

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NELMA ROBERTO GONÇALVES MENDES

**PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA
FRANKFURTIANA - BARBARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA**

GOIÂNIA

2021

NELMA ROBERTO GONÇALVES MENDES

**PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA
FRANKFURTIANA - BARBARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2021

M538p Mendes, Nelma Roberto Gonçalves

Precarização das condições de trabalho docente na educação pública : análise à luz da teoria crítica frankfurtiana, barbarização e resistência/ Nelma Roberto Gonçalves Mendes.-- 2021.

108 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 104-108

1. Escolas públicas. 2. Teoria crítica. 3. Professores - Satisfação no trabalho. I.Scarel, Estelamaris Brant. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.011.3-051(043)



**PUC
GOIÁS**



**PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA
FRANKFURTIANA - BARBARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Estelamaris Brant Scarel

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás

Cristiano Aparecido da Costa

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa / IFG

José Maria Baldino

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás

Prof. Dr. Sandro Henrique Ribeiro / IFG

DEDICATÓRIA

À Dr.^a Estelamaris Brant Scarel, pela imensa paciência, atenção e disponibilidade para as orientações.

Ao Flávio, Vitor e Anna Laura pelo amor recebido nos diferentes estágios da escrita.

Aos meus pais João e Nilce e aos meus irmãos Júnior e Josane pela compreensão nas ausências dos encontros familiares e pela torcida e orações sempre. À Daniela Rodrigues e à Regilene, minhas eternas amigas pelos momentos de reflexões, choros e alegrias partilhados.

Aos meus colegas educadores por me ensinarem tanto sobre resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e realização deste tão sonhado momento de minha formação acadêmica que é o de produzir pesquisa contribuindo com a educação pública a qual pertenço desde a infância.

Ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Católica de Goiás, nas pessoas dos seus coordenadores, professores do Programa e demais servidores pela atenção e colaboração constante, adjetivos tão preciosos nesse momento de aulas remotas e distanciamento social.

À professora Dr.^a Estelamaris Brant Scarel, minha orientadora nesta dissertação, pela sua disponibilidade, paciência, rigorosidade e compromisso com o conhecimento da Teoria Crítica da Sociedade e, ao mesmo tempo, pelos momentos de partilha de vida que não me permitiram sucumbir neste trabalho, resistindo até o final.

Professores Dr. Cristiano Aparecido da Costa e Dr. José Maria Baldino pela rigorosa leitura e preciosas contribuições na dissertação.

À minha família, amigos, diretores e professores pelo incentivo ao longo do mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza teórica, está vinculada à Linha de Pesquisa “Educação, Sociedade e Cultura” do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/GO). Discute acerca do seguinte tema: Precarização das Condições de Trabalho Docente na Educação Pública: análise à luz da Teoria Crítica frankfurtiana - barbarização e resistência. Para tanto, tem como objetivo investigar a precarização do Trabalho Docente assim como os principais desafios postos para a Educação Pública, buscando apontar a necessidade da realização de alguns enfrentamentos na contemporaneidade. Com isso, parte do exame das condições do trabalho docente a partir da emergência do Neoliberalismo e da Globalização da economia no Brasil, fenômenos que trouxeram implicações na função social da escola, conseqüentemente, levando à necessidade de se fazer a autorreflexão crítica com vistas à resistência às imposições trazidas por essa ideologia às sociedades atuais e à educação tendo como referência a Teoria Crítica frankfurtiana. A partir disso, analisa no contexto atual, à luz dos efeitos da Indústria Cultural, o poder de dominação exercido sobre os sujeitos, uma vez que estão condicionados a um sistema que controla intencionalmente sua vontade e seu tempo, procurando detectar alguns aspectos que interferem e impactam na formação e atuação docente. Por fim, o trabalho aponta a necessidade de se assumir uma postura de autocrítica e confronto à realidade da educação atual no sentido de resistência à ideologia neoliberal e à barbarização do trabalho docente, não ignorando, acima de tudo, a preparação do sujeito para se orientar nesse modelo de mundo de maneira consciente, autônoma e crítica. E concluindo, a pesquisa deduz que há a possibilidade de os professores refletirem sobre o seu trabalho, sobre as condições e formas que o mesmo acontece, afinal a partir da autorreflexão crítica, somos constantemente tensionados, na condição de educadores, a combater o processo de barbarização na educação em prol da emancipação dos sujeitos.

Palavras Chaves: Educação Pública. Precarização. Docência. Teoria Crítica frankfurtiana. Resistência.

ABSTRACT

This research of theoretical nature is linked to “Education, Society and Culture” research line, from the Program of Graduate Student in Education of Pontifical Catholic University of Goiás (PPGE/GO). Discuss about: Precarious Working Conditions of Teachers in Public Education: analysis in the light of Frankfurt’s Critical Theory – barbarization and resistance. Therefore, it aims to investigate the precariousness of the Teaching Work as well the main challenges posed to Public Education, seeking to point out the need for some confrontations in contemporaneity. Thereby, part of the exam of teaching work conditions from the emergency of Neoliberalism and the Globalization of the Brazilian economy, phenomena that had implications for the social function of the school, consequently, leading to the need for critical self-reflection with a view to resisting the impositions brought by this ideology to current societies and to education based on the Frankfurt Critical Theory. Based on that, it analyzes the current context, in light of the Frankfurt cultural industry effects, the power of domination exercised over people, since they are conditioned to a system that intentionally controls their will and their time, seeking to detect some aspects that interfere and impact on teacher training and performance. Finally, the work points out the need to assume a posture of self-criticism and confront the reality of current education in the sense of resistance to neoliberal ideology and the barbarization of teaching work, not ignoring, above all, the preparation of the person to guide himself in this model of the world in a conscious, autonomous and critical way. And in conclusion, the research deduces that there’s a possibility for teachers to reflect on their work, on the conditions and ways in which it happens, after all, based on critical self-reflection, we’re constantly pressured, as educators, to fight the process of barbarization in education for the emancipation of the individuals.

Keywords: Public Education. Precarious. Teaching. Frankfurt Critical Theory. Resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
SOBRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE ...	15
1.1 O Neoliberalismo e a Globalização da Economia: aspectos gerais e históricos.....	15
1.2 Neoliberalismo e Educação: principais impactos	21
1.3 Sobre a Função Social da Escola	31
CAPÍTULO 2	
A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA: A INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO	45
2.1 Notas sobre a Teoria Crítica Frankfurtiana.....	45
2.2 O Contexto Contemporâneo sob os efeitos da Indústria Cultural.....	53
2.3 A Indústria Cultural, a Educação e o Trabalho	60
CAPÍTULO 3	
A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	68
3.1 A Educação Básica Pública e a Legislação: principais impasses	68
3.2 Notas sobre a Educação Básica na Contemporaneidade e a Atuação Docente.....	78
3.3 Políticas Neoliberais, Indústria Cultural e Precarização do Trabalho Docente: notas de combate à barbarização em prol da resistência e emancipação.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza teórica, situa-se no campo da Educação e fundamenta-se na perspectiva dialética da Teoria Crítica Frankfurtiana. Seu objetivo é o de investigar, a Precarização do Trabalho Docente, assim como os principais desafios postos para a Educação Pública, buscando apontar a necessidade da realização de alguns enfrentamentos na contemporaneidade.

Trata-se de uma pesquisa que se fundamenta na perspectiva do método dialético, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, visando discutir a relação entre Trabalho, Educação e a Indústria Cultural. Nesse sentido, o trabalho faz uma análise das obras de alguns autores frankfurtianos, em especial, dialogando de maneira mais específica com Adorno e Horkheimer em relação à educação e às categorias que permeiam a Indústria Cultural, associando tais reflexões às contribuições de diferentes autores que dialogam com a Teoria Crítica, entre eles as análises realizadas por Antunes (2018), Freitas (2018), Mészáros (2008), Anderson (1998), autores que tratam dos impactos contemporâneos que têm contribuído com a precarização das condições do trabalho docente frente a ideologia neoliberal na atualidade.

Esta perspectiva crítica tem como ponto de partida o questionamento autorreflexivo e crítico acerca do trabalho docente na contemporaneidade a partir do advento do neoliberalismo e da Indústria Cultural, que é o seguinte: como a Teoria Crítica frankfurtiana contribui para resistir e confrontar os aspectos que caracterizam a precarização do trabalho e a barbarização na educação pública?

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que a sociedade atual, analisada historicamente desde o início do neoliberalismo, passa por transformações mas não perdem sua essência ideológica, interferindo de forma direta no contexto educacional, e conseqüentemente, na sociedade. Neste cenário, a educação vivencia em seu desenvolvimento as conseqüências da Indústria Cultural cujo objetivo central é a mercantilização, o lucro e a coisificação dos sujeitos. Segundo Adorno (1986b, pp. 93-94), “As produções do espírito no estilo da indústria cultural não são mais *também* mercadorias, mas o são integralmente” (Grifo no original).

Como expresso pela Indústria Cultural, a sociedade subordina a cultura¹ e, portanto, à lógica do mercado satisfazendo aos interesses pessoais e coletivos conscientes e/ou inconscientes voltados para o consumo, o que torna ainda mais desafiador o desenvolvimento do sujeito crítico para confrontá-la. No entanto, Adorno (1986b) nos chama à reflexão mediante as seguintes palavras:

A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério, e não se curvar diante de seu monopólio (ADORNO, 1986b, p. 96).

Nesse contexto, procuramos discutir ao longo do trabalho como na sociedade atual, em especial no campo educacional, os docentes da educação pública podem refletir sobre suas condições de trabalho, analisando-as criticamente quanto aos aspectos legais, sociais e políticos e, ao mesmo tempo, buscando estabelecer o confronto e a superação da condição precarizada e barbarizada em que se encontra no trabalho educacional.

Para tanto, a investigação divide-se em três objetivos a seguir: conhecer os impactos no campo educacional acarretados pelo neoliberalismo desde sua chegada ao Brasil até os dias atuais nos campos políticos, sociais e econômicos; investigar a influência da Indústria Cultural na educação na contemporaneidade, refletindo historicamente a construção do conceito de Teoria Crítica a partir da formação do Instituto de Ciências Sociais ou Escola de Frankfurt², evidenciando, simultaneamente, a relevância desse estudo para a formação do comportamento crítico nos sujeitos, tendo em vista a necessidade da reflexão sobre a precarização do trabalho docente na educação básica, dos confrontos e às formas de barbarização em prol da contínua resistência e da emancipação.

As relações de trabalho docente a partir do neoliberalismo tomam características cada vez mais acentuadas no que tange à sua formação e atuação. Tem ocorrido a necessidade de aumento da jornada diária de trabalho aliada ao baixo salário, perda de direitos trabalhistas, enfraquecimento de participação nos assuntos sindicais ou, ainda, remunerações sendo condicionadas ao desempenho e méritos dos alunos nas avaliações classificatórias.

¹ Este conceito é explicitado na nota 13 do capítulo 1.

² A concepção desta Escola bem como sua caracterização foi trabalhada no segundo capítulo da presente pesquisa.

Durante todo o trabalho existe um diálogo com autores que criticam essa forma ideológica de condução da educação, uma vez que, segundo Freitas (2018),

Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que a prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência, atingindo não só os professores, mas também os próprios estudantes. Nessa concepção excludente, “melhora-se” a qualidade da escola fechando aquelas que não apresentam índices satisfatórios, eliminam-se estudantes submetidos a testes padronizados estreitos e sucessivos e demitem-se professores que não são considerados eficientes (FREITAS, 2018, p. 129).

E, nessa perspectiva, traçamos uma análise crítica sobre a reforma empresarial da educação e as consequências nefastas trazidas às instituições educacionais públicas, seja nas condições precarizadas do trabalho docente, seja na formação heterônima dos sujeitos, cada dia mais intencional, porquanto proporcionada pela política que valoriza o quantitativo em detrimento do qualitativo.

As reflexões estabelecidas nesta pesquisa buscam apontar a realidade em que o sujeito passou a ser um objeto necessário ao funcionamento do mercado, tornando-se mercadoria, o que o desumaniza e o coisifica, havendo, para tanto, necessidade de confrontá-la através da educação. Segundo Maar (1995, p. 15), “Em Adorno [...] a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”. E, portanto, uma educação que não modela pessoas, não apenas transmite conteúdos e sim, segundo Adorno (1995, p. 141), a “produção de uma consciência verdadeira”.

E, assim, tendo a educação um caráter político, inevitavelmente, torna-se urgente e oportuna uma formação que estabeleça metas educacionais direcionadas a não padronização, pensada em ações e planejamentos que se fundamentem na educação contra a barbárie. Para Adorno (1995, p.120): “A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz³ é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista”.

³ O **Campo de Concentração de Aushwitz** ficou conhecido por ser o local de extermínio dos judeus praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Na obra “Educação e Emancipação”, Adorno reflete sobre como devemos pensar a educação após a barbárie ocorrida em Auschwitz “[...] qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

E com isso enfatizamos, segundo a Teoria Crítica frankfurtiana, que é preciso educar para a resistência a toda forma de conformismo, afinal, a educação com sentido é a que proporciona tanto a autorreflexão crítica, como prima por um constante inconformismo.

Inferimos, nesse contexto, como é importante a discussão sobre a função social da escola, atendendo à necessidade da sociedade através da formação política, crítica e cultural, contribuindo para a autonomia e humanização dos sujeitos, contrapondo-se a uma política educacional conivente com a ideologia atual, que prepara para o mercado de trabalho, mantendo a estrutura social entre classe dominante e classe dominada, marxianamente falando.

Por isso, para compreendermos as instituições educacionais como espaços onde se tem reproduzido as desigualdades e, conseqüentemente romper com a ideia de um pensamento que estimula a competitividade e a promoção apenas pelo viés da avaliação, faz-se necessário também resistir à imposições de uma política neoliberal imposta atualmente pela “nova direita”, que se utiliza das mídias como forte aliada na perpetuação de sua ideologia (FREITAS, 2018).

Não obstante a educação estar garantida pela legislação brasileira, ainda hoje esta Instituição tem sido permeada por uma perspectiva excludente com dificuldade de buscar igualdade de condições de acesso e permanência, bem como qualidade no ensino de crianças e jovens. Aliado a essas constatações, ainda temos uma política educacional que uniformiza e minimiza, via Base Nacional Curricular Comum⁴, os conteúdos e, conseqüentemente, o trabalho dos professores.

Com efeito, diante da mercantilização educacional e da reforma empresarial, ainda sentimos o controle de organismos multilaterais que financiam as políticas educacionais brasileiras, como, por exemplo o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, reduzindo a formação docente às atividades técnicas e práticas, contrariando, conforme já foi exposto, a formação crítica e de aprofundamento científico-cultural, o que, para Adorno (1986a), transforma-se em contradição. Por isso este filósofo adverte para o seguinte:

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ele se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de

⁴ Esse assunto é abordado no capítulo 3 deste trabalho.

um modo fatal com necessidade de controle (ADORNO, 1986a, p. 69).

Entendemos que, a partir da Teoria Crítica frankfurtiana, é preciso interpretar e analisar criticamente essa estrutura onde existe o predomínio do controle principalmente pelo capital. É necessário buscar a compreensão do sistema vigente e tornar possível a apreensão da realidade e, a partir desta realizar o enfrentamento por parte do docente, rompendo com esse modelo de formação para a profissão.

A necessidade constante de pensamentos e reformulações a partir de transformações históricas é compromisso do pensador crítico comprometido com essa teoria e com a sociedade. Para Horkheimer (1991b, p. 69): “A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”.

Para Adorno (1995, p. 144) na obra Educação e Emancipação, “a importância da educação em relação à realidade muda historicamente”, mas os indivíduos devem lutar constantemente contra a ordem imposta que os domina e os impede de lutar pela busca da emancipação através da resistência e da contradição.

É preciso refletirmos sobre as experiências atuais vivenciadas no trabalho docente a fim de compreendermos o que o torna precarizado, analisando em que condições histórico-ideológicas o mesmo acontece. Na perspectiva da Indústria Cultural, aliada ao neoliberalismo, a constatação é a de que há profissionais reduzidos à mercadoria, com trabalhos cada vez mais intermitentes, baixa remuneração, falta de tempo para investimento em atividades culturais e/ou aprimoramento profissional. Como forma de superar essas condições é preciso resistir a elas. Para Maar (1995), na introdução da obra Educação e Emancipação:

[...] a teoria crítica confrontaria a realização mais ou menos da experiência formativa com sua “ideia”, com o conceito de uma formação verdadeiramente realizada. A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pela qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação [...] o dinamismo do processo é o de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência (MAAR, 1995, pp. 24-25).

Portanto, a educação e todos os segmentos que a compõem não podem ser pensados de maneira isolada e fora da vida social e econômica. E, nesse contexto, para que educação não seja minadas nas reais possibilidades de emancipação torna-se urgente e necessária pensar a educação numa perspectiva política, isto é,

em termos de participação efetiva de todos por meio de um diálogo crítico com a sociedade.

Assim os estudos nos possibilita constatar, à luz da Teoria crítica Frankfurtiana, que as condições precarizadas do trabalho docente na educação pública na atualidade estão intrinsecamente ligadas às questões políticas e econômicas da ideologia neoliberal, amparadas pela Indústria Cultural que ainda persiste transformando espaços institucionais educacionais em mercado privado, visando ao lucro e ao processo de dominação de tudo que o cerca.

Nesse sentido é preciso pensar a educação na perspectiva da contradição ao que vem ocorrendo, ou seja, atribuindo ao docente uma visão de resistência à educação reprodutora e mercantilizada e, ao mesmo tempo, estabelecendo a ruptura e enfrentamento às formas de barbarização decorrentes dessa realidade.

