois ciclos, como explica Saviani (2009)

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p.146)

Ainda que de maneira muito problemática, o professor foi se constituindo num profissional de amplo domínio da cultura, com grau elevado de especialidades técnico-

científicas, que correspondia até o final dos anos de 1960, no Brasil, com certo *status* social das classes médias.

Em 1964 os militares tomam as rédeas do processo de industrialização capitalista brasileiro, instaurando uma ditadura civil-militar¹³³ que permaneceria oficialmente até 1985. Dentre outras finalidades político-ideológicas, o governo dos militares buscou acelerar a industrialização do país dando salva-guardas ao capital internacional, incentivando às corporações multinacionais, forjando uma força de trabalho economicamente fragilizada e politicamente entorpecida.

O pretexto de conter a inflação, o novo regime operou a estagnação dos salários pela força, a restrição ao crédito, levando à falência centenas de pequenas e médias indústrias, a concentração da produção e da renda, pela destruição da concorrência e incentivo as fusões. Mas operou também, pelo congelamento de preços das matérias-primas produzidas pela área estatal, o aço como a mais destacada delas. A siderurgia foi levada ao limite máximo, subsidiando violentamente as indústrias estrangeiras a que fornecia (SODRÉ 1982, p.143)

Para abastecer a nova base industrial foi preciso massificar a educação da força de trabalho, expandindo o ensino secundário a toda população transformando-o compulsoriamente em ensino profissionalizante (PINTO e outros, 2011). Era preciso, ao mesmo tempo, abastecer o sistema com profissionais da educação para os novos setores incluídos na estrutura educacional. A formação de professores foi tornando-se cada vez mais aligeirada, ao passo que sua finalidade passava a ser o atendimento das escolas de massa. Como salienta Pinto e outros (2011, p. 642) “O resultado foi uma expansão a baixo custo, multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários, com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite”. Para as classes trabalhadoras um ensino escolar cada vez mais em “doses homeopáticas”, o que acarreta por outro lado, em formar professores que cada vez sabem menos.

A partir da década de 1970 o status profissional do professor no Brasil começa a ser ameaçado. Materialmente o professor se vê acometido de constantes perdas salariais que acompanham a desconsideração pela sua formação como aponta Saviani (2009)

¹³³ Setores da sociedade civil, como a CNI (Confederação Nacional da Indústria), a TFP (Tradição Família e Propriedade), tiveram um papel importante para a configuração e defesa, nos primeiros anos do golpe.

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p.147)

Na década de 1980, o fim da ditadura militar não trouxe grandes melhorias em termos de ganhos profissionais aos professores. A abertura democrática permitiu a reorganização dos sindicatos e fortaleceu a organização política dos professores, que se organizaram em torno de mudanças estruturais na educação, como a LDB de 1996 e a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, a base do neoliberalismo lançada pela ditadura dos militares seguiu como plataforma política dos governos democráticos que se sucederam.

No plano educacional, seguindo os ditames internacionais, a política de redução de custos do Estado nos setores sociais e privatização da economia nacional operaram na inversão de prioridades do Estado na formação de professores. Na década de 1990 o setor privado toma a frente da Educação Superior, passando deste modo a cobrir a maior parte da formação dos professores, com a criação de cursos de licenciatura cada vez mais aligeirados e superficiais.

Em meio à crise de acumulação capitalista¹³⁴ e as novas formas de organização da produção, o fim do *Welfare States* nas economias de capitalismo desenvolvido, demarcou também o trágico final das políticas públicas estatais. Nas periferias do capitalismo o objetivo da educação se voltaria à formação para a competitividade num mercado de trabalho cada vez mais restrito.

Nas bases econômicas a reestruturação produtiva se impôs como tendência fundamentada na incorporação de um alto padrão de tecnologia e a dispensa de grandes

¹³⁴ Mészáros (2006) nos explica que a crise de acumulação capitalista está ligada aos limites estruturais do aumento das taxas de lucro, uma vez que os investimentos no capital se tornam maiores que o lucro obtido, unindo isso à impossibilidade de deslocamento das contradições locais, resta ao capital expandir seus limites de exploração, intensificando a extração de mais-valia e diluindo a crise econômica nos outros complexos sociais, acarretando numa crise estrutural do capitalismo.

quantidades de mão de obra como critério para o rebaixamento do valor da força de trabalho.

De outra forma, o semblante do “novo capitalismo” assegurava o surgimento de uma nova era, fundada no domínio do conhecimento. Contraditoriamente a transmissão do conhecimento é apresentada como inoportuna, uma vez que na “Sociedade do Conhecimento” ¹³⁵o mais importante é o aprendizado do indivíduo por si mesmo, construído livremente e não recebido de fora. Para isso não é preciso ensinar, basta apenas que o professor facilite aos indivíduos construção do conhecimento.

Em pouco mais de uma década o professor encontra-se numa posição de esvaziamento do sentido de sua atividade e desvalorização da sua força de trabalho. No entanto, a cantilena “pós-moderna” apoia seu discurso na complexificação das relações sociais ocasionada pelas descobertas tecnológicas, que invariavelmente comutariam as formas de educação dos indivíduos, tornando o trabalho do professor cada vez mais ilegível e conflituoso.

Consequentemente, a sensação de “mal-estar” recai sobre o trabalho docente, que se vê pressionado, desmotivado e mal-pago. Como apontam Martins (2007) e Facci (2004) muitos estudos no campo da teoria do professor reflexivo, localizaram no mal-estar docente a gênese de uma crise de identidade dos professores. A resposta a tal crise identitária estaria dada na formação de uma nova profissionalidade, condizente com a realidade atual da educação e a complexidade da sociedade do conhecimento.

Todavia a identidade profissional do professor “[...] se constrói, pois com base na significação social da profissão [...]” (PIMENTA, 2002, p.77), no constructo individual que cada professor confere à sua atividade docente cotidiana com base na representação dos valores e conhecimentos em torno da sua vida profissional. Com base nesta identidade, entre a docência e a vida pessoal, o profissionalismo que se requer do professor reflexivo, incute na sua própria forma de pensar a profissão com devoção às soluções encontradas às barreiras que se interpõem no cotidiano escolar.

Da mesma forma essa identidade está interligada processualmente ao modo de concepção do conhecimento no capitalismo contemporâneo, formando professores aptos à solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos sempre de acordo com as demandas sociais impostas pelo mercado de trabalho. Um professor que não ensina, mas que forma *competências e habilidades*, como já demonstramos anteriormente.

¹³⁵ Ver Duarte (2001)

Entretanto, podemos destacar dois momentos distintos de nossa exposição histórica da formação de professores. Num primeiro período que se inicia na criação das primeiras escolas normais, ainda durante o Império brasileiro, a busca por uma formação docente se dá principalmente pelo acúmulo de conhecimentos gerais em detrimento da relação prática com a atividade docente. Entretanto, à formação do professor, foram sendo incorporadas, ainda que lentamente e com muitos problemas políticos¹³⁶, o desenvolvimento de suas capacidades didático-pedagógicas e de um modelo científico, transformando a formação de professores para o ensino fundamental em uma formação superior com a implantação do curso de pedagogia a partir da década de 1940¹³⁷. Com a ditadura militar, inicia-se um segundo período, de descaracterização da formação de professores, que atendendo as esferas econômicas, passa a ter sua formação fragmentada e transformada em modalidades técnicas de ensino. A abertura democrática ascendeu o debate sobre a identidade docente que em face de uma ampla mobilização¹³⁸ conseguiu fazer prevalecer nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006) a ratificação da docência. No entanto, seria ingenuidade pensar que a disputa pela formação da docência se encerraria com a institucionalização do perfil profissional do professor. Como destaca Martins:

¹³⁶ Aqui abrimos um parêntese para realçar as dificuldades políticas enfrentadas na formação de professores que se confunde com a própria política educacional brasileira, que formou uma base desigual, desarticulada e assolada por falta de recursos e baixos investimentos, como posiciona Tanuri (2000, p.85) “Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade de ensino em todos os níveis”.

¹³⁷ O primeiro curso de pedagogia é criado em 1939 na extinta Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, com a reforma de 1965 ela se transformou na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹³⁸ Segundo Scheibe (2007, p.48): “tal processo de mobilização iniciou-se em 1980 com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a 1ª. Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no contexto das lutas contra o regime militar pela democratização da sociedade. Sediado em Goiânia, o Comitê tinha o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do curso de Pedagogia, em debate desde 1975, com os Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, relatados por Valnir Chagas no Conselho Federal de Educação, que apontavam para um novo sistema de formação de professores. Paradoxalmente, o impulso inicial para a criação do comitê foi dado pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Federal de Educação, com o intento de por em discussão os pareceres citados. Em novembro de 1983, no entanto, o Comitê Nacional transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de formação de Educadores - CONARCFE -, que deu continuidade à mobilização dos educadores em encontros nacionais, com maior distanciamento dos órgãos oficiais”.

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neonstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2010, p.18)

No limiar do século XXI a discussão sobre a identidade docente gira em torno de contornos ideológicos que ultrapassam o antigo debate sobre o bacharelado e a licenciatura. Toma agora o curso da profissionalização docente, com base nos critérios da reflexividade como requisito para exigir a elevação do estatuto da docência. Neste sentido é que Pimenta (2012, p.53) defende,

A tese [...] de que a apropriação generalizada da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão da moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países.

Mas, o que Pimenta não contava é que os conceitos de reflexividade e profissionalidade docente fazem parte, eles mesmos, de um ampliado conjunto de dispositivos ideológicos que amparam as reformas neoliberais, das quais ela se queixa. Embora tais conceitos façam o reconhecimento do ensino e da pesquisa como baluartes da formação docente, eles aparelham ambos, ao restrito campo da aprendizagem baseada na resolução de problemas práticos. O que engloba, tão somente, uma formação prática do professor equidistante dos critérios da objetividade do conhecimento. Da mesma forma, também, o debate da profissionalidade docente leva ao mascaramento das relações de classe que envolve a atividade docente. Martins (2010) ao analisar o Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) observa que o posicionamento do termo *profissionais da educação* em substituição ao conceito de *trabalhadores da educação*, presente no Eixo IV¹³⁹ do referido documento não

¹³⁹ Reproduzimos nesta nota a citação do documento, tal qual é apresentado no texto de Martins (2010). “O termo *trabalhadores da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que trata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação. Sob outro ângulo de análise [...] surge o termo *profissionais da educação*, que são, em

representa aspectos da valorização docente, mas ao contrário, “[...] a negação de considerações analíticas acerca de uma sociedade que, não obstante as tentativas de mascaramento, continua sendo uma sociedade de classes”. (MARTINS, 2010, p.25).

Sob o manto da valorização da docência, esconde-se o processo de descaracterização do trabalho do professor e depreciação do ensino que vincula as posições ideológicas do “aprender a aprender”. Política e estruturalmente o trabalho docente¹⁴⁰ tem sofrido com a desvalorização (impresso nas perdas salariais da categoria) e esvaziamento (decadência do sentido da profissão), refletindo a crise de sua identidade com o ensino. De modo bastante convincente as análises sobre os efeitos da crise colocam em questão a função precípua do professor. A transmissão de conhecimentos deixa de ser o ponto central de sua ação. O saber objetivo encarece o preço da força de trabalho, além de, em muitos casos, contrapor-se às necessidades da produção. Basta conhecer o que precisa ser feito, a massa dos trabalhadores despojada agora dos conhecimentos técnico-científicos da profissão precisa aprender a se comportar taxativamente em conformidade com os imperativos do mercado, buscando “*soluções criativas*” aos obstáculos do capital. Ademais, o ensino dos conteúdos escolares implica na constituição das funções superiores do psiquismo, na constituição do pensamento, o que em tese nos habilita a afirmar que a sua renúncia resulta em uma formação limitada aos estímulos mais elementares colocando em jogo o desenvolvimento do pensamento teórico e a própria *personalidade*¹⁴¹ dos indivíduos.

Reiterativamente, forma indivíduos limitados às suas relações imediatas e cotidianas, em nossa sociedade equivale dizer que são cada vez mais subordinados aos imperativos do capital¹⁴² e as imposições objetivas da produção de *mais valia*. Em consequência disso e somente em conformidade com a “*flexibilidade*” da produção é

última instância, trabalhadores da educação, mas que não obrigatoriamente se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais. Portanto, dada a maior disseminação do segundo termo, o presente documento usará o de *profissionais da educação...*” (BRASIL, 2009, p.59 apud MARTINS, 2010, p.24-25)

¹⁴⁰ Robertson (2002, p. 30) nos indica que “em muitos países os salários para o magistério e as negociações acerca deles organizaram-se, centralmente, no período pós-guerra (por exemplo, no Reino Unido, na Grécia, na Austrália e Nova Zelândia). Contudo, à medida em que os estados competitivos buscaram reduzir seus gastos totais com a educação, as margens de redução foram contidas pelo percentual dos salários do professorado em relação aos custos totais dos financiamentos em educação (os gastos com salários para o magistério variam entre 60 e 90% - OCDE, 1999)”.

¹⁴¹ Para o Materialismo Dialético o psiquismo humano radica na formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, o grau de fidedignidade da imagem objetiva é o que vai orientar os sujeitos na realidade e na relação consigo mesmo, configurando um processo de personalização (MARTINS, 2013a)

¹⁴² A lucratividade, o consumismo, o desperdício, a empregabilidade.

possível admitir a formação uma identidade profissional do professor que não se identifica com o ensino.

Isso se traduz objetivamente em um praticismo pedagógico descolado da realidade social e da política econômica, atribuído “uma importância decisiva para aquilo que ‘a vida ensina’, destacando como principais recursos da formação [de professores] a experiência e a personalidade dos formandos” (MARTINS, 2007, p.20). Os problemas da prática educativa como elucidada Martins (2007) são resolvidos no âmbito da experiência pessoal, distanciando, o trabalho docente de análises mais complexas sobre a estrutura sociopolítica que determina as relações no interior da escola. Na mesma proporção a (*pseudo*)valorização das conquistas pessoais, em absoluto nos interstícios da prática cotidiana e na solução pontual dos problemas apresentados por ela, absorvem os indivíduos para a integração estrutural à raiz dos problemas sociais que afetam a escola. No mais se convertem em estratégias de adaptação dos sujeitos, que “empobrecidos” material e intelectualmente se vêem a deriva de um projeto de sociedade. Sorrateiramente a insuficiência de conteúdos formadores atua minando as perspectivas emancipatórias, apresentando a realidade periclitante do capital como uma potência acima dos homens, a concorrência, o livre-mercado e o trabalho alienado, aparecem perenemente sob formas “naturalizadas” das quais pobreza e riqueza emanam.

Particularmente, o critério de identidade profissional parece insuficiente para caracterizar o essencial do trabalho docente. Para nós, cada vez mais se torna clara a necessidade de superar a questão da identidade do professor e olhar para a essencialidade do seu trabalho, naquilo que ele é integralmente, apontando suas características emancipadoras “como atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente [...]” (MARTINS, 2007, p. 25).

Em suma, a formação de professores no Brasil sob a insígnia da profissionalidade e reflexividade, tem negado a histórica luta dos professores por uma sólida formação teórica, com base no conhecimento científico e na pesquisa, transformando-a em um projeto de educação profissional, onde o conhecimento científico e a pesquisa são reduzidos ao pragmatismo da produção capitalista vigente. O significado dessa

reflexividade, como já examinamos anteriormente¹⁴³, está relacionado ao exame crítico do próprio trabalho individual, que incorpora os imperativos da reestruturação produtiva, relacionados à culpabilização e responsabilização dos trabalhadores atrelados aos resultados da produção. Com isso, a identidade profissional do professor vem soldar o processo de descaracterização da docência, apresentando a profissionalidade reflexiva como (falsa) alternativa à desvalorização do trabalho docente. Fazem isso, primeiro depreciando a própria docência, negando o ato de ensinar e depois afirmando a profissionalidade como aspecto positivo da gestão contemporânea do trabalho. No Brasil, a ausência de um período Bem-Estar Social¹⁴⁴ e a predominância de uma política estatal autoritária, tornaram mais aceitáveis os pressupostos irracionalistas que preterem a objetividade do conhecimento e buscam saídas individualistas e particularistas aos problemas gerados pela dinâmica excludente e dilapidadora das formas atuais de reprodução do capital. A nosso ver o estreitamento das políticas neoliberais com os princípios da profissionalidade reflexiva, não são mero acaso, nem muito menos, resultado de uma apropriação indébita das práticas reflexivas pelo neoliberalismo. São como vimos a extensão dos posicionamentos hegemônicos dimanados da reestruturação da produção capitalista que em integração à formação social própria do histórico desenvolvimento tardio e restritivo da educação brasileira – ligada intimamente aos desígnios de uma produção capitalista subsidiária de uma burguesia subserviente – que corrobora não só com a degeneração da escola, mas também com a extensiva descaracterização da docência e dissolução do ensino à classe trabalhadora.

2.5 A visão de mundo liberal da identidade profissional do professor.

Tocaremos agora num ponto crucial para as teorias que defendem uma identidade profissional do professor; o da visão liberal de trabalho e educação. Não

¹⁴³ No capítulo 1, estudamos o papel do *habitus* na formação profissional dos professores e seu principal retrospecto no desenvolvimento da autocrítica do indivíduo, o qual nós traduzimos por uma perene “*vigilância de si*”.

¹⁴⁴ Não é sem sentido que as ideias de Nóvoa tenham tido tanto eco em nosso país. Em termos de políticas educacionais Portugal compartilhou com o Brasil alguns aspectos do seu desenvolvimento e do seu atraso, como por exemplo a educação jesuítica, a docência como retrospecto de um sacerdócio, as reformas pombalinas, assim como a ausência de um Estado de Bem Estar social e a predominância de uma política estatal autoritária.

obstante as elucidações críticas ao neoliberalismo partindo de intelectuais ligados a tal defesa, o que está em jogo quando se apresenta a identidade profissional como finalidade da formação docente, é a visão de mundo da qual ela está impregnada. Para o aprofundamento deste debate, iremos nos apropriar da discussão realizada por Duarte (2015) sobre a importância da concepção de mundo para a educação escolar e trazê-la para questão da formação de professores profissionais. Segundo Duarte (2015, p.12) “A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Tomando essa assertiva como correta, podemos assegurar que todo projeto que vise organizar e realizar alguma forma de educação tem sua concepção de mundo como orientadora de suas ações. A identidade profissional do professor embora não exponha abertamente sua concepção de mundo, busca por meio de um conjunto de valores e ideias a respeito da sociedade e da atividade docente, dirigir o trabalho do professor adequando-o a tais valores e ideias. Sobre o trabalho docente, a ideia de profissionalidade é a marca de seu discurso. O profissional, como nós já expomos anteriormente, é visto como sujeito crítico de sua prática. Mas, a sua criticidade termina onde começa o mercado de trabalho. A competitividade e o estreitamento dos mercados são vistos como obstáculos positivos para o acesso ao emprego, uma vez que eles “empurrariam” os indivíduos a superar suas dificuldades. A produção flexível passa a ser retratada como um processo produtivo onde “[...] requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, *levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade* (autorreflexividade, automonitoramento dos trabalhadores)” (LIBÂNEO, 2012, p.74, grifo nosso).

Da mesma forma, o ensino é reduzido à ideia de competência¹⁴⁵. Os professores profissionais seriam aqueles que em sua prática reflexiva estariam dispostos a desenvolver as competências pessoais e profissionais de seus alunos e de si próprios. Por outro lado, o ensino dos conteúdos, a transmissão de conhecimentos, seriam ao mesmo tempo identificados como elementos de uma prática desatualizada e elitista do professorado. Lessard e Tardif (2013) são bem taxativos ao caracterizar a docência dessa forma.

¹⁴⁵ Ver item 1.2 de nossa tese “A competência como ideologia decadente e cerne da nova profissionalidade: a educação característica da força de trabalho na reestruturação produtiva”.

O modelo do docente disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e à sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos seus códigos implícitos, e destinados ao *status* de membro da elite meritocrática – em resumo aos “herdeiros” – no sentido em que Bordieu e Passeron falavam no fim dos anos 1960. O docente, portador de uma cultura distintiva, preparava então no seio do seu corpo professoral, cujo acesso se baseava num percurso escolar impecável e no sucesso em um concurso exigente e difícil. (LESSARD e TARDIF, 2013, p.259)

A legítima preocupação com a desigualdade e a exclusão que ocorre no interior do sistema escolar, dá lugar à inversão prática das relações sociais que se materializam na reconstrução da ordem capitalista. A positividade da reflexão do trabalho aflorada dos processos produtivos da reestruturação produtiva e a negatividade do ensino traduzida como processo de exclusão social representam a nosso ver reversões próprias de um cenário paralisante das filosofias irracionalistas, na separação da individualidade abstrata das relações de produção e reprodução material dos indivíduos. O que está em jogo, no entanto, não são as preocupações com a desigualdade social, nem muito menos com o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos indivíduos. Pelo contrário, esses autênticos problemas que se originam das fraturadas e esgarçadas relações alienadas da produção de mercadorias, são empregados como chamariz para a prescrição de posições ideológicas que permanecem profundamente camufladas. De fato, o que está em jogo é a capacidade de tornar prático e operativo o receituário neoliberal para a crise do capitalismo mundial e suas reverberações sobre as políticas educacionais. E, para isso, se torna fundamental que os indivíduos incorporem o discurso da positividade da “mudança” e desenvolvam por si mesmos a capacidade de adaptação às readequações “nem sempre muito justas” da política econômica. Assim, Alarcão (2011), esclarece suas posições.