Atendendo aos três objetivos expostos anteriormente, a dissertação está distribuída em três capítulos, nos quais foram desenvolvidos estudos, discussões e aproximação ao objeto da pesquisa. No primeiro capítulo apresentamos um relato histórico do Neoliberalismo no Brasil desde sua implantação aos dias atuais sempre dialogando com o contexto educacional.

No segundo capítulo fizemos uma retrospectiva sobre a formação da Escola de Frankfurt, para apreender o conceito e características formativas da Teoria Crítica, analisando o contexto da educação em consonância com a Indústria Cultural.

No terceiro capítulo foi analisada a legislação educacional brasileira e seus impasses em relação ao atendimento à educação para a sociedade, a atuação docente e as condições que envolvem a precarização do seu trabalho.

Em suma, nos três capítulos, tanto as análises quanto os objetivos desta pesquisa foram discutidos de forma contextualizada, buscando sempre trazer ao leitor a possibilidade de se pensar a educação em todos os seus aspectos, não descurando, portanto, de revesti-la de uma visão crítica e reflexiva.

CAPÍTULO 1

SOBRE O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

As últimas duas décadas do século XX passaram a vivenciar profundas transformações na área do conhecimento. Tais transformações são respostas e repercutem, dialeticamente, nos campos políticos, econômicos e sociais. No que se refere ao espaço econômico, ocorreram dois fenômenos muito relevantes que trouxeram significativas modificações nas relações do homem com o mundo do trabalho. O primeiro deles foi o advento da implantação do modelo neoliberal e o segundo foi o processo de globalização da economia. A ocorrência desses dois fenômenos, contudo, não aconteceu de forma sequencial, pelo contrário, constituem-se fenômenos que emergiram em simultaneidade, por conseguinte, causando grandes impactos em todas as instâncias sociais. Tendo em vista a perspectiva desse cenário, no presente capítulo trataremos, em primeiro lugar, do Neoliberalismo e, em segundo, da Globalização da economia, visando apreendermos, em terceiro lugar, as suas implicações no campo educacional.

1.1 O Neoliberalismo e a Globalização da Economia: aspectos gerais e históricos

Em termos conceituais, o neoliberalismo pode ser definido, segundo Anderson (1998, p. 9), como o “fenômeno distinto do simples liberalismo⁵ clássico, do século passado”. Originariamente, para esse autor, o fenômeno denominado de

[...] neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte de estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (idem, p. 9).

⁵ “Doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases: 1ª do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do séc. XIX, caracterizada pelo estatismo” (ABBAGNANO, 1999, p. 4).

Conforme anteriormente exposto, em virtude de a economia capitalista estar em crise por causa das consequências do pós-guerra, o neoliberalismo encontrou espaço para seu desenvolvimento, pois o seu objetivo prioritário foi o de deter a grande inflação dos anos 1970. Na análise de Anderson (1998, pp. 14-15), nesse tocante o “[...] seu êxito foi inegável. No conjunto dos países da OCDE⁶, a taxa de inflação caiu de 8,8% para 5,2%, entre os anos 70 e 80, e a tendência de queda continuam nos anos 90”. Mas a sua vitória, entretanto, não se deu somente nesse espaço, pois, houve um outro em que ele alcançou maior triunfo, isto é, aquele que diz respeito ao aumento da desigualdade, uma vez que ele

[...] aumentou significativamente nos conjuntos dos países da OCDE: a tributação dos salários mais altos caiu 20% em média nos anos 80, e os valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais rapidamente que os salários. Então, em todos esses itens, deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal se mostrou realista e obteve êxito (ANDERSON, 1998, p. 15).

Não obstante esse alcance, durante esse período, também passaram a ocorrer crises na manutenção do neoliberalismo. Nos países em que emergia o capitalismo avançado, apesar de resistente à ideologia⁷ neoliberal, entra novamente em colapso com os muitos investimentos nos setores públicos e aumentos de gastos sociais⁸. Na concepção de Anderson (1998, p. 16):

[...] quando o capitalismo avançado entrou de novo numa profunda recessão, em 1991, a dívida pública de quase todos os países ocidentais começou a reassumir dimensões alarmantes, inclusive na

⁶ Esta sigla refere-se à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁷ “Ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação às diferenças sociais, políticas e culturais sem jamais atribuir tais diferenças a divisão da sociedade em classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificados de todos e para todos, como exemplo a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade a Nação, ou o Estado” (CHAUI, 1994, pp. 20-21). No presente estudo, no entanto, o conceito de ideologia que adotamos é o seguinte: “A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 193).

⁸ “Educação gratuita, medicina socializada, previdência social, seguro desemprego, subsídios para transporte, alimentação e habitação, subsídios para cultura e lazer, salários-família, salários desemprego, etc.” (CHAUI, 1994, p. 87).

Inglaterra e nos Estados Unidos, enquanto que o endividamento privado das famílias e das empresas chegavam a níveis sem precedentes desde a II Guerra Mundial (ANDERSON, 1998, p. 16).

Dentro desse cenário, as condições para o neoliberalismo prosseguir como um programa em crescimento foram acontecendo segundo o espaço histórico-geográfico com características próprias definidas pela classe dominante⁹. Para Gentili (1996, p. 3): “O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente”, constituindo-se, assim, como uma ideologia bastante coerente e poderosa. Nas suas palavras:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e difusão de um novo *senso comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996, p. 10; grifo do autor).

Dessa maneira, o projeto neoliberal segue demonstrando seu pleno crescimento e desenvolvimento adaptando-se às diferentes realidades. E, nessas condições, foi infiltrando na América Latina. Para Gentili (1996, p. 3): “A América Latina de fato foi o cenário trágico do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial: a ditadura do general Pinochet iniciada no Chile em 1973”. Como já sabemos, as experiências dessa ideologia não ficaram restritas aos acontecimentos ocorridos no Chile. Como explica o texto abaixo:

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos de 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrido em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo - sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste (FREITAS, 2018, p. 14).

⁹ De acordo com Marx e Engels (1999, p. 72), a classe dominante é aquela cujas ideias são “[...] dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que elas sejam submetidas ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto as ideias de sua dominação” (Grifos no original).

E a sociedade, em meio a tantas transformações econômicas, políticas e sociais, vai gradativamente sendo engolida sem resistência por esse movimento ideológico que não possui compromisso com a democracia¹⁰ e sim objetiva cada vez mais ampliar os campos do livre mercado.

No que tange à visão dos defensores dessa ideologia, o que prevalece é a extensão do controle que o governo possui sobre todas as instituições e espaços sociais em favor da economia, nesse sentido a democracia fica apenas como uma expectativa que não se concretiza.

No Brasil, o neoliberalismo adquiriu características específicas, por exemplo, houve a abertura da economia ao mercado externo com incentivos fiscais, com a privatização das empresas estatais, com a flexibilização das leis trabalhistas, com jornadas de trabalhos ampliadas que influenciaram, entre outros aspectos, também as instituições educacionais, culminando na precarização do trabalho em geral e, especificamente, na do trabalho docente, que será objeto de discussão mais detidamente no terceiro capítulo desta dissertação.

Segundo Antunes (2004, p. 131): “No Brasil, se o neoliberalismo começou com a eleição de Collor¹¹, em 1989, foi, entretanto, no Governo FHC¹², entre 1994 e 2002, que ele de fato deslanchou”. E, conseqüentemente, como em outros países da América Latina com as mesmas características de desemprego, precarização do trabalho e privatização de serviços públicos.

¹⁰ Na Teoria contemporânea da Democracia confluem três grandes tradições do pensamento político: a) a teoria clássica, divulgada como aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem romana apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo genuinamente popular é chamado, em vez de Democracia, de república. O problema da Democracia, das suas características, de sua importância ou desimportância é, como se vê, antigo. Tão antigo como a reflexão sobre as coisas da política, tendo sido reproposto e formulado em todas as épocas. De tal maneira isto é verdade, que um exame do debate contemporâneo em torno do conceito e do valor da democracia não pode prescindir de uma referência, ainda que rápida, à tradição (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 2000, pp. 319-320).

¹¹ Fernando Affonso Collor de Mello (1949) foi o 32º presidente do Brasil. Exerceu o cargo no período de 1990 a 1992 até sua renúncia decorrente de um processo de *Impeachment* (Nota da Pesquisadora).

¹² FHC é a sigla de Fernando Henrique Cardoso (1931), que foi o 34º presidente do Brasil no período compreendido entre 1995-2003 (Nota da Pesquisadora).

Ao longo da década de 1990 a história apresenta algumas reestruturações que mudaram a dinâmica da economia no Brasil e, nessa esteira, a do trabalho. Antes desse período, a indústria era voltada a atender ao consumo do mercado interno e exportação de produtos primários ou industrializados de consumo. Essa ideia pode ser melhor entendida no trecho a seguir:

O capitalismo brasileiro, particularmente seu padrão de acumulação industrial desenvolvido desde meados da década de 1950 e particularmente no pós-1964, após o golpe militar, estruturava-se de modo bifronte: por um lado, voltava-se para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc., para consumo de um mercado interno restrito e seletivo; por outro lado, desenvolvia uma produção para exportação, tanto de produtos primários como de produtos industrializados de consumo. Esse padrão de acumulação sustenta-se ainda num processo de baixa remuneração salarial, tendo forte dependência dos capitais externos (ANTUNES, 2004, p. 132).

Após o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), mais precisamente em meados de 1980, o padrão produtivo começa a sofrer as primeiras alterações. Segundo Antunes (2004):

Foi nesse período que ocorreram os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização sociotécnica do trabalho (ANTUNES, 2004, p. 132).

Assim, a partir dessa mudança, impôs-se o seguinte ao processo produtivo brasileiro:

- a) a necessidade de as empresas brasileiras adequarem-se à novas regras da “competitividade internacional”;
- b) as ações das empresas transnacionais que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em alguma medida inspirados no toyotismo¹³ e nas formas flexibilizadas de acumulação que se desenvolviam no capitalismo avançado;

¹³ “O Toyotismo – também conhecido como acumulação flexível – é o modelo de produção industrial. Idealizado por Eiji Toyoda (1913-2013) e difundido pelo mundo a partir da década de 1970 após a sua aplicação pela Fábrica da Toyota, empresa japonesa que despontou como uma das maiores empresas do mundo na fabricação de veículos automotivos. A característica principal desse modelo é a flexibilização da produção, ou seja, em oposição à premissa básica do sistema anterior – o fordismo, que defendia a máxima acumulação dos estoques -, o Toyotismo preconiza a adequação da estocagem dos produtos de acordo com a demanda. Assim, quando a procura por uma determinada mercadoria é grande, a produção aumenta, mas quando essa procura é menor, a produção diminui proporcionalmente” (PENA, 2021, p. 1).

c) a necessidade das empresas nacionais de responderem ao avanço do novo sindicalismo brasileiro, que procurava estruturar-se de modo autônomo e mais fortemente organizado nos locais de trabalho (ANTUNES, 2004, p. 133).

O Brasil, nesse período, paradoxalmente, entrava na fase da mundialização, também conhecida como globalização. Mas, afinal em que consiste esse fenômeno da Globalização da economia? Segundo Bottomore e Outhwaite (1996, p. 340), trata-se de uma concepção com um significado político e ideológico bastante polêmico, pois, não se configura em “projeto de um estado-nação hegemônico”, porém consiste em um

[...] processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere tem alta carga política e o conceito é controverso, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim um resultado não-direcionado da interação social em escala global (Idem, p. 340).

É exatamente nesse contexto, tendo em vista as condições sociais e políticas do mundo, que o neoliberalismo encontra terreno fértil no Brasil para sua implantação e consolidação.

Como já pudemos observar, o neoliberalismo não interfere apenas nos aspectos econômicos, mas também nos espaços sociais estabelecendo uma relação direta com as causas da precarização do trabalho em geral e, em especial, com implicação na esfera educacional. Por exemplo, na área da Educação houve a necessidade de o professor realizar trabalho intermitente, aumentar sua carga horária, seja nas atividades presenciais ou mediante uso das tecnologias, para planejamentos em diferentes plataformas digitais, jornadas duplas alternadas entre instituições privadas e públicas com acúmulo de tarefas e funções, tudo isso aliada a uma baixa remuneração. O resultado previsível e consequente dessas modificações foi a falta de investimento na carreira, enfraquecimento do movimento sindical, ausência de vida social e cultural e até o adoecimento. Em síntese, na concepção de Chauí (2014):

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareção do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento de bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as

possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público de direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado (CHAUÍ, 2014, p. 98).

Esse encolhimento, conforme depreendemos da autora, vai se estendendo não somente para o âmbito da minimização do Estado, mas também para outros espaços. Especificamente em relação à história recente das relações no contexto do trabalho docente percebemos que as transformações que ocorreram e, ainda, permeiam e desestruturam a luta dos trabalhadores enfraquecem e rompem com os seus direitos adquiridos e, concomitantemente, mantêm as garantias do processo de acumulação e lucro de quem os contrata. Não obstante haja um interstício de mais de duas décadas, as palavras que se seguem confirmam com clareza as ponderações acima.

As reformas neoliberais redefinem a educação segundo a lógica neoliberal, isto é, transfere a educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado-Nação deve garantir aos cidadãos, como consta na constituição Federal, para um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado (CORRÊA, 2003, p. 46).

Como podemos constatar, esse tem sido o cenário de profundas transformações decorrentes das tendências privatistas dominantes em todas as dimensões e esferas da educação brasileira. Tal perspectiva leva-nos à tentativa de conhecimento dessa realidade no campo da educação. É o que faremos a seguir.

1.2 Neoliberalismo e Educação: principais impactos

Os sintomas da ideologia política neoliberal na educação na América Latina vieram respaldadas, segundo Corrêa, (2003, p. 46), pelos “[...] documentos da CEPAL¹⁴/UNESCO¹⁵ (1992) e OERLAC/UNESCO (1990), dentre outros, que definem como o conjunto das nações que deve se ajustar à globalização e ao

¹⁴ Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

¹⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades (BRASIL, 2018).

neoliberalismo”. E as reformas propostas colocam a educação e a cultura¹⁶ como economia de mercado. Na perspectiva dessa autora, esse fenômeno consiste em

[...] um processo em curso com o objetivo de mudar a estrutura e funcionamento de todos os níveis de ensino público e privado; as políticas e fontes de financiamento; o papel do governo; os objetivos da educação e suas formas, etc. A influência do Banco Mundial na esfera educacional, como uma ‘cooperação técnica e financeira’, não é novo (sic), vem desde a década de 70; a novidade nessa década de 90 está no impacto da dimensão ampliada da sua influência, tanto pelo volume dos recursos financeiros aplicados como pelo poder de suas orientações no sentido de produzir as reformas educativas (CORRÊA, 2003, p. 47).

Essa perspectiva também se estende ao mercado brasileiro, comunicando com todos os setores da sociedade. Nesse sentido, a educação não lhe escapa. Dessa forma, observamos que, a partir do advento do neoliberalismo no Brasil no início da década de 1990, a implantação de novas políticas públicas¹⁷ educacionais passa a ter efeitos contrários às reformas do sistema escolar ocorridas até esse período. Nesse cenário, a educação pública já se encontra em condições mínimas de funcionamento apresentando as seguintes características: baixa qualidade no ensino, precarização das condições físicas e materiais das instituições educacionais, o que resulta em uma forte tendência à privatização da educação. Em contrapartida, a realidade corrente e divulgada em massa pela ideologia midiática é que o governo reforça os investimentos na educação.

¹⁶ Contrariando essa perspectiva mercadológica de cultura, salientamos que a concepção de cultura adotada neste estudo é a mesma que Freud concebeu e que foi tomada como empréstimo por Adorno e Horkheimer (1978, p. 97), que é a seguinte: “A cultura humana - entendendo por isto toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstando-me da insípida distinção entre cultura e civilização – mostra claramente dois aspectos a quem a observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com o outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado com objetivo sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual de cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal”.

¹⁷ O conceito de Políticas Públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria (AZEVEDO, 2001, p. 5).

A retórica neoliberal, veiculada diariamente pela mídia, especialmente a TV, aponta para um massivo investimento na educação pública. Na prática, porém, esse processo em curso não só retira e/ou reduz verbas mas vincula sua destinação acarretando a diminuição de vagas para alunos, o impedimento de matrículas para muitos, a exclusão de alunos já matriculados e o incentivo à demissão massiva de professores pelos aviltantes salários (CORRÊA, 2003, p. 49).

Reiteramos que, embora essa análise da autora date dos anos 2000, portanto, com um interstício de vinte e um anos, ela não se encontra descontextualizada, pelo contrário, de lá para cá as políticas fracassaram quanto aos objetivos das melhorias implantadas. No entanto, abriram um vasto caminho para a privatização da educação, conforme já expusemos, envolvendo nessa dinâmica não só o controle do processo educativo, mas também, em grande medida, a manipulação ideológica, inibindo toda e qualquer manifestação democrática educacional.

Nesse sentido, nessas mais de duas décadas, o processo de desmonte da educação foi se acirrando cada vez mais tendo como resultado o seguinte diagnóstico:

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [SAEB], inseridas em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (FREITAS, 2018, p. 104).

Como podemos observar, trata-se de um cenário desalentador. A escola pública, que já não tinha as melhores condições de sobrevivência em igualdade de direitos e de trabalho docente, agora passa a enfrentar a crescente lógica empresarial na educação e a imposição de controle do que deve ser ensinado nas escolas por meio de conteúdos indicados nas bases nacionais curriculares. Segundo Freitas (2018), esta é uma condição muito desigual para a sobrevivência da escola pública se comparada em quantidade e qualidade com as instituições privadas.