O problema que se põe tem a ver com a formação de base que deve proporcionar-se às pessoas (todas as pessoas) para que sejam capazes de se adaptar à realidade por vontade e convicção próprias quando e nas circunstâncias em que assim o entenderem, mas sem se deixarem manipular e fazendo ouvir a sua voz crítica sempre que necessário. (ALARCÃO, 2011, p.24)

De modo sub-reptício, os valores que estão arraigados ao debate da profissionalidade docente assentam a visão de mundo liberal no centro da formação docente. A liberdade individual que seria responsável por colocar as pessoas em

condições de se “*adaptar[em] à realidade por vontade e convicção próprias*” e a igualdade abstrata que supõe a ideia de que as competências garantem, subjetivamente, aos indivíduos condições iguais de competição no mercado de trabalho, obscurecem as tendências que de fato fazem parte do mecanismo neoliberal de recomposição da economia capitalista. A leitura das reformas neoliberais é sempre seguida de um exercício retórico que confere, entre outras coisas, certa positividade a elementos extremamente problemáticos do ponto de vista ontológico da educação¹⁴⁶, quando não as analisa de maneira “estanque”, como tendências impossíveis de serem alteradas, tal como apresentam, as previsões de Nóvoa (1997, 1999)¹⁴⁷; Popkewitz (1997)¹⁴⁸, Lessard e Tardif (2013)¹⁴⁹, sobre a profissionalização docente apartada do funcionalismo

¹⁴⁶ Popkewitz (2013), por exemplo, é bem “otimista” em suas análises sobre as influências neoliberais na administração escolar, atribuindo certo valor “redencionista” as políticas neoliberais invertendo a liberalização e privatização das relações escolares em ações promotoras da parceria comunitária e das relações democráticas, diz em seu estudo “As políticas neoliberais de privatização e de comercialização, por exemplo, teriam como finalidade melhorar o mundo, desafiando a burocracia das instituições do Estado-Providência e incitando os indivíduos a uma implicação comunitária, dando aos grupos outrora marginalizados um certo poder. O docente evolui através desses diferentes cenários ideológicos, a fim de reavivar a democracia, trabalhando mais estrategicamente com os pais e a coletividade” (POPKEWITZ, 2013, p.234).

¹⁴⁷ No item “1.3 O professor profissional reflexivo e competente da reestruturação produtiva: a busca de uma identidade em tempos de crise”, apresentamos com maiores detalhes as posições de Nóvoa, sobre a profissionalização autônoma do professor.

¹⁴⁸ Popkewitz (1997, p.39, grifo nosso) aponta que “o debate americano sobre a profissão docente, identifica um tipo ideal de *ocupação altruísta que está separada das funções do Estado*”. Também considera positivo (sem dizer isso abertamente) o avanço das políticas neoliberais nas políticas educacionais de países anteriormente considerados socialdemocratas, como o exemplo citado por ele a respeito da Suécia. Diz: “é interessante verificar que um país como a Suécia, que durante o século XX tem sido um dos Estados mais centralizados e burocratizados da Europa Ocidental, não tenha uma cultura profissional especializada, tal como a que se encontra nos Estados Unidos. No entanto, esta situação está a alterar-se. As reformas suecas de descentralização do Estado dão grande poder a decisão local relativamente às finanças e aos currículos das escolas, desencadeando um processo que está a levantar importantes problemas de regulamentação para o Estado”. (POPKEWITZ, 1997, p. 39). É interessante também que no período do pós-guerra a Suécia foi um dos países que se destacou por assumir mais concretamente as políticas do *welfare states*, talvez disso resulte a sua “centralização”, em sentido oposto ao que Popkewitz aponta nos anos 1990, o que ele avalia como uma positiva “descentralização” do estado, corresponde na mesma medida coma a introdução de políticas neoliberais com o intuito mesmo de “desconstruir” as políticas de Bem Estar, para a recuperação dos ganhos do grande capital, como aponta Harvey (2008).

¹⁴⁹ Lessard e Tardif (2013, p.269) procuram ser mais discretos em suas posições sobre a profissionalização docente e creditam a “outros” críticos de modo generalizado, que “pensam que as coisas não são tão simples e unívocas, como o par profissionalização/proletarização dá a entender, e que de fato, seria mais justo dizer que o profissionalismo estaria em vias de transformação e recomposição: o antigo profissionalismo fundado, em última análise, sobre um *ethos* de serviço público, seria substituído por um profissionalismo de tipo “gerencial”, com o docente incorporando à sua identidade as novas realidades do mercado e do novo *management* educativo”

público. Lessard e Tardif (2013), por exemplo, projetam três cenários¹⁵⁰ para o destino da docência que na verdade se sintetizam num único, o do fim da identificação da docência com o ensino e com as funções públicas do Estado. Num primeiro cenário nomeado de “*restauração nostálgica do modelo canônico das desigualdades*”¹⁵¹, os autores identificam o modelo tradicional da docência como um vetor da desigualdade, que em face das políticas de descentralização abririam, espaço para uma certa resistência do *modelo canônico*¹⁵², identificado com o ensino tradicional, que embora esboce uma reação aos modelos profissionais hodiernos, estaria fadado ao isolamento das escolas de elite

Em relação ao ofício de docente, esse cenário da restauração permite, pelo menos certos enclaves protegidos, em certos segmentos do mercado educativo, a restauração do modelo canônico, ainda mais facilmente porque uma certa descentralização e uma dessetorialização da educação tornam possível o jogo efetivo da oferta e da demanda da educação. Na verdade, os estudos de Baillon (1982) e Dubet (1994) mostram claramente que as classes instruídas e economicamente favorecidas procuram, num contexto de massificação da educação, uma vantagem competitiva para os seus filhos, o bom liceu, a boa especialização, a escola superior ou ainda a universidade estrangeira de alto renome. (LESSARD e TARDIF, 2013, p.271).

Um segundo cenário seria proposto pela “*tomada do controle pelos empresários tecnófilos*”. A descrição desse cenário é quase que uma exaltação ao poderio “revolucionário” das tecnologias da informação e comunicação. Nele, Lessard e Tardif (2013) apresentam um desenho da tomada das esferas educacionais públicas pelas

¹⁵⁰ Lessard e Tardif (2013, p.269) esclarecem que esse modelo de cenários foi inventado e utilizado pela multinacional Shell e admitem que o mesmo “foi incapaz de prever a crise do petróleo do início dos anos 1970!”. Mesmo assim, para eles este seria um instrumento importante para “ilustrar as questões”, para a tomada de decisões. No entanto, não há nenhuma referência metodológica a respeito da formação dos cenários propostos pelos autores, o que para nós os tornam vazios de qualquer rigorosidade científica.

¹⁵¹ Notem que os autores se utilizam de adjetivos depreciativos (“*modelo canônico*”, “*nostálgico*”, “*reacionário*”, entre outros) que buscam dar um tom de atividade retrógrada e ultrapassada da docência em seu sentido clássico de transmissão de conhecimento.

¹⁵² O modelo canônico para Lessard e Tardif (2013, p.259), como foi exposto representa a figura do docente como “[...] disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e à sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos seus códigos implícitos, e destinados ao *status* de membro da elite meritocrática [...]”, aqui repetimos um trecho da citação da página 138, para não haver dúvidas da conceituação de Lessard e Tardif sobre o professor que ensina.

ferramentas inteligentes da informática¹⁵³ e das novas comunicações e comparando-o com o primeiro cenário chegam a conclusão de que a chegada e a influência deste último é uma realidade inevitável.

Em relação às características anteriormente analisadas, o cenário 2 pretende responder a uma forte demanda social de integração das TIC na aprendizagem; além disso, ele encarna o sentido da história e da modernidade pedagógica, notadamente no plano dos resultados qualitativos (desenvolvimento de competências intelectuais de alto nível, ligadas ao tratamento da informação e à responsabilização do discente): pretende combinar o cuidado com a eficácia e a eficiência com o de uma aprendizagem ao mesmo tempo significativa e de grande qualidade. Nesse sentido, há algo verdadeiramente utópico. Ele também vai mais longe do que descentralização e poderia adaptar-se a uma privatização do sistema educativo, mesmo submetendo-se a uma regulamentação de tipo padrão ou a perfis de saída. Ele é assim perfeitamente compatível com um tipo de gerenciamento centrado não no controle exclusivo dos processos, mas numa prestação de contas centrada nos resultados previstos e medidos de uma maneira ou de outra. (LESSARD e TARDIF, 2013, p. 273)

Por fim o terceiro cenário parece representar um “caminho do meio”, com o qual os autores parecem se identificar. Procura aliar elementos daquilo que eles denominaram de modelo canônico, com os traços predominantes do modelo de controle tecnófilo, para uma *“marcha prudente mas aberta das organizações discentes e profissionais”*. Neste cenário, defendem que os professores mantenham uma certa tradição na sua formação profissional, unida a novas atitudes próprias do contexto atual de inovação tecnológica.

Este último cenário tenta conciliar o que talvez seja impossível de conciliar: uma ética do serviço público na educação e a luta contra as desigualdades sociais reforçadas pela escola, a preocupação em garantir aprendizagens de alto nível e qualidade para todos os alunos, ao mesmo tempo que a formação/seleção de uma elite meritocrática; um serviço público que tire partido dos progressos gerenciais da área da empresa privada, regulando entretanto o mercado educativo e a competição, de

¹⁵³ Para citar Lessard e Tardif (p. 273) “Na América do Norte, por certos índices, vemos surgir esse cenário, profundamente desestabilizador para a instituição escolar tradicional. Certas firmas desenvolvem um conceito pedagógico na extrema ponta da modernidade pedagógica, integrando as novas tecnologias. Elas difundem vídeos mostrando o que poderiam fazer se lhes dessem a oportunidade ou a permissão. Entretanto, não se sabe se existe nisso um mercado verdadeiramente lucrativo para o setor privado, ou se este não se especializará num aspecto ou outro dessa revolução: a produção de *softwares*, de material didático, de cursos, etc., ou se evoluirá para a constituição de verdadeiras redes de escolas integrando as novas tecnologias, a preocupação com a eficiência e com os resultados, características próprias da empresa privada. Somos informados de que a multinacional Walt Disney pretende investir somas astronômicas no conceito de *eductainment*. Vamos ver”.

modo a garantir a equidade social; uma pedagogia do treinamento e do tratamento da informação (o paradigma da aprendizagem); um cuidado com o desenvolvimento da competências, sem desconectá-las dos saberes, sem fazer delas algoritmos vazios e gerais; uma consideração das especificidades locais, levando em conta ao mesmo tempo as exigências de um pertencimento a um conjunto nacional ou internacional; uma abertura para a cultura que se faz, inclusive nas e pelas novas tecnologias; e a preocupação de dar vida ao patrimônio cultural e ao saber universal acumulado ao longo dos séculos. (LESSARD e TARDIF, 2013, p.274)

São realmente questões inconciliáveis. Porém, elas fazem parte de um processo *mediador* da prática da vida social com as formas irracionais erigidas pela estrutura capitalista. São “[...] mediações das formas irracionais em que aparecem e praticamente se condensam determinadas relações econômicas [que] não preocupam os agentes dessas relações em seus negócios; e, estando acostumados, a se mover no meio delas, sua inteligência nelas, não vê problema algum”. (MARX, 2008, p.1031-1032). Como mediações buscam dentro do processo de reprodução da vida social ajustar uma determinada funcionalidade dotando os indivíduos de certas visões de mundo que confluem para um fim específico. Mesmo que estes indivíduos não tenham consciência desta ou daquela concepção de mundo elas podem “[...] coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente” (DUARTE, 2015, p.12). Estamos tratando, portanto, da integração da visão de mundo liberal na reestruturação pedagógica da função docente ligada a recomposição das formas capitalistas de exploração do trabalho, da “*lean production*” na formação da força de trabalho e do “estado-mínimo”, na formação do funcionalismo público. Cooperar de tal modo, para a desagregação da função pública da docência e na formação de professores, que possam assumir para si a responsabilidade de tornar práticas e operativas tais formas irracionais de conceber a realidade. Como sentencia Marx (2008, p.1032, grifo nosso) se referindo a Hegel “[...] o que o bom senso considera irracional é racional, e o que acha racional é a *própria irracionalidade*”. O bom senso do capital, contudo, recomenda uma “*marcha prudente mas aberta*” do professorado ao encontro das reformas neoliberais de reconstituição do trabalho assalariado. Assim Lessard e Tardif (2013) enxergam o lado positivo das reformas neoliberais apontando a superação individual por meio dos requisitos da profissionalidade, escrevem os autores citando uma pesquisa empírica que:

T. Seddon (s.d), ao fim de um estudo etnográfico de uma escola secundária australiana seriamente abalada pela lógica mercantil e pelas políticas educativas neoliberais, constata que os docentes, ou *pele menos os mais dinâmicos deles*, conseguiram conservar e desenvolver uma real capacidade de ação profissional (*capacity-building*), que ela associa às nove características seguintes: 1) uma sensibilidade contextual, a capacidade de compreender e *responder de maneira inventiva e 'oportunista' a circunstâncias mutáveis*; 2) valores democráticos, coletivos e de tipo *caring*; 3) um engajamento comunitário, sendo a comunidade percebida como um conjunto de redes sociais dotadas de propriedades culturais específicas; 4) o reconhecimento da importância de apoiar e desenvolver recursos comunitários (saber, habilidades, atitudes e capacidades de ação) se as comunidades devem sobreviver; 5) uma orientação organizacional, sendo a organização considerada como uma ferramenta para construir a colegialidade e a coletividade; 6) o reconhecimento da diversidade dos públicos e um empenho em publicar os sucessos, a fim de prestar contas, construir o apoio exterior e atingir comunidades mais amplas; 7) convicções pedagógicas centradas na aprendizagem como meio de aumentar as capacidades de ação individuais e de grupo, para o benefício de todos; 8) membros políticos que analisam as possibilidades de ação de uma maneira não sentimental e lúcida, *sendo capazes ao mesmo tempo de flexibilizar as vias da mudança*; 9) um otimismo e um bom humor estimulantes (*lightness of spirit*), que não sucumbem mais sob o peso da incerteza, do rancor ou do pessimismo irracional. (LESSARD e TARDIF, 2013, p.275, grifos nosso)

Ao final, nas contas de Lessard e Tardif (2013) as *reformas neoliberais* e a *lógica mercantil* parecem não ser tão nocivas assim à atividade docente, quanto dizem os seus críticos. Ao contrário, elas propiciaram o desenvolvimento da profissionalidade nos professores é como eles finalizam a exposição desse último cenário “[...] o que importa em nossa opinião, é que há equipes docentes, no terceiro cenário, *motivadas e mobilizadas, usando a inteligência, a habilidade e a energia para reconciliar orientações e convicções educativas de um lado e as exigências da nova regulação da educação, do outro lado*” (LESSARD e TARDIF, 2013, p.275, grifo nosso).

Assim, na visão liberal de mundo¹⁵⁴, os docentes enquanto indivíduos isolados, ou melhor, “*os mais dinâmicos deles*” conseguirão de fato se adaptar as “*exigências da nova*

¹⁵⁴ A doutrina liberal inspirada na economia clássica compreendia a liberdade de mercado como fundamento para a liberdade do homem. Preconizando a propensão natural dos indivíduos para estabelecer trocas, pautou a busca do bem particular, como pressuposto do aprimoramento das habilidades pessoais e contributo ao desenvolvimento social. A famosa tese especulativa de Adam Smith sobre a “*mão invisível do mercado*” como baluarte da organização social é a representação mais ilustre dessa concepção. Os homens vistos como indivíduos singulares agindo cada um a seu feito em busca de seus interesses mais mesquinhos e egoístas teciam, assim, a trama das relações sociais que levariam a sociedade em geral ao êxito econômico. O sucesso de cada indivíduo torna-se o pressuposto do progresso de toda sociedade.

regulação da educação”, mudando suas atitudes frente a tais dificuldades. Neste ponto, partimos, então, para um segundo aspecto ligado à concepção de mundo. Conforme Duarte (2015); a relação entre forma e conteúdo.

O conteúdo e a forma da concepção de mundo constituem uma unidade, ou seja, não há concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma. Trata-se, porém de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também a transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. (DUARTE, 2015, p.15)

A nova forma da profissionalidade docente, já não pode mais corresponder com os conteúdos da antiga forma. A condenação das formas autoritárias e pedantes com as quais a pedagogia tradicional realizava a transmissão de conhecimentos, logo se confunde com a condenação da própria transmissão de conhecimentos. Os conteúdos das ciências, das artes e da filosofia são prontamente identificados com a burocracia escolar. Schön (1997, p.85), por exemplo, não tem receios em disparar que “a burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar”. Mas, embora as velhas formas autoritárias de ensinar, já tenham sido erradicadas da formação de professores há pelo menos uns trinta anos e a autoridade do professor tenha sido reduzida a pó, por políticas pedagógicas centralizadoras, para a maioria da intelectualidade que defende o “aprender a aprender”, o problema de aprendizagem dos alunos, continua sendo causado por professores que insistem em ensinar conteúdos. Isso ocorre, especificamente, por que os conteúdos do conhecimento objetivo, já não podem mais corresponder com o completo *delírio* da produção capitalista, com as formas irracionais “*que condensam determinadas relações econômicas*”. Como nos revela Duarte (2015, p.150) “essas formas, por estarem ligadas às características da prática cotidiana, não permitem que o pensamento trabalhe com conteúdos que expressem os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento”. Por esse motivo, a identidade do professor, pautada pelo desenvolvimento das características profissionais oriundas da reestruturação produtiva, não pode admitir outra realidade para além do pragmatismo cotidiano. De tal modo, o professor enredado por essa perspectiva, se torna limitado à sua própria particularidade, quando, porém, a identidade do professor não tem como finalidade a identificação dos elementos essenciais para a realização do trabalho docente, quando não leva em conta as *múltiplas determinações* da sua atividade,

os professores tendem a postular soluções as questões problemáticas que atravessam o ensino, que em última instância corroboram com a situação de “mal-estar” da profissão, incorrendo num confuso exercício apologético das forças promotoras da crise docente. Expressa na concepção de mundo que desconsidera o ensino como fator de humanização, revela-se como concepção que se contenta com as formas mais elementares de educação e se conforma, dessa maneira, com a reprodução do mundo tal qual ele é, recorrendo nesse sentido ao,

[...] prisma refrativo da mistificação filosófica (ligada ideologicamente a insuperáveis interesses de classe), a substância tangível do material e das relações sociais concretas subjacentes se metamorfoseia numa charada metafísica cuja solução só pode assumir a forma de algum postulado ideal irrealizável, decretando a *identidade* de sujeito e objeto. E, sobretudo, porque a questão, na sua determinação estrutural fundamental, trata da relação entre o *sujeito que trabalha* e o objeto de sua atividade produtiva, - que sob a regra do capital só pode ser uma relação intrinsecamente exploradora -, a possibilidade de descobrir a natureza real dos problemas e conflitos em pauta, com vistas a transcendê-los de uma forma outra que não puramente fictícia, deve ser quase inexistente. (MÉSZÁROS, 2014, p.126)

Na concepção de mundo liberal, portanto, não existem contradições entre o *sujeito que trabalha* e o *objeto de sua atividade produtiva*, ou melhor, elas são eliminadas pelas poderosas mitificações filosóficas do *valor supremo dos indivíduos*. Uma vez que na sociedade burguesa, “[...] as diferentes formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como um simples meio de realizar os seus objetivos particulares, como necessidade exterior” (MARX, 1983, p.202), as contradições que surgem da exploração do trabalho, podem ser assim, resolvidas com a integração da vida pessoal e a vida profissional dos sujeitos. Na mesma medida para a categoria dos professores, a ausência de “um projeto de formação consciente de uma concepção de mundo nas novas gerações”, como denuncia Duarte (2015, p.23), denota uma decidida, mas não declarada, concepção de mundo, que ampara a formação docente, em um emblemático “*prisma refrativo da mistificação filosófica*”, da atividade docente, pervertendo, a *práxis* do trabalho educativo em “talentos artísticos”, “competências pessoais”, “*habitus*” e demais construções irracionistas, que expressam no fundo a radicalização da concepção de mundo e de homem do liberalismo.

Para finalizar este tópico consideramos imprescindível o debate sobre a concepção de mundo de professores e alunos o que implica numa tomada de posição frente a realidade. É com esse espírito, que encaminhamos nosso terceiro e último capítulo, reconhecendo na Pedagogia Histórico-Crítica, os elementos ontológicos para a discussão das bases de uma educação vise a emancipação dos indivíduos. Mas, isso deve ser feito sem negar as condições objetivas do momento presente, ao mesmo tempo em que é preciso negar o pragmatismo do presente momento. Como demarca Duarte (2015, p.18) “a pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico”. Quando ele se refere à escola, está imediatamente referindo-se ao trabalho docente e, na mesma medida em que problematiza a questão dos conteúdos clássicos, questiona o posicionamento da docência frente à *luta histórica pela emancipação* humana e pela emancipação concreta da classe trabalhadora. Por esse motivo, nosso último capítulo destacaremos a centralidade do ensino escolar para a formação docente, ainda que imprescindível, não somente como um aspecto didático-metodológico da formação, mas fundamentalmente como um momento teórico-filosófico da compreensão materialista histórica da educação.

Capítulo 3. Pedagogia Histórico-Crítica e o Trabalho Educativo do professor

Nos capítulos anteriores foi necessário realizar a crítica do conceito de identidade profissional do professor, denunciando seus objetivos mais encobertos e examinando detidamente sua estrutura conceitual. Desta maneira, observamos no capítulo um os principais posicionamentos pedagógicos, que, de certa forma, justificavam em seus ajuizamentos a necessidade de formar a identidade profissional do professor. Compreendemos com isso que tais posicionamentos corroboram em grande medida com os preceitos comportamentais deflagrados pela reestruturação produtiva do capital, e tão somente, têm como objetivo integrar estruturalmente os sujeitos ao quadro crítico da reprodução capitalista. Em especial, na adequação do trabalho docente a instabilidade e imprevisibilidade do sistema. Materialmente, isso representa a redução de investimentos na educação e politicamente influi na intensificação do trabalho dos professores. No segundo capítulo procuramos delimitar a gênese do conceito de identidade, buscando resgatar do limbo irracionalista esta importante, mas limitada categoria para a compreensão do ser social da docência. A identidade emanada das relações comunitárias entre os homens e característica inerente do ser social, constitui inicialmente a consciência imediata das relações sociais entre os indivíduos. Contudo, o desenvolvimento da identidade nas sociedades de classes coincide diretamente com o processo de distribuição desigual da riqueza material e espiritual da sociedade, legando à identidade uma função estritamente particularista. Disso, decorre a sua limitação na compreensão dos fenômenos mais gerais e das relações mais complexas que determinam a atividade dos seres humanos.