Assim, o neoliberalismo não apenas vai instalando a desigualdade, mas, sobretudo, a competitividade conforme as palavras a seguir:

O neoliberalismo ao afirmar que os imperativos do mercado são racionais e que, por si mesmos, são capazes de organizar a vida econômica, social e política, introduz a ideia de competição e competitividade como solo intransponível das relações sociais, políticas e individuais. Dessa maneira transforma a violência econômica em paradigma e ideal de ação humana (CHAUI, 2014, p. 108).

Inferimos, a partir da autora, que o neoliberalismo inaugura um estado tanto de exclusão como de violência contra toda a história de luta dos trabalhadores, especialmente na educação pública, confrontando a busca por uma educação de qualidade, bem como fragilizando a luta pela valorização profissional. Aliado a isso, as instituições escolares passaram a vivenciar o desafio de resistir as ações de exclusão das escolas pelo critério de avaliações classificatórias que aumentaram a evasão, a repetência e o índice de analfabetos funcionais¹⁸, a partir de uma visão velada de busca pela eficiência e qualidade, colocando o aluno da escola pública em desvantagem educacional, social e de direitos.

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera de mercado questionando assim seu caráter de *direito* reduzindo-a a sua condição de propriedade. É nesse quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversas índoles, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado *entrepreneur*, *o consumidor* (GENTILI, 1996, p. 25; grifos no original).

Nessa perspectiva, a educação pública passa a ser, propositalmente, desvinculada da responsabilidade do Estado, no que concerne aos direitos e garantias de acesso e permanência às instituições escolares a todo cidadão, assim, as políticas vigentes assumem um caráter de produto a ser comercializado no

¹⁸ De acordo com Costa (2018, p. 1): “Apenas 8% da população brasileira entre 15 e 64 anos é plenamente capaz de entender e se expressar corretamente. Já o restante apresenta dificuldade, em graus diferentes, de entender e elaborar diversos tipos de texto, interpretar tabelas e gráficos e resolver problemas lógicos matemáticos. Os dados são dos Indicadores de Analfabetismo Funcional (Inaf), estudo elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro (PIM), a ONG Ação Educativa e Ibope Inteligência. Segundo o indicador, existe uma escala de classificação de alfabetismo: analfabeto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%); quem está inserido nas duas primeiras categorias é considerado analfabeto funcional”.

mercado privatizado da educação, conseqüentemente, reforçando a ideologia da mercantilização estimulada pelo livre mercado nessa área, fragilizando o que foi garantido pela legislação educacional brasileira. Diante disso, vemos o contrário acontecer, ou seja, um período que se mostrou, segundo o posicionamento de Freitas (2018, p. 14), “não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado”.

Dessa maneira, reiteramos que, com a política neoliberal brasileira centrada no mercado e frente as inúmeras privatizações dos bens públicos, entre eles a educação, ocorre a precarização das condições do trabalho, tendo como consequência o aumento da informalização e a perda dos parques direitos já adquiridos, segundo exposição de Sader (2013, p. 138) a seguir:

O neoliberalismo no Brasil promoveu dois fenômenos centrais, ambos negativos: a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho. A desregulamentação liberou os capitais dos seus entraves e eles buscaram no setor financeiro maciçamente, as melhores formas de maximização dos lucros. Os investimentos especulativos se tornaram muito mais atraentes do que os produtivos, gerando uma brutal transferência de renda de uma esfera para outra. O Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento.

Conseqüentemente, nesse percurso de continuidade e de análise histórica das mudanças ocorridas no cenário educacional no Brasil, vemos um outro movimento surgindo junto às ideias do neoliberalismo reinante até então, ocorrendo com a chegada do governo do Partido do Trabalhadores (PT), entre os anos de 2003-2016, que, segundo Freitas (2018), iniciou com o seguinte:

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época (FREITAS, 2018, p. 15).

Esse período caracteriza-se pela tentativa de juntar os ideais da classe trabalhadora junto aos dos empresários se diferenciando-se do modelo neoliberal, conforme tratado anteriormente, nos governos de Collor à FHC, cujo setor empresarial tinha destaque, o que, para Sader (2013, p. 141), representou nos governos de Lula e Dilma “repostas anticíclicas às tendências recessivas do centro capitalista”, pois, conforme esse autor, nosso país ao longo de sua história enfrentou

longos períodos de desigualdade, exploração e exclusão social, como exposto abaixo:

O Brasil passou, em poucas décadas, por uma ditadura militar – 21 anos – por governos neoliberais – 12 anos -, e agora já completa 10 anos de governos pós - neoliberais. São mudanças muito radicais, num espaço relativamente curto de tempo. Durante 38 desses quase 50 anos, a desigualdade se intensificou, a concentração de renda e a exclusão social aumentaram. O Estado foi de um aparato blindado militarmente, fundado na Doutrina de Segurança Nacional, promotor de políticas a favor do grande capital nacional e internacional, a um Estado mínimo, fundado nas doutrinas liberais de mercado, com políticas favoráveis ao capital financeiro. Os governos do Lula e da Dilma representam uma ruptura com essas décadas, promovendo uma inflexão marcante na evolução da formação social brasileira (SADER, 2013, p. 141).

E assim, nessa condição, para que se concretizassem as políticas de reestruturação econômica no Brasil seria importante, ainda segundo Sader: “[...] quebrar o papel hegemônico do capital financeiro, que insiste em canalizar seus investimentos para a especulação, a atividade econômica antissocial, que não cria nem bens nem empregos” (idem, p. 141).

Nessa perspectiva, ainda à luz da ideologia reinante, foi necessária a discussão a respeito de políticas de investimento na distribuição de renda e de criação de frentes de trabalho, buscando alternativas para melhorar a economia, a valorização da educação pública e os direitos dos trabalhadores. Mesmo com alguns avanços no setor educacional, ainda se fazem necessários enfrentamentos com vistas à busca de condições de melhorias nas estruturas físicas, nos investimentos tecnológicos e na valorização docente.

Dessa forma é preciso que haja preocupação com o direito de expressão como alternativa de consolidar a democracia, conforme as palavras que se seguem:

Além da quebra do monopólio do dinheiro – o capital especulativo – e do monopólio da terra, o Brasil precisa democratizar a formação da opinião pública, precisa produzir a democratização do acesso à palavra, precisa quebrar o monopólio dos meios de comunicação. Precisa fazer com que o imenso processo de democratização social chegue ao plano cultural, com a multiplicação dos espaços de informação, discussão, intercâmbio e criação cultural. País democrático é aquele onde há meios de comunicação pluralistas, que expressem a imensa e rica diversidade cultural e de opiniões de seu povo, não mais privilégio de alguns, dos mais poderosos (SADER, 2013, p. 142).

Apesar de todo o trabalho ao longo da Política petista, ainda com características neoliberais representando uma ideologia que se baseia no consumo e na educação como mercadoria, temos que considerar que a dominação pelo lucro continuou perpetuando o poder das classes dominantes. Na análise de Antunes (2018, p. 188), sobre o governo de Lula, há o seguinte comentário:

Para ter a chance efetiva de ganhar as eleições, o candidato Lula deveria demonstrar adaptado e em conformidade com o mundo financeiro globalizado. O impacto real e simbólico da candidatura operária deveria receber o aval do *status quo* financista. Em vez de ruptura, o país dominante exigia continuidade. A política econômica do novo governo não comportava nem dúvidas, nem riscos. Além de preservar os benefícios aos capitais financeiros, garantir o superávit primário, manter a estrutura fundiária concentrada, determinar a cobrança de impostos aos trabalhadores aposentados e manter as privatizações, sob a forma das parcerias público-privadas, o governo Lula dava passos mais largos. Passou a incentivar fortemente a participação dos fundos privados de pensão, tanto na previdência privada quanto nas privatizações em curso. Assim, se pretendia integrar representantes de parcela dos trabalhadores na montagem do modelo capitalista em curso. O traço distintivo mais visível em relação ao governo FHC foi a extensão do Programa Fome Zero, depois metamorfoseado em Bolsa família, que no governo anterior tinha a denominação de Bolsa Escola e atingia um escopo bem reduzido (ANTUNES, 2018, p. 188).

Além disso, segundo este sociólogo, vemos nesse período recente da história política brasileira movimentos estabelecidos com a classe trabalhadora via cúpula sindical, o aumento de investimentos em programas de atendimentos sociais à classe de baixa renda, mas, ao mesmo tempo, ainda sob a ideologia neoliberal vigente.

Contrapor-se a essa representação política que fundamenta a desigualdade econômica e social exige também muita mobilização social, autorreflexão crítica por parte da sociedade. No entanto, apesar dos fatos, houve uma maior participação social ao longo desse período, sendo interrompida com a chegada golpeada de uma nova classe no poder, o que na análise de Freitas (2018), teve o desfecho que apresentamos abaixo:

Combatalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, corroendo suas instituições (FREITAS, 2018, p. 15).

É importante refletirmos que a “nova direita” e seus aliados entram no cenário político e educacional com reformas contrárias historicamente à luta dos trabalhadores, restabelecendo o processo de acumulação e novas formas de precarização do trabalho frente ao já vivenciado anteriormente, que Freitas (2018, p. 26) considera em seu posicionamento como grave, uma vez que

[...] a “nova direita” radical avançou para um entendimento que seria considerado, até pouco tempo, desprovido de ética: os fins justificam os meios. E talvez seja exatamente esta a sua característica atual marcante: não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social. E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de estado e golpes institucionais.

Essa tem sido a situação atualmente das políticas de mercantilização do público na sociedade brasileira, que, amparada pelo uso das mídias, de forma alienante, não hesitam em propagar sua ideologia, seja através bem como através da insegurança jurídica aos cidadãos, seja por meio da falta de amparo ao trabalhador sem a força sindical, seja, ainda mediante o confronto com as organizações que lutam pelos direitos humanos. Nesse sentido, a realidade educacional também se torna cada vez mais alvo do processo de manipulação política e social, por meio do sufocamento tanto dos docentes como da luta pela escola pública de qualidade. E, nesse tocante, temos como consequências

[...] movimentos destinados a cercear a liberdade docente como “Escola sem partido” (Ação Educativa, 2016) estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e de estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial. Tais iniciativas têm a mesma origem ideológica: o neoliberalismo, [...] uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social” (FREITAS, 2018, p. 28).

Dessa maneira, a educação brasileira, na perspectiva dessa privatização, transforma-se em uma forma de controle ideológico. É por isso que se faz necessário confrontar as imposições desse Estado que cria condições desiguais aos estudantes, investindo ideologicamente em uma formação técnica aos seus professores, cedendo, assim, à imposição do capital e aos interesses estrangeiros,

através das agências internacionais, com intuito de formação para o mercado de trabalho e manutenção da classe dominante no poder.

Nestas condições a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos ideológicos. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

No entanto, como educadores, frente essa concepção de educação pautada na reforma empresarial que estimula a disputa e a concorrência como meio de promoção na formação das crianças e jovens, contrapondo-se à perspectiva da humanização social e da autonomia, devemos empreender a luta pela resistência a esse estado de dominação.

Inferimos que, enquanto reforma empresarial na educação, o que observamos é um amplo investimento do poder público financiando uma educação terceirizada e não aplicando o que seria devido investimento na expansão e nas melhorias da educação pública. Essa questão fica evidenciada quando Freitas (2018, p. 57) aborda a participação das organizações sociais da seguinte maneira:

A alternativa da “publicização”, ou seja, da terceirização de escolas públicas para organizações sociais sem fins lucrativos não é uma alternativa à privatização, mas apenas um passo inicial. A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe “meia” privatização ou “quase mercado” (FREITAS, 2018, p. 57).

Reiteramos, assim, que, dentro dessa concepção de privatização, o Estado coloca as instituições educacionais na condição de empresa, incentivando a sua terceirização e sua inserção no mercado da iniciativa privada lucrativa, conseqüentemente, transformando a educação em mercadoria. Como fundamental e significativa ação de reverter essa lógica, Mészáros (2008, p. 27) considera necessário

[...] romper com a lógica do capital [...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital

significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

É nesse contexto imposto à educação atual que se faz necessário, tanto pelos profissionais da educação quanto por toda a sociedade, o enfrentamento a esta política de padronização e de meritocratização educacional, cujos resultados vêm determinando os rumos da vida escolar e aumentando as diferenças sociais.

Compreendemos que uma educação que serve aos interesses do capital continuará reforçando cada vez mais essa lógica, gerando apenas a matéria-prima que atende e legitima aos interesses da classe dominante. Dessa maneira, deduzimos que a educação sob os ditames neoliberais não se preocupa em oferecer ao estudante educação básica pública a devida qualidade, pelo contrário, anula esta possibilidade a partir do seu compromisso com a lógica do capital. Isso “[...] nos ajuda a compreender como essas relações são ressignificadas pela racionalidade das análises neoliberais aplicadas na educação” (CORRÊA, 2003, p. 88). Assim é observada a transferência e/ou divisão da reponsabilidade com a escola. O Estado além de não criar condições básicas de acesso e permanência às crianças e jovens na educação por meio de políticas públicas comprometidas com a democracia e a cidadania¹⁹, como acesso às informações curriculares contextualizadas com a prática do aluno, interagindo cognitivamente com a ciência, com a cultura e com a tecnologia, culpabiliza a escola e, conseqüentemente, o trabalho docente pelos baixos desempenhos nas aprendizagens. Esta perspectiva mercadológica, extremista e excludente terá conseqüências nefastas para a escola, pois, de acordo

¹⁹ “O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria do indivíduo. Este mais um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possui essas mesmas características. Estas não advêm de sua simples condição natural, mas do fato de pertencerem a uma sociedade historicamente determinada. Dizer isso, implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz *sujeito*, condição inerente a sua própria constituição como ser histórico. Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos. Nessa relação é preciso que, além da sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais (seus semelhantes); ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduos e não como privilégios de pessoa), sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos. Assim agindo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres. Direitos e deveres universais (que se reportam a *todos* os indivíduos da sociedade) são, pois, faces de uma mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna” (PARO, 2001, pp. 9-10; grifos no original).

com Corrêa (2003, p. 88), a “[...] função social dessa escola passa a ser a de transmitir certas competências e habilidades necessárias para *competir* no mercado, graças ao *mérito e esforço individuais*, que seleciona os melhores”.

Contrariando essa ideologia, inferimos que é preciso ver na educação possibilidades de emancipação dos sujeitos da aprendizagem, negando formar apenas para o mercado, possibilitando que os envolvidos nesse processo tenham outras perspectivas mais ampliadas e criativas em relação à realidade social e cultural. Nesse sentido é necessário que a educação pública atual possa resistir a esse processo de dominação²⁰, que a comunidade educacional conheça a ideologia neoliberal e analise criticamente essa realidade excludente assim como a influência que ela exerce na sociedade, nas instituições educacionais e na vida pessoal, social e profissional dos professores, que, em sua maioria, devem defender uma visão de educação voltada para o exercício da democracia e da cidadania.

1.3 Sobre a Função Social da Escola

Entendemos que a escola, como uma instituição social, deve criar condições para que seus alunos se tornem cidadãos participativos, tornando, assim, o processo formativo condizente com a dignidade humana. É através da escola que buscamos vivenciar, por meio da educação, os princípios que norteiam e fundamentam a sociedade a fim de torná-la mais democrática e menos excludente, por conseguinte, mais cidadã. Na perspectiva de Paro (2001, p. 10), nesse sentido, a concepção de cidadania,

[...] como síntese de direitos e deveres, constitui-se fundamento da sociedade democrática. A democracia é importantíssima no âmbito político; mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico - político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas (PARO, 2001, p. 10).

²⁰ Nesta pesquisa o sentido de dominação é tomado de Weber (2012, p. 33) da seguinte forma: “Dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis”.

Ao discutirmos a função social da escola, não devemos ter apenas como ponto de partida os ordenamentos legais, pois a educação é fundamental seja para a cidadania, seja para, através da mesma, o homem apropriar-se dos conhecimentos que foram sendo produzidos historicamente, perpetuando seu caráter histórico e cultural através das gerações (PARO, 2001).

E para que as crianças, jovens e adultos tenham garantia de acesso à educação, seja ela no âmbito da escola pública ou privada, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDB n. 9394/1996 reafirma o direito à educação, porquanto esta Lei regulamenta aquilo que é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que determina no artigo 205, o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A LDB n. 9394/1996 aborda temas com referência à educação brasileira no que tange aos recursos financeiros, à formação dos profissionais da educação e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo essa Lei, que é a referência no âmbito da legislação educacional, a educação brasileira está dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. Em relação à educação básica pública, seu texto original determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2014).

Dessa forma, podemos observar que as legislações determinam que a Educação é um direito de todos, considerando-a, inclusive, como dever do Estado e da família. Apesar de garantir o acesso a cada seguimento, a oferta em cada modalidade, mantendo suas características e garantias, o Estado, por meio de suas políticas, não propicia condições para que se cumpra inteiramente o que estabelece a Lei, tornando, assim, concreta a lógica neoliberal.

Assim, reiteramos que, não obstante a educação estar garantida pela legislação brasileira, as desigualdades são visíveis, principalmente quando são comparadas as realidades enfrentadas pelas escolas públicas e particulares. Isso pode ser observado também no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, onde são expostos os princípios e garantias de igualdade, valorização e democracia.

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2014).