Todavia, o capítulo 3 deve ter um entendimento diferenciado dos anteriores. Antes de qualquer coisa, ele é uma afirmação do trabalho educativo. Ao entendermos, então, que o trabalho educativo é aquele que produz conscientemente a humanidade nos indivíduos (SAVIANI, 2012), estamos afirmando também que o trabalho educativo é, essencialmente, também o trabalho do professor. Daí a nossa preocupação neste ponto, em situar o lugar ontológico do trabalho educativo. Assim, nos debruçamos sobre a ontologia marxista de Lukács (2013), para compreender de fato o surgimento das forças sociais que em um dado momento do desenvolvimento das forças produtivas da

humanidade e, conseqüentemente, da genericidade humana¹⁵⁵, depositaram como fundamentais, para a continuidade desse desenvolvimento, a educação no seu sentido mais estrito, ou seja, uma educação destinada a reproduzir nos homens determinados tipos de comportamentos que são, preliminarmente, conquistas do gênero humano sobre as forças naturais. Embora, seja necessário reconhecer as contradições que surgem desse processo, que se expressa na subalternização das classes do trabalho, é fundamental reconhecer que ao direcionarem seus esforços para dominarem a natureza, os seres humanos desenvolvem ao mesmo tempo suas “forças essenciais”¹⁵⁶ fora de si, e que essas forças precisam obrigatoriamente ser apropriadas a cada nova geração. O aprofundamento e a complexificação dos conhecimentos do homem sobre a natureza seguido pelo também complexo e contraditório desenvolvimento das relações sociais, deu corpo à educação escolar como forma de transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Assim, os conhecimentos da filosofia, das ciências, das artes tiveram por extenso também um desenvolvimento escolar. Marx (1985), por sua vez, compreendeu o desenvolvimento do gênero humano como condição de liberdade dos indivíduos. Como observa Duarte (2013, p.85) a respeito disso, a constituição de uma “[...] individualidade livre e universal não é um produto da natureza, mas da história [...] do processo de superação de limitadas relações sociais existentes nas comunidades naturais, que se realizou através da forma alienada de universalização da relação mercantil”. O indivíduo para-si, como possibilidade histórica, se apresenta como imperativo real do processo de superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, destacamos o papel fundamental da educação escolar, como forma superior de educação para o desenvolvimento da individualidade para-si e da consciência socialista dos indivíduos. A prática pedagógica escolar como ressaltado por Duarte (2013, p.151), compreendida como uma “[...] prática mediadora do indivíduo na sua vida cotidiana [...] e as demais esferas da vida social (nas quais o indivíduo se apropria é, as esferas das objetivações genéricas para-si)”. Do mesmo modo, realizamos uma incursão sobre a centralidade do ensino escolar no desenvolvimento das capacidades humanas. O ensino escolar por sua natureza e especificidade age

¹⁵⁵ Como assinala literalmente Lukács (2013, p.581) “[...] o desenvolvimento das forças produtivas é necessariamente ao mesmo tempo, o desenvolvimento das capacidades humanas”.

¹⁵⁶ As forças essenciais são, sobretudo, “[...] aquelas resultantes da relação histórica entre apropriação e objetivação do processo histórico através do qual o homem aspira e expira as forças naturais” (DUARTE, 1999, p.72)

especialmente da configuração da imagem subjetiva da realidade objetiva dos indivíduos. Isso significa que a qualidade do ensino incide na requalificação das funções psicológicas, dando-lhes características superiores, que “[...] *implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas*” (MARTINS, 2013, p.107). Martins (2013) atesta em seu estudo, sobre as inter-relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a função social do ensino escolar na direção ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Mas, o ensino não se destaca apenas como formador das capacidades tidas como “puramente” teóricas (cálculo, a memorização, a lógica), diferentemente, a concepção do desenvolvimento das funções psicológicas como uma totalidade complexa, nos leva a compreensão de que o ensino incide positivamente no processo criativo e imaginativo, e que, “superada a ideia da imaginação e da criatividade como expressões naturais e livres da consciência, há que se reconhecer que apenas a liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação, alcançada tão somente pela formação dos conceitos, possibilita-lhes existir objetivamente” (MARTINS, 2013, p.305).

Por este ângulo, buscamos a afirmação do ser da docência. A discutida valorização do professor, proposta pelas pedagogias que defendem a identidade profissional, tem como princípio o abandono das formas clássicas de ensinar e adoção de uma postura profissional reflexiva do professor. Por meio do aporte da Pedagogia Histórico-Crítica demonstramos o oposto disso. Não somente, procuramos identificar o ser da docência com o ensino, como também lançamos o entendimento de que a valorização da docência depende primeiramente da valoração social da educação escolar. Portanto, o ser do professor está na sua atividade social, que de certo modo o diferencia de outras atividades sociais. A discussão à respeito daquilo que o professor representa para a sociedade, o que ele realmente é, passa imprescindivelmente pela sua função social no processo de mediação do conhecimento historicamente acumulado para a formação dos indivíduos. Isso implica em pensar na educação do educador, como parte do projeto político de superação das relações alienadas, postas pela sociedade capitalista.

3.1 A ontologia do trabalho e o trabalho educativo

*“Homo sum. Nihil humani a me alienum puto”*¹⁵⁷ (Terêncio, Heautontimorumenos)

O debate a respeito de uma ontologia marxiana introduzido por Georg Lukács tem ocasionado um verdadeiro reexame da obra de Marx e do emprego de seu método e categorias de análise. Embora a tradição marxista tenha combatido duramente as concepções ontológicas tradicionais-idealistas, a ponto de Lênin considerar impossível haver uma ontologia em Marx, é em Lukács, um assíduo seguidor das teses leninistas, que encontramos uma das mais originais leituras da obra marxiana. Sua originalidade consiste na elaboração materialista histórico-dialética do *Ser*, numa ontologia do social. Em contraposição às ontologias anteriores Lukács (1978, p.2) assinala que “[...] em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel)”, mas pela realidade objetiva “movente e movida” composta por uma totalidade de complexos concretos.

Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: “formas do existir, determinações da existência” (LUKÁCS, 1978, p.3)

Neste sentido, falar de uma perspectiva ontológica da educação corresponde a, não menos, tratar das determinantes que compõe o *“complexo educativo”*. Significa apreender racionalmente as categorias que definem a existência do ser social, isto é, do *“animal tornado homem através do trabalho”* (LUKÁCS, 1978, p.5). Isso nos coloca a difícil tarefa de captar a dinâmica objetiva dos traços constitutivos do fenômeno educativo na vida dos homens e, deste modo, compreender que a educação se realiza de forma diferente em diferentes contextos histórico-concretos, que possui traços constitutivos responsáveis por fazer dela uma complexificação de práticas sócio-históricas essenciais à reprodução social da humanidade.

O trabalho enquanto categoria fundante da sociabilidade humana seguramente tem elevada responsabilidade na caracterização da forma ser da educação, o que pode ser observado no trabalho enquanto realidade “movente e movida”, que só passa a existir enquanto determinação na vida dos homens à medida que dinamiza um conjunto

¹⁵⁷ “Sou homem. Nada do que é humano me é estranho”. (Publius Terêncio)

de atividades que possibilitem o seu alargamento e a sua sustentação. Isso implica que o trabalho para além de si mesmo inaugura um emaranhado de práticas sociais que, embora surjam diretamente de sua ação, ganham, em decorrência do desenvolvimento das formas de produzir e reproduzir a sociedade, uma autonomia relativa. Assim a educação como “[...] todo fenômeno social pressupõe, de modo imediato ou mediato, eventualmente até remotamente imediato, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas” (LUKÁCS, 2013, p.159).

A educação surge basicamente como uma necessidade interposta pelo trabalho de modo que em estágios menos desenvolvidos da divisão do trabalho é possível verificar uma relação íntima com o trabalho. Nas comunidades primitivas, onde a divisão social do trabalho se encontrava em condições pouco desenvolvidas, a educação se confundia com a própria vida comunitária. Ao tratar da educação indígena no Brasil, Saviani (2011) nos dá o seguinte relato da tribo Tupinambá:

A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. (SAVIANI, 2011, p.38)

De outro modo, o desenvolvimento da divisão social do trabalho e iminência das classes sociais, coloca a educação numa relação onde os nexos com o trabalho se apresentam cada vez mais distantes. Se pensarmos hoje na formação em geral, durante os doze anos de estudo referentes à educação básica, as atividades de ensino se colocam, desde a mais tenra idade, em um nível elevado de abstração, de simulacro, de reprodução ideal dos fenômenos objetivos, com os quais, muito provavelmente só serão representados pelo pensamento e muito pouco tem a ver com as atividades práticas do cotidiano. Não é por menos que na contemporaneidade do capitalismo global, a escola é questionada por não propiciar a aprendizagem de conhecimentos práticos da vida cotidiana, necessários à reprodução do capital, o que representa uma demonstração clara da contradição entre o avanço das forças produtivas e as relações de produção, que neste caso impedem o desenvolvimento humano genérico dos indivíduos forçados a agirem em função dos imperativos do capital.

Silenciosamente, a divisão do trabalho age na determinação das formas de educação dos homens. A origem da divisão do trabalho “é com certeza, ocasional” (LUKÁCS, 2013), em decorrência das exigências naturais impostas e geradas pela

sobrevivência em sociedade, contudo ela aparece mais tardiamente no desenvolvimento histórico, como uma realidade imediata e “estranha” aos homens. Sobretudo quando cristalizadas determinadas capacidades e conhecimentos, uma vez que tais capacidades não lhes são inatas, se faz necessário conservá-las e passá-las adiante. À medida que a educação permite que um tipo de trabalho se torne conhecido de outros homens, à medida que o trabalho de um se torne o trabalho de outros e que no ato de conhecer os homens passam a controlar as forças objetivas da natureza e da sociedade a sua volta, tal controle, entretanto, só se torna real, ao ponto em que os conhecimentos sejam os conhecimentos do conjunto dos homens ou de parte deles (como ocorre na sociedade de classes).

Para que estes não se percam com o declínio das gerações, se faz necessário que as gerações precedentes tenham condições e capacidades de reproduzir e levar adiante os conhecimentos das gerações anteriores, fazendo assim surgir impreterivelmente um conjunto de práxis que tem por definição a reprodução dos conhecimentos necessários para a continuidade de um conjunto de condutas e formas específicas de sociabilidade e transformação da natureza. Origina-se aí uma relação de “*autonomia relativa*” da educação que num determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes se desprende e se desenvolve sem estar ligada diretamente ao trabalho. Isso se expressa com mais força na sociedade capitalista onde a divisão do trabalho ganha níveis elevadíssimos de complexificação, a ponto de criar um corpo de especialistas responsáveis para garantir a reprodução de um determinado tipo de educação. No entanto, a educação enquanto categoria fundada, que tem no trabalho um “modelo” de atividade teleológica (atividade destinada a um fim), possui estritamente uma “*dependência ontológica*” do trabalho, na medida em que ele determina o nível das necessidades de organização dos homens (LUKÁCS, 2013).

Constitui-se desse modo um campo estrito da educação mediado a conservar e produzir um tipo específico de posição ideológica que tem como parâmetro o mundo *hic et nunc* presente. Embora a educação tanto no sentido *lato* (frequentemente espontânea), quanto no sentido *estrito* incidam precisamente sobre a reprodução de modelos sociais, é no seu sentido estrito que se estabelecem positivamente e com maior amplitude os elementos conservadores da educação, uma vez que para produzir o novo é necessário que os indivíduos incorporem (sem levar em conta as posições valorativas) uma gama de produtos sociais que constituem o patrimônio histórico da humanidade. A

educação de tipo escolar na etapa presente do desenvolvimento das forças produtivas do homem executa em larga medida o sentido estrito da educação, preservando e transmitindo as gerações futuras as conquistas humano-genéricas (trabalho, ciências, artes, filosofia, etc.) sem as quais se torna impossível a reprodução da sociedade.

No entanto, para Lukács (1978, p.07) “[...] todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras”. Recai desta maneira sobre os indivíduos a tomada de decisões, “sob pena de se arruinarem”, face às possibilidades e necessidades legados pelo desenvolvimento histórico-genérico da humanidade. Observando a constatação de Marx de que os indivíduos “sempre partem de si mesmos” – de que nascem determinados por forças sociais que os impelem a agir em decorrência das circunstâncias que formam o seu modo de vida – Lukács (2013) compreende que a atividade educativa tem na sua essência a ação dos homens sobre os outros homens, propiciando em cada individuo singular o desenvolvimento das posições teleológicas necessárias à sua reprodução individual e social, “[...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p.176).

Como podemos constatar no capitalismo a divisão do trabalho toma contornos inimagináveis com o desenvolvimento da manufatura e posteriormente com a maquinaria. Isso reflete sobre o fazer dos homens que em face da base produtiva da indústria são estrangulados a exercer um controle maior das propriedades e legalidades da natureza e das formas de organização do trabalho. Contudo, ao mesmo tempo em que o aprofundamento da divisão do trabalho gerou o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, antes inexistentes, retroagiu também sobre os indivíduos sob os aspectos mais cruéis da *alienação*, não só nocivos à saúde mental e física dos trabalhadores, mas também sub-repticiamente à economia capitalista. A educação aos filhos dos operários foi apontada por liberais e por economistas do calibre de Adam Smith, como uma forma de amenizar os efeitos colaterais da divisão do trabalho.

Entretanto, sensível ao desenvolvimento da produção capitalista e às necessidades que esta demandava, a escola se apresentou como necessidade básica e universal. Não foi a burguesia que inventou a escola, mas, certamente deu a ela a dinâmica social que conhecemos hoje. Modificando seus valores e ampliando seu campo social, para moldar não só a subjetividade de um determinado extrato da elite social, mas para demarcar um tipo específico de sociabilidade destinado a todos os homens

inseridos arbitrariamente na dinâmica do capital. Contudo, a escola não é univocamente o instrumento de dominação da burguesia, ao contrário, ela representa, sobretudo, as marcas do desenvolvimento humano-genérico, objetivadas pela redução do tempo de trabalho socialmente necessário e conseqüente afastamento das barreiras naturais, o que se constitui nas palavras de Lukács (2013, p.168) num “veículo objetivo do progresso da socialidade”. De tal modo, afiançamos a natureza contraditória da escola, na medida em que ela comporta a liberação do tempo de trabalho necessário de produção¹⁵⁸, correspondendo, de outro modo ao desenvolvimento da individualidade humana.

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração, etc., da educação *no sentido mais estrito são as conseqüências das carências sociais daí surgidas*. (LUKÁCS, 2013, p.177, grifo nosso)

A escola traz consigo a contradição de ser portadora, nos seus currículos, do patrimônio cultural da humanidade, dos elementos essenciais para a formação intelectual e moral dos indivíduos, contudo é destinada a cumprir no capitalismo uma função muito menos digna. Sob os auspícios do capital a escola especificamente deve colaborar com o desenvolvimento econômico e refinamento da produtividade, ora fornecendo a força de trabalho necessária dentro dos padrões de normalidade da produção, ora estabelecendo modelos de consumo, normatizando condutas individuais e moralizando em parte os comportamentos pervertidos emanados da livre concorrência e da competitividade do mercado.

Em nenhuma outra instituição a educação terá tanto significado para a formação humana do que na escola. A partir dela se estabelece a problemática sobre qual ser

¹⁵⁸ Aqui Lukács (2013, p.167-168) nos alerta para a confusão gerada em torno do “tempo de trabalho socialmente necessário”, diz que embora tal categoria se apresente em toda sua magnitude na sociedade capitalista, “não significa que ele exista apenas na relação de troca”, ele contém por outro lado uma universalidade “enquanto regulador de toda a produção econômico-social” e que enquanto tal, no socialismo o tempo de trabalho desempenharia um duplo papel, citando Marx conclui que “[...] o tempo de trabalho serve simultaneamente de medida da cota individual dos produtores no trabalho comum e, desse modo, também na parte a ser individualmente consumida do produto coletivo. As relações sociais dos homens com seus trabalhos e seus produtos de trabalho permanecem aqui transparentemente simples, tanto na produção quanto na distribuição” (MARX, apud LUKÁCS, 2013, p.169).

humano se deve formar. Quais as apropriações genéricas essenciais devem ser disponíveis a esse tipo de formação e que mediações são necessárias para atingir tais finalidades deste tipo estrito de educação? Sobre o fundamento da escola emerge um tipo específico de educação diretiva o qual nos encaminha para um debate ampliado a respeito da transmissão do patrimônio e genericidade humana ante a produção alienada do capital.

3.2. Divisão do Trabalho e o complexo educativo

É bastante conhecida a tese da relação entre a educação e o trabalho. Vários pensadores ligados a educação corroboram dessa afirmativa, embora haja algumas nuances sobre suas interpretações. Para Lukács em sua ontologia, educação e trabalho são indissociáveis, no entanto, o dado que nos chama a atenção é a relação ontológica entre o desenvolvimento da divisão do trabalho e a necessidade da educação. De fato o estabelecimento da necessidade e o desenvolvimento das formas de educação ocorrem em face do surgimento de novas habilidades geradas pela divisão do trabalho. Lukács (2013, p.179) irá afirmar que a divisão do trabalho tem sua origem “ocasional” e por isso consiste “numa ação conjunta meramente técnica por ocasião de certas operações ou cooperações”.

A primeira vista a divisão do trabalho se impõe ocasionalmente em decorrência das próprias exigências naturais para a sobrevivência humana, contudo, tal divisão aparece mais tarde, no decorrer do processo histórico, como uma força “estranha” aos homens.

A divisão do trabalho aparece assim como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, mas como uma consequência que, por sua vez, constitui o ponto de partida de um desenvolvimento ulterior, que surgiu imediatamente a partir dos pólos teleológicos singulares dos homens singulares, porém que, uma vez existente, defronta-se com os homens singulares na forma de poder social, de fator importante de seu ser social, influenciando e até determinando este; tal poder assume em relação a eles um caráter autônomo de ser, embora tenha surgido dos seus próprios atos laborais. (LUKÁCS, 2013, p.179)

Sobretudo, quando certas posições teleológicas são fixadas na prática social dos homens se tornando fundamentais para a continuidade de determinada formação social, elas apresentam-se num estágio onde se faz necessário reproduzi-las de modo que

outros homens de outras gerações consigam realizá-las com êxito. Em especial a divisão do trabalho, desde sua aparição mais ocasional situada originalmente por diferenciações biológicas, promove excepcionalmente “[...] consequências de alcance ainda mais amplo, que se tornam puramente sociais e produzem ações e relações”. (LUKÁCS, 2013, p.163).

Podemos situar neste caso que mesmo em estágios mais primitivos da divisão do trabalho “sua mera existência, por mais baixo que seja o seu nível, faz com que se origine do trabalho outra determinação decisiva do ser social, a comunicação precisa entre os homens que se unem para realizar um trabalho: a linguagem” (LUKÁCS, 2013, p.160). Ademais, à medida que certas atividades são consolidadas, quer sejam pela cooperação, quer sejam pela divisão social do trabalho, é preciso gerar nas outras pessoas o desejo de operar determinadas ações. É preciso influenciá-las de modo que ajam em conformidade com as habilidades e procedimentos requeridos para a ação exercida.

Uma vez que tais capacidades não são inatas, se faz necessário conservá-las e passá-las adiante. De tal modo, para que um tipo de trabalho se torne conhecido de outros homens, à medida que o trabalho de um se torne o trabalho de outros e que no ato de conhecer, os homens passam a controlar as forças objetivas da natureza e da sociedade a sua volta, se faz necessário um tipo de comunicação especial, no qual seja possível afixar os conhecimentos acumulados, que arriscamos em nominar neste momento de educação.

Sem dúvida o que teimamos em chamar de educação na etapa mais primitiva da divisão do trabalho, tem por características tomar assento os aspectos mais espontâneos¹⁵⁹ das relações estabelecidas para a execução do trabalho. A educação neste momento confunde-se com o próprio trabalho, se consubstanciado objetivamente no aprendizado dos atos necessários e na vontade para a sua realização.

Para que possam funcionar com êxito já num estágio primitivo, eles exigem conhecimento por parte dos homens envolvidos, nas quais se pretende despertar esse querer, do mesmo modo que os pores do trabalho no sentido estrito exigem conhecimento dos respectivos objetos naturais, forças naturais etc. que entram em cogitação para

¹⁵⁹ O espontâneo aqui, não significa em momento algum o natural, ele já inclui o social por excelência e algum tipo de consciência. “[...] toda espontaneidade social é uma síntese de pores teleológicos singulares, de decisões alternativas singulares, e o fato de motor e *médium* da síntese possuírem um caráter espontâneo de modo algum abole o caráter volitivo, mais ou menos consciente do pores singulares fundamentais, nem a constatação de que o significado fático desses pores tem de ser extremamente desigual, podendo constituir-se por meio das dimensões criadora e receptora, de afirmação ou de negação, em seus atos singulares, em partículas minúsculas do processo total, [...]”. (LUKÁCS, 2013, p. 224)

aquele trabalho. Esse conhecimento, por sua natureza, vai além do meramente biológico, possuindo caráter social. Os valores que surgem nesse processo, como conhecimento humano, arte da persuasão, destreza, sagacidade etc. ampliam, por seu turno, o círculo dos valores e das valorações – cada vez mais puramente sociais. Se o grupo em questão já se desenvolveu a ponto de dispor de uma espécie de disciplina, essa socialidade adquire um caráter mais ou menos institucional, ou seja, um caráter ainda mais nitidamente social. (LUKÁCS, 2013, p.163)

Entretanto, Lukács baseando-se em Marx apenas nos descreve presumíveis linhas do desenvolvimento da divisão do trabalho e conseqüentemente a formação dos complexos sociais determinantes para a constituição do ser social do homem. Enquanto tal a divisão do trabalho só irá mesmo existir a partir do “momento em que se opera uma divisão do trabalho material e intelectual” (MARX e ENGELS 1965, p.27). Em concordância com a afirmativa marxiana, Lukács irá certificar-se da gênese da divisão do trabalho “quando as ocupações singulares se autonomizam na forma de ofícios manuais¹⁶⁰” (LUKÁCS, 2013, p.164), mas é, sobretudo, com a “máquina que terá início uma autêntica divisão do trabalho, determinada pela tecnologia” (LUKÁCS, 2013, p.164).

Conseqüentemente, as posições teleológicas destinadas a influenciar os homens a um agir socialmente necessário, passam a configurar com o desenvolvimento da divisão do trabalho um papel cada vez mais decisivo na vida do ser social. Saindo de uma diferenciação quase que exclusivamente determinada pelas condições biológicas, para atingir um patamar cuja incomensurável concretização dos atos se tornam, conseqüências de determinações puramente sociais, a educação se instituiria, neste sentido, tal qual a conhecemos, como uma prática relativamente autônoma, que possibilitaria ao homem algum grau de compreensão da realidade. De outro modo, uma prática que em separado do trabalho propriamente dito, incide diretamente na formação da consciência dos homens, consciência aqui tratada não só como mera recordação do anterior, mas como elemento que possibilita acrescentar à prática atual, novas e mais ricas elaborações.

É especialmente na divisão social do trabalho, entre o trabalho intelectual e físico, que o complexo da educação toma contornos problemáticos. O nascimento das

¹⁶⁰ Na tradução italiana feita por Alberto Scarponi o termo “ofícios manuais” é traduzido por “*mestieri*”, que em português pode ser representado também por “profissão”. Chamamos a atenção para este fato, pois nem todas as profissões se constituem de ofícios manuais, o que denota uma maior determinação e influência da divisão social do trabalho. Ademais transcrevemos aqui a versão italiana da citação: “*La divisione del lavoro comincia quando le singole occupazioni se autonomizzano in mestieri*” (LUKÁCS, 1981, p.139)

classes sociais, com efeito, coloca como prerrogativa para a decisão dos conflitos a conservação e reprodução de determinadas formas de conduta que irão incidir tanto na consciência das classes oprimidas, quanto na consciência dos seus opressores. A educação deixa de ter um atributo espontâneo, para assumir características instituídas. Tomando o mundo antigo como exemplo, quando consolidada a aristocracia escravista, a educação familiar típica das estruturas tribais (de natureza exclusivamente espontânea) dá lugar à instituição da formação militar dos jovens guerreiros, enquanto que os jovens da elite passaram a ser designados a preceptores que cuidariam da sua formação intelectual e moral. Os exemplos mais vivos dessa instituição é a formação guerreira de Esparta e a história de Alexandre “o grande”, aluno de Aristóteles de Estagira.

Poderíamos seguir aqui com inúmeros exemplos na história da luta de classes de instituição de determinadas condutas destinadas tanto à dominação, quanto à própria reprodução do trabalho. É importante ressaltar, que a instituição da educação embora represente de algum modo a potência da dominação das classes possuidoras, representou também, num sentido muito mais amplo, um grande progresso tanto nos padrões técnicos como econômicos, mas evidentemente, nos comportamentos humanos.

De forma alienada, entretanto, é neste momento que ocorre o salto qualitativo na reprodução genérica do homem. As formas instituídas de educação possibilitaram a continuidade e a fixidez de uma série de comportamentos que por um lado representaram o desenvolvimento das técnicas, habilidades e conhecimentos que diretamente realizam a transformação da natureza, e por outro lado, a fixação valorativa dos sentimentos, emoções, a persuasão, etc., que influem decisivamente na personalidade dos homens, a fim de que estes venham a realizar o trabalho (LUKÁCS, 2013).

Ainda assim, as formas instituídas de educação se destinavam a uma parcela muito pequena dos homens. Respectivamente, elas representavam a porção dominante da sociedade e de estratos que de algum modo tomavam parte dessa dominação. É somente nos marcos da sociedade capitalista que a instituição da educação se coloca como obrigatoriedade para a maioria da população. Efetivamente, a divisão do trabalho

e o surgimento das cidades¹⁶¹ operam em um sentido no qual, tornam-se cada vez mais independentes, as posições teleológicas destinadas a atuar na consciência dos homens.

Quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas são formas dos pores teleológicos do segundo tipo, tanto mais eles conseguem se desenvolver em um complexo próprio da divisão do trabalho. Essa tendência do desenvolvimento da divisão do trabalho, cruza, no plano social, necessariamente com o surgimento das classes; pores teleológicos dessa espécie podem ser colocado espontânea ou institucionalmente a serviço de uma dominação sobre aqueles que por ela são oprimidos, do que provém a tão frequente ligação entre o trabalho intelectual autonomizado e os sistemas de dominação de classe [...]. (LUKÁCS, 2013, p.180)

Em decorrência do aprofundamento da divisão do trabalho a divisão entre cidade e campo faz agravar no curso das atividades necessárias para a manutenção do capital, sobressaindo no espaço da cidade, a cristalização de uma diversidade de profissões, especializadas ou semiespecializadas, destinadas desde a produção direta de mercadorias à projeção do desenvolvimento da indústria e do comércio, ao controle da saúde e da higiene e da preparação do contingente reserva destes profissionais. A instituição da escola de massas sob a tutela do Estado burguês radica de outro modo, a formação de tipos ideais de conduta, que do ponto de vista ontológico-objetivo representam “(...) um processo de integração das comunidades humanas singulares, o processo de realização do gênero humano não mais mudo e, desse modo, da individualidade humana que se desdobra de modo cada vez mais multilateral (cada vez mais social)” (LUKÁCS, 2013, p.178).

Podemos afirmar desse modo que ontologicamente a educação de tipo escolar revela um enriquecimento da individualidade humana, contudo, do ponto de vista axiológico, os valores que predominam sobre a constituição de tais individualidades, são aqueles destinados à produção e reprodução do capital. No entanto, se coloca para a humanidade neste momento como processo irreversível e cada vez mais decisivo, a predominância do sentido estrito da educação, de formas conscientes e sistemáticas de formação de comportamentos tipicamente sociais.

¹⁶¹ Para citar Lukács (2013, p.182) “O processo social da separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual é, intensificado ainda mais pela simples existência da cidade. Quanto mais a cidade se torna o centro da indústria e quanto mais a produção industrial de um país passa a preponderar quantitativa e qualitativamente sobre a produção agrícola, tanto mais todos os ramos do trabalho intelectual se concentram nas cidades, tanto mais o campo fica isolado, por longos períodos, dos progressos da cultura”

As atividades emanadas do *modus operandi* do trabalho, ativam uma série de ações que se mostram necessárias a influenciar os indivíduos a tomada de certas condutas que em última instância cooperam para a reprodução das formas de produção material da vida em sociedade. O trabalho, entretanto, compõe uma das instâncias (das mais decisivas) da vida social, para além dele se articulam demais complexos que estruturam a totalidade social, necessárias à reprodução do ser social dos homens. Assim, se apresentam os complexos sociais, da linguagem, da educação, da sexualidade e especialmente na sociedade de classes os complexos, do direito e da política¹⁶².

Sob a instância da base orgânica, presente nas formas de comunicação comuns nas variadas espécies animais gregárias mais complexas, sinalizadas por meio de repostas tipicamente naturais, como emissão de sons e ruídos, tipo de coloração especial, produção de odores, entre outros, a resposta humana ao “novo” produzido pelo trabalho surge respectivamente na forma da linguagem, surtindo num tipo mais preciso e cada vez mais especializado de comunicação (LUKÁCS, 2013). São aspectos qualitativamente novos do “*se-fazer-social*” (LUKÁCS, 2013) dos homens que impelem formas de ação e a constituição de novos complexos, que têm por definição influenciar os homens a fim de que, de alguma maneira possam tomar consciência do mundo que os cerca.

Como as determinações que geraram o complexo da linguagem, as atividades que compõe o complexo educativo cumprem desse modo, sua função conscientizando os indivíduos singulares (em maior e menor grau) de sua vida social, da constituição de sua linguagem e do seu papel na produção material da existência humana. Em sentido lato a educação se mostra intimamente ligada à própria atividade produtiva, ao próprio trabalho, uma vez que mobiliza uma série de operações psicofísicas que fazem da atividade teleológica do trabalho, se consubstanciando em atos que “necessária e ininterruptamente apontam para além de si mesmo” (LUKÁCS, 2013, 159).

De outro modo, guiada pelas atividades que determinam a vida dos indivíduos, a educação no seu sentido lato, manifesta-se “espontaneamente”, isto é, sem que sejam pré-estabelecidos objetivos a serem atingidos, sem que sejam conscientemente postos

¹⁶² Sobre o direito e a política Lukács irá afirmar que são complexos especificamente desenvolvidos pelas sociedades de classes e têm como função principal a mediação e normatização dos conflitos de classe, sendo eles mesmos produtos da dominação de uma classe sobre as demais. “Com efeito, o direito, surgido em virtude da existência da sociedade de classes, é por sua essência necessariamente um direito de classe: um sistema ordenador para a sociedade que corresponde aos interesses e ao poder da classe dominante” (LUKÁCS, 2013, p.233)

os elementos que devam ser apropriados pelos indivíduos. Em sentido estrito a educação reflete as marcas históricas do desenvolvimento das forças produtivas do homem. Busca dessa maneira, selecionar e conservar os elementos necessários à continuidade do modo de produzir e agir. Em grande medida busca reproduzir tipos ideais de conduta, assim, se pensarmos na educação de um monarca, aristocrata, ou mesmo de um profissional liberal como, advogado, médico, em todas essas situações a educação em sentido estrito cultiva um modelo pré-estabelecido de comportamentos que se identificam com determinada posição social que se queira reproduzir, inclusive.

É evidente que as linhas que perfazem a educação tanto no sentido lato quanto estrito, se entrecruzam a todo o momento da vida social, entretanto, em formações “socialmente puras” (LUKÁCS, 2013), em cujas aparências de naturalização das relações humanas dão lugar às estruturas específicas e conscientemente sociais, a educação no seu sentido estrito passa a ter um papel muito mais decisivo. Daí a busca de uma formação genérica, que sintetize as conquistas do momento histórico de determinadas formações sociais. Nesse sentido que discutimos a atuação da educação escolar como forma designadamente social de formação humana, desempenhado muitas vezes um papel determinante na formação da consciência dos indivíduos, ou seja, consciência no seu mais alto grau de fidedignidade de compreensão do real.

Deste modo, temos que a educação é uma categoria eminentemente social, embora se desenvolva sob duas linhas distintas. Em sentido *lato*, se rege sob a sombra das formas hegemônicas do trabalho, uma vez exauridas as possibilidades de ação dos indivíduos sobre mundo¹⁶³, desaparecem também as possibilidades de educar-se em sentido lato. Em sentido *estrito*, são as demandas sociais, culturais e históricas que colocam como necessidade para os homens a compreensão do mundo¹⁶⁴. Conquanto não haja uma separação precisa das formas espontâneas e formas sistematicamente organizadas de educação, é sob a sociedade de classes, que de maneira imanente, tem sido diferenciada a extensão e o aprofundamento da educação no sentido estrito.

¹⁶³ Neste caso os indivíduos aprendem espontaneamente no exercício cotidiano de suas atividades, uma vez impedidos de realizá-las, deixam de aprender com elas. Presuma um operário que depois de anos de trabalho em uma fábrica é obrigado a se aposentar. Durante os anos em que esteve em atividade ele esteve em plena aprendizagem da sua área de atuação, que no acúmulo dos anos se solidificou no campo de conhecimento da experiência pessoal. Contudo, ao deixar de realizar tais atividades, deixa-se obviamente de se educar por meio delas.

¹⁶⁴ Em sentido estrito a educação não possui uma relação direta com a atividade produtiva, de tal modo que é possível estudar biologia sem ser biólogo, filosofia sem ser filósofo e a aprender a fazer um bolo sem nunca tem pisado numa cozinha.

Vimos até aqui as relações entre educação, trabalho e divisão do trabalho. Em face do desenvolvimento do trabalho e do aprofundamento da divisão do trabalho o complexo educativo se apresenta como condição *sine qua non* da humanização dos homens. Em sentido lato a educação enquanto elemento concreto da sociabilidade humana nunca se extingue. Contudo, dada a dimensão do desenvolvimento das forças produtivas, em sentido estrito, a educação se consubstancia no direcionamento da continuidade de um tipo de sociabilidade. Torna-se necessário, neste sentido, o registro na consciência dos homens, das conquistas essenciais do gênero humano. O capitalismo, por sua vez, é o primeiro sociometabolismo onde as objetivações essenciais do gênero, potencialmente, se apresentam como necessárias a todos os homens. A educação deixa de ser uma atividade particular determinada fundamentalmente pela ação imediata, para assumir características universalistas e ações estruturalmente mediadas.

Pelos motivos acima somos levados a relacionar o sentido estrito da educação com a afirmação do trabalho educativo de Saviani. Nessa direção, concordamos com Duarte (2012a) quando afirma que,

(...) uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa. (DUARTE, 2012a, p.38)

O ser social é essencialmente um ser histórico determinado pelas relações que o cercam no presente e pelas que contrai do passado. Pensar numa concepção ontológica de educação sem levar em consideração o desenvolvimento sócio histórico dessa dimensão da atividade humana, nos levaria de fato a uma ontologia idealista da educação. Uma falsa concepção ontológica que se limita aos aspectos tipicamente “naturais” do desenvolvimento psicofísico dos indivíduos, resultando num ideal de ser humano abstrato que aprende por si mesmo em interação com o ambiente, descolado das determinações da história e conseqüentemente da sua classe.

De outro modo, a afirmação do Trabalho Educativo em sentido estrito, revela-nos essencialmente uma concepção materialista e histórica de homem. Para Saviani os indivíduos da espécie humana só se tornam humanos na medida em que se apropriam

dos elementos culturais que correspondem universalmente com a constituição da sociedade humana.

Novamente, recorremos a Duarte (2012a, p.49) que enxerga no conceito de Trabalho Educativo “[...] uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos”.

Saviani procura sintetizar, de certa forma, no trabalho educativo à possibilidade concreta de universalizar a educação dos homens. De modo que, todos os indivíduos tenham acesso total e irrestrito ao conhecimento que a humanidade produziu ao longo da história. Possibilidade essa permitida pelo desenvolvimento das forças produtivas do capital. Dessa feita, resulta a sua concepção dialética da educação. Ele não confunde as formas de educação desenvolvidas no capitalismo (educação escolar) com os objetivos do capital. Ontologicamente, a educação do tipo escolar possibilita agir sobre os sujeitos da prática de “modo indireto” e “mediato”, de modo que se torne possível projetar os atos futuros. Nas palavras de Duarte (2012a)

O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” significa produzir a apropriação, pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. (DUARTE, 2012a, p.52)

Obsevando atentamente toda educação no sentido estrito tem necessariamente uma intencionalidade e dirige-se à reprodução de determinadas condutas, que na esteira da divisão social do trabalho se tornam decisivas para as vidas dos indivíduos. No capitalismo a emergência da atividade profissional assenta a todos os indivíduos a necessidade de uma diferenciação cada vez maior. Tal diferenciação, no entanto, parte de uma base comum, que podemos chamar de cidadania¹⁶⁵. O deslocamento da hegemonia do trabalho do campo para a cidade instaura uma nova sociabilidade, que

¹⁶⁵ A discussão sobre cidadania é um assunto complexo, que merece um estudo aprofundado. Aqui não teremos condições de fazê-lo. Há um esboço de nossa compreensão sobre este assunto no livro que publicamos, mais especificamente no item 7, intitulado “O conhecimento para a cidadania: a emancipação humana interrompida” (CARVALHO, 2014).

exige dos indivíduos, minimamente o domínio da cultura escrita. Ler e escrever, não são mais privilégios das classes dominantes, mais se colocam agora como essencialidade do gênero. Para atingir tais objetivos a burguesia institui a escola como lugar especializado no atendimento à educação geral da população. Especificamente a escola em sentido estrito deveria ofertar um tipo ideal de conduta que se realiza, em face da sociedade burguesa, na figura do cidadão. Evidente que isso resulta em um grande benefício para a constituição da personalidade dos indivíduos, contudo o projeto de cidadania burguesa, dada sua natureza política se limita a subordinação do trabalho ao capital.

Em que pese à captação dos conhecimentos universais na proposição de uma sociabilidade que supere a relação do capital/trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica elabora com base na essencialidade do trabalho, uma concepção de educação que encerra um projeto de transformação revolucionária da sociedade. De outro modo ousamos afirmar que o trabalho educativo constitui-se do ponto de vista ontológico-objetivo num tipo estrito de educação, que em contraponto aos tipos “profissionais” e “classistas”¹⁶⁶, retroage sobre os indivíduos de modo a influenciá-los a um agir revolucionário, propondo e reafirmando desta maneira um tipo de consciência social, que nada mais é, que a própria consciência socialista.

3.3 A educação escolar como princípio para a formação da individualidade para-si.

Como apontamos no item anterior, o conceito de Trabalho Educativo possui traços constitutivos de um tipo de educação, que somente pode ser elaborado no decurso do desenvolvimento histórico do trabalho e da divisão do trabalho. A divisão técnica e social do trabalho coloca para a humanidade a necessidade, em particular, de reproduzir e estender determinados comportamentos em função da própria execução do trabalho e do exercício do controle sobre ele. A persistência desses tipos especiais de

¹⁶⁶ Lukács (2013), afirma que na esteira das exigências de conhecimentos, habilidades e comportamentos que as sociedades solicitam de seus membros há de persistir tipos estritos de educação que denotam a marca de certas condutas profissionais ou clássicas “[...] o tipo do aristocrata inglês que se mantém por tanto tempo é bem menos um produto da hereditariedade que do cunho que lhe é impresso pela educação de Eton até Oxford-Cambridge. De modo geral, na consideração do longo período de conservação de tipos de classes ou de profissões, deve-se pensar antes de tudo em tais cunhagens, sendo que, nesse caso, a educação no sentido mais amplo – de muitos modos, espontânea – obviamente desempenha um papel no mínimo equivalente ao da educação no sentido mais estrito”. (LUKÁCS, 2013, p.177).

conduta se torna possível por meio da instituição de determinadas formas de educação responsáveis por sua reprodução em sentido estrito.

No capitalismo, em face da industrialização e a urbanização, surge pela primeira vez à necessidade de universalizar a educação em sentido estrito, de modo a formar (de maneira alienada) um tipo de conduta cidadã e demais tipos profissionais destinados à reprodução do capital. Surge, neste momento, a possibilidade da formação de uma consciência universal dos homens. Isto é, uma consciência da totalidade da produção histórico social da humanidade. Em caráter contraditório, as formas alienadas de educação dos tipos ideais necessários à reprodução do capital possibilitam à formulação de condutas que se posicionem contrariamente a sociabilidade capitalista. O trabalho educativo em particular representa esse tipo de educação. Significa que em sentido *estrito*, o trabalho educativo propõe como formação da consciência dos homens um tipo específico de transformação e reprodução social tendo como base a conservação dos elementos “clássicos” da cultura universal, em afirmação de uma consciência socialista.

Assim, a definição do conceito de Trabalho Educativo condensa, em caráter ontológico-objetivo, os elementos essenciais para a reprodução social dos homens, observando o desenvolvimento das suas máximas capacidades físicas e intelectuais. Ao mesmo tempo, constitui-se em caráter valorativo de um tipo específico de formação de conduta, ou seja, a formação de uma consciência socialista.

Mas, ainda nos é preciso compreender isso de forma mais particular. Partindo da premissa de que toda a educação, tanto em sentido lato, quanto em sentido estrito, influi diretamente sobre os indivíduos singulares, ou seja, a sua finalidade corresponde “[...] para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular [...]” (LUKÁCS, 2013, p.475), passaremos a discutir de que forma a educação atua no desenvolvimento da individualidade humana.

Parece-nos cada vez mais evidente que a educação no seu sentido mais amplo e espontâneo se torna insuficiente para envolver toda a complexidade social da qual os indivíduos, obrigatoriamente, estão impelidos a se apropriarem a fim de que possam compreender e participar minimamente das decisões sociais que abrangem o destino de suas próprias vidas. Embora a educação espontânea, seja indispensável ao processo de socialização dos homens, é sobre a educação de tipo escolar que iremos nos debruçar para o entendimento do desenvolvimento da individualidade. Contudo, o estudo do

caráter ontológico da educação não pode se fechar no âmbito das características imediatas daquilo que o indivíduo “é”, mas naquilo em que ele pode se tornar a ser em face das “forças essenciais humanas”, que segundo Duarte (2012a)

São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduos singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente. (DUARTE, 2012a, p.50)

Isso implica em afirmar que a individualidade dos homens não é produto direto da natureza biológica da espécie humana, mas síntese das objetivações genéricas produzidas pela atividade humana de transformação da natureza em objetos úteis a satisfação de suas necessidades. Ou seja, o próprio processo de trabalho na criação do gênero humano. Acontece que, “[...] embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua objetivação plena enquanto ser genérico”. (DUARTE, 2013, p.111). Por outras palavras, ainda que inserido em sociedade, por mais complexa que esta se apresente ao indivíduo, a objetivação plena de sua individualidade compreende um processo ativo de apropriação do gênero humano pelo indivíduo. Antes é indispensável compreender que a “individualidade é *desenvolvimento*, é *devenir indivíduo*” (HELLER, 1998, p.49), por esse motivo que “[...] em cada época particular se converte no indivíduo (se desenvolve no) indivíduo de modo diverso. Mas, seja qual seja o indivíduo ou o ideal de indivíduo de uma época determinada, sempre e em toda ocasião o indivíduo não está nunca acabado, está em contínuo *devenir*” (HELLER, 1998, p.49). Sendo a individualidade um contínuo desenvolvimento, as condições que asseguram tal desenvolver-se dependem fundamentalmente dos traços característicos do trabalho, da socialidade e historicidade, da consciência, da universalidade e da liberdade (HELLER, 1998). Desta forma, a individualidade humana difere-se, da individualidade animal. Conforme Duarte (2013)

Luria (1979:50-70) mostrou que a individualidade, enquanto fato biológico, pode ser constatada no comportamento dos vertebrados superiores. Analisando o que denomina de “comportamento individualmente variável dos vertebrados”, o autor mostra que esses animais, em virtude de o sistema nervoso ter neles atingido, na evolução biológica, certo nível de desenvolvimento, podem apresentar complexas de variações comportamentais, o que lhes assegura grande capacidade

de adaptação a condições ambientais variáveis. Ou seja, na interação adaptativa com o meio ambiente, esses animais formam uma individualidade, um conjunto singular de comportamentos que lhes garante a sobrevivência nas condições ambientais dadas. Logicamente que o animal forma essa singularidade comportamental a partir dos mecanismos inatos que lhe são transmitidos por hereditariedade e dos limites das possibilidades de seu organismo. (DUARTE, 2013, p165)

A individualidade humana, portanto, conseguiu se firmar na história diferenciando-se da mera resposta adaptativa característica da individualidade proveniente dos animais vertebrados. Ela é produto da autoatividade humana que tem no trabalho “o veículo para a autocriação do homem enquanto homem” (LUKÁCS, 2013, p.82). É fato, porém, que a individualidade humana se edifica sobre uma base biológica, da qual se distancia, em face do desenvolvimento histórico-social, mas que nunca a suprime por completo. Desta feita, o homem “como ser biológico, [...] é um produto do desenvolvimento natural. Com sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social” (LUKÁCS, 2013, p.82).