Tais contradições atingem a função social da escola, pois, segundo nossa inferência, o que predomina é uma ideologia de práticas reprodutivas que se mantêm ao longo da história, a partir da dualidade entre ensino público/ensino particular no sistema educativo no Brasil. Tal visão excludente nos leva à dedução de que muito ainda precisa ser feito na perspectiva da luta emancipatória na educação pública, pois, a mesma não pode servir como preparação para o trabalho num sistema que o explora como mercadoria, afinal a rede pública “acolhe²¹” a maioria dos alunos enquanto a rede particular, além de elitizada, é frequentada por alunos oriundos das classes dominantes, conforme expõe abaixo Mészáros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Com efeito, frente a esse triste contexto histórico, vemos que uma instituição escolar comprometida com a complexidade exigida pelo mundo moderno deve romper com o conformismo acerca das imposições políticas neoliberais, que visam preparar os sujeitos para servir ao mercado de trabalho e ao Estado, bem como às empresas que compartilham com a mesma ideologia. Pois, segundo nosso entendimento, o espaço da sala de aula deve ser o lugar fundamental para os saberes críticos e não para disseminação de conhecimentos de caráter eminentemente técnico e instrumental. Nesse sentido, é procedente a afirmação abaixo que esclarece que a

[...] razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como *instituição de ensino e formação*, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem,

²¹ Para melhor entendimento desse processo de exclusão sugerimos a leitura do texto do professor José Carlos Libâneo (2012) intitulado de “O Dualismo Perverso na Educação Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”.

dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica (COÊLHO, 2012, p. 66. Grifos no original).

Nessa perspectiva, conhecer como o Estado trata a problemática da educação no âmbito das políticas públicas educacionais, dos planejamentos e dos programas de ações se torna imprescindível para a compreensão da realidade escolar, uma vez que são estes mecanismos que, de fato, materializam os objetivos da educação.

Para Coêlho (2012), esses objetivos, no entanto, vêm contrariando o real sentido da função social da escola, conseqüentemente conduzindo o seguinte resultado:

No mundo neoliberal o saber, os livros e a formação são reduzidos a mercadorias, o capital humano; o que deve ser dito ou silenciado, a verdade, a mentira, a imagem das instituições, a honra e a dignidade das pessoas são submetidas à lógica da competição, do comércio e de bens de serviços. Não escapam, pois, à esfera de negócios. Não há distinção clara e precisa entre, de um lado, o público, o direito, a cultura, a educação, a saúde, de outro, o privado, os interesses, os negócios, o dinheiro e o poder (COÊLHO, 2012, pp. 21-22).

Essas ponderações nos levam a perceber a dualidade vivenciada pela escola e sua função, que ao invés de ter como centralidade e intencionalidade a formação humanizada e crítica do sujeito, contraditoriamente o prepara para atender às exigências do mercado, alinhando-se assim com os interesses comerciais dessa ideologia que oferece apenas condição de sua representação.

Por isso, se torna urgente a reflexão sobre todo esse processo contraditório, visando tensionar as ações implantadas pelas políticas educacionais que fazem parte de uma lógica que objetiva manter as condições já estabelecidas historicamente por esse modelo excludente e competitivo. Daí a relevância da reflexão sobre qual sentido a escola possui atualmente e até que ponto ela vem conseguindo cumprir sua função social e cultural?

A Escola, cuja função social deveria ser a de atender às necessidades da sociedade em que está inserida, necessitaria manter o compromisso com a formação política, crítica e cultural, contribuindo para a melhoria do modo de agir e de pensar dos que buscam nela a possibilidade de emancipar-se das condições históricas de dominação pelas classes dominantes. Entretanto, contradizendo esta perspectiva, transforma-se em mera transmissora de conteúdos acríticos e com

vistas ao controle e à competitividade. É justamente essa ideia que pode ser extraídas das palavras que se encontram abaixo:

No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma ‘oportunidade’ que o aluno tem para ‘competir’ – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser ‘resiliente’ na adversidade, pois daí advém o mérito (FREITAS, 2018, p. 114).

Nessa perspectiva, reiteramos que a meritocracia é evidenciada e estimulada nos processos de testagem, por meio de conteúdos e avaliações que põem os estudantes num cenário competitivo, prevalecendo como objetivo essencial da escola a pontuação e o sentido de competição. Nesse padrão de concorrência, o que vemos na realidade é a produção da mão de obra para atender aos interesses de uma realidade de trabalho que insiste em modelar as pessoas de acordo com os interesses das classes que detêm o poder. Isso contraria não somente o real sentido que deve ser imprimido à escola e à Educação, mas além disso torna o trabalho educativo e a formação contraditórias, porquanto reduz ambas a um processo de coisificação dos sujeitos, em virtude de postularem a mera adaptação, processo esse que deveria ser combatido pela escola por meio da educação para a resistência²².

Uma escola não deve perder seu objetivo social e político de resistir à barbarização²³, mas, sim, deve proporcionar condição para a democratização do conhecimento e para a autorreflexão crítica, segundo Adorno (1995) afirma na sua obra “Educação e Emancipação”. Na visão desse frankfurtiano, a educação não consiste na modelagem de

²² O termo Resistência aparece em vários textos e obras de Adorno como autorreflexão crítica e, portanto, ao longo da pesquisa será contextualizado seguindo essa vertente. Na obra “Educação e Emancipação”, a palavra resistência demonstra sua importância para a emancipação “[...] a única concretização efetiva da maioria consiste em que alguns poucos interessados nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e resistência” (ADORNO, 1995, pp. 182-183).

²³ Barbárie, segundo Adorno (1995a, p. 155), é definida como “algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização --- e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza”.

[...] pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1995a, pp. 141-142).

Aqui é preciso que deixemos bastante claro que a emancipação é um conceito muito caro para este autor. Dessa forma, no texto acima mencionado, Adorno (1995a, p. 169), referendando-se em Kant, esclarece que a emancipação é a saída do homem do seu estado de dependência, isto é, de “menoridade”. Na sua visão,

[...] este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. ‘Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade’ (ADORNO, 1995a, p. 169).

Tendo em vista esse entendimento do termo emancipação, retomamos, então, o raciocínio anterior, buscando registrar que uma educação não deve apenas possibilitar o conhecimento da realidade, pelo contrário, mas agir sobre ela, dialogando criticamente com essa realidade, contrariando o discurso da insistente subordinação aos interesses da classe dominante e ao mesmo tempo procurando meios de proporcionar a superação dessa condição. Ora, ao fazer a defesa de

[...] uma escola mais produtiva, comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mundo moderno, o discurso dominante está longe da lúcida compreensão dessas realidades e da criação de uma educação e escola que visem superá-las. Desconhece a complexidade e as contradições desse mundo em que os homens²⁴ – no trabalho de formar e de se formar, de compreender a relação com a natureza e o outro, as dificuldades e possibilidades de superação da realidade existente – buscam o saber, convivem com a sensibilidade, a imaginação, o pensamento, as ideias, os conceitos, os argumentos e as linguagens. Apesar das declarações em contrário e de boas intenções, predomina a *ideologia* e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantém a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos (COELHO, 2012, pp. 15-16; grifo no original).

²⁴ Coelho (2012, p. 16) tem a concepção de Homem segundo “[...] o sentido genérico de *ánthropos* em grego, *άνθρωπος*, referindo-se, pois, ao *homem*, acima de qualquer diversidade, ao ser humano”.

Contrariando essa perspectiva ideológica, entendemos que o espaço escolar deve ser fonte propícia para realização de encontros e reflexões que contribuam com os interesses da formação para o exercício da cidadania, por conseguinte, rompendo com a realidade imposta ao longo da história. Ao servir como espaço para reflexões críticas, a escola possibilita um ensino que contribui com a emancipação humana não somente no discurso, mas também na prática, rompendo com a visão de mera transmissora de conhecimentos desconexos da realidade, ou, então, de simples espaço de adaptação e formação para o mercado. Assim, a educação mantém a tensão entre adaptação e emancipação, conforme as seguintes palavras:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo muito além *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995a, pp.143-144).

Por isso, a educação não deve ser compreendida e reduzida simplesmente à formação técnica, pelo contrário, ela precisa orientar os sujeitos para que resistam de forma consciente às imposições de controle dominantes na sociedade, que, mediante

[...] a aprovação nos testes padronizados e com domínios nas habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está apto a conviver com as 'exigências do século XXI' – tudo o mais está descartado e se transforma em algo 'opcional', já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar (FREITAS, 2018, pp. 81-82).

Trata-se, como podemos observar, de uma escola que, por sua vez, tem privilegiado a gestão da produtividade com centralidade e relevância fundadas nos resultados, ficando empobrecida culturalmente e situando-se apenas como uma organização que prepara para o trabalho, propiciando meios para a manutenção da ideologia da classe dominante. No entanto, contrapondo-se a essa perspectiva, Mézáros (2008, p. 48) afirma o seguinte:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação de reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoráveis – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

Diante disso, insistimos na ideia de que é preciso compreendermos que há necessidade de se resistir à figura de um Estado fortalecido pela ideologia da mercantilização da educação, que aprisiona a escola pública impedindo-a de exercer seu trabalho de socializadora dos conhecimentos sem se transformar em uma instituição que privilegia de uns poucos. Mas do que isso, acreditamos que é necessário confrontar a lógica que incentiva a desigualdade, a padronização, a ausência do exercício da democracia bem como a falta de solidariedade. Na concepção de Coêlho (2012):

[...] educar, escolarizar é [...] trabalhar na *iniciação crítica* das crianças, jovens e adultos no universo da cultura, ou seja, das letras, das artes, da Filosofia, das ciências e da tecnologia; na ampliação da sociedade, das instituições e dos indivíduos, e na realização do possível. É formar pessoas que ponham o que é *público*, e o bem comum, a elevação eticopolítica da vida coletiva e pessoal, enfim, o *direito* de todos, acima dos *interesses* dos indivíduos e grupos (COÊLHO, 2012, p. 29; grifos no original).

Levando-se em conta esse raciocínio, torna-se fundamental que a instituição escolar haja em nome da mudança do sistema atual e atinja o objetivo de diminuir a desigualdade, a mera transmissão de informação e a negação de direitos e, ao mesmo tempo, busque ampliar as condições de aprendizagem, investir na criticidade das interpretações coletivas e individuais, bem como na investigação científica, na cultura, na promoção do estabelecimento da autonomia. No entanto, contrapondo a essa perspectiva emancipatória, constatamos o seguinte:

A sociedade, a escola e a universidade, porém estão mais preocupados em *treinar as novas* gerações e os adultos, transmitindo-lhes *informações* e mostrando-lhes *produtos* e *resultados* da ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, com vistas em sua instrumentalização para o *sucesso* no mundo do trabalho, dos negócios e do poder. Assim, em vez de igualdade, liberdade, fraternidade e democracia, elas privilegiam o operacional, o

planejamento estratégico, instrumentalizando as ideias e as práticas na esfera da cultura e da formação (COELHO, 2012, p. 18; grifos no original).

Com base nesse ideal e diante da realidade analisada por esse autor fica exposta a precarização da escola pública porquanto ela perde o sentido tão relevante como essa instituição formativa, que é o exercício da *práxis*²⁵ educativa, isto é, de uma educação que vai além da escola, que resiste à conformação das imposições, tensionando as condições reais e opondo-se à lógica do capital e da sua continuidade. O ato de ensinar acontece na relação do sujeito que aprende, que vivencia a realidade e que busca nessa instituição educativa a possibilidade da autorreflexão crítica por meio de uma educação emancipatória.

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995a, p. 151).

A partir dessa afirmação, constatamos a relevância do investimento em uma educação para além da aprendizagem de conteúdos, que se revista de elementos que permitam aos sujeitos reelaborarem suas reflexões e avançarem rumo ao esclarecimento e à resistência aos modelos impostos e considerados ideais pela ideologia dominante, que minam a liberdade dos sujeitos impossibilitando-os de confrontarem suas condições de opressão nessa realidade.

Daí, então, a importância de termos de romper com a ideia de um pensamento único em relação à educação atual, que estimula a competitividade e a promoção da qualidade baseada no ensino que busca apenas resultados. A escola, ironicamente, procura dar garantia de oportunidades iguais para todos, mas acaba transferindo a responsabilidade de ser bom ou ruim através do mérito ao próprio estudante pela nota que recebe nas avaliações.

²⁵ Segundo Marx a *práxis* refere-se “[...] à atividade livre, universal, criativa e autocrítica, por meio da qual o homem se cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (BOTTFORMORE, 2001, p. 292).

A ironia é que tudo possa ser viabilizado sob o argumento de se 'garantir o direito de aprendizagem para todos'. No entanto, a ironia desaparece se o verbo 'garantir' foi entendido como 'dar oportunidades de aprendizagem para todos' - transferindo para o estudante a responsabilidade de se tornar um empreendedor de si mesmo (FREITAS, 2018, p. 121).

Com efeito, frente a esse rumo tomado pela educação sob o modelo do neoliberalismo, cabe aqui reiterarmos a ideia de que o processo de dominação se faz presente quando se mantém a ideologia da classe dominante, que é justamente contra essas condições de opressão que precisamos romper.

Ao negar à maioria da população o direito à apreensão do significado, à criação e fruição da cultura e do saber socialmente produzido, a sociedade de classes circunscreve a relação dos dominados com a cultura à afirmação das formas concretas de existência e ação da classe dominante, ideologicamente interiorizadas como se expressassem a visão de todos, o bem comum, o que é certo e sensato. Fragmenta, limita e empobrece essa relação ao esforço da contestação e resistência, o que não impede essa maioria de incorporar aspectos dessa cultura como se fossem seus (COELHO, 2012, p. 19).

Essas palavras conduzem-nos a insistir na visão de que é preciso resistir à banalização das ideias no âmbito da educação nessa atual sociedade, fazendo das discussões e do estudo um forte aliado ao pensamento crítico. Mais que isso, é necessário primarmos por uma educação que vá além da escolarização padronizada e da profissionalização prematura da juventude, pois,

[...] o progresso de nossos estudantes não pode continuar a ser planejado e medido por dimensões estreitas e restritas a uma 'aprendizagem de disciplinas básicas', guiado por bases nacionais curriculares cuja função é orientar a elaboração de testes padronizados, punir e premiar, gerando perdedores e ganhadores. Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores. O rancor neoliberal não pode converter nossas escolas em organizações empresariais que atendam os estudantes melhor posicionados socialmente, enquanto criam uma linha direta entre elas, a criminalidade e a prisão destinada a excluir os que recusam a aceitar sua padronização cultural. Menos ainda podem se converter, por meio do deslocamento dos estudantes para a profissionalização precoce, ainda no Ensino Básico, em uma linha direta entre elas e o mercado de trabalho, tolhendo antecipadamente ou reduzindo as aspirações de desenvolvimento das populações menos favorecidas, convertendo-as em um 'precarizado'. O destino da maioria da nossa juventude não pode ficar limitado entre prisão e o trabalho precarizado (FREITAS, 2018, pp. 130-131).

Essa realidade exposta acima pelo autor torna evidente o quanto ainda precisamos lutar para imprimir uma mudança gradativa, em especial, na educação pública, a fim de, a partir desse confronto, introduzir uma educação não precarizada e envolvida criticamente com o processo de humanização dos sujeitos. Aliada a essa ação há, ainda, a necessidade de se combater a mercantilização da educação bem como as práticas de aprendizagem com foco na avaliação.

A melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de 'responsabilização' de cima para baixo. Deve permitir a construção de acordos a partir de diagnósticos locais que: a) envolvam o desenvolvimento de modelos multidimensionais de avaliação; b) incluam aspectos qualitativos e quantitativos; c) desenhem processos de participação dos atores da escola e d) permitam a apropriação dos resultados das avaliações pela comunidade escolar (FREITAS, 2018, p. 132).

A escola, nessa perspectiva, não será qualificada como sendo “boa” ou “ruim” pela nota que receber nas avaliações, pelo contrário, ela será classificada a partir dos investimentos e da valorização da cultura geral necessária à emancipação dos sujeitos. Só assim a escola irá se opor ao processo de legitimação de uma educação com validação apenas quantitativa com estímulo à competitividade e à promoção da qualidade baseada no ensino de resultados.

Como criações humanas, histórico-sociais, a escola e o saber não estão submetidos às determinações próprias dos objetos; não estão fora e nem dentro do espaço e do tempo, nem são seus reflexos. O saber não tem dono, não se deixa apropriar, prender no tempo e no espaço, pois é relação de busca, interrogação, convivência com o significado do real e do imaginário, com o ser mesmo dos objetos e do homem que se constitui na e pela autonomia e liberdade (COÊLHO, 2012, p. 71).

Frente ao que já foi exposto e refletindo sobre a escola como um espaço de construção de saberes e ao mesmo tempo como um lugar de contradições, entendemos ser urgente ressignificar o sentido da escola, pois, como uma

[...] instituição de formação humana, a escola cultiva e ensina o saber vivo, instituinte, provocante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes, discentes e seres humanos em geral; supõe a compreensão da realidade e uma prática que procure realizar o que se pretende e tem sido pensado, num movimento de busca e de criação que não se completa, nem se dá por acabado, pelo contrário, sempre se retoma, não tendo como ser interrompido,

pois é exigido pelo trabalho mesmo de investigar, pensar e criar (COELHO, 2012, p. 77).

Compreendemos que é exatamente nesse movimento de busca que a escola, até então, contraditoriamente, compreendida como lugar onde se tem reproduzido as desigualdades, deixará de atender ao modelo de sociedade que as tem representado através da ideologia neoliberal, rompendo assim com as imposições que lhes são feitas em prol de uma realidade que possibilite alternativas para a emancipação humana. Portanto, somente dessa maneira

[...] a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais. As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcada no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que eles servem e são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo (FREITAS, 2018, p. 138; grifos no original).