O pressuposto do trabalho estabelece como perspectiva para a humanidade, um desenvolvimento ininterrupto de sua produtividade (sua capacidade de transformar a natureza), ao mesmo tempo em que permite o desenvolvimento de faculdades tipicamente humanas, que implicam no domínio, cada vez mais consciente, sobre os instintos, afetos, emoções, etc., que compreendem a conduta humana. Contudo, em decorrência da propriedade privada, a humanidade tem conseguido desenvolver a individualidade ainda de forma limitada. A instauração da propriedade privada na história da humanidade possibilitou o alargamento das forças produtivas e elevou o desenvolvimento do gênero humano para outro patamar, ocasionando “[...] de imediato um incremento na formação das capacidades humanas, que, no entanto, abriga em si simultaneamente a possibilidade de sacrificar os indivíduos (e até classes inteiras) nesse processo” (LUKÁCS, 2013, p.580). Daqui podemos extrair duas alegações. A primeira é de que a individualidade humana se desenvolve sobre uma base fundamentalmente desigual na qual “[...] o desenvolvimento superior da individualidade é adquirido mediante um processo histórico em que os indivíduos são sacrificados [...]” (MARX, *apud* LUKÁCS, 2013, p.580). Isto é, as aquisições históricas da humanidade, que possibilitam de certo modo o enriquecimento das individualidades singulares, só estão disponíveis a

uma parcela muito reduzida dos indivíduos, enquanto que a grande maioria das pessoas somente consegue se apropriar dessas aquisições “*dentro de limites miseráveis*” (LEONTIEV, 2004). A segunda alegação, decorrente da primeira compreende que a individualidade humana, não pode ser “encontrada” no interior dos indivíduos, como sugerem as concepções idealistas e irracionais. A ideia de que a autêntica individualidade encontra-se numa dada “natureza humana”, reprimida pela sociedade, a qual deve permanecer “intocada”, mesmo que direcionada a encontrar seu “equivalente social”, não possui concordância com a realidade do desenvolvimento da individualidade humana dos indivíduos. Novamente afirmamos aqui a compreensão materialista da relação fundamental do desenvolvimento das capacidades humanas com o desenvolvimento das forças produtivas do homem, contudo como esclarece Lukács (2013), o desenvolvimento das capacidades humanas não coincide diretamente com o desenvolvimento das individualidades humanas, “[...] pelo contrário: justamente por meio do incremento das capacidades singulares ele pode deformar, rebaixar, etc. a personalidade humana” (LUKÁCS, 2013, p.581). Ainda que esse processo siga a princípio uma linha irregular e heterogênea do desenvolvimento das individualidades pessoais é preciso ter em mente que “o desenvolvimento da personalidade¹⁶⁷ também depende de muitas maneiras da formação superior de cada uma das capacidades” (LUKÁCS, 2013, p.581). Deste modo é importante compreender que a formação da individualidade humana requer obrigatoriamente que os indivíduos se apropriem das “forças essenciais” humanas, das capacidades humanamente produzidas na história, para constituírem de fato uma individualidade para-si. Como exposto por Leontiev (2004)

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p.301)

¹⁶⁷ Para Lukács (2013) a personalidade surge da relação direta e ativa dos sujeitos em sua específica ação de produção e reprodução da vida social. De maneira quantitativa e qualitativa, os homens neste processo são obrigados a tomar decisões alternativas que de fundo, gradual e reciprocamente podem enriquecer o seu ser singular e multiplicar suas possibilidades de atuação, tomando para-si aspectos constitutivos da genericidade histórica da humanidade, dando-lhes dessa forma contornos propriamente pessoais e irrepetíveis. Logo é preciso esclarecer, que embora haja especificidades entre a categoria lukacsiana de personalidade e a categoria de individualidade para-si, elaborada por Duarte, para os fins deste trabalho nos referiremos a elas como categorias análogas.

A citação a Leontiev (2004), que de certo modo sintetiza nossa exposição até aqui da formação da individualidade humana, dá início também a explanação da categoria de indivíduo para-si, expressa na obra de Duarte (1999; 2013). Duarte (2013) valendo-se de uma refinada leitura de Marx (em especial dos *Grundrisse*) e de outras referências marxistas como Gramsci, Lukács, Heller, Leontiev, Vigotski, etc. elaborou e sintetizou uma teoria da formação da individualidade humana tendo a individualidade para-si como categoria central. De certo modo, buscou com isso superar um certo senso comum acadêmico do qual decorre a ideia de que o marxismo se recusa a discutir a individualidade. Mas, fundamentalmente procurou contribuir para o enriquecimento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere à formação humana dos indivíduos. Sua obra, portanto, nos servirá como principal referência, daqui em diante, para a discussão do entrelaçamento da educação escolar com a formação da individualidade humana.

Dito isso, apresentamos de imediato o conceito de individualidade para-si. Conforme Duarte (2013, p.207) “a individualidade para-si traduz as máximas possibilidades de desenvolvimento existentes para os indivíduos – possibilidades também relacionadas às objetivações do gênero humano”. Para atingir esse patamar da individualidade humana é preciso, no entanto, compreender a relação irrevogável entre apropriação e objetivação pela qual os homens constituem a sua individualidade. Assim,

A relação entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica geradora da historicidade do gênero humano, não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais. (DUARTE, 2013, p. 53)

Objetivação e apropriação correspondem necessariamente a um processo unitário, pelo qual, por meio de sua atividade vital consciente, o homem se apropria das forças da natureza para reproduzir sua vida, sua própria existência enquanto espécie. Contudo, os seres humanos ao reproduzirem sua existência individual, lançam também os fundamentos para a constituição de sua vida genérica.

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza,

transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. (DUARTE, 2013, p.26-27)

O gênero humano constitui-se, dessa forma, num produto da autoatividade humana, que medeia e regula as relações entre os homens e a natureza, e as relações dos homens entre si. Deste modo, à medida que o gênero humano se desenvolve, torna-se cada vez mais imprescindível que cada indivíduo singular se aproprie das objetivações genéricas produzidas historicamente pela humanidade. Por meio de sua atividade vital o homem produz a sua genericidade e se produz como *ser genérico*, um ser em que sua própria vida se constitui em objeto para ele.

O homem faz de sua própria atividade vital objeto de duas vontades e de sua consciência. Tem atividade vital consciente. Não é uma determinação com a qual o homem se funda imediatamente. A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade animal. Justamente, e só por isso, é um ser genérico. Ou, dito de outra forma, só é um ser consciente, é dizer só é sua própria vida objeto para ele, porque é um ser genérico. Só por isso sua atividade é livre. (MARX, 1985, p.111-112)

Duarte (2013) parte do princípio da constituição da vida genérica do homem, da relação de apropriação e objetivação do gênero humano, na elaboração da teoria da formação da individualidade para-si. No entanto, irá alertar para o fato de que o gênero humano não se constitui numa genericidade “muda”¹⁶⁸, nem muito menos, “a-histórica”, que paira sobre os homens, seu desenvolvimento é resultado do processo histórico de objetivação e sua apropriação está submetida a relações de alienação e dominação que obstruem a incorporação plena da produção genérica à vida dos indivíduos singulares.

A história humana é ao mesmo tempo um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas. Em outras palavras, as objetivações genéricas não têm existência independente da história, na verdade elas são partes do movimento da história humana. Elas não existem sem esse movimento assim como ele não existe sem elas. Considerar a historicidade das objetivações genéricas implica em distinguir os níveis em que elas se estruturam ao longo da história humana. Essa estruturação das objetivações genéricas em níveis decorre da história

¹⁶⁸ Segundo Luckács (2010b, p.77, grifos nossos) “A genericidade muda (*não feita consciente, que não busca expressão consciente nem a encontra, mas que nos processos reais do ser se expressa efetivamente*) aparece como categoria ontológica fundante geral do ser-natural orgânico”.

social humana e reflete o grau de humanização alcançado pelo gênero. (DUARTE, 1999, p.131)¹⁶⁹

Apoiando-se em Heller (1998) discute os diferentes graus de produção e apropriação da vida genérica. A produção da vida genérica do homem, como já destacado anteriormente, é sempre um processo heterogêneo que corresponde aos diferentes níveis de compreensão e apropriação da realidade pela humanidade. Esse descompasso entre a produção genérica e a apropriação individual dos homens, não é necessariamente um problema, como demonstraremos mais a frente, de outro modo, representa em linhas gerais os caminhos pelos quais os homens objetivam sua individualidade. Como explica Duarte (2013) para o estudo dessas linhas gerais que caracterizam o processo de apropriação e objetivação do gênero humano, Heller serviu-se das categorias marxianas de “em-si” e “para-si”. Contudo, completa Duarte (2013, p.146) que tais categorias “não expressam estados puros, mas tendências” do desenvolvimento. “Por exemplo, o processo histórico de formação das objetivações genéricas para-si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os seres humanos se objetivem conscientemente como gênero humano, como humanidade” (DUARTE, 2013, p.146).

Com isso, passamos então a compreender as especificidades das objetivações genéricas em-si e para-si. Necessariamente o significado das objetivações genéricas em-si abarca os traços mais gerais da socialidade humana que servem aos homens como “[...] seu sistema de referência primário” (HELLER, 1998, p.229). As objetivações genéricas em-si condizem, de certo modo, com o ingresso dos indivíduos ao mundo socializado. Nas palavras de Heller:

Quando da natureza se autoproduz a sociedade, quer dizer, quando o homem produz seu ambiente, seu mundo, o faz organizando uma estrutura de objetivações em-si unitária e articulada ao mesmo tempo. Esta esfera de objetivações genéricas em-si é a resultante de atividades humanas, mas também a condição preliminar de toda formação do homem. Seus três momentos, distintos, mas de existência unitária, são: primeiro *os utensílios e os produtos*; segundo, *os usos*; terceiro, *a linguagem*. (HELLER, 1998, p. 228)

Como afirma Duarte (1999, p.136) essas três formas de objetivações genéricas em-si (os utensílios, os costumes e a linguagem) “[...] constituíram a primeira e

¹⁶⁹ Na edição comemorativa, revisada e atualizada do livro de Duarte (2013), esta citação foi suprimida. Por entendermos que a citação sintetiza o processo de incorporação da vida genérica dos indivíduos, mantivemos a escrita da segunda edição.

indispensável esfera de objetivação do gênero humano”, da qual “[...] nenhuma, sociedade, seja ela alienada ou não, pode prescindir [...]”. As objetivações genéricas em-si constituem a base da socialidade pela qual os indivíduos podem iniciar de fato a objetivação de suas individualidades. Isso significa que “a apropriação dessas objetivações realiza-se ao longo das atividades da vida cotidiana e trata-se de um processo onde simultaneamente o indivíduo se apropria e se objetiva” (DUARTE, 2013, p.148). Por pertencerem ao domínio da vida cotidiana, a apropriação dessas objetivações é dirigida predominantemente de modo espontânea. Como já apontamos aqui a espontaneidade não pode ser confundida com a naturalidade. Essa apropriação espontânea da genericidade em-si, não elimina o fato de que os indivíduos devem obrigatoriamente estar em relação com a produção genérica humana, na mesma medida em que essa relação é sempre mediada (intencionalmente ou não) por outros indivíduos que de alguma forma já possuem em-si, certo nível de desenvolvimento genérico. Como já retrato anteriormente é também nessa direção que se manifesta ontologicamente a educação no sentido lato.

Heller (1998, p.231) é enfática ao afirmar que “o reino do ser em-si é o reino da *necessidade*”, isso significa para o nosso entendimento que a apropriação das objetivações genéricas em-si, embora representem os traços fundamentais do desenvolvimento humano enquanto ser genérico, não pode retratar a relação consciente dos indivíduos com o gênero humano. Como elas estão orientadas basicamente para a reprodução individual sem as quais ninguém pode existir como ser humano (DUARTE, 2013), a apropriação em-si do gênero corresponde a tarefas que têm como finalidade principal a manutenção da existência individual e garantem elementarmente a continuidade da vida social. Sobre tal perspectiva que “as objetivações em-si atuam em um sentido conservador”, no qual a preservação de determinado grau da vida social leva necessariamente à “[...] apropriação dos modelos de um determinado sistema de referencia [que] predetermina as novas experiências e pode frear, ainda que em modo e medida distintas, o mesmo processo de mudança, a generalização das novas experiências, o surgimento de novos tipos de pensamento, etcétera” (HELLER, 1998, p.241).

É nesse ponto que destacamos uma das principais diferenças entre as objetivações genéricas em-si e as para-si. Enquanto que as objetivações genéricas em-si constituem a base da apropriação do gênero humano, sem as quais os indivíduos não

podem existir enquanto homens, as objetivações genéricas para-si “*são ontologicamente secundárias*, as sociedades não as possuem necessariamente” (HELLER, 1998, p.232), isso implica em afirmar também, que os indivíduos podem viver regularmente em sociedade, sem se apropriarem dessas objetivações. Na sociedade capitalista, esse é um fato facilmente verificável. Enquanto uma pequena parcela da população mundial possui acesso, quase que ilimitado às objetivações genéricas para-si, a esmagadora maioria das pessoas é obrigada a viver nos *limites miseráveis* de suas vidas. Para evitar confusão é preciso afirmar, mais uma vez que, a objetivação da individualidade em si não é necessariamente um obstáculo à formação da individualidade para-si dos homens, ao contrário, o indivíduo para-si tem, antes tudo, já formado seu sistema referência primário, se apropriado em-si dos utensílios, costumes e da linguagem, na constituição de sua individualidade. Como bem explicitou Duarte (1999, p.179) “o indivíduo para-si não elimina de sua vida o âmbito da individualidade em-si, que é preponderantemente cotidiana [...]”, o problema reside concretamente no fato de que no capitalismo, a objetivação da individualidade em-si constitui-se na centralidade da vida das pessoas (DUARTE, 2013).

A referência ontológica secundária das objetivações genéricas para-si, não diminuem sua importância na estrutura da sociabilidade dos indivíduos, pelo contrário, elas permitem que os indivíduos se elevem acima dos problemas da cotidianidade, ao menos pode “favorecer uma consciência genérica” (HELLER, 1998, p.233) desses problemas, de modo que cumpram *objetivos conscientemente genéricos*. Sob tal perspectiva afirma-se que “as objetivações genéricas para-si representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana” (DUARTE, 2013, p.152). De igual modo, as objetivações genéricas para-si podem impelir o desenvolvimento da genericidade humana a partir de demandas advindas da cotidianidade, ou mesmo, a partir de questões puramente genéricas. No romance “*Ilusões Perdidas*” de Balzac (2010a, 2010b) David Séchard recebe do pai Nicolas Séchard, uma tipografia a beira da falência. O espírito capitalista do velho Séchard, via nesse empreendimento, uma oportunidade de tirar vantagem dos conhecimentos e da juventude do filho para ampliar seus negócios. Pressionado pela mesquinhez do pai e ameaçado de perder sua tipografia, David lança-se em busca de uma solução para seus problemas financeiros e profissionais. Observando o florescimento da imprensa e seu

peso político na França do século XIX, se põe a pesquisar uma forma mais eficaz e barata de fabricar papel e fazer fortuna. O personagem de Balzac nos oferece um belo exemplo de como, por meio de questões cotidianas, os indivíduos podem tomar para-si o desenvolvimento do gênero humano. No mais, cabe pontuar aqui que o personagem David Séchard, é apresentado como um indivíduo que anteriormente havia estudado em Paris com os “irmãos Didot¹⁷⁰”, considerados os maiores mestres da tipografia daquele tempo. Isso demonstra a preocupação do autor em expor que o personagem em questão, tinha tido contato, com o que de melhor foi produzido, no âmbito da tipografia na França. Para nós, fica o significado de que David, antes de objetivar seu invento, havia se apropriado de objetivações genéricas em suas formas mais desenvolvidas. O outro exemplo do qual gostaríamos de retratar a relação consciente com o desenvolvimento do gênero, vem da história e não da literatura. A teoria da relatividade foi uma das descobertas mais impactantes da física que mudou radicalmente os conceitos clássicos de tempo e espaço (RENN, 2004). Sua elaboração, porém, não teve como princípio a resolução de qualquer problema prático, de qualquer questão relacionada à vida cotidiana, aliás, a teoria newtoniana consegue com muito rigor dar respostas à maioria dos dilemas da física cotidiana. De outro modo, Einstein tinha como questionamento, problemas muito pontuais “[...] relacionados com a estrutura interna dos sistemas de conhecimento da física clássica” (RENN, 2004, p.29). Eram demandas de natureza puramente teórica, com os quais Einstein, “*apoiado nos ombros de gigantes*”, pode contribuir para o desenvolvimento do gênero humano. Em outras palavras, eram assuntos que remetiam diretamente a objetivação do gênero para-si, a qual torna possível observar “[...] o grau de domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza)” (HELLER, 1998, p.233).

Nos dois exemplos explorados por nós, a relação dos indivíduos com as objetivações genéricas para-si obedece a uma estrutura homogênea, que dirige as ações dos indivíduos. Duarte (1999, p.142) nos esclarece que “[...] o indivíduo não pode se objetivar através de todas as objetivações genéricas no mesmo nível, porque, [...] a objetivação no âmbito de uma objetivação genérica para-si exige o processo de homogeneização”. Para isso se fundamenta nas categorias lukacsianas de “homem inteiro” e “homem inteiramente”, diz:

¹⁷⁰ Os Didots eram personagens reais que dominaram a produção da tipografia francesa e europeia durante os séculos XVIII e XIX. (TIPÓGRAFOS..., 2016).

Empregando-se as categorias lukacsianas de “homem inteiro” (*der ganze Mensch*) e “ser inteiramente humano” (*der Mensch ganz*) [...], pode-se dizer que, na vida cotidiana, na relação com as objetivações genéricas em-si, o indivíduo se objetiva por inteiro, mas não estabelece relações inteiramente humanas (no sentido de plenamente desenvolvidas) com cada uma das heterogêneas atividades que precisa realizar. Entretanto, para se objetivar por meio das objetivações genéricas para-si, ultrapassando o âmbito da vida cotidiana, o homem precisa homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para-si precisa relacionar-se inteiramente com ela, ou seja, precisam colocar sua atividade no nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano. (DUARTE, 2013, p.154-155)

Para objetivarem-se no âmbito de uma objetivação genérica para-si os indivíduos, necessariamente concentram suas forças num único problema, “suspendendo” temporariamente as demais tarefas para se entregarem inteiramente a atividade humano-genérica em questão. De tal modo, as objetivações genéricas para-si, tornam-se referência mediadora da vida dos indivíduos, que assim se relacionam com elas.

[...] a relação consciente com a genericidade torna-se, à medida que vai se desenvolvendo na vida do indivíduo, mediadora na reconstrução da hierarquia das atividades cotidianas e dos valores que dirigem tais atividades. O indivíduo passa a não mais aceitar como “natural” a hierarquia das atividades da vida cotidiana, passa a desfeticizar (trata-se sempre de uma *tendência* a uma atitude desfeticizadora) essa hierarquia e essas atividades. (DUARTE, 2013, p. 159)

O percurso que fizemos até aqui para compreender a categoria de genericidade para-si, ainda que reduzido ao essencial, nos dá margem para argumentar a respeito da educação escolar como princípio para a formação da individualidade para-si. Um princípio, porém, marca a origem de um fenômeno. A educação de tipo escolar a nosso ver, pode se tornar uma referência que origina o processo de formação da individualidade para-si. Isso porque a estrutura do ensino, do ato de ensinar, coincide com a estrutura que compõe a relação dos indivíduos e as objetivações genéricas para-si.

A educação escolar diz respeito diretamente a um tipo específico de educação, uma educação que tem por finalidade a transmissão sistemática do conhecimento socialmente elaborado, por meio do ensino. Ao mesmo tempo, o ensino é um instrumento que direciona formas de aceção possibilitando aos indivíduos o acesso a esse conhecimento.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de

currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2012, p.14)

Da citação acima podemos observar que a educação escolar remete essencialmente as objetivações genéricas para-si e que a sua sistematização pressupõe de saída uma estrutura de homogeneização. A atividade escolar compete, nesse sentido, para que cada indivíduo, a sua maneira, se aproprie de determinadas objetivações humano genéricas, que lhes servirão de base para futuras objetivações genéricas para-si, tendo o próprio gênero humano como mediação de tais objetivações. A escola tem por referência, por meio de seu currículo, não o sistema primário de objetivações, a apropriação dos utensílios, dos costumes, da linguagem, mas, as objetivações do gênero humano que correspondem com as “formas superiores de recepção e reprodução da realidade” (LUKÁCS, 1966, p.11). Embora esses elementos primários, como já exploramos, (pertencentes ao âmbito da genericidade em-si e componentes irrevogáveis da educação do homem em sentido *lato*), nunca cessem de influir sobre os indivíduos, na atividade escolar em estrito, se desenrola um processo, no qual, obrigatoriamente, a resposta as múltiplas e heterogêneas demandas originadas na vida cotidiana, são reorientadas de modo que os indivíduos possam encaminhar todas as suas capacidades e sentimentos num único sentido, no da apropriação para-si dessas formas superiores de recepção e reprodução da realidade. Mesmo a linguagem que iniludivelmente constitui o sistema primário de objetivações, quando submetida ao ensino, passa necessariamente a seguir um percurso que tem como fim, a apropriação para-si do sistema linguístico, das normas da fala e da escrita, propiciando uma relação consciente do indivíduo com a linguagem¹⁷¹. Todavia, é preciso frisar que a forma estrita de

¹⁷¹ Um exemplo dessa relação consciente com a linguagem pode ser encontrada no livro “Macunaíma” de Mário de Andrade (1990). Na obra, o herói Macunaíma encontra-se na moderna cidade de São Paulo e escreve uma carta endereçada à tribo das *Icamiabas*, mulheres sem homens, (indígenas, que foram confundidas pelo navegador hispânico Francisco de Orellana, com a lenda grega das Amazonas e que posteriormente deu nome ao rio). Na carta Macunaíma, procura escrever de forma erudita, mas comete vários equívocos por não dominar as normas cultas da língua portuguesa. Ao contrário de seu personagem, Andrade (1990) possuía um domínio tão grande da língua portuguesa, que o permitiu relacionar-se de maneira livre e consciente com essa objetivação genérica do homem, tornando o equívoco da ausência de domínio da língua, num recurso estilístico de seu romance.

educação, não corresponde a nenhuma “força extrassensorial” dos indivíduos, nem muito menos a alguma “natureza” distinta da educação no sentido amplo (espontânea). Ela não é “[...] resultado de alguma enigmática produtividade do sujeito” (LUKÁCS, 1966, p.57), antes de tudo, ela advém da mesma realidade, mas passa por processos qualitativamente distintos. Por exemplo, na vida cotidiana as formas mais comuns com as quais os indivíduos se educam passam pela imitação e pela repetição. Espontaneamente, a criança desde cedo imita o adulto a fim de se apropriar dos usos, costumes e dos objetos. Também, assistematicamente, ela repete os movimentos e o gestual dos adultos, que de algum modo lhe assegure um nível cômodo de integração social. Na educação escolar imitação e repetição, não deixam de comparecer. Quando o professor apresenta modelos de cálculos ou faz simulacros de fenômenos, está convidando seus alunos a imitarem os procedimentos empregados para obtenção de tais resultados, ou para a conclusão de certos conhecimentos. Mas, aqui a imitação deixa de lado toda sua espontaneidade para seguir de forma sistematizada determinado grau de relação consciente com a genericidade humana. Do mesmo modo, a repetição de exercícios a reprodução de textos, a cópia de esquemas, se configuram num indispensável automatismo, regulador do autodomínio de si. Sobre isso Saviani (2012, p.17) explicita que “[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. O automatismo faz parte do instrumental necessário para a relação dos indivíduos com a genericidade para-si dos homens, a partir dele é possível avistar um novo patamar de possibilidades, inatingíveis aos indivíduos, antes de sua instituição.

Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. (SAVIANI, 2012, p.18)

Para se apropriar de determinadas objetivações do gênero humano, como as ciências e as artes, é preciso dominar formas básicas de manifestação dessas objetivações. Para isso é preciso “[...] fixar certos automatismos, incorporá-los, [...] torná-los parte de nosso corpo, nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser” (SAVIANI, 2012, p.18). Nesse sentido, Saviani (2012) demonstra toda sua coerência com a dialética do materialismo-histórico, reconhecendo ontologicamente o significado da liberdade, não como um conceito abstrato, isolado de qualquer determinação concreta, mas como

uma categoria que expressa um conteúdo histórico social determinado pela práxis da humanidade. Ao exemplificar a necessidade do automatismo no processo de alfabetização, conclui:

Note-se que libertar aqui, não tem sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (SAVIANI, 2012, p.18)

Deste modo, antes de encerrarmos esta discussão, é preciso observar que as pedagogias que sistematicamente renunciam tais aspectos ontológicos constitutivos da educação escolar, que enxergam a liberdade dos indivíduos presidida em suas reações espontâneas, quando esta ainda permanece presa aos aspectos instintivos e irrefletidos da ação, que delegam toda a carga da educação sobre o interesse da criança, quando este não está socialmente formado e que enaltecem a criatividade dos indivíduos, quando este ainda não pode existir. Essas pedagogias, como as que tratamos no primeiro capítulo, diversamente ao que se propõem realizar, produzem, por sua vez, obstáculos à plena objetivação dos indivíduos. Da mesma forma, os críticos que discernem do caráter de classe da escola somente a tirania capitalista, somente a ideologia burguesa ali presente, esquecem que a educação escolar é antes de tudo uma objetivação do gênero humano e enquanto tal sinaliza o grau de domínio da humanidade sobre a natureza e sobre si mesma. Com isso, colaboram em voz altissonante com o predomínio de classe da burguesia sobre a educação da classe trabalhadora. Contrariamente, a escola só é uma escola de classe porque desde o seu surgimento, “[...] numa sociedade dividida em classes, a escola era uma escola de classe, só podia ser uma escola de classe” (SNYDERS, 1977, p.30). De tal modo escreveu Lênin apud Snyders (1977, p.30) “os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a escola; somente lhe mudam o caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante”.

Daqui destacamos nossa concordância com a afirmação de Duarte (2012b) de que:

[...] uma sociedade socialista deve ser superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do

gênero humano, para o enriquecimento material e espiritual da vida de todos os seres humanos. (DUARTE, 2012b, p.200)

Nesse sentido, certificamos que a atividade escolar pode ser um veículo que principia a relação consciente dos indivíduos com gênero humano, permitindo a formação de uma individualidade para-si. A questão que se põe, não é se a escola deve ou não desaparecer, não é se o ensino fundado na transmissão de conhecimentos coíbe a livre manifestação da individualidade ou não, mas é o de como é preciso anular o caráter burguês da escola. Sobre isso Snyders (1977, p.30, grifo nosso) destaca que “Lênin definiu a escola como ‘instrumento de predomínio de classe nas mãos da burguesia’ e precisamente por isso se trata de a *‘transformar em instrumento de destruição deste predomínio’*”. Isso se traduz nas palavras de Duarte (2012b, p.200) “[...] na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade”.

Encaminhando enfim para o fechamento desse assunto, é indispensável elucidar que a formação da individualidade para-si, não significa a eliminação completa da alienação na vida dos indivíduos. Esta, por sua vez, como um fenômeno absolutamente histórico-social, - que como Lukács (2013, p.577) revela, não pode ser considerada uma condição humana universal -, tem uma atuação concreta e objetiva na vida dos homens. A sua eliminação, por conseguinte, também será resultado de um processo histórico-social, da transformação revolucionária das relações concretas e objetivas que submetem os indivíduos a situação de alienação. Evidentemente, que essa é uma questão da qual não poderemos aprofundar agora, mas para a discussão que propomos aqui, deve ficar a compreensão de que a formação da individualidade para-si, embora não elimine a alienação que se estabelece na sociedade capitalista, permite ao menos que os indivíduos tenham um comportamento qualitativamente diferente frente a situações conflitantes que se apresentam na sociedade alienada.

Os conflitos vivenciados pelo indivíduo em-si alienado limitam-se, assim àqueles surgidos quando algum obstáculo se interpõe à satisfação das necessidades de reprodução da particularidade tal qual ela é. Já os conflitos vividos na formação da individualidade para-si têm por principal motivação não a busca de satisfação das necessidades determinadas pela vida alienada, mas a satisfação da necessidade de uma vida humana. (DUARTE, 2013, p.219)

Em sentido mais amplo Duarte define a formação da individualidade para-si como “a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes”, fator que compete na apropriação de tais conteúdos e “[...] que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações” (DUARTE, 2013. p.15).

Sem, portanto, querer esgotar nossos argumentos sobre essa temática neste momento e consciente da necessidade de aprofundá-los em estudos futuros, encaminhamos o próximo item de nossa tese que discute a problemática da centralidade do ensino escolar e a especificidade do trabalho docente, analisando-a como perspectiva para a constituição do ser da docência.

3.4 A centralidade do ensino no desenvolvimento das capacidades humanas: a especificidade do trabalho docente.

Podemos iniciar afirmando, sem prejuízos, que a centralidade do ensino é a formação do homem. Evidentemente que isso diz muito pouco sobre tal centralidade, uma vez que as pedagogias que preterem o ensino têm em si como perspectiva, também esta formação. Contudo, é preciso explicitar que enquanto as pedagogias que buscam modelos espontâneos de educação (as formas do “aprender a aprender”) formam os indivíduos de acordo com suas relações diretas e imediatas com o objeto de conhecimento; no ensino a educação do homem obedece intrinsecamente a ações indiretas e mediadas por terceiros. Por conseguinte, o ensino revela uma intencionalidade, um direcionamento e estabelece de forma relativamente precisa os objetivos que pretende alcançar. Por outro lado, as formas espontâneas de educação privilegiam os processos não-diretivos, isso significa que elas se pautam categoricamente pelo “fluxo natural da vida”. Colocamos entre aspas esta expressão, por ser ambígua no sentido de que nas ciências naturais os fluxos naturais podem ser reconhecidos na gravidade, na eletricidade, no eletromagnetismo, para ficar nos conceitos mais conhecidos. Entretanto, no campo educacional os tais fluxos naturais dizem respeito diretamente as “forças essenciais” dos indivíduos, reconhecidas, nesse caso, pela “vontade”, “desejos”, “interesses” e “qualidades” individuais. Sabemos, contudo que tais fluxos não são naturais. Pelo contrário são produtos históricos sociais

da educação dos sentidos e qualidades dos indivíduos, porque tão somente, como nos revela Marx,

[...] todos esses sentidos e qualidades se fizeram humanos, tanto em sentido objetivo como subjetivo. O olho se fez um olho *humano*, assim como seu objeto tem sido feito um objeto social, *humano*, criado do homem para o homem. Os sentidos se fizeram assim imediatamente teóricos. [...]. Igualmente, os sentidos e o prazer dos outros homens têm se convertido em minha própria apropriação. Ademais, estes órgãos imediatos se constituem assim em órgãos sociais, na forma da sociedade com os outros, etc., se converte em um *órgão de minha manifestação vital* e um modo de apropriação da vida humana. (MARX, 1985, p.148-149)

Também a consciência e o pensamento dos homens são resultados desse desenvolvimento histórico da humanidade. E tão logo eles se fazem assim, tão logo são submetidos à educação. Ocorre que a educação na sociedade de classes encontra-se distribuída de modo desigual. Isso implica reconhecer que a educação dos sentidos, das qualidades, do pensamento e da consciência humanas, estão distribuídas de acordo com a divisão social do trabalho e de sob tal medida, como já destacado anteriormente, ocasiona a incidência de diferentes capacidades nos mais distintos indivíduos. Conforme descreve Lukács (2013)

Com efeito, a divisão social do trabalho incumbe o homem de múltiplas tarefas, com muita frequência extremamente heterogêneas entre si, cuja execução correta exige dele e, por essa via, desperta nele uma síntese das suas capacidades heterogêneas. Unilateralmente, vistas apenas do ponto de vista da atividade social essas capacidades parecem poder existir paralelamente, independente umas das outras. Porém, visto que ontologicamente o homem singular constitui um polo fundamental do ser social – o que há muito sabemos –, exatamente no plano ontológico é inevitável que essa simultaneidade de tarefas heterogêneas adquira em cada homem singular a tendência para a sua uniformização, para a sua unificação, para a sua síntese. (LUKÁCS, 2013, p. 588)

Acontece que, a dissimulação própria da ideologia burguesa ao analisar as capacidades individuais e apresentá-las separadamente do desenvolvimento histórico genérico da humanidade, tende a tornar a segunda exclusivamente um resultado da primeira. Com isso surgem as ideias vulgares do desenvolvimento posto por grandes

genialidades, que assim “criaram¹⁷²” as coisas do mundo, antes de qualquer outro indivíduo. Assim, até hoje a ciência busca sem sucesso o nome do inventor da roda!

Não obstante, sabemos que “[...] os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em consequência, que os homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação diferente” (MARX, 1965, p.88), isso envolve dizer que as formas superiores de compreensão e recepção da realidade, que se formam nessa luta inescapável do homem na produção de sua humanidade, também necessitam por extenso de uma educação superior.

Assim como o tornar-se homem acontece objetivamente no trabalho e no desenvolvimento das capacidades produzido subjetivamente por ele, somente quando o homem não reage mais de modo animalesco ao mundo que o cerca, isto é, quando deixa de simplesmente se adaptar ao respectivo mundo exterior dado e, por seu turno, passa a participar de modo ativo e prático de sua remodelação em um meio ambiente humano cada vez mais social, criado por ele mesmo, assim também enquanto pessoa ele só pode se tornar homem se a sua relação com seu semelhante humano assumir formas cada vez mais humanas, com relações entre homens e homens, e dessa forma se realizam na prática. (LUKÁCS, 2013, p.596)

Assim, para *assumir formas cada vez mais humanas* os indivíduos necessariamente, precisam se apropriar das capacidades humanas produzidas objetivamente e subjetivamente pelo trabalho. Apropriarem-se delas em toda a sua complexidade. Mas, isso não deve ser compreendido como uma responsabilidade unicamente dos indivíduos. Antes, porém, a apropriação da genericidade humana em suas formas mais desenvolvidas, deve ser reconhecida como um compromisso social de todos os homens. Isso porque ela se coloca, não só como uma condição para a superação da mera individualidade particular, como, também, uma condição para a liberdade e criatividade dos homens. Reiteramos, contanto, que a experiência individual, somente, é incapaz de abarcar toda essa complexidade produzida pelo gênero. É preciso então socializar esse conhecimento. Torná-lo disponível a todos os indivíduos. Mas isso não é uma questão de “encher a cabeça” das pessoas, como nos querem fazer entender os que se colocam contra o ensino, pelo contrário, só é possível erguer uma casa quanto temos

¹⁷² Não estamos negando aqui que exista um processo de criação individual, longe disso, apontamos o trabalho como uma atividade criadora por excelência, mas aqui sublinhamos a natureza histórico-social do processo criativo do homem, no qual ele se apropria do que já foi produzido pelo gênero humano para pôr o novo. No mais, abordaremos ainda neste texto, algumas questões que consideramos importantes a respeito da criatividade humana.

um acumulado de tijolos. Para dizer, de um do modo mais preciso, a apropriação do conhecimento atua de modo tanto quantitativo como qualitativo no desenvolvimento de nossas capacidades humanas e que sempre é preciso um acúmulo de conhecimentos para a geração de uma nova qualidade de conhecimentos. É fato, porém, que a qualidade dos conhecimentos transmitidos interfere na qualidade do desenvolvimento de nossa individualidade incidindo especialmente no desenvolver de nossa consciência individual. Não é por menos, que Vigotski chamou a atenção sobre o ensino dos conhecimentos científicos para a criança em idade escolar, reconhecendo-o como um promotor de desenvolvimento.

Deste modo, apontamos para a relação inequívoca entre o ensino (a apropriação do conhecimento) e o desenvolvimento da consciência humana. Fundamental destacar que para Marx o “[...] aparecimento [da consciência] como um produto tardio do desenvolvimento do ser material” (LUKÁCS, 1978, p.3), corresponde à capacidade de captação e compreensão da realidade materializando-se em formas possíveis de “[...] intervir nessa realidade para modificá-la [...]” (LUKÁCS, 1978, p.3), o que significa também que em contrapartida a luta de classes, na disputa pelo excedente produzido pelo trabalho, há conseguintemente o litígio pelas consciências individuais dos homens, uma vez que:

[...] o saber real sobre os processos naturais que em cada oportunidade se põem em questão, foi inevitável para poder desenvolver com êxito o intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza, do mesmo modo um certo saber sobre o modo pelo qual os homens são feitos, sobre as suas recíprocas relações sociais e pessoais, é aqui indispensável para induzi-los a efetuar as posições teleológicas desejadas. (LUKÁCS, 1978, p.11)

É importante, neste sentido, o domínio dos processos objetivos de transformação da natureza, bem como o controle sobre as posições teleológicas, a fim de que os homens ajam de maneira “socialmente desejada”. Os homens não só desempenham ação sobre a natureza como igualmente exercem influência sobre si mesmos. Em larga medida¹⁷³, o conhecimento se torna meio necessário para tornar os homens conscientes de sua atividade sobre o mundo, embora muitas vezes não seja possível “conhecer senão uma parte mínima das circunstâncias” (LUKÁCS, 1978, p.9). De outro modo, na medida em

¹⁷³ Afirmamos que seja em “larga medida”, pois existem outras formas de tornar os homens conscientes de suas atividades práticas, como a religião, o costume, a tradição, que muito embora tenham um caráter de saber, prescindem da objetividade do conhecimento científico.

que na sociedade de classes o desenvolvimento da divisão do trabalho opera a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o traço constitutivo dessa divisão consisti no alheamento das classes trabalhadoras do conhecimento objetivo da sociedade.

Em face disso, a compreensão da gravidade do fenômeno da alienação do conhecimento e suas consequências psicológicas e sociais, aponta para a necessidade do debate acerca da centralidade do conhecimento objetivo para o desenvolvimento qualitativo do psiquismo do homem, ou seja, para a formação de sua consciência. Neste plano, as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, se apresentam como ferramentas teóricas que balizam a compreensão substancial dos processos psicológicos e fundamentos pedagógicos implicados no desenvolvimento histórico-cultural do pensamento e histórico-crítico do conhecimento.

Martins (2013) examina o papel desempenhado pela educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano. Ao dialogar com os aportes dos principais precursores da psicologia soviética¹⁷⁴, estabelece uma ponte entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a centralidade do ensino sistemático (na sua qualidade de educação escolar) das ciências, da filosofia e das artes na formação qualitativa do psiquismo.

Ao considerar a história do desenvolvimento do psiquismo, constata a natureza orgânica da relação entre os indivíduos e o meio como dado primário da evolução do cérebro humano. Tomando Leontiev como referência Martins (2013) explicita que:

[...] no processo de evolução biológica que conduz a evolução e diferenciação dos organismos, complexificam-se e diferenciam-se, sobretudo, os órgãos funcionais vitais responsáveis pelo referido intercâmbio. O desenvolvimento do cérebro insere-se nesse transito evolutivo como resultado da organização da matéria viva altamente organizada, por determinação do confronto entre o ser e a natureza. (MARTINS, 2013, p.20)

Com base nos estudos sobre o psiquismo animal, realizados por Leontiev, Martins (2013, p.20) destaca o papel preponderante da *atividade* na “estruturação e na evolução do psiquismo”. A atividade vital dos animais, orientada predominantemente pelos órgãos do sentido, possibilitou o surgimento de uma *inteligência prática* capaz de resolver os problemas concretos apresentados no nível do imediatismo, contudo

¹⁷⁴ Vigotski, Luria e Leontiev.

condicionados aos limites de suas determinações biológicas. No ser humano, a *atividade* que dirige a sua sobrevivência se diferencia por reproduzir idealmente o resultado de sua ação, agindo desse modo, para além do imediatismo das circunstâncias e limitações biológicas (embora nunca possa eliminá-las por completo). Assim, a complexificação das funções do cérebro humano seguindo tendências evolutivas próprias das espécies animais desenvolvidas com base no atendimento às necessidades biológicas e adaptativas ao meio, permitiu o surgimento do trabalho como atividade especificamente humana. O trabalho por sua vez possibilitou a criação da “*a existência humana*”.

A partir do trabalho, as relações entre o homem e a natureza se modificam, a reprodução da espécie humana se liberta dos padrões biológicos de adaptação, invertendo a lógica natural de evolução a uma real transformação da natureza como objeto de satisfação de suas necessidades. Por conseguinte, o próprio trabalho “[...] desde o princípio, comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo de trabalho” (LUKACS, 2013, p.160), colocando para a humanidade um novo patamar de desenvolvimento. As propriedades do trabalho não só modificam a forma de relacionamento do homem com a natureza, transformando-a, como também modificam o modo do homem relacionar-se consigo mesmo, na medida em que “a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa [...] modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (MARX, 2010a, p.211).

O trabalho se impõe, desta forma, como condição inicial e vital para o surgimento da existência humana. Conduzindo consigo a humanização do cérebro humano e dos órgãos dos sentidos, alterando a condição de animalidade do psiquismo do homem a uma nova qualidade submetida agora pelas leis sócio-históricas do desenvolvimento.

Esse salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação animal ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral possibilitando um modo de relação entre o homem e as condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência (MARTINS, 2013, p. 28).

A natureza social e coletiva do trabalho retroage sobre o conjunto dos homens criando objetivamente a consciência social de sua (re)produção. Expressamente essa

consciência social se objetiva na linguagem, que desempenha não só o papel de meio de comunicação entre os homens como também “[...] torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade.” (LEONTIEV, 2004, p.93). Prontamente, a consciência individual só poderia emergir nas condições de existência da consciência social, em sua definição Leontiev (2004) destacou que “a consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente” (p.94). Seguindo esse entendimento Martins (2013) nos explica que

A consciência é a expressão *ideal* do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói. (MARTINS, 2013, p. 28)

O que entra em jogo, neste momento, é formação da *imagem* no pensamento dos homens. Na constituição de sua sociabilidade, os homens, por meio do trabalho (que é sempre atividade que se realiza num meio coletivo) e da linguagem, tomam consciência, elaboram ideias a respeito si mesmos e do mundo que o circunda. A formação das ideias decorre, portanto, da relação prática dos indivíduos no mundo e da posição que ocupam nestas relações. Em acordo com o materialismo dialético a gênese das ideias encontra-se na materialidade das ações concretas dos indivíduos construídas historicamente pelo modo como os homens se (re)produzem socialmente. Como consequência, o pensamento não poderia ser outra coisa, senão, a unidade *material-ideal* da ação humana sobre a natureza, unidade que “[...] firma-se como *imagem subjetiva do real*” (MARTINS, 2013, p.30)

Como ressalta Martins (2013) a *imagem subjetiva da realidade objetiva* não é a cópia imediata do real. Como a princípio os indivíduos captam a realidade circundante sensorialmente suas impressões sobre o mundo nem sempre o representam fielmente, formando ideias que não se confirmam na realidade. Como na maioria dos casos a fidelidade da imagem está comprometida com momentos decisivos para a continuidade de certo modo de existência social, a veracidade das ideias fundamentais à produção da vida em sociedade é aferida pelo trabalho que “[...] necessariamente colocará em xeque a qualidade a eficácia e a fidedignidade da imagem, sua veracidade será aferida objetiva e

praticamente na consecução de seus fins teleológicos [...]” (MARTINS, 2013, p.32). Assim, as imagens na sua máxima aproximação com o movimento do real representam na cabeça dos homens as leis objetivas da realidade.