E, nesse contexto, quando trazemos como objetivo comum aos grupos interessados a perspectiva de uma educação para a contradição e resistência, pensamos no sujeito autônomo que em grupo (docentes e estudantes, por exemplo) recusa o mundo administrado e manipulado, tensionando para a possibilidade de mudanças sociais, que, para Adorno (1986a, pp. 73-74) já se mostrava evidenciado e ainda é motivo de busca. Nas suas palavras:

Só bem recentemente é que rastros de uma tendência contrária se tornam visíveis, especificadamente em grupos dos mais diversos da juventude: resistência contra a cega acomodação, liberdade para metas racionalmente escolhidas, nojo diante do mundo enquanto embuste e mentira, atenção para a possibilidade de mudança. Se, frente a isso, o instituto de destruição, que socialmente se amplia, chegar a triunfar, isso é algo que ainda terá de ser demonstrado (ADORNO, 1986a, pp. 73-74)

Nesse sentido, a possibilidade de resistência à dominação nos permite mantermos perseguindo as tendências de uma educação para a emancipação

E, resgatando a argumentação, deduzimos que o conhecimento é imprescindível para a resistência, porém, este não se dá de forma isolada e fragmentada, mas, sim, na interação com os sujeitos, cabendo à escola, na contemporaneidade, além de exercitar sua função “formadora”, constituir-se como

espaço significativo de experiências individuais e coletivas, colaborando para a luta por uma realidade diferente da imposta pelas políticas neoliberais.

[...] à medida que ela busca se tornar e se afirmar como *instituição educativa* as ideias e a *práxis* se constituem no contexto da efetiva preeminência do que é *de todos*, da *coisa pública*, *res pública*, sobre as carências, necessidades e interesses; sobre o que é das partes, indivíduos, grupos, categorias profissionais, partidos e regiões. Visam à igualdade de direitos e deveres, à autonomia, à liberdade, ao presente e ao futuro da sociedade e da humanidade (COELHO, 2012, p. 28; grifos no original).

As aproximações feitas até aqui indicam alguns pontos essenciais que cercam a função social da escola, tornando-se necessárias não somente para compreendermos o seu real sentido na sociedade atual, mas, sobretudo, para entendermos como resistir à opressão posta pela ideologia neoliberal, proporcionando aos sujeitos, por meio da educação, a compreensão da realidade.

O sentido da escola básica e da docência não é socializar o saber e formar para a continuidade dos estudos, o trabalho e a sociedade tecnológica, mas trabalhar para que os estudantes, isto é, aqueles que efetivamente estudam, e não aí estão apenas presentes, entendam o mundo, a sociedade, a ciência, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; enfim, a cultura, a educação, a vida coletiva, ampliando, enriquecendo e aprofundando seus horizontes de existência humana, no ver, sentir, pensar e agir (COELHO, 2012, p. 88).

A escola e sua função pública e social necessitam ser revistas, discutidas e repensadas também pela reflexão ética e cidadã, antes mesmo das discussões políticas e científicas. Afinal como sermos éticos com a educação pública expondo nossas crianças, jovens e adultos a realidades que, ao serem analisadas na perspectiva da ideologia neoliberal, consolidam-se por uma reforma empresarial que controla conteúdos, avaliações e finalidades?

Reiterando a reflexão anterior, daí a urgência de pensarmos a escola no sentido de oportunizar condições objetivas ao sujeito possibilitando-lhe sua emancipação e, conseqüentemente, sua humanização. Afinal, essa não é a visão da Teoria Crítica frankfurtiana, especialmente, a partir de Adorno na obra “Educação e Emancipação”?

CAPÍTULO 2

A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA: A INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, elaboramos uma discussão acerca das concepções de neoliberalismo e globalização com vistas a apontarmos as suas interferências tanto na educação em geral como na escola em especial. No presente capítulo, objetivamos trazer à tona o conceito de Teoria Crítica da Sociedade à Luz de Horkheimer (1991), bem como de Jay (2008), em seguida, procuraremos fazer uma aproximação à sua gênese e, por último, intencionamos apontar a influência da Indústria Cultural na educação na atualidade, principalmente, a partir de Adorno e Horkheimer (1985b) e Adorno (1986).

A Teoria Crítica, desde que seu conceito foi citado pela primeira vez em um texto de Horkheimer (1991a), intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, não somente demarcou o seu objeto de preocupação da Teoria como, ainda, foi proporcionando muitas reflexões em distintos assuntos na vida dos sujeitos e suas relações com a sociedade atual. Nesse sentido, a Teoria Crítica da sociedade analisa a realidade de uma forma ampla, considerando não apenas os aspectos sócio-históricos, mas, além disso, os culturais. Daí a importância de contextualizarmos historicamente a construção do conceito da Teoria Crítica e a relevante importância dessa teoria para a formação de um comportamento crítico nos sujeitos.

2.1 Notas sobre a Teoria Crítica Frankfurtiana

Conforme apontado anteriormente, a Teoria Crítica da Sociedade apresenta contribuições extremamente importantes para análise e reflexão acerca das relações do homem com o mundo social e do trabalho, uma vez que ela possui elementos significativos que possibilitam a compreensão do contexto sócio-histórico atual sob o domínio do capital.

Segundo já indicado, a Teoria Crítica, como conhecida atualmente, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto elaborado por Horkheimer¹ (1991b) intitulado “Filosofia e Teoria Crítica” em 1937, por intermédio do qual este filósofo frankfurtiano define a Teoria Crítica da seguinte maneira para distingui-la da teoria de cunho Tradicional², isto é, de viés cartesiano:

A teoria crítica da sociedade [...] tem como objetivo os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade: o que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1991b, p. 69).

Essa concepção de Teoria Crítica formulada por Horkheimer (1991b) não apenas delimitou o seu objeto, mas, para além disso, reiteramos, situou-a como uma teoria dialética e ampla. Suas contribuições foram desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento, articulando circunstâncias históricas, culturais e científicas, tanto por meio do comportamento crítico como do pensamento dialético na sociedade. Assim, a Teoria Crítica objetiva realizar mudanças, porém, não como se imagina. Vejamos as palavras abaixo:

A transformação que a teoria crítica tenta realizar não é das que vão se impondo aos poucos de modo a ter sucesso que, apesar de vagaroso, seja constante. O crescimento do número dos seus adeptos, a influência de alguns deles sobre os governos, a força daqueles partidos que a vêem com bons olhos ou que pelo menos não a proscovem, tudo isto pertence aos reveses da luta para alcançar um grau mais alto de convivência humana, mas não constitui ainda o seu começo. Tais êxitos podem revelar-se posteriormente, inclusive como vitórias aparentes ou erros. Um método de adubagem na agricultura ou a aplicação de uma terapia na medicina pode estar longe de alcançar o efeito ideal, o que não significa que não possam ter algum resultado positivo. Talvez as

¹ Horkheimer, nasceu em Stuttgart em 1895, na Alemanha. Em 1919 ingressou nos cursos de Psicologia e Filosofia. Segundo Jay (2008, p. 43) “[...] em 1922 concluiu o doutorado *summa cum laude* sob a orientação de Cornelius, com uma tese sobre Kant”.

² “A Teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores” (HORKHEIMER, 1991b, p. 69).

teorias baseadas em tais experiências técnicas em relação com a respectivas *práxis* e com as descobertas em outros campos tenham que ser aprimoradas, revisadas e rejeitadas; com isso seria poupado um grande *quantum* de trabalho em relação ao produto, e seriam curadas e aliviadas muitas doenças. Ao contrário, a teoria que impulsiona a transformação do todo social tem como consequência a intensificação da luta com a qual está vinculada. Também quando alguns melhoramentos materiais eclodem da elevada força de resistência de determinados grupos, que surgem indiretamente da teoria, não se trata de setores da sociedade, de cuja expansão contínua resultaria a nova sociedade (HORKHEIMER, 1991a, p. 52).

Inferimos, a partir das palavras anteriormente esboçadas que é visando impulsionar o desenvolvimento e as possibilidades reais de resistência aos grupos que intencionalmente se articulam para se manterem no poder que os esforços dos pesquisadores e intelectuais vão se estruturando ao longo da história por meio de grupos de estudiosos, por exemplo, como é descrito por Jay (2008, p. 83) ao afirmar que os frankfurtianos se expressam “[...] por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ele propunha aplicar aos fenômenos sociais”.

Partindo do princípio de realizar de forma concreta estudos acerca da realidade social, foi criado oficialmente em 1923, por decreto do Ministério da Educação, o Instituto de Pesquisa Social na cidade alemã de Frankfurt, sob a direção de Carl Grünberg³, que, segundo Jay (2008, p. 46), “[...] foi convencido a deixar seu cargo de catedrático de direito e ciência política na Universidade de Viena e se transferir para Frankfurt”. Como historiador, estudava o desenvolvimento do Socialismo e do movimento operário da época, editando importantes publicações sobre o assunto, o que, de acordo com Nobre (2004, p. 14), “[...] passaram a ser o objeto principal de pesquisa do próprio Instituto, que se tornou rapidamente um dos mais importantes arquivos para pesquisa sobre esses temas”.

O Instituto de Pesquisa Social, posteriormente chamado de Escola de Frankfurt⁴, nunca aliou-se com partidos ou facções específicas de esquerda e

³ Carl Grünberg “nasceu em Focsani, na Romênia, em 1861, filho de pais judeus (mais tarde se converteu ao catolicismo, a fim de assumir a cátedra em Viena). No plano político Grünberg era marxista confesso” (JAY, 2008, p. 46).

⁴ Segundo Nobre (2004, pp. 18-19), “[...] é preciso enfatizar que a etiqueta ‘Escola de Frankfurt’ surgirá apenas na década de 1950, após o retorno do Instituto à Alemanha”. Trata-se, portanto de uma denominação *retrospectiva*, quer dizer, que não tinha sido utilizada até então e com a qual se reconstruiu em um determinado sentido a experiência anterior.

quando aceitava algum membro com engajamento político, conforme explica Jay (2008, p. 52), “[...] era exclusivamente por seu trabalho não político”. Na visão de Nobre (2004, p. 16):

[...] a ideia de ‘escola’ passa a impressão de que se trata de um conjunto de autores que partilham integralmente uma doutrina comum, o que não é o caso. Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas (NOBRE, 2004, p. 16).

Para este autor, o Instituto de Pesquisa Social, embasado em análises de caráter filosófico e sociológico e nas releituras críticas, estabelece um novo parâmetro de compreensão social das obras marxistas, que enfatizava, em suas mais rigorosas investigações acerca dessa teoria, e de maneira aprofundada, a concepção de totalidade perspectivada pela teoria marxista, principalmente, a partir de Horkheimer, o qual criticava as visões parciais de outros teóricos.

Ao frisar o todo, Horkheimer criticou outros teóricos sociais por se concentrarem em uma faceta da realidade, excluindo as demais. Isso levou a uma das falácias metodológicas mais frequentes atacadas pela Escola de Frankfurt: a fetichização. Os marxistas mais ortodoxos do Institut, como o economista Henryk Grossmann, sempre foram criticados pela ênfase exagerada na subestrutura material da sociedade. A composição do Institut, com sua diversificação deliberada de campos, refletia a importância atribuída pela teoria crítica à totalidade das mediações dialéticas, que tinha de ser apreendida no processo de análise da sociedade (JAY, 2008, p. 98).

Como podemos observar, já se consolida como ponto importante para os estudiosos da Escola de Frankfurt, a partir da década de 1950, a relação do sujeito com a totalidade social, política e cultural tensionada pelas contradições ideológicas de classes.

E, seguindo o percurso histórico, em 1929, houve a renúncia do diretor Grünberg, por motivo de saúde. Após o Instituto ficar sob cuidados de um diretor interino, Horkheimer foi escolhido para assumir a direção e oficialmente empossado em 1931, quando já na cerimônia de posse oficializou em seu discurso a sua opinião, segundo Jay (2008, p. 63), acerca da “[...] situação atual da filosofia social e

a tarefa de um Instituto de Pesquisas Sociais”. A partir dessa afirmação a diferença entre sua abordagem e a de seu predecessor logo fica mais clara. Pois, na sua concepção, a filosofia social não seria a única ciência em busca da verdade, por isso era importante uma pesquisa que seria complementada pelo trabalho empírico. Daí declarou em primeiro trabalho junto à direção do Instituto, o qual seria

[...] um estudo das atitudes dos operários e empregados para com uma variedade de problemas da Alemanha e do resto da Europa desenvolvida. Seus métodos deveriam incluir o uso de estatísticas públicas e de questionários, respaldados por uma interpretação sociológica, psicológica e econômica dos dados. Para ajudar a compilar o material, anunciou, o Institut estabeleceria uma sucursal em Genebra, conforme a oferta de Albert Thomas, diretor da Organização Internacional do Trabalho. Foi a primeira de tais sucursais instaladas fora da Alemanha nos anos seguintes. A decisão de aceitar a oferta de Thomas não decorreu apenas do desejo de compilar dados; o funesto panorama político da Alemanha já indicava que o exílio poderia ser uma necessidade política (JAY, 2008, p. 64).

Assim constatamos, após a assumência da direção do Instituto de Pesquisas Sociais por parte de Max Horkheimer, uma nova etapa se inicia. Assim, esse frankfurtiano traça como diferencial um novo programa para as investigações e funcionamento do Instituto, a partir de

[...] um trabalho coletivo interdisciplinar, uma grande inovação para a época. Tratava-se de dar um sentido positivo ao aprofundamento da especialização no âmbito das ciências humanas, em que disciplinas como a economia, o direito, a ciência política e a psicologia ganhavam cada vez mais autonomia e independência. Isto foi feito de modo a, de um lado, valorizar a especialização em seus aspectos positivos, e, de outro, garantir uma certa unidade para os resultados das pesquisas em cada um desses ramos do conhecimento. E essa unidade era dada justamente pela referência à obra de Marx, razão pela qual essa experiência inovadora ficou conhecida como ‘materialismo interdisciplinar’. Esse foi, portanto, o primeiro sentido da Teoria Crítica tal como teorizada por Horkheimer nesse período (NOBRE, 2004, p. 15).

Aliado aos esforços com as atividades no Instituto no ano de sua posse, Horkheimer se preveniu e se antecipou aos fatos, pois o movimento nazista⁵ na Alemanha encontrava-se em ascensão o que colocaria em risco não só o seu

⁵ O nazismo foi um “movimento político e doutrina de caráter fascista, surgidos na Alemanha após a primeira guerra mundial, sob a liderança de Adolf Hitler. O termo é uma abreviatura de nationalsozialismus, doutrina do Partido Trabalhista Nacional – Socialista Alemão” (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES, 1997, p. 175).

trabalho, mas de todo um grupo de pesquisadores que tivesse em comum posicionamentos marxistas e, também, por ser composto por um grande número de membros de origem judaica. Tal fato ocasionou a transferência da sede administrativa para Genebra assim que Adolf Hitler tornou-se Chanceler do governo alemão em 1933.

De fato, Horkheimer acabou exonerado de suas funções na Universidade já em abril de 1933 e as instalações do Instituto em Frankfurt foram depredadas pelos nazistas. A editora alemã da revista informou para Horkheimer de que não poderia mais publicá-la. Assim começou o longo exílio do Instituto e de seus pesquisadores, que iria durar até 1950, quando de sua reinauguração em Frankfurt (NOBRE, 2004, p. 18).

É preciso enfatizarmos que a continuidade de todo esse movimento em prol do conhecimento acerca das idealizações não só do marxismo mas, também, da realidade sócio-histórica só foram possíveis pela resistência dos membros do Instituto exilados durante esse período nazista, 1933-1945, na Alemanha e por terem sido em sua grande maioria acolhidos por intelectuais franceses e ingleses que compartilhavam dos mesmos anseios e estudos teóricos acerca da Teoria Crítica. E assim, Genebra, em 1933,

[...] com um conselho de 21 membros, tornou-se o centro administrativo do Institut. Em reconhecimento de seu caráter europeu, ele adotou o nome de *Société Internationale de Recherches Sociales* [Sociedade Internacional de Pesquisas Sociais], tendo Horkheimer e Pollock como 'presidentes'; Lowental, Fromm e Sternheim foram nomeados seus sucessores no ano seguinte. Nesse momento, a 'Escola de Frankfurt' passou a ser não apenas Suíça, mas também francesa e inglesa, à medida que os oferecimentos de ajuda vindos de amigos em Paris e em Londres levaram à fundação de pequenas sucursais nessas cidades, em 1933 (JAY, 2008, pp. 68-69).

Mesmo com esse difícil caminho trilhado pela Teoria Crítica envolvendo todo o contexto político e extremista instalado na Alemanha, ocasionando a transferência da sede do Instituto para Genebra, os trabalhos de pesquisas e as publicações não cessaram, afinal o intuito de proporcionar o pensamento crítico era o fator essencial

dessa teoria, mesmo que contrariando o pensamento positivista⁶ reinante com maior vigor naquele período. A Teoria crítica

[...] negava a validade da ideia tradicional de razão como *Vernunft*, a qual descartava como uma metafísica vazia. Na época da Escola de Frankfurt, os proponentes mais significativos desse ponto de vista eram os positivistas lógicos do Círculo de Viena⁷, obrigados a emigrar para os Estados Unidos mais ou menos na mesma época. Na América seu impacto foi muito maior que o do Institut, graças à conformidade de suas ideias com as tradições básicas da filosofia norte-americana. Em anos posteriores, Horkheimer empenhou-se em estabelecer as semelhanças entre as escolas nativas com o pragmatismo lógico. O primeiro grande ataque de Horkheimer ao positivismo lógico veio em 1937, no *Zeitschrift*. Mais uma vez ele ressaltou que a escola de pensamento podia desempenhar diferentes papéis em contextos históricos diferentes. Originalmente argumentou, o empirismo praticado por Locke e Hume tinha um componente dinâmico e até acrítico, ao perceber o indivíduo como fonte de conhecimento. Os empiristas do Iluminismo tinham usado suas observações para minar a ordem social vigente. Mas o positivismo lógico contemporâneo perdera essa qualidade subversiva (JAY, 2008, p. 106).

Contra-pondo-se a essa perspectiva, Horkheimer e seus colegas que sempre defenderam que a verdade não era imutável, dessa forma cada período da história tem sua própria verdade.

A teoria crítica tendo desde a sua criação o objetivo de confrontar as idealizações do sujeito, não se restringiu em simplesmente acompanhar o curso da sociedade, mas, sim, analisar as suas contradições e a possibilidade de esclarecimento a partir das relações sociais estabelecidas. Na concepção de Nobre (2004, p. 32), nesse sentido,

⁶ Positivismo: “esse termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. [...]. Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo Ocidental. A característica do P. é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível” (ABBAGNANO, 1999, p. 776).

⁷ “Tem esse nome o grupo de filósofos e cientistas que se reuniu em torno de Moritz Schlick, professor da Universidade de Viena, nos anos que vão de 1929 a 1937; grupo que compreendia, entre outros, Kurt Gödel, Philip Franc, Friedrich Waissmann. Otto Neurath e Rudolf Carnap. Ao C. de Viena vinculava-se o grupo de Berlim, em torno de Hans Reichenbach e Richard von Mises. A revista *Erkenntniss*, publicada de 1930 a 1937 e dirigida por Carnap e Reichenbach, foi o órgão desta corrente. Quando o grupo se dissolveu, com o início das perseguições raciais (1938), seus membros foram quase todos para os Estados Unidos, onde continuaram em atividade profícua. Um dos inspiradores do C. de Viena foi Wittgenstein”. (ABBAGNANO, 1999, p. 142).

[...] não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas *funcionam*, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma *emancipação* ao mesmo tempo *concretamente possível* e *bloqueada* pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista. Dito de outra maneira, é a *orientação para a emancipação* o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático. A orientação para a emancipação é o *primeiro princípio* fundamental da Teoria Crítica.

Portanto, conforme evidenciado, a Teoria Crítica, a partir da busca pela emancipação do sujeito, procura conferir sentido ao trabalho ao mesmo tempo tensionando a relação com a classe dominante, favorecendo o comportamento crítico frente às condições da realidade social impostas pelo capitalismo. Em relação a essa perspectiva Horkheimer (1991a) argumenta o seguinte:

A construção da sociedade sob a imagem de uma transformação radical que ainda não passou pela prova de sua possibilidade real carece do mérito de ser comum a muitos sujeitos. O desejo de um mundo sem exploração nem opressão, na qual existiria um sujeito agindo de fato, isto é, uma humanidade autoconsciente, e no qual surgiriam as condições de uma elaboração teórica unitária bem como de um pensamento que transcende os indivíduos, não representa por si só a efetivação desse mundo. A transmissão mais exata possível da teoria crítica é condição para o êxito histórico. Mas essa transmissão não ocorre sobre a base firme de uma *práxis* esmerada e de modos de comportamentos fixados, mas sim medida pelo seu interesse na transformação. Esse interesse, que é reproduzido necessariamente pela injustiça dominante, deve ser informado e dirigido pela própria teoria, ao mesmo tempo que exerce uma ação sobre ela (HORKHEIMER, 1991a, p. 67).

Tendo como propósito o tensionamento frente a realidade social, a Teoria Crítica tem a intenção não apenas de proporcionar o desvelamento das contradições nela existentes, mas, também, de libertar os sujeitos da condição de escravização. Dois princípios assim dão sustentação às reflexões dos intelectuais da Teoria Crítica, que são “emancipação” e “comportamento crítico”. Esses dois princípios evidenciam

[...] a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez

os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico (NOBRE, 2004, p. 34).

E foi assim, confrontando a realidade social de maneira crítica, que Horkheimer se consagrou como figura central desse movimento tendo ao seu lado, como importante colaborador, Theodor W. Adorno, que se ligou oficialmente ao Instituto em 1938, foi quem o sucedeu na direção em 1958.

O conceito de Teoria Crítica, bem com as suas influências na contemporaneidade, seja no campo sociológico, seja no âmbito filosófico, seja na área da psicologia foram sendo ampliados e melhor compreendidos a partir das reflexões acerca da dominação social imposta à classe trabalhadora.

Associando o conceito de Teoria Crítica ao contexto contemporâneo, ressaltamos que a escola precisa ser um local de exercício de um trabalho de resistência ao processo de dominação, a partir de uma perspectiva dialética que possibilita refletir sobre a necessidade do rompimento com uma realidade alienante, que tem visado somente formar os sujeitos para atender ao interesse do mercado de trabalho.

2.2 O Contexto Contemporâneo sob os efeitos da Indústria Cultural

O contexto contemporâneo, conforme já apontamos anteriormente, é perpassado por inúmeros desafios e contradições. Isso foi detectado pelos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985), por meio do texto intitulado de “A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. Trata-se de uma análise efetuada em 1947 acerca dos mecanismos de transformação dos bens culturais e bens de consumo para serem consumidos em grande escala, principalmente pelas massas. Conforme a visão de Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural, ao manipular as massas com seus produtos padronizados, constitui-se em um processo de barbarização. Nesse sentido:

Sob o monopólio privado da cultura ‘a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma [...] Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-

sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 62).

Tendo em vista essa concepção de Indústria Cultural bem como considerando, ainda, o sentido de Teoria Crítica elaborado por Horkheimer (1991b), deduzimos o quanto a percepção do mundo pelo sujeito histórico-social não deve se adequar ao conformismo imposto pela sociedade, mas sim estabelecer relação com o conhecimento acerca da realidade, tensionando-a e oportunizando agir sobre a mesma. É por isso que o autor reforça (1991b, p. 70) que “a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”. Isso significa que a ruptura existente entre universal e particular, isto é, entre indivíduo⁸ e sociedade⁹ deve ser submetida à autorreflexão crítica a fim de recuperada a condição de humanidade do primeiro.

Quando analisamos o sujeito no contexto contemporâneo à luz dos efeitos da Indústria Cultural refletimos sobre o poder de dominação exercido nos mesmos, uma vez que estão condicionados a um sistema que controla intencionalmente sua vontade e seu tempo em virtude de estarem submetidas à lógica da padronização e da subordinação da sua vontade à vontade geral. Ora numa época de

[...] integração social sem precedentes, fica difícil estabelecer, de forma geral, o que resta nas pessoas além do determinado pelas funções. Isto pesa muito sobre a questão do tempo livre. Não significa menos do que, mesmo onde o encantamento se atenua e as pessoas estão ao menos subjetivamente convictas de que agem por vontade própria, essa vontade é modelada por aquilo de que desejam estar livres fora do horário do trabalho (ADORNO, 1995b, p. 71).

⁸ Segundo Adorno e Horkheimer (1978, p. 47), o conceito de indivíduo se remete a particularidade. O reconhecimento da individualidade se dá no social. Nesse sentido: “A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base da sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, a autodeterminação. Tudo isto se expressa através do conceito de pessoa, apesar de ser hoje tão maltratado pela ética e a psicologia personalista”.

⁹ Na visão de Adorno e Horkheimer (1978, p. 25), a sociedade é concebida como “[...] uma espécie de textura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral”.

Nesse sentido, o tempo deveria fazer parte das escolhas do sujeito realizando a divisão entre as atividades laborais essenciais à sobrevivência e aproveitá-lo no momento oposto usufruindo de um tempo para si, para o ócio, conduzindo com maior ou menor intensidade sua vida pessoal e social.

No entanto, o consumismo acaba com essa possibilidade de livre escolha, deteriorando, mercantilizando e o coisificando. Como conceito adorniano (1995b, p. 74), o tempo livre em “[...] oposição ao de trabalho, é colocado de maneira tão estrita, como ao menos, corresponde a uma velha ideologia, hoje talvez ultrapassada, então ele se torna algo nulo – Hegel teria dito: abstrato”.

Essa afirmação nos leva à reflexão de como a influência do consumo pela Indústria Cultural condiciona o sujeito a ocupar seu tempo livre como fossem feitas de acordo com a sua vontade sem, contudo, perceber as imposições do comércio implícitas no que lhe é oferecido constantemente, o que, para Adorno (1995b, p. 74), funciona como se

[...] algo nas pessoas não ansiasse por isso; mas a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas (ADORNO, 1995b, p. 74).

Com efeito, é preciso que se reconheça como consequência desse contexto a coisificação do trabalho humano, visto como mercadoria, o quanto os indivíduos se encontram dominados e submetidos às exigências atuais imposta pela ideologia neoliberal, já tratada no capítulo anterior, a qual se faz presente na imposição da classe dominante sobre a classe dominada, fato esse evidenciado por Adorno (1995b) ao afirmar que quando

[...] se aceita como verdadeiro o pensamento de Marx, de que na sociedade burguesa a força do trabalho tornou-se mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado, então a palavra ‘hobby’ conduz ao paradoxo de que aquele estado, que se estende como contrário de coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, por sua vez, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. Neste prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro (ADORNO, 1995b, pp. 72-73).

Dessa maneira vai se percebendo quanto a influência e a dominação da Indústria Cultural¹⁰ se fazem presentes na vida cotidiana do sujeito interferindo tanto nas dimensões sociais e culturais como políticas.

Na Indústria Cultural, o cenário se configura como comercialização em prol do lucro, uma vez que, os produtos culturais são produzidos para atenderem à lógica do mercado, sendo transformados em bens de consumo. O sujeito nessa relação é objeto de manipulação dessa ideologia do capital e induzido, através das informações que a mídia alardeia a consumir cada vez mais, tornando-se alvo da sua dominação. Para Adorno (1986b), essa ideia

[...] que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entrevêm; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem por que é fabricado. Sem o confessar pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfação que, na realidade, não o são (ADORNO, 1986b, p. 96).

Nessa perspectiva, o sujeito, refém dessa ideologia, tem a impressão de que mantém no estado de satisfação pessoal. Dessa maneira, o seu comportamento, seus desejos e seus pensamentos são programados em favor do sistema que o controla. O que vemos é a Indústria Cultural cumprindo seu papel de iludir o indivíduo, dando a impressão de que oferece satisfação para as suas necessidades. Por isso, Adorno e Horkheimer (1985, p. 131) afirmam o seguinte: “A indústria cultural não sublima¹¹, mas reprime¹²”. Nesse sentido, a impressão que o sujeito tem

¹⁰ Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por ‘indústria cultural’, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. [...] A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízos de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (ADORNO, 1986b, pp. 92-93).

¹¹ Para a psicanálise freudiana, a sublimação consiste no seguinte: “processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados” (LA-PLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 495).

¹² “Em sentido amplo: operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou importuno: ideia, afeto, etc. Neste sentido, o recalque seria uma modalidade especial de repressão” (LA-PLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 495).

de estar livre e com opção de escolha e, de fato, visto diferentemente na esfera do consumo, porque a ele está preso. Isso inclui seu tempo livre, a arte e a cultura. Ao interpretar Adorno, Scarel (2016) expõe a seguinte ideia:

[...] essa separação entre tempo livre e tempo de trabalho causará sérios prejuízos à vida em sociedade como um todo uma vez que concorrerá de forma incontestável para tornar a consciência dos indivíduos cada vez mais coisificadas. Primeiro, por causa da orquestração dos seus mecanismos de controle sobre as pessoas, segundo, por submetê-las a um sistema extremamente funcional. É por isso que se deixa de haver quaisquer empecilhos à incorporação do tempo livre na vida das pessoas (SCAREL, 2016, p. 71).

Diante disso, constatamos que todo esse processo coloca os sujeitos na posição de meros consumidores e, portanto, são absorvidos pela ideologia da indústria do consumo que em nada proporciona aos mesmos a possibilidade de superação dessa condição alienante em que se encontram. Dessa forma, segundo Scarel (2016, p. 74), “[...] esse processo alienante de autonomização impede não só o exercício de reflexão sobre o existente mas, sobretudo, absolutiza a realidade”.

E, a partir dessa ausência de reflexão, a Indústria Cultural ilude seu consumidor, levando-o a ter uma satisfação imediata. Conforme Benjamin (1994), ela aproveita a oportunidade da interiorização dessa ideologia que se movimenta através das empresas que trabalham com cinema, televisão, teatro e turismo formando padrões de comportamentos desejáveis para o consumo e, portanto, reafirmando os ideais do capital e de sua dominação, como evidenciado a seguir

Com a representação do homem pelo aparelho, a auto alienação humana encontrou uma aplicação altamente criadora. [...]. Não se deve evidentemente esquecer que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte da sua exploração pelo capitalismo. Pois o capital cinematográfico dá um caráter contrarrevolucionário às oportunidades revolucionárias imanentes a esse controle. Esse capital estimula o culto do estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito reduzida ao clarão putrefato que emana do seu caráter de mercadoria, mas também o seu complemento, o culto do público, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta pôr no lugar de sua consciência de classe (BENJAMIN, 1994, p. 180; grifo no original).

Essas palavras desse frankfurtiano nos leva a constatar que a Indústria Cultural segue direcionando a vontade das massas com vistas a multiplicar cada vez mais controle e exploração capitalista utilizando-se dos meios de comunicação para

sua concretização, confirmando assim a afirmação da autora Scarel (2016, pp. 72-73)

[...] a Indústria Cultural segue ileso administrando as vontades das massas e impelindo-as cada vez mais a procurarem uma vã felicidade, que é prometida, justamente, pelo mecanismo, mágico, isto é, “fetichista” seja da mercadoria, seja do entretenimento. Trata-se de um mecanismo que não liberta as massas, mas as prende numa teia muito bem tecida, em virtude de nele mesmo estar contido o elemento de dominação, por conseguinte, exigindo sempre mais o sofrimento humano para perpetuação, segundo os frankfurtianos, dessa barbárie (SCAREL, 2016, pp. 72-73).

Nessa perspectiva, a vontade das massas é submetida ao monopólio do capitalismo, que se impõe através dos mecanismos políticos e econômicos, e da falta de resistência dos sujeitos rendidos a essa situação condicionante e extremista. Para Adorno (1986a), isto fica caracterizado através da história dessa ideologia do capital da seguinte maneira:

A irracionalidade da atual estrutura social impede o seu desdobramento racional em uma teoria. A perspectiva de que a condução do processo econômico acabe levando ao poder político de fato deriva da dinâmica deduzível do sistema, mas tende simultaneamente para a irracionalidade objetiva. Isso, e não só o estéril dogmatismo de seus seguidores, é que deveria ajudar a esclarecer por que há tanto tempo não se produziu uma teoria objetiva da sociedade. Sob esse aspecto, abdicar dessa teoria não serviria um progresso crítico do espírito científico, mas sim a expressão de uma forçada resignação. [...] A dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Objeto disso já não são mais apenas as massas, mas também os mandantes e seus apêndices. [...], porém, no sentido não menos assustador de que a falta de liberdade, a dependência em relação a um instrumental que escapa à consciência daqueles que dele se utilizam, estende-se universalmente sobre os homens. A tão deplorada falta de maturidade das massas é apenas reflexo do fato de que os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida (ADORNO, 1986a, pp. 66-67).

Em síntese, os indivíduos da Indústria Cultural ficam enfraquecidos pela constante rotina de trabalho e pelo excessivo impulsionamento ao consumo de forma voluntária dos produtos que lhes são facilmente oferecidos, sentindo-se gratos por não terem que tomar decisões por si mesmos. Essa satisfação compensatória, porquanto ausente de posicionamento crítico conecta diretamente o homem com a condições do sistema vigente. Nas palavras de Adorno, (1986b, p. 97), “[...] o

conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens”.

Os produtos da Indústria cultural são determinados pela previsibilidade diante dos consumidores e contribuem para fortalecimento dessa ideologia mercadológica.

Cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida. Hoje, como sempre, a indústria cultural mantém-se ‘a serviço’ das terceiras pessoas, e mantém sua afinidade com o superado processo de circulação do capital, que é o comércio, no qual tem origem. Essa ideologia apela sobretudo para o sistema das ‘estrelas’, emprestado da arte individualista e da sua exploração comercial. Quanto mais desumanizada sua ação e seu conteúdo, mais ativa e bem-sucedida é a sua propaganda de personalidades supostamente grandes e o seu recurso ao tom meloso (ADORNO, 1986b, p. 94).

Contraditoriamente, a sociedade atual que propaga a liberdade de escolha é a mesma que proporciona as condições de não escolha, em virtude de primar por uma realidade acrítica, de submissão cultural e que fragiliza os indivíduos através da acessibilidade aos bens culturais transformados em bens de consumos ampliados pelos meios de comunicação e que nada contribui para a autonomia do sujeito com ser social. Isso nos leva a refletir com Adorno (1995b) como a cultura pode legitimar esses interesses que conduzem

[...] as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema. Talvez mais ainda: não se acredita inteiramente neles. É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre (ADORNO, 1995b, p. 81).

Diante de tal argumento, inferimos que a Indústria Cultural, a serviço da classe dominante, gerencia os produtos culturais e o tempo livre das pessoas de acordo com as necessidades e interesses motivados pelo capital, dominando e controlando consciente e inconscientemente aqueles aos quais ela se direciona.

A centralidade do tempo livre e de trabalho nos apresenta um sujeito longe de sua liberdade de escolha e desejo, isso ao mesmo tempo provoca e convoca à resistência às imposições implantadas pela ideologia da Indústria Cultural,

principalmente pela Educação, que deve ter a preocupação com processos mais emancipatórios.

2.3 A Indústria Cultural, a Educação e o Trabalho

Com as reflexões realizadas anteriormente vimos que o lucro na sociedade capitalista dentro da lógica neoliberal adquiriu um papel central, ou seja, tudo passou a ser tratado como mercadoria. Tal perspectiva nos leva a refletir sobre a desvalorização do trabalho docente sofrida a partir da influência do capital. Ora, como retomar a crítica a essa sociedade consumista e desenfreada que afeta as relações sociais, inclusive as trabalhistas, tendo principalmente, impacto na educação e no trabalho docente, que é o objeto da presente pesquisa?

Com base nos autores frankfurtianos, numa sociedade democrática cada sujeito deve buscar resistir a alienação e a opressão, uma vez que toda mudança só é possível a partir da vontade de cada um. Para Adorno (1995a), a democracia

[...] repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 1995a, p. 169).

Tendo-se em vista essa concepção adorniana, que repousa em Kant (2005), a partir do texto: Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung) torna-se necessário refletirmos sobre como devemos romper com a ideologia mercantilizada promovida pela educação e endossada por uma sociedade administrada pela indústria do consumo.

A Educação, segundo Adorno (1995a), deve ser um espaço de reflexão crítica e resistência às imposições da Indústria Cultural que barbariza e condiciona culturalmente cada vez mais a sociedade atual. Para Adorno (1995a, p. 164), existe uma razão que explique de maneira objetiva essa barbárie

[...] designarei bem simplesmente como a falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento

da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (ADORNO 1995a, p. 164).

Com a divisão cultural exposta pelo autor, a qual separou o trabalho físico do trabalho intelectual, a cultura degradada tornou-se uma aliada das ideologias dominantes colocando os trabalhadores numa condição desigual, tornando-os reféns de suas próprias condições de dominados e propensos aos extremismos aos quais estão expostos.

O processo de ruptura dessa condição desumana poderá ser possível quando houver uma educação política de resistência ao movimento de dominação.

Na contemporaneidade, com o advento das tecnologias e a possibilidade de interpretar e ressignificar as intenções da classe dominante, é esperado que os educadores incorporem em seu trabalho a perspectiva alienante de uma sociedade que se materializa no lucro e na heteronomia do sujeito, fazendo assim que os objetivos da Indústria Cultural se concretizem, o que, para Adorno (1986b), pode constituir-se no seguinte:

Dependência e servidão dos homens, objetivo último da indústria cultural, não poderiam ser mais fielmente caracterizados do que aquela pessoa estudada numa pesquisa norte-americana, que pensava que as angústias dos tempos presentes teriam fim se as pessoas se limitassem a seguir as personalidades preeminentes. A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. [...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente (ADORNO, 1986b, p. 99).

Segundo essa análise, a Indústria Cultural cega os sujeitos, massificando-os, preenchendo e ocupando espaços antes da arte, da cultura e do lazer, com uma relação mercadológica e a clara função de atrair as massas para o consumo entremeado com a promessa de bem-estar, tornando a realidade do indivíduo cada vez mais acrítica com a dominação do sistema capitalista. Por isso, o sistema educacional que não deve jamais ignorar os perigos que acompanham os processos e influências dessa ideologia, afinal, segundo Adorno, (1995a, p. 121). “[...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

É importante a postura permanentemente vigilante dos professores em relação à educação a fim de evitar que as ambições da classe que domina o sistema ideológico não permitam as desconstruções dos conhecimentos históricos e políticos que esclarecem e auto conscientizam para uma educação que evitam acomodação, possibilitando o enfrentamento ao que lhe é imposto pelo sistema capitalista. Entendemos a partir de Adorno (1995a), que somente assim a educação entraria em embate com os processos de conformação atuais. Em outras palavras:

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalei há pouco --- que a realidade se tornou tão poderosa que impõe desde o início aos homens ---, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995a, p. 144).

Diante do exposto não temos como negar o importante sentido da escola para oportunizar aos alunos o desenvolvimento para a capacidade de pensar e tomar decisões autonomamente, rompendo, assim, com as formas alienadas de pensamento preestabelecidas hoje no contexto dos currículos educacionais.

Para tanto, inferimos que é preciso pensar o trabalho docente embasado na perspectiva de uma educação que supere a visão mercadológica e conduza o sujeito no sentido contrário à lógica do consumo e do lucro, segundo a Indústria Cultural. Daí a premência de a educação ter em vista que, apesar de condicionado pelo meio social, o indivíduo não é totalmente determinado por ele, portanto é urgente estabelecer práticas de resistência contra a dominação da ideologia vigente, como trabalho constante rumo à autorreflexão pelas partes envolvidas no processo educativo. Para Adorno (1995a),

[...] única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesmo onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsor da resistência (ADORNO, 1995a, p. 154).

Por esse motivo, torna-se imprescindível ao sujeito a autocrítica como possibilidade fundamental de enfrentamento aos limites impostos pelas condições

sócio-históricas, rompendo, assim, com suas próprias limitações, transpondo as barreiras da heteronomia impostas pelos mecanismos de dominação. Trata-se, adornianamente expressando, de realizar o segundo giro copernicano, ou seja, de o sujeito voltar-se para si mesmo, mas ao contrário, isto é, rompendo a idealização e reconhecendo suas próprias limitações. Em outras palavras: “É preciso trazer de volta o próprio sujeito à sua subjetividade; seus impulsos não devem ser banidos do seu conhecimento” (ADORNO, 1995b, p. 191).

No entanto, contraditoriamente a essa necessidade evidenciada por este frankfurtiano, as sociedades vêm insistindo em perpetuar a lógica da dependência e, portanto, da heteronomia, segundo Kant (2005). Por isso, Adorno (1995a) afirma o seguinte:

De uma maneira geral afirma-se que a sociedade, segundo expressão de Riesman, ‘é dirigida de fora’, que ela é heterônoma, supondo nesses termos simplesmente que, como também Kant o faz de modo bem parecido no texto referido, as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1995a, p. 178).

Numa sociedade onde comporta a ausência de autonomia, os indivíduos tendem a crer nas circunstâncias apresentadas pelas classes dominantes que impõem suas decisões autoritariamente em todos os aspectos sociais, o que implica em reflexos diretamente na realidade educacional, exigindo que não fiquemos alheios e essa forma de dominação.

Refletindo sobre o contexto educacional, Adorno (1995a) expõe essa tendência à heteronomia, a qual não difere dos mecanismos de dominação atuais, portanto vêm seguindo modelos impostos para a continuidade dessa ideologia, visando à padronização e ao desenvolvimento de modelos, segundo já vimos pontuando. De acordo com Adorno (1995a):

Em relação a esta questão, gostaria apenas de destacar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições --- provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamentos ou de não-pensamento --- também correspondem a esse modelo de pensar (ADORNO, 1995a, p. 141).

Na educação, portanto, vista como construção social deve-se permear a ideia do sujeito autônomo e emancipado em relação à sua condição na sociedade, sendo capaz de criar possibilidades de enfrentamento a esse mundo que o consome, resistindo ao círculo constante de alienação capitalista ao qual estamos inseridos para ir além da adaptação, estando aberto às experiências históricas e sociais proporcionadas por esse novo contexto. Não obstante a necessidade do exercício da experiência, isto é, da autorreflexão crítica, não é isso que vem ocorrendo.

O defeito mais grave que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além da função real (ADORNO, 1995a, pp.148-149).

É exatamente isso que a técnica vem, ao longo do tempo, realizando nos sujeitos, conseqüentemente, incapacitando-os ao exercício do pensamento, em virtude de a técnica levar esses sujeitos a vivenciarem meramente a repetição mecânica e conformista.

Com base nesse ideal e também por intermédio da educação, se faz necessário romper com tais processos deformativos, buscando resistir às imposições e modelos determinados pela ideologia das classes dominantes, buscando uma formação consciente da necessidade de questionar e resistir da técnica pela lógica da educação.

Retomando-se nosso objeto de reflexão, que é a precarização do trabalho docente na atualidade, podemos afirmar que a educação muda de acordo com a realidade histórica e atualmente a precarização das condições de trabalho vem reduzindo os profissionais à condição de mercadoria, a partir da lógica da Indústria Cultural. Assim, são inclinadas a consumirem cada vez mais tecnologias e, conseqüentemente, fazendo girar mais e mais o motor do capital. Na concepção de Freitas (2018), essa tendência conduz

[...] à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não (FREITAS, 2018, p. 105).

Daí ser necessário combater essa ideologia barbarizante, fazendo emergir nos debates a situação da escola mercantilizada, precarizada materialmente e culturalmente, a qual reifica o trabalho docente, para, a partir disso, encontrar possibilidades de emancipação dessa realidade alienante na qual tanto a educação em geral se encontra como o docente, em particular. Somente, conforme já expusemos anteriormente, mediante tal atitude de resistência que este último, isto é, o professor, poderá romper com a triste realidade precarizada que o vem convertendo em simples produtor da mais valia, segundo Marx (1988). Hoje o professor se transformou, “[...] inexoravelmente, em vendedor de conhecimento, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material” (ADORNO, 1995a, p. 105).

Dessa maneira, verificamos que a educação sob a influência tanto da Indústria Cultural como das políticas neoliberais, foi gradativamente atuando como instituição que atende ao propósito de fornecer tanto mão de obra quanto o conhecimento necessário à manutenção da sociedade capitalista, legitimando os interesses da classe dominante e afastando-se do que seria realmente seu propósito para com os indivíduos, ou seja, o de proporcionar condição de autonomia, o que segundo Adorno (1995a), consiste em

[...] simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo de ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essa questão poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 1995a, p. 183).

O entendimento da necessidade de esclarecimento a partir de uma análise crítica sobre o sentido da educação não pode significar um recuo, pelo contrário, deve consistir em possibilidade de luta em prol da superação desse fardo que a escola carrega em sua estrutura por causa de haver aderido à atual ideologia sustentada pela camada do poder, visando à manutenção de sistema já vigente.

Portanto, realizar um trabalho político no campo educacional no sentido de resistir à barbárie torna-se não somente necessário, mas urgente, pois somente assim será possível recobrar o sentido perdido da educação, contrapondo-se, dessa

forma, à Indústria Cultural e a toda forma alienante de controle das consciências dos indivíduos, impedindo-os de se conduzirem autonomamente na realidade social. É justamente essa perspectiva que é denunciada a seguir e que deveríamos repensá-la:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quiserem aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso do compromisso que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo (ADORNO, 1995a, p. 181).

É justamente esse algo que deveria ser dito e/ou refletido acerca da educação e, também, a respeito do trabalho docente precarizado, que, no entanto, tem sido evitado por aqueles que se ocupam tanto das políticas públicas como, ainda, pelos próprios professores, porquanto se tornaram imponentes frente à ideologia do capital. Daí a dificuldade de se pensar na emancipação. Com efeito,

[...] a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinado do eu [...] A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condição em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia (ADORNO, 1995a, p. 180).

Como podemos observar são grandes os desafios trilhados pela educação quanto ao exposto acima pelo frankfurtiano, afinal, ao longo da história o conceito de emancipação vem sendo posto em evidência sem, contudo, torná-lo real no meio social em que vivemos. Entre vários questionamentos que nos levam a compreender uma possível razão Adorno (1995a) traz à tona o seguinte esclarecimento:

[...] O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir numa sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até à

discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se como a gente - e quem é 'a gente', eis uma grande questão a mais - pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995a, pp. 181-182).

Se na década de 1960 do século XX, por meio de uma conferência radiofônica na rádio de Hessen, Adorno (1995a) já encontrava dificuldades para tratar da questão relativa à emancipação, que diremos nós, hoje, frente aos avanços da Indústria Cultural e das teias do capitalismo, que vêm tornando o trabalho docente cada vez mais precarizado? Talvez seja pertinente fazermos ainda a seguinte reflexão:

[...] evito de propósito a palavra 'educar' --- é submetida a resistências enormes [...] Prefiro encerrar a conversa sugerindo a atenção do ouvinte o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 1995a, p. 185).

Diante dessas ponderações, somos inclinados, como professores e pesquisadores, não somente concordar com o autor, mas, para além disso, tendo em vista o giro copernicano apontado anteriormente, transformar a impotência em resistência, a fim de, senão eliminar, pelo menos minimizar o atual estado de barbarização. Pensemos nisso no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No primeiro capítulo desta dissertação fizemos uma aproximação aos contextos do Neoliberalismo e da Globalização Econômica evidenciando seus principais impactos na educação, assim, como apontamos a função social da escola. No segundo capítulo, trazemos à tona a Teoria Crítica da Sociedade e as reflexões formuladas por Adorno e Horkheimer (1985) sobre a Indústria Cultural e sua influência na Educação.

Neste terceiro capítulo, iremos abordar a precarização do trabalho docente na educação básica sob os impactos da Indústria Cultural. Refletiremos contextualizando com os capítulos anteriores, sobre a condição de trabalho docente do professor frente às imposições da política neoliberal e as formas de resistências e confronto da realidade atual através da educação.

Entendemos que a Indústria Cultural, a partir dos autores supracitados, tem profunda conexão com os rumos tomados pela educação na contemporaneidade, em virtude de seus mecanismos de controle e alienação.

3.1 A Educação Básica Pública e a Legislação: principais impasses

A história da educação brasileira está marcada por momentos de transformações, às vezes pouco significativas, e de intervenções frequentes em seus textos legislativos, que continuamente tem embates com a sociedade, a qual tenta coibir que a Lei priorize os interesses da classe dominante capitalista e continue propagando a desigualdade nas condições de acesso a uma educação de qualidade, conforme já vimos indicando nos capítulos anteriores.

Nessa perspectiva, Cury (2014, p. 53) afirma que, embora existam modificações nos textos legais, as contradições persistem no que se refere à conquista da democracia e da distribuição das responsabilidades equitativamente. Vejamos:

Ora, a questão democrática visa construir a igualdade pela redução das desigualdades sociais, tendo em vista maior participação de todos no bem de todos. O sentido de igualdade como norte da

própria república implica, por sua vez, a redução das disparidades regionais. Essas, por seu lado, têm a ver com a questão federativa em que se postula maior equilíbrio entre as regiões e as unidades federativas. Por outro, quem exerce a docência, o sujeito do ato pedagógico, é quem 'sente' o peso dessa tarefa, tarefa muitas vezes desanimadoras pelo tanto de descontinuidade administrativa, fruto de programas rotativos em vez de políticas permanentes (CURY, 2014, p. 53).

É por isso que os caminhos e descaminhos percorridos pela educação, assim como as contradições e os compromissos que se pautam as reflexões acerca da legislação educacional brasileira, precisam ser desvelados para que todos possam ter a mesma condição de acesso, permanência e qualidade em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

Como meio de resistência às imposições das classes dominantes e de respeito a quem vai aprender, faz-se necessário que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem sejam considerados, de fato, como sujeitos desse processo e não como objetos, a fim de compreender como e em que condições a formação deve ocorrer.

Assim, retomando alguns aspectos históricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta entrou em debate e elaboração no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945), mas os aspectos principais da lei já aparecem citados na Constituição de 1934 tendo somente sua promulgação no ano de 1961, com o n. 4.024, sendo reformulada através da Lei n. 5.692/1971¹. Posteriormente por meio da Lei nº 9.394/1996, o que segundo Cury (2014), fica evidenciado de como no Brasil as ações no âmbito da Educação são passíveis de morosidades:

As diretrizes e bases da educação nacional respondem, sob a forma de lei ordinária, ao dispositivo no artigo 22, XXIV, da Constituição Federal de 1988. Tal dispositivo mantém uma recorrência desde a constituição de 1934 como pendência privativa da União. O processo de tramitação legal dos projetos LBDN, seja no âmbito da sociedade civil, seja no do legislativo e no executivo sofreu vicissitudes pelos diferentes textos que foram sendo escritos desde o seu início. Isso evidencia, de novo, como no Brasil tem sido tradicional, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar (CURY, 2014, p. 50).

¹ Trata-se de uma lei que é promulgada durante o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Tendo como referência a exposição acima, salientamos que iremos privilegiar o contexto da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB n. 9394/1996 e da Constituição Federal (1998) que garantem o direito a uma escolarização gratuita, de qualidade e laica e, a partir dessas garantias, refletirmos sobre as condições atuais na educação básica pública. Segundo Paro (2001)

Quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva em termos de qualidade do ensino (PARO, 2001, p. 33).

Nessa perspectiva, para que as leis que regem o cenário da educação atendam as demandas nas quais são expostas como “garantias e direitos” em suas legislações é preciso que haja espaço para participação e manifestação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais, contrariando a situação atual onde a educação está cada vez mais mercantilizada.

As políticas públicas para a educação básica pública devem ser significativamente permeadas por uma proposta de educação escolar para a formação social de sujeitos críticos e participativos. Segundo Paro (2001),

[...] o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto a convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente (PARO, 2001, p. 45).

É preciso pensarmos na defesa de uma educação pública que resista às imposições das políticas neoliberais meritocráticas e influenciadas pela ideologia impostas pela Indústria Cultural, e sim, uma educação que seja atendida por políticas públicas vinculadas às necessidades humanas e sócio-culturais dos indivíduos.

E, retomando as mudanças ocorridas nas legislações que regem a educação básica pública, é importante ressaltarmos o fato de que, em termos de Direito

Constitucional a educação vem proporcionando a ampliação através da LDB do acesso à educação estendendo às crianças, jovens e adultos visando cada vez promover a inclusão social, como é o caso das mudanças introduzidas pela Lei 12.796/2013, que altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no seu art. 4º, como responsabilidade do poder público, a oferta da pré-escola às crianças de quatro a cinco anos até o ensino Médio com oferta à faixa etária de jovens até 17 anos. Segundo as autoras Pereira e Teixeira (2014), além de ampliar a faixa etária obrigatória e gratuita

[...] também assegura o direito de acesso ao ensino fundamental e médio gratuito aos jovens, adultos e idosos, bem como aos alunos com deficiência e aos superdotados, mediante atendimento especializado gratuito, preferencialmente na escola pública (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 175).

Mesmo tendo sido esses direitos conquistados legalmente, uma importante reflexão que propomos é que ainda temos um país com muitas desigualdades econômicas e sociais, principalmente na educação básica pública, o que torna um dilema constante que vai além da garantia de acesso e permanência dos jovens nas escolas, que é o de proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Por exemplo, com referência ao Ensino Médio, de acordo com Pereira e Teixeira (2014), isso se torna um grande desafio afinal:

O desinteresse dos adolescentes e jovens pela via escolar tem gerado muitas reflexões por parte dos educadores e de grande parte de seus familiares, que buscam encontrar possíveis caminhos de fazer com que o ensino médio seja vivido e percebido como significativo na construção do processo formativo. O grande desafio, com certeza, envolve a capacidade de se organizar um projeto pedagógico e um programa curricular que consigam, ao mesmo tempo, formar os jovens não somente para a continuar os estudos no ensino superior e/ou ingressar no mercado de trabalho (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 176).

Tal perspectiva nos chama atenção com referência ao que realmente a lei atualmente contempla para a educação básica pública e o que de fato ela consegue oferecer. E no contexto atual a concepção de educação que a ideologia neoliberal propõe à sociedade faz com que retomemos a análise já iniciada nos capítulos anteriores para entendermos como a educação básica foi se tornando refém cada vez mais das habilidades e competências.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas 'habilidades socioemocionais', ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes dos estudantes [...] A questão não está em abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual (base para decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica (FREITAS, 2018, pp. 113-114).

E obviamente esta proposta com objetivos de ensino cuja realidade transforma as escolas em campos de habilidades padronizadas, de testes preparatórios, provas classificatórias, gerando um cenário competitivo com ganhadores e perdedores no âmbito de educação, aumentando a desigualdade de forma cada vez mais drástica.

A educação vista através da lente da meritocracia deixa de ter o sentido que deveria ter legalmente, distorcendo os objetivos do ensino de qualidade e fugindo das condições igualitárias para um espaço de desestímulo ao aprendizado significativo e emancipatório. E, segundo Freitas (2018, p. 117), a educação é assim vista como produto mercadológico incentivada pela terceirização, característica da ideologia neoliberal, depositando no aluno a responsabilidade pela própria promoção. Essa é, extremamente, a denúncia feita por Freitas (2018) a seguir:

A concepção de uma educação seletiva para os 'interessados em aprender', produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos 'indesejáveis'. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: 'não querem aprender' (FREITAS, 2018, p. 117).

Dessa forma, o discurso sobre a ampliação de vagas a fim de garantir a permanência dos alunos nas faixas etárias do ensino obrigatório, já mencionados anteriormente, não passam do nível apenas do discurso legal, inclusive responsabilizando os pais e os responsáveis pelo cumprimento de tal obrigação. Por exemplo, recenseamento escolar prevê anualmente vagas para matrículas no ensino fundamental ampliando as ofertas que abrangem as diversas etapas da educação

básica e, também, colocam pais e responsáveis com deveres a assumir em relação a educação escolar, fato esse ressaltado por Pereira e Teixeira (2014):

[...] em face da antecipação do período de escolarização obrigatória, [...] atribuindo aos pais ou responsáveis o dever de matricular as crianças na educação básica, a partir dos quatro anos de idade. Esse dispositivo revela outra face da moeda, ou seja, não apenas o Estado como também os pais ou responsáveis têm deveres a assumir em relação à educação das crianças em idade escolar. É de sua responsabilidade a efetivação da matrícula de seus filhos ou das crianças sob a sua guarda a partir dos anos iniciais da educação básica obrigatória, sem o que serão passíveis de sanções legalmente estabelecidas, como 'crime de abandono intelectual', segundo o art.246 do Código Penal Brasileiro, ou simplesmente de 'omissão', nos termos do Estatuto da Criança e Adolescente. [...] Observe-se, porém, que em relação às autoridades competentes será imputado 'crime de responsabilidade', conforme § 4º, art. 5º da LDB (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 179).

Ainda sobre o atendimento às necessidades da educação básica é importante ressaltarmos que nem sempre a oferta de vagas atende à necessidade da faixa etária em idade inicial ora em locais próximos a sua residência, ora nos turnos que os pais e responsáveis precisam trabalhar e, mesmo assim, com reforço da lei, conforme exposto acima, os pais ou representantes legais devem ser responsáveis pelo acompanhamento na frequência escolar.

Alguns programas criados e já previstos na LDB 9394/1996, que têm por finalidade "beneficiar" alunos da educação básica, de cunho assistencialistas e de forma implícita o controle e gerenciamento, buscam diminuir situações que podem causar interferências na aprendizagem como: alimentação escolar (merenda) e doações de livros didáticos. Segundo, Pereira e Teixeira (2014)

O texto original da LDB já estabelecia, em seu art. 4º inciso, VII, o dever do Estado na oferta de programas suplementares para atendimento aos educandos do ensino fundamental público, e que ora estão sendo ampliados, por força de Lei n. 12.796/2013, para beneficiar alunos e escolas das diversas etapas da educação básica. Para ajustar-se a essas mudanças, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória n. 455, de 2008, posteriormente convertida na Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, que estabeleceu novos objetivos, estratégias e critérios para a operacionalização de diversos programas assistenciais, a saber: a) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); b) Programa de Desenvolvimento Direto na Escola (PDDE); e c) Programa de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Importante mencionar ainda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). [...] pelas novas regras que os regem, esses programas são executados por meio de

recursos orçamentários do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e adotam mecanismos de gestão, controle e fiscalização estabelecidas em lei (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014, pp. 181-182).

A inclusão social e as políticas que oportunizam a permanência dos alunos nas escolas não devem descuidar da preocupação com a perspectiva da construção de uma escola de qualidade, que não só prolongue a estadia dos alunos nas instituições como também não perpetuem um ensino ineficaz sem a promoção de uma educação emancipatória, segundo a visão adorniana, que possibilite romper com a condição atual de dominação pela classe dominante e com a formação de mão de obra para atendimento dessa classe no poder. Quanto ao conceito de qualidade, apesar de ser um conceito com diferentes interpretações do ponto de vista político e educacional, os autores Pereira e Teixeira (2014) refletem sobre a escola de qualidade afirmando que o conceito

[...] varia ao longo da trajetória do sistema educacional e, no presente estágio, envolve uma gama de aspectos inter-relacionados, como: custeio adequado para prover a escola de condições materiais para a oferta da escola efetiva; valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e atenção à gestão escolar; organização e currículos escolares; expectativas da comunidade em relação aos saberes ministrados pela escola [...]. Especial destaque cabe aos profissionais da educação - principais agentes do processo de escolarização - que, atuando diretamente junto aos alunos, desempenham papel determinante para a qualidade da educação (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 183).

Visando à coerência com uma escola que atenda aos anseios da sociedade com compromisso de educação de qualidade, não é possível dissociar do seu contexto a construção de um novo currículo e de programas educacionais da participação ativa dos educadores, pesquisadores da educação pública e do Estado, com perspectivas de uma gestão mais democrática da educação e segundo Alves (2018, p. 46), no livro *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, reflete sobre as possibilidades atuais de educação escolarizada:

1. não podemos pensar ser possível mudanças dos processos curriculares sem a efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes, com a adesão de seus responsáveis e de todos os *'praticantes pensantes'* dos processos escolares; 2. nossas pesquisas de muitos anos, nos cotidianos escolares, em suas complexas e variadas relações com todas as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, cotidianamente, nos permitem

perceber que “nunca” há (nunca houve e nunca haverá) processo curricular que se repita, seja cópia de algo oficial, seja algo que foi já feito por docentes e discentes, de um ano a outro, de uma escola a outra. Assim, podemos afirmar que há sempre criação do novo nas ações aparentemente repetitivas dos currículos escolares (ALVES, 2018, p. 46; grifo da autora).

Contrariando essa reflexão, observamos que o exercício das gestões de políticas públicas educacionais sofre as influências de modelos de organizações privadas e de organismos internacionais constantemente presentes nos projetos e programas nos diferentes segmentos da educação, sem levar em conta tanto os docentes como discentes que vivenciam a prática do processo de ensino e aprendizagem, e que podem contribuir na direção de que haja significado. Nesse sentido, é preciso resistir às imposições antidemocráticas para que a educação pública não continue sendo degradada como vem sendo ao longo de duas décadas.

Nesse aspecto, há muito mais impasses frente às conquistas sociais para democratização das escolas públicas do que conquistas. Ora, quem não observa que as interferências de organizações privadas no setor educacional evidenciam que esse setor é em grande parte regido pelo viés mercadológico? Uma reflexão, segundo Adrião e Peroni (2018), e de resistência às imposições empresariais na educação pública seria na perspectiva de educação e completam:

[...] sua gestão democrática, duramente conquistada na Constituição Federal de 1988, exercício prático de cidadania e instrumento de resistência contra orientações gerencialistas de modelos análogos ao empresarial introduzidos em diversos sistemas públicos de ensino e disseminados por organizações privadas associadas a diversos segmentos do mercado. Como resultado da correlação de forças, tem-se que, ao mesmo tempo em que ocorrem conquistas sociais para a democratização da educação, verifica-se a presença de setores vinculados ao mercado influenciando as políticas educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com implicações negativas para o processo de democratização da escola e da sociedade. [...] Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação² (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instancias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 49).

² (CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse sentido, vemos ocorrer um processo de privatização da educação pública em curso, sendo materializada nas formas de gestões empresariais com currículos padronizados e com pouca resistência da classe trabalhadora da educação.

No Brasil, o discurso sobre as diretrizes e bases da educação nacional para as etapas e modalidades da educação escolar, assim como os parâmetros curriculares nacionais já visavam à diminuição de conhecimentos em prol da valorização de currículos que atendessem à lógica do mercado. Esse processo levou à construção e de decisão curricular, a partir de mobilizações, interesses e disputas nos diferentes setores da sociedade, principalmente da classe economicamente hegemônica, culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução n. 2 CNE/CP, que instituiu e orientou sua implantação, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Tal documento faz crescer movimentos de especialistas da educação e de docentes em todo o país como grupos de resistência contrários ao exposto na referida proposta, que expressa em seu texto original o seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Para Freitas (2018, p. 97), uma proposta coerente que atenda às necessidades da educação não deve pautar seu currículo para atender reformas empresarias, afinal “[...] os reformadores subestimam o poder de vida escolar na implantação de suas reformas. Na verdade, sua proposta é feita contra os atores da escola, baseada numa responsabilização verticalizada e autoritária”.

Na visão desse autor, pensar um currículo educacional, como proposto pela BNCC (2017) é ignorar as iniciativas de quem vive a prática da sala de aula de forma contextualizada e desconsiderar o sujeito como centralidade e objetivo da educação. Trata-se de um documento restrito que fragmenta o conhecimento, a ser transmitido de forma padronizada e sustentada por modelos de desenvolvimento e de soluções internacionais, como pode ser evidenciado, por exemplo, no objetivo traçado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE

através do projeto Futuro da Educação e Habilidades da OCDE 2030, que visa ajudar os sistemas de educação a determinar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam para “prosperar e moldar seu futuro”.

Conforme já expressamos anteriormente a partir de Adorno (1995a) a educação não deve se resumir à transmissão de conhecimentos e muito menos servir para modelar pessoas, nessa perspectiva cabe salientarmos a importância de se confrontar essas ideias e resistir às imposições ideológicas que sucumbem os sujeitos às suas visões de mundo, negando, também, a busca por um modelo ideal, com vista à formação de sujeitos heterônimos, contradizendo o que já apontamos como importante nessa perspectiva para a Teoria Crítica frankfurtiana. Para Adorno (1995a, p. 140), é preciso não perder a convicção de “para onde” e “para quê” a educação deve ser refletida e conduzida, pois

No instante em que indagamos: “Educação --- para quê? ”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995a, p. 140).

Novamente, a expectativa de uma educação que segue modelos e determina que atitudes e padrões para o sujeito siga para “prosperar” são evidenciadas por uma política mercantilizada a serviço da classe dominante, que, no entanto, necessita ser confrontada pela classe educadora constantemente resistente a seguir modelos.

E, mesmo com a aprovação da BNCC (2017), consideramos como forma de resistência a essa perspectiva curricular esvaziada e comprometida com o mercado ser de responsabilidade política e social de todos os envolvidos com o processo educacional divergirem e resistirem a ela, rompendo com o desenvolvimento de um sujeito formado para o consumo, sendo, por isso, produto dessa racionalidade instrumental³.

³ A racionalidade instrumental, terminologia que Adorno e Horkheimer (1985) tomam como empréstimo de Max Weber para explicarem o processo de objetivação da razão, porquanto a racionalidade moderna abandona a lógica do pensamento tradicional transformando-os mais em fino. De acordo com Weber (2011, p. 62), esse processo de racionalização é dominado de “desencantamento do mundo”. Nas suas palavras: “O destino de nosso tempo, que se caracteriza pela racionalização, pela intelectualização e, sobretudo, pelo “desencantamento do mundo” levou os homens a banirem da vida pública os valores supremos e mais sublimes”. É dessa forma que deduzimos que a racionalidade instrumental alcançou seu intento, isto é, rompendo com a tradição religiosa e firmando-se numa razão mais objetivista.

3.2 Notas sobre a Educação Básica na Contemporaneidade e a Atuação Docente

Frente às políticas educacionais adotadas na educação básica pública contemporânea e tendo como parâmetros as legislações já citadas anteriormente, como a LDB n. 9394/1996, BNCC (2017) e o Plano Nacional de Educação - PNE, 2014-2024, os temas já trabalhados nos capítulos anteriores, bem como considerando a influência dos organismos multilaterais, refletiremos agora sobre os sujeitos envolvidos no processo escolar e acerca das condições que os envolvem em relação aos objetivos da escola, às formas de organização e gestão e, também, de condução do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como objetivo a expansão do mercado globalizado, as políticas neoliberais alardeiam, por um lado, nas instituições escolares, um falso discurso de “abrandamento da pobreza e das desigualdades”, mas, por outro, reproduzem sua ideologia. E, valendo-se do amparo legal voltado ao setor educacional, utilizam termos como obrigatoriedade, gratuidade e programas sociais, já expostos anteriormente, na educação básica pública como mecanismos implícitos, por meio do engodo da inclusão e da integração social de dominação, atenuando, assim, os conflitos.

As estratégias de dominação na educação buscam a eficácia nos resultados das avaliações externas, tendo por objetivo controlar tanto as instituições escolares como os professores. Nesse caso, o papel da mídia, como aliada dos empresários da educação, é divulgar os resultados em larga escala contribuindo para que a manutenção da ideologia capitalista e mercadológica seja robustecida cada vez mais.

Mas como se encontram os professores nesse contexto de pouca expressividade e de muito trabalho, por exemplo, a partir da construção da BNCC, que para nós soa como instrumento para difundir a concepção de um mundo padronizado e fragmentado pela ideologia que coisifica o sujeito?

A Base Nacional Comum Curricular, segundo seu texto original (BRASIL, 2017, p. 7) orienta-se “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Além disso, esse texto registra que há uma educação com uma base nacional comum, objetivando promover e habilitar os alunos para o mercado de

trabalho, visando, através de suas competências, “[...] afirmar valores e estimular ações que, contribuam para a transformação da sociedade”. Com efeito, como é possível pensar em justiça, democracia, inclusão, transformação diante de uma ideologia que objetiva somente atender às exigências do capital e, acima de tudo, confrontar a condição humana. Isso vem confirmar as palavras, a seguir, de Adorno (1995a, p. 161), que expõe que “[...] a reflexão pode servir tanto à dominação cega como ao seu oposto”. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana.

Retomando a reflexão sobre a BNCC, salientamos que se trata de um documento que não somente visa minimizar os currículos, mas também, o trabalho dos profissionais da educação. Quanto aos professores, podemos deduzir que estes se percebem abandonados em legislações que incluem a profissionalização, valorização e perdas de direitos trabalhistas que vêm se acumulando, associados às multitarefas de sobrevivência na profissão. Segundo Shiroma et al. (2017), ainda em tempos atuais o professor encontra-se

[...] ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salários e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva - professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido (SHIROMA et al., 2017, p. 20).

A partir dessas palavras das autoras, no tocante às funções dos docentes na escola, não há como vislumbrar sua valorização profissional nem a curto tampouco a longo prazo. Aliás, os discursos legais existem, por exemplo, envolvendo recursos ligados à privatização do ensino, como a implantação em 2014, pelo Ministério da Educação (MEC), do Plano Nacional de educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de dez anos, em vigência (2014-2024), como previsto nas metas 15 a 18, que tratam da valorização por meio da formação docente em cursos de licenciatura na área de atuação e da elevação de nível através de cursos de pós-graduação e de formação continuada, plano de carreira e piso salarial, como são apresentadas a seguir:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano

de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A Meta 17 consiste em valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/ as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

A Meta 18, assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Como podemos observar, as metas contidas no PNE constituem “importantes avanços” nas políticas de valorização dos professores, mas não garantem a sua materialização, ainda se faz necessário confrontar o que é prometido com a realidade vivenciada, reunindo-se, a partir daí forças para reivindicar a efetivação das metas em ações conjuntas com os profissionais da educação, com as entidades representativas, isto é, os sindicatos, com os conselhos estaduais e municipais.

Importante ressaltarmos que esse contexto de elaboração e aprovação do PNE se deu em meio a disputas de classes e interesses que envolveram autoridades parlamentares, sindicatos de trabalhadores da educação e organizações sociais ligadas aos empresariados, o que, na leitura de Piccinini e Tonácio (2017) pode ser considerada como uma estratégia de abertura do mercado educacional público para o privado, pois,

[...] os planos para a Educação, como os materializados nos PNEs de Fernando Henrique Cardoso – Lula [...] e Dilma [...] não ocorreram por um acaso; ao contrário, fizeram parte de um projeto mais amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas dominantes que se referenciaram nas orientações de organismos financeiros internacionais. Esses órgãos, como o Banco Mundial (BM) [...] e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...] colocavam como requisito para investimentos, nesses países, a necessidade de adequações nos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, exigindo a crescente

desregulamentação das leis trabalhistas e a naturalização