No trabalho, a precisão das ideias afeta cabalmente o seu resultado. Face ao desenvolvimento e complexidade das ações ordenadas e coordenadas pelo trabalho, o contato entre os homens na sua consecução, demanda um tipo especial de comunicação que permita fixar extemporaneamente (sendo transmitidas de uma geração a outra) as ideias essenciais das leis que regem a materialidade dos objetos do trabalho. Para colocar em movimento um determinado tipo de trabalho, é necessário suscitar em outros homens (nas outras gerações vindouras) comportamentos apropriados à forma predominante de intercâmbio com a natureza. Para nós, implica confirmar seguramente que o trabalho não somente permitiu aos homens a formação de ideias sobre os objetos, como também, a formação de ideias sobre o próprio comportamento humano, de forma a influir sobre a consciência individual dos homens. De modo que, o meio desenvolvido para condensar e expressar as ideias que por um lado comunique, e por outro provoque nos indivíduos o acionamento de condutas que sejam almejadas socialmente, tenha no signo o seu veículo de propagação.

No entanto, é Vigotski quem decifra o curso do desenvolvimento histórico cultural do psiquismo descobrindo no emprego do signo a base do progresso interfuncional da estrutura psíquica humana. Desta maneira, nos revela Martins (2013)

O signo opera então como *estímulo de segunda ordem* que retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato da ação (MARTINS, 2013, p. 44)

O signo opera a “*virada*” do desenvolvimento do psiquismo. Por sobre os pilares do desenvolvimento sócio-histórico, não são mais os fatores biológicos que dirigem o processo de funcionamento intra-psíquico. Igualmente, por obra do emprego do signo, as *funções psicológicas elementares* (ocorrem em direta dependência do amadurecimento orgânico), se transformam em processos artificiais que demandam o desenvolvimento de *funções psíquicas superiores*.

Por conseguinte, tais transformações ocorrem sem nenhuma alteração fenotípica ou genotípica no homem, dado que atesta que “[...] o referido desenvolvimento *é produto da vida social* e não biológica, portanto, essa condição deve ser tomada como o aspecto mais decisivo no desenvolvimento cultural do comportamento [...]” (MARTINS, 2013, p.79, grifo nosso)

De tal forma, se entrecruzam as linhas de desenvolvimento onto e filogenético. Uma vez que inseridos numa realidade socialmente transformada (*natureza inorgânica*), o desenvolvimento biológico dos indivíduos desde a mais tenra idade entra em “choque” com as formas culturais complexas já desenvolvidas ou em desenvolvimento, de modo que a apropriação dos signos da cultura se coloca como condição para o desenvolvimento das “*formas superiores de comportamento*”. Os indivíduos inseridos socialmente se afastam cada vez mais de qualquer adaptação passiva ao meio natural, sua reprodução e desenvolvimento são encarados cada vez mais em termos sociais, instauradas no curso de sua ação prática e no interior da prática social que se cristaliza e se solidifica em determinadas ações, tornando-as tão naturais como as essencialmente naturais, mas determinadas única e exclusivamente pela estrutura social, pelo “modo de vida” que os indivíduos assumem e são levados a assumir pelo decurso histórico da sociedade. Defronte as formas socialmente instituídas, se tornam decisivos o domínio dos objetos da cultura que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, implicadas no “*domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo*”, de forma mais abrangente a apropriação “*da linguagem, do calculo, da escrita, da pintura*” (MARTINS, 2013, p. 104)

Para a Psicologia Histórico-Cultural o psiquismo humano é produto da ação do homem sobre a natureza, ele não existe *a priori* como dádiva, ou fruto da evolução biológica, e por esse motivo ele precisa ser reproduzido nos indivíduos. A consciência como obra dessa interação entre homem e natureza, na qual o ser social “põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo vida útil à vida humana” (MARX, 2010a, p.211), só pode se desenvolver com base nas relações sociais estabelecidas em face do advento da linguagem e emprego dos signos culturais.

Desta forma, para a psicologia histórico-cultural o ensino das *formas complexas ou culturais de comportamento* é a atividade que irá dirigir o desenvolvimento qualitativo da consciência nos indivíduos. Daí a importância do ensino escolar para

Vigotski, que via nos conceitos científicos as formas mais elaboradas do pensamento, por representarem o mais alto grau de conquista da humanidade, posto que,

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos [...] Ademais um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. (VIGOSTKI, 2001, apud MARTINS, 2010, p.179)

Nesta mesma linha, de compreensão da centralidade do ensino para o desenvolvimento dos indivíduos, que Martins (2013) situa a Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani (2012, p.14) a natureza e especificidade da educação escolar “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]”. A educação escolar exerce, neste sentido, um papel privilegiado na formação cultural dos indivíduos, na medida em que ela sintetiza o conhecimento científico, os *conceitos autênticos*, convertendo-os em conteúdos escolares. Contudo, não bastam os conhecimentos por si só, é preciso torná-los *inteligíveis*, viabilizando sua transmissão e apropriação pelos indivíduos. Com efeito, todas as concepções burguesas de educação, tendencialmente flexionaram o ensino ao reconhecimento das potencialidades naturais dos indivíduos, quando muito, o invalidaram como forma adequada de educação. A Pedagogia Histórico-Crítica, por outro lado, vê no ensino sistematizado uma forma de saber escolar, no qual, é fundamental ao ato educativo distinguir os conhecimentos, as formas de transmiti-los, de modo que promova a humanidade nos indivíduos. As pedagogias burguesas embora não prescindam do ensino escolar, o vêm como perigoso ao desenvolvimento das individualidades, uma vez que, tende a homogeneizar o saber, um conhecimento igual para todos, que pode prejudicar, deste modo, a descoberta e o cultivo dos *talentos* adormecidos. Neste ponto, é importante entender, que o “[...] desenvolvimento psíquico corresponde à intelectualização de todas as funções tais como percepção, atenção, memória, linguagem etc., da mesma forma ocorre com a imaginação, [...] esse processo é tão presente e necessário na poesia quanto na geometria” (MARTINS 2013, p.305). Assim, como vimos pontuando desde o primeiro capítulo, os aspectos referentes ao

desenvolvimento das capacidades individuais e da criatividade¹⁷⁵, não podem ser vistos de forma separada do próprio processo de desenvolvimento do pensamento teórico. Martins (2013, p.231-232) nos deixa claro que o processo imaginativo depende fundamentalmente da qualidade da imagem subjetiva da realidade captada e uma vez que “[...] a imaginação não é nenhuma função abstrata e alheia a realidade objetiva” o conhecimento sobre a realidade representa uma das condições para a sua expressão. Logo “o desenvolvimento de processos imaginativos supõe, então, um trabalho constante e tenaz associado à esfera da aprendizagem” (MARTINS, 2013, p.232). A imaginação e a criatividade não são produto de uma energia interior do indivíduo, nem muito menos, dependem de *algum talento dado por graça divina*¹⁷⁶, elas possuem uma forma de ser calcada na realidade humana e uma explicação bem razoável sobre o seu desenvolvimento.

Portanto, a imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico e resulta desta, isto é, vincula-se a um alto grau de desenvolvimento conceitual. Apenas firmes conexões existentes entre o objeto e a imagem mental que lhe corresponde tornam possível o estabelecimento de novas conexões no plano psíquico, isto é, liberta a imagem de sua concretude – dado factível apenas na ação do pensamento abstrato. (MARTINS, 2013, p.305)

Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece o ensino escolar como condição para o desenvolvimento da individualidade, colocando na pauta política a apropriação dos saberes sistematizados como perspectiva da luta da classe trabalhadora.

¹⁷⁵ Saccomani (2014, p.98) ao discutir a criatividade na arte acrescenta: “[...]para que o indivíduo crie algo legitimamente novo, faz-se necessária a reprodução, na sua singularidade, daquilo que a humanidade já criou no decorrer da história, desenvolvendo-se, dessa forma, como integrante consciente do gênero humano. Por detrás de todo o processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade. Com efeito, insistimos bastante até o presente momento na ideia de que a reprodução é necessária à criação. Temos aqui, uma questão importante para compreender a criatividade. A dialética entre reprodução e criação aparece na esfera artística também no que se refere à arte como reflexo da realidade”.

¹⁷⁶ Aqui fazemos alusão à discussão de Schön (2000) sobre aprender o talento artístico. Para justificar seu posicionamento sobre a impossibilidade de ensinar o talento artístico, recorda o diálogo de Sócrates e Menon para descrever o modo como os indivíduos aprendem e conclui: “Talvez seja possível reconciliar as duas visões platônicas do processo pelo qual os seres humanos aprendem algo novo. A visão anterior é geral: podemos aprender algo novo, recuperando o conhecimento esquecido, com a ajuda de um provocador socrático cujo questionamento nos entorpece na perplexidade. Todavia, quando se trata de coisas realmente importantes, como virtude, a recuperação do conhecimento esquecido também depende de *um talento dado, ainda que por graça divina, apenas a alguns*” (SCHÖN, 2000, p.74, grifo nosso).

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 produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual. (MARTINS, 2013, p. 272)

Para a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural a centralidade do conhecimento se coloca umbilicalmente no processo de tornar-se homem. Opera, fundamentalmente, na tomada de consciência da realidade objetiva e de si mesmo. Nessa direção, é importante frisar que, mesmo sendo o trabalho do professor fundamental para a promoção das capacidades tipicamente humanas, o mediador do processo educativo, não é sua pessoa singular, mas sim o conhecimento por ele veiculado. Como ressalta Vigotski o signo é a mediação é o “meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja nas dos demais [...]” (VIGOTSKI, 2001, apud MARTINS, 2013, p.46), nesse sentido só pode provocar mudanças significativas no aprendizado dos indivíduos o professor que for portador de signos. Compete para a formação do professor um sólido embasamento teórico e um amplo campo de experiência para o ensino. O domínio do conhecimento e das formas de sua transmissão se insere como condição primeira ao exercício da docência.

3.5. O ser professor para a Pedagogia Histórico-Crítica

O professor é um ser objetivo que se objetiva por meio de sua prática social. Significa que sua existência está determinada pela realidade externa, que circunscreve as condições de efetivação e desenvolvimento de sua prática educativa. Contudo, a prática educativa deve ser tomada, não somente, como sua atividade particular específica, mas como prática social resultante do progresso histórico das forças produtivas da humanidade. Como demonstramos, esse processo é contraditório e se inicia na divisão do trabalho, já nos seus estágios mais primitivos. Com a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual efetivada nas sociedades de classe, não só a produção material foi deixando de ser compreendida diretamente, como também a elaboração intelectual da realidade passou a ser submetida ao estigma da alienação. Isso

de fato não interferiu no desenvolvimento da capacidade humana em conhecer o mundo e dominar as forças naturais que o forma, mas adversamente, permitiu um desenvolvimento acelerado de suas “forças essenciais”. Entretanto, tal forma alienada de se relacionar com a natureza e com sua própria existência tem sido a fonte geradora do hiato entre aquilo que a humanidade produziu e a possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos. O professor evidentemente se origina no seio dessa contradição inerente das sociedades de classe. A própria designação etimológica descreve em geral a sua procedência junto à divisão do trabalho. O professor, como “*aquele que professa a verdade*”, prontamente, tem sua origem calcada no trabalho intelectual, aliás, como identifica Meksenas (2003) professor e profissão tem significados muito próximos “*A primeira designa o sujeito que professa, isto é, aquele que diz a verdade publicamente. [...] A segunda palavra designa uma ocupação ou atividade especializada e voltada ao ato de professar*”. Mas, o trabalho intelectual não o coloca necessariamente numa posição mais privilegiada que os trabalhadores manuais. Para entender essa relação, entre os intelectuais e a classe trabalhadora é preciso recorrer a Gramsci (2001). Para ele os grupos sociais historicamente tomam para si ou formam para si diferentes tipos de intelectuais. Gramsci (2001) compreende que os intelectuais são, antes de tudo, “especialistas” de determinadas classes em determinadas condições e relações sociais. Eles devem possuir capacidades técnicas, políticas e científicas fundamentais para criar as condições favoráveis para a expansão da própria classe. Dentro de todo desenvolvimento histórico da sociedade existe uma relação intrínseca do desenvolvimento da intelectualidade e o desenvolvimento da cultura, ou seja, quanto mais complexa for a cultura de determinada sociedade, mais complexa será o grau de habilitações dos intelectuais dessa sociedade. Em seus escritos sobre a história dos intelectuais, Gramsci (2001) destaca a organização escolar como organização responsável pela elaboração dos níveis de intelectualidade, diz:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida e pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p.19)

O professor por sua vez se constitui num tipo de intelectual tradicional. Os intelectuais tradicionais agem no sentido de conservar a cultura. Uma vez que

estabelecida tal conservação abre-se espaços para que as classes subalternas consigam o mínimo de acesso à cultura, e possam formar seus próprios intelectuais. Esta é uma posição estratégica na luta contra o capital que não se pode negligenciar. Lênin no seu discurso à juventude já sinalizava esse aspecto da luta comunista

O ensino, a educação e a formação da juventude devem partir do material que nos ficou da velha sociedade. Só poderemos construir o comunismo com a soma de conhecimentos, organizações e instituições, com a reserva de forças e meios humanos que nos ficaram da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração tenham como resultado a criação duma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, da sociedade comunista. Por isso precisamos de nos deter pormenorizadamente naquilo que devemos ensinar e como deve aprender a juventude se quiser realmente justificar o nome de juventude comunista, e como prepará-la para que seja capaz de acabar de construir e completar aquilo que nós começamos. (LÊNIN, 2011, p.367)

As condições de vida e de trabalho dos professores na sociedade capitalista os colocam, necessariamente, em confronto com os interesses capitalistas. Na sociedade capitalista em particular, os professores são submetidos a regimes salariais que não divergem dos praticados no “chão de fábrica” da indústria, em muitos casos, são até inferiores. O que corresponde dizer que ser um trabalhador intelectual, não significa necessariamente ter a sua filiação às classes dominantes. Longe disso, não nos esqueçamos do início da massificação das escolas nos meados do século XIX, como relatado por Marx¹⁷⁷ (2010, p.458) os professores eram escolhidos entre aqueles trabalhadores que sabiam escrever o número do “[...] certificado escolar, subscrevendo-o com seu nome e sobrenome”. Da mesma forma, as condições de trabalho desses professores eram muito precárias de modo que comprometiam o trabalho inclusive dos professores mais preparados,

[...] existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência miserável depende totalmente do número dos *pence* recebidos do maior número possível de crianças que se consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as

¹⁷⁷ Marx utiliza-se aqui dos relatórios dos inspetores de fábrica Leonard Horner e Sir John Kincaid para analisar as leis fabris na Inglaterra do século XIX.

infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais. (KINCAID, apud MARX, 2010a, p.458).

Todavia, queremos destacar que a organização da escola e do trabalho docente não é somente uma prerrogativa do capital, muito antes disso, ela é uma exigência imposta pelo desenvolvimento produtivo da humanidade. Tanto isso é verdadeiro, que os capitalistas tiveram que aceitar mesmo que, “em doses homeopáticas”, a sua expansão à classe trabalhadora, de modo que o seu ensino estivesse voltado cada vez mais aos conhecimentos mínimos e indispensáveis para o desenvolvimento do capital e dos negócios capitalistas. Entretanto, Engels (1986, p.267) já avistava que os operários ingleses, sabiam apreciar “uma educação séria’ desde que ela não esteja misturada com os interesses da burguesia [...]”. Essa mesma tendência observada por Engels em meados do século XIX, também pode ser notada nas ponderações de Saviani (2008, p.40), quando diz que à revelia dos métodos da educação escolanovista “os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos ricos [...]”. É, contudo, no centro dessas contradições que a sociedade reivindica a necessidade da docência. Na figura do professor se sintetiza a necessidade social de transmitir de modo sistemático e compreensível os conhecimentos mais elevados produzidos pelas ciências e as artes, ao mesmo tempo em que, particularmente, se entrecruzam os interesses de classe, sempre conflituosos. Desconsiderar esse conflito na distinção do ser do professor é ocultar ao mesmo tempo a natureza ideológica da qual resulta a essência de sua prática social. No entanto, quando as teorias contemporâneas buscam uma identificação profissional do professor, o fazem de maneira estritamente “profissional”, destacando o caráter técnico da atividade docente, ou, reduzidamente pessoal, realçando os problemas singulares que, inevitavelmente, resultam de sua ação. Deste modo, os problemas cotidianos que não são previstos pela argumentação técnica são resolvidos por meio do desenvolvimento de uma arguta intuição pessoal, fazendo desaparecer por definitivo a natureza de classe desses problemas. E, embora o objetivo dessa identificação profissional seja enfim a “valorização” do professor, o resultado dessa miscelânea gera uma situação concretamente inversa. Ora, se o professor é um trabalhador intelectual, se o seu trabalho intelectual está organizado em encontrar formas adequadas para realizar a mediação entre os conhecimentos mais desenvolvidos

da cultura humana, ensinando-os aos indivíduos; ao desabonar o ensino enfatizando o “aprender a aprender”, ao diminuir a importância dos conteúdos escolares na formação dos alunos, prescrevendo-lhes a formação de “competências” úteis, está-se também desabonando e diminuindo a atividade docente. Uma vez mais que o professor é o que é por objetivar uma prática social, e que essa prática se concretiza na “na transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p.17), sua valorização passa necessariamente pelo enriquecimento de suas atividades objetivadoras. Com efeito, destacamos o estudo de Assumpção (2014), sublinha que:

A pedagogia histórico-crítica considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor e a *sua função de transmitir, a cada aluno, a cultura produzida pelo gênero humano no decorrer da história*. O processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos em suas formas mais desenvolvidas. (ASSUMPÇÃO, 2014, p.13, grifo nosso)

Sob tal perspectiva, o professor passa a ter em função uma responsabilidade que transita obrigatoriamente pelos interesses de classe em litígio que correspondem à identificação dos conteúdos relevantes e significativos que possibilitem a humanização dos indivíduos, que possibilite como aventamos na discussão anterior, a apropriação para-si da genericidade humana. Como aponta Saviani

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (SAVIANI, 2008, p.45)

Discutir a docência sem discutir os conteúdos a ela arrolados e os compromissos que decorrem dessa relação, significa persistir na farsa do ensino destinado a classe trabalhadora. Da mesma forma, isso corresponde ao prolongamento da *farsa* da valorização docente. O professor não será valorizado enquanto seus “instrumentos” de trabalho forem depreciados. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica reconhece a valorização da docência na sua luta constante pela superação do caráter alienado do trabalho, essencialmente na formulação de práticas pedagógicas que tornem cada vez mais necessárias e intensas as relações dos indivíduos com a genericidade do homem. Isso significa o rompimento com as concepções adaptativas e imediatistas de educação.

Ao mesmo tempo, a formação de professores exige uma tomada de posição frente a sociedade burguesa, ou colabora com os objetivos da produção capitalista, ou serve de instrumento de luta (ROSSLER, 2012).

A educação deve ser vista como “produção ideológica”. E, assim, deve estar filiada a um movimento específico: ou se filia ao movimento de manutenção do *status quo*, a conservação da sociedade vigente, ou se filia ao movimento revolucionário de transformação e superação do atual estado de coisas, do quadro social. E isto posto que pode desempenhar dois papéis: ser arma e instrumento de adaptação às relações vigentes ou de sua transformação. (ROSSLER, 2012, p.75)

Como não é possível servir a dois senhores, não é possível evidentemente, educar os indivíduos para se adaptarem à realidade dada do capital e educar os indivíduos para transformá-la. Não há como formar para a “competitividade solidária”, como sugere o relatório da UNESCO, pois não estamos falando de uma competição esportiva, não se trata de um jogo, no qual quem perde espera a vez para jogar novamente. Estamos falando de vidas, da existência de milhares de pessoas que dependem unicamente do seu trabalho para sobreviver, e neste ponto a pedagogia histórico-crítica é muito lúcida nas suas posições sobre a educação das pessoas, pois a entende como instrumento de humanização e de luta revolucionária contra a exploração capitalista.

Uma educação que considere o caráter histórico do homem, isto é, as determinantes histórico-sociais da formação da individualidade humana, e, assim, os eduque para transformarem pela sua práxis a sua própria história, as suas condições reais de vida, quando estas não contribuem para o seu pelo desenvolvimento e realização. Transformar os homens para humanizá-los, esse deve ser o lema da educação presente. E se humanizá-los implica também a humanização das suas circunstâncias, do meio no qual estes homens se inserem, implica ainda a revolução e a superação real dessas circunstâncias. E o papel da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar a *consciência revolucionária*. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo à sua volta. Nesse sentido a educação adquire uma orientação política e moral, isto é, deve atuar na constituição da *classe revolucionária* – transformadora. (ROSSLER, 2012, p.77)

Contudo, uma educação revolucionária não consiste em bradar palavras de ordem contra o capital. Lênin (2011) foi muito taxativo em relação a esta questão. Para ele a construção da escola comunista não deveria prescindir, de maneira alguma, da apropriação dos conhecimentos históricos, científicos, estéticos e filosóficos produzidos pelo conjunto da humanidade.

A velha escola era a escola do estudo livresco, obrigava as pessoas a assimilar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários talhados todos pela mesma medida. Mas se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo surgiu da somados conhecimentos humanos (LÊNIN, 2011, p.368)

A educação deve, antes de tudo, reconhecer no presente os germes do futuro, “[...] constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de *produzir seres humanos plenamente desenvolvidos*” (MARX, 2010a, p.549, grifos nosso). Portanto, a formação de professores sob a perspectiva histórico-crítica aponta, necessariamente, para formação da consciência revolucionária dos próprios docentes, o que consiste em afirmar a centralidade do ensino dos conteúdos clássicos e a especificidade da educação escolar como forma de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese aqui apresentada por nós buscou demonstrar as relações existentes entre o discurso da identidade profissional do professor e os compromissos do capital flexível para a formação docente. Esta tem sido guiada hegemonicamente por uma compreensão da prática pedagógica, que alinha a docência aos modos de adaptação às condições de precariedade do trabalho, impostas pelas políticas neoliberais e pela reestruturação da produção capitalista. Deste modo, argumentamos que a identidade profissional do professor condensa em suas acepções a respeito do trabalho, sociedade e individualidade, os elementos ideológicos que orientam o comportamento individual e a tomada de decisões dos professores para a assunção dos imperativos econômicos e políticos da reprodução capitalista, sob a égide da acumulação flexível. Analisando os posicionamentos pedagógicos que confluem na proposição de uma identidade docente, pautada nos princípios do profissionalismo reflexivo e na formação de competências profissionais, denunciemos que o revestimento progressista de tais proposições abriga de fundo um complexo processo de integração do trabalho docente às formas problemáticas de reprodução do capitalismo em crise, orientadas para absorção privatista e solução particularista dos obstáculos à expansão do lucro. Razão esta, que conduz os professores a assumir consciente ou não conscientemente uma postura liberal frente à crise capitalista.

Fica claro em nossa pesquisa, que a identidade profissional flexiona os professores a uma atitude conformista frente ao estreitamento do mercado de trabalho e restrição de direitos trabalhistas. Deste modo, no primeiro capítulo ressaltamos que o desenvolvimento dos posicionamentos pedagógicos hegemônicos estariam situados, propriamente na evolução da crise capitalista do pós-guerra, cujo racionalismo estreito da produção de mercadorias generalizou o irracionalismo exacerbado da financeirização do capital sobre a vida cotidiana das sociedades industriais modernas. Reiterando nesse processo em particular, a fetichização das individualidades.

Com efeito, a crise do capital que se alastrou nas últimas décadas, reduzindo as expectativas da produção mundial e levando junto com elas as perspectivas de emprego, tem impelido aos trabalhadores uma descarada “crise de *desconfiança*” a respeito de suas capacidades produtivas. Obviamente, as classes dominantes não poderiam, em

hipótese alguma, assumir para si a responsabilidade da bancarrota mundial do sistema. Igualmente, essa responsabilidade foi por completo transferida aos trabalhadores.

Com a diminuição dos ganhos com a produtividade que deu início a “era de ouro” do capitalismo no pós-guerra, o compromisso fordista de “pleno emprego”¹⁷⁸ e assistência social à classe trabalhadora se esgotava. Era preciso replanejar o capital e juntamente com ele reorganizar o Estado. Para recuperar dos padrões de acumulação, foi necessário realinhar o exército de reserva da indústria. Isso se traduziu num processo de reestruturação capitalista, que acarretou num intensivo período de demissões que não só eliminaram setores inteiros de categorias profissionais, como também atuaram na recriação de formas cada vez mais *precarizadas* (BRAGA, 2012) de trabalho, nas quais prevalece o imperativo da redução salarial. De outro modo, a crise do emprego foi transformada positivamente pelos “espadachins” do capital em um momento de elevação das competências dos trabalhadores. Os trabalhadores da fábrica reestruturada encontravam-se, agora, como profissionais que refletem a sua prática e contribuem com o aumento produtivo de seu trabalho. Esse profissional reflexivo seria, a partir de então, o futuro do trabalho e, quem se prendesse às velhas especializações fordistas estaria definitivamente fora dessa nova realidade.

Na mesma medida, as críticas apologéticas ao caráter científico e erudito da formação escolar apontaram como exigência à adoção de modelos pedagógicos centrados cada vez mais no desenvolvimento das competências pessoais dos indivíduos que, de certo modo, pudessem prepará-los profissionalmente para o trabalho flexível. Entretanto, o ensino escolar já não tinha mais correspondência com aquilo que os capitalistas estabeleceram como competência de seus futuros empregados. O “mercado” passou a exigir que os trabalhadores se tornassem pessoas “criativas” e “adaptáveis”, que soubessem tomar decisões, sempre favoráveis às empresas. As escolas logo deveriam deixar de ensinar, para formar tais competências. Deveriam pelo menos “*reduzir consideravelmente seus programas de ensino*”, para dar lugar a um currículo mais significativo, calcado nos desafios da vida cotidiana, sempre singular e imprevisível. No âmbito da educação, a teoria do profissional reflexivo ganhou prontamente uma versão destinada ao professor reflexivo, e com ela, o questionamento

¹⁷⁸ Colocamos entre aspas o conceito de pleno emprego, porque como explica Antunes (2009), ele nunca se efetivou de fato, entretanto, as políticas sociais de emprego aplicadas pelo estado, que se originaram neste período, conseguiram manter, principalmente nos países de capitalismo desenvolvido, um nível relativamente baixo de desemprego.

sobre sua identidade. Em definitivo, o problema da docência estaria imbricado na relação identitária com seu trabalho.

A partir disso, foi possível verificar a forma como o discurso ideológico da formação da identidade profissional colocou também sob o foco da “desconfiança profissional” a atividade docente. Deste modo, as formas clássicas de transmissão do conhecimento com as quais se identificava a docência, já não poderiam mais responder as necessidades da nova dinâmica social. Os professores também. Conseqüentemente, os professores estariam em uma crise de identidade. Seu trabalho estaria perdendo valor ante as expectativas da sociedade. Para recuperar seu prestígio os professores teriam que se adequar aos novos processos de formação e produção do conhecimento e isto implica a adoção da identidade profissional hodierna. Contudo, o discurso da identidade profissional do professor, em larga medida, absorveu os descontentamentos dos professores e procurou atingir de forma afetiva o núcleo de atividade profissional. Conferiu à identidade uma concepção irracionalista, cuja principal característica é a busca interna do “eu”.

Sobretudo, afirmamos no segundo capítulo que o processo identitário compete fundamentalmente com o desenvolvimento das forças produtivas produzidas historicamente pela humanidade. Com o aparecimento das sociedades de classe e o aprofundamento da divisão social do trabalho, as identidades corresponderiam necessariamente à função espontaneamente ideológica na identificação da divisão desigual dos gêneros do trabalho. Para o materialismo histórico, o processo identitário não começa no interior do indivíduo, pelo contrário, o processo que motiva a identificação dos seres humanos é essencialmente cultural e histórico, por isso motivado por fatores externamente postos. A identidade, por sua vez representa a forma imediata da consciência individual, e por este motivo, apresenta limitações teóricas que, obrigatoriamente, a torna prisioneira das relações prático-utilitárias da vida cotidiana dos indivíduos. De tal maneira, a crise de identidade como investigamos, não pode ser tratada como um fenômeno restrito, resignado a certas categorias profissionais, ou estratos sociais. Ela é ao mesmo tempo, uma fração do processo de crise permanente do sistema capitalista. Enquanto tal, expressa os seus traços problemáticos de forma fenomênica na vida indivíduos. Na sociedade capitalista, em particular, as identidades profissionais irão, especialmente, desempenhar a função de realizar os desígnios do capital. Quanto maior cresce o domínio das relações capitalistas sobre a produção e

sobre as relações sociais cotidianas, maior também se torna a necessidade de dar “impulso vital” às suas atividades lucrativas, aos seus negócios. Nesse sentido, a identidade profissional que emerge da hegemonia da fábrica reestruturada representa, em maior ou menor escala, a “vontade personificada do capital”. A identidade profissional dos professores, seguindo essa matriz, reorganiza o trabalho e a vida dos professores de modo que os mesmos possam se sentir cada vez mais confortáveis com a situação de depauperamento e intensificação do trabalho em geral. Do mesmo modo, que possam professar as circunstâncias de exploração, inerentes ao modo capitalista de produção como processos naturais, dos quais os indivíduos não tem escolha, senão, a de se adaptarem a eles. Com isso, rechaçamos as concepções de educação escolar que se radicam no imediatismo, no pragmatismo da ação pedagógica e no conhecimento cotidiano. Embora nos pareça claro que as atividades cotidianas determinam em larga medida a qualidade da captação do real pelos indivíduos e que, portanto, quanto mais ricas tais atividades, maiores serão as possibilidades de compreensão da realidade, em sua máxima fidedignidade, o que vale também para o seu oposto. Devemos entender que o cotidiano, por mais elaborado que seja, é sempre uma particularidade do real. O que nos leva a afirmar que, da mesma forma, é sempre a captação de parte da realidade. Além do mais, no capitalismo contemporâneo a vida cotidiana das pessoas tem se tornado numa vida essencialmente alienada. Por esse ângulo, a atividade escolar, tomando o Trabalho Educativo como referência deve ser um momento de superação das atividades cotidianas. Ponto de síntese, que permite aos indivíduos uma compreensão da realidade em suas formas mais complexas de sua totalidade social.

Por fim, apresentamos como posicionamento contra-hegemônico, a formação de professores pautada nos rudimentos essenciais da prática docente. Explanamos os elementos ontológicos fundamentais da educação escolar, o que sumariamente nos conduziu à corroboração do juízo expresso na afirmação do Trabalho Educativo, e do objetivo da educação nos quais se traduzem na “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas de atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2012, p.13). Compreendemos, desta forma, que o ensino enquanto um processo de transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, ainda é, e continua sendo, o objetivo principal da atividade docente. Portanto, a especificidade da formação de professores

deve consistir no desenvolvimento de uma sólida formação teórica, aquilatada por uma compreensão concreta da prática social global. Isso inclui o posicionamento político em relação à sociedade de classes. De outro modo, um professor que não se identifica com o ensino, dificilmente irá identificar-se com sua profissão, tornando-se presa fácil para os discursos voluntaristas e pragmáticos que se unem em busca de soluções úteis e práticas às carências escolares. Assim, destituída de um projeto de emancipação do homem, a identidade profissional do professor, ajusta a educação dos indivíduos à realidade dada do capital, se entregando aos imperativos da empregabilidade e da necessidade de adequação da força de trabalho às competências exigidas pelo mercado.

Para concluir, apoiados na pedagogia histórico-crítica, entendemos que valorização do professor passa necessariamente pela valorização das suas atividades objetivadoras, ou seja, a escola e o próprio ensino. A discussão dos conteúdos como levantada por Saviani (2008), no início da década de 1980, ainda continua atual e fundamental para a discussão da formação docente. Sem distinguir “o essencial e o acidental, o principal e secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2012, p.13) da prática docente se torna impossível uma formação que realmente valorize o professor. Nesse sentido, é que procuramos avançar na discussão da identidade do professor alçando a sua superação, no tocante à elaboração de critérios que registrem os elementos essenciais de sua atividade profissional, distanciando-nos do irracionalismo e subjetivismo próprios da particularidade alienada do capital.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2006.
- ABRANTES, A. A. e MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa Psicologia social e Educação: contribuições do marxismo**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 62-74, 2006.
- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago, 2007.
- ADLER, S. The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. **Journal of Education for Teaching**. v. 17, n. 2, p.139-150, 1991.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, L. C de. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- ALTHUSSER, L. **Althusser glossary**, 1969. Tradução para o inglês: Ben Brewster. Disponível em: <<https://www.marxists.org/reference/archive/althussebr/glossary.htm>> acesso em: 12 de maio de 2015.
- ANDRADE, M. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. 26ed. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, 1990.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ªed. 10ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. e ALVES, G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25 n. 87, p.335-351, maio/agosto de 2004.
- ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados (USP)**, vol. 28, n.81. maio/agosto de 2014.
- ASSUMPÇÃO, M. G. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**.
- BALZAC, H. **Ilusões perdidas**. Volume I. Trad. Leila de Aguiar Costa. São Paulo: Abril, 2010a. (Clássicos Abril Coleções, v.11)
- BALZAC, H. **Ilusões perdidas**. Volume II. Trad. Leila de Aguiar Costa. São Paulo: Abril, 2010b. (Clássicos Abril Coleções, v.11)
- BARBI, V. H. **Eles mudam tanto para o bem como para o mal**. Representações sobre o (in) sucesso dos alunos em uma escola bem sucedida. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.
- BATISTA, E. **A insustentável teoria da sustentabilidade**. Ideologia e reificação no discurso empresarial da responsabilidade social no Brasil. Tese de Doutorado.

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília-SP, 2013.

BATISTA, R. L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BENEDETTO, D. Americanismo e corporativismo em Gramsci. Revista **Novos Rumos**, Marília, ano 16, nº 35, 2001. p.11-19.

BERTICELLI, D. G. D. **Práticas bem sucedidas de matemática nos anos finais do Ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

BERTONHA, J. F. A questão da “internacional fascista” no mundo das relações internacionais: a extrema direita entre solidariedade ideológica e rivalidade nacionalista. **Revista Brasileira de Política Internacional** - (RBPI), n.43, 2000. (p. 99-118)

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2ªed. Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa - Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9ªed.Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2008.

BRAGA, R. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DE ESTADO. Brasília, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. Presidência da República, Ministério da Educação: Secretaria Executiva e Secretaria executiva adjunta. Conferência Nacional de Educação, 2010 – Conae – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – Documento de Referência, Brasília, MEC, 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lecini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANDIDO, R. M. **Culturas da Escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Dissertação de Mestrado. 2007, 155 p.

CARVALHO, S. R. Trabalho educativo na ontologia do ser social: implicações para a educação escolar. Resumo Expandido. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. UNIOESTE, Cascavel-PR, outubro de 2013.

CARVALHO, S.R. Reestruturação produtiva e a busca da identidade profissional do professor. **XXII Semana de Pedagogia** – Discutindo as bases epistemológicas: reflexos para sua prática. UNICENTRO. Guarapuava-PR, outubro de 2014a.

CARVALHO, S.R. A centralidade do ensino para o trabalho docente na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: para além da identidade profissional do professor. **Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**. UNESP/FC. Bauru-SP, julho de 2015.

CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Jundiaí: Paco, 2014b.

CARVALHO, S. R. Educação escolar na contemporaneidade: o construtivismo e a concepção liberal de desenvolvimento da “natureza humana”. **Revista Espaço Acadêmico** [on-line], n.135, ano XII, agosto de 2012, (p.39-47)

CARVALHO, S. R. e MARTINS, L.M. Personalidade, Trabalho e Identidade: Estudo a respeito do ser professor frente aos dilemas do trabalho docente na contemporaneidade. Resumo Expandido. **V Seminário Internacional: Teoria Política do Socialismo – “Marx: crise do capitalismo e transição”**. UNESP/FFC, Marília-SP, agosto de 2013.

CASTAÑÓN, G. A. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. **Temas em psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, junho de 2004. (p. 67-81.)

CASTRO, M. L. G. **O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do séc. XXI**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre, 2012.

CHAKUR, E. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2001.

CHANG, H. J. **23 coisas que não nos contaram sobre o capitalismo**. Trad. Claudia Gerpe Duarte. São Paulo: Cultrix, 2013.

CHASIN, J. **Método Dialético**. Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 1988. Transcrição Literal. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2010/10/metodo-dialetico-josechasin.html>> Acesso em: novembro de 2010.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. 12ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COGGIOLA, O. e KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã 1996.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DARWIN, C. **A origem do homem e a seleção sexual**. Trad. Atílio Cancian e Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo: Humus, 1982.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. (org.) **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N. e MARTINS, L. M. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (e-book)

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ªed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

DUARTE, N. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, 2001. p.35-40.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n 7, p.8-25, jun., 2015. p. 8-25.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. (coleção polêmicas de nosso tempo).

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

DUARTE, N. Introdução. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012c.

DUARTE, N. e MARSÍGLIA, A. C. G. O Conhecimento é uma Invenção ou Reinvenção da Realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista. In: **Anais. XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 1-21

EBY, F. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida e outros. 5ª.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Partnership**: article free pass. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/445244/partnership>> acesso em: 03 de outubro de 2014.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Trad. José Braz, 2004.

Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>
Acesso em: 20 de maio de 2014.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: Rosa de Camargo Artigas e Reginaldo Forti. São Paulo: Global, 1986.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. 2ªed. Porto: Editora Porto, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. 4ªed. Trad. Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, V. C. V. e outros. **Reflexão e pesquisa na formação de professores de matemática**. Porto Alegre: Evangraf/UFRGS, 2011.

GIDDENS, A. A Terceira Via em cinco dimensões. In: **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais, 21 de fev. 1999, p.5.

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.7, n.2, 2004, p.57-76.

GHEDIN, E. Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores(as). **II Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, Anápolis-GO, 2007.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2008.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.2. 2ªed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ªed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

- HARVEY, D. **O novo imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Tradução para o espanhol: Enric Pérez Nadal. 5ªed. Barcelona: Península, 1998.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Trad. Waldea Barcelos e Sandra Bedran. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KLEIN, L. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (org.) **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 9ª. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LÊNIN, V. I. As tarefas das uniões da juventude. (Discurso no III Congresso de toda Rússia da União Comunista da Juventude Russa – 2 de outubro de 1920). In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, número especial, p.367-376, abril de 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ªed. Trad. Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- LESSARD, C. e TARDIF, M. As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5ªed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, M. R. **Construcionismo de Papert e ensino-aprendizagem de programação de computadores no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2009.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Trad. Carlos Nelson Coutinho. **Temas de Ciências Humanas**, nº 4, p. 1-18. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: princípios ontológicos fundamentais em Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, G. **La crisis de la filosofía burguesa**. Ediciones Aleph, 2000. Disponível em: <<http://www.elaleph.com/libros.cfm?item=682&style=biblioteca>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. 2ªed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lia Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010b.

LUKÁCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale II**. Tradução para o Italiano de Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981.

LUKÁCS, G. **Estetica**: la peculiaridad de lo estetico. 1.cuestiones preliminares y de principio. Tradução para o espanhol: Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2014.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13ªed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010

MARQUES, H. J. **Reflexão ou inflexão?** A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: a prática reflexiva em foco. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais... **Reunião Anual da ANPED**, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N. e MARTINS, L. M. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (e-book)

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

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

MARX, K. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni e outros. 2ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a (Os Pensadores)

MARX, K. 18 brumário de Luis Bonaparte. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni e outros. 2ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b (Os Pensadores)

MARX, K. **O Capital**: o processo de produção do capital. Livro1. Volume I. 27ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Volume II. 27ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. O método da economia política. Terceira parte da "Introdução à crítica da economia política (1857)". Trad. Fausto Castilho. **Crítica Marxista**, nº30. São Paulo, Editora Unesp, p. 103-125, 2010b.

MARX, K. **Manuscritos, economia y filosofia**. 11ªed. Tradução para o espanhol: Francisco Rubio Llorente. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Trad. Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 3, vol 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Trad. Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, K. e ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZEO, A. C. **O voo de minerva**: a construção da política, do igualitarismo e da democracia no ocidente antigo. São Paulo: Boitempo/ Oficina Universitária UNESP, 2009.

McLELLAN, D. **Karl Marx**: a biography. Londres: Papermac, 1995.

MESQUITA, A. M. **A motivação da aprendizagem para a aprendizagem escolar**: a perspectiva Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2010.

MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MEKSENAS, P. Existe uma origem da crise de identidade do professor? **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 31, dezembro, 2003. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/031/31meksenas.htm>> Acesso em: 28 de janeiro de 2013.

- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a teoria da transição. 2ª reimp. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. 2ª. reimpressão. Tradução de Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MORAES, M. C. M. O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de educação**, v.14, n.1, 2001. p.7-25
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 1999.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIFF, M. e LESSARD, C. (orgs) **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 5ªed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2013.
- NÓVOA, A. **Ciências da educação e mudança**. Porto: Sociedade portuguesa de Educação, 1991.
- OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- PAIM, R. B. e HILLESHEIM, J. O assédio processual no processo do trabalho. **Revista LTr**, vol. 70, n.09, setembro, 2006.
- PAPI, S. O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – (PUC-PR), 2011.
- PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva Histórico-Cultural e Histórico Crítica. . In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charle Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, P.; CHARLIER, E. (orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIKETTY, T. **O Capital no século XXI**. Trad. Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, jul/dez, 1996, p.72-89.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J. M. R e outros. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 22 de dezembro de 2013.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

POPKEWITZ, T. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5ªed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2013.

RENN, J. A física clássica de cabeça para baixo: como Einstein descobriu a teoria da relatividade especial. Instituto Max Planck para a História da Ciência. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, no.1, v.27, março de 2005. p.27-36.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v27n1/a04v27n1.pdf>> acesso em: 11 de maio de 2009.

ROBERTSON, S. L. Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, p.22-40, julho a dezembro de 2002.

Disponível em:

< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf>> acesso em: 22 de dezembro 2013.

RODE, E. D. **Os "bons professores" das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Dourados: uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Dourados, 2012.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012

RUDDUCK, J. The language of consciousness and landscape of action: tensions in teacher education. **British Educational Research Journal**, v.4. n.17, p. 319-331.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar** : uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2014.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 1999.

SALA, M. **Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa**: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2009.

SAMPAIO JUNIOR. P. A. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. In: VÁSQUEZ, G. H. **Filosofia y teorías políticas entre la crítica y la utopía**. Hoyos, Guillermo. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/11Sampaio.pdf>> Acesso em: 3 de novembro de 2012.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. São Paulo: **Tempo Social** – Rev. Socio. USP, nº5, p. 31-52, 1994.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 janeiro/abril de 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ªed.Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 janeiro/abril de 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, jan/abr. 2007. p.43-62.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Trad. Marcos Santarrita. 14ªed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SGRECCIA, P. **La dinamica esistenziale dell'uomo**: lezione di filosofia della salute. Milão: Vita e Pensiero, 2008.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org) e outros. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3ªed. Trad. Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. 2ª ed., Moraes: Portugal, 1977.

SMITH, A. **Riqueza das nações**. Trad. Norberto de Paula Lima. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2010. (coleção livros que mudaram o mundo)

SOARES, V. A. B. S. Análise do binômio saúde-adoecimento de professores alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2015.

SODRÉ, N. W. **Brasil: radiografia de um modelo**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SOUZA, A. T. **Sobre o americanismo e fordismo de Antonio Gramsci**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1992. (Coleção textos didáticos nº5.)

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº.14. Mai/jun/jul/ago, 2000, p. 61-88.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. v.3 São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP** – Rio de Janeiro, n.40, Jan./Fev. 2006. p. 27-55.

TIPÓGRAFOS... **A dinastia Didot**. Disponível em:

<<http://tipografos.net/historia/didot.html>> Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

TRINTIN, J. G. e ROSSONI, S. R. M. Os anos dourados do capitalismo: breve abordagem sobre o crescimento capitalista. **Akrópolis** - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 7, n.27, 1999. p. 49-60.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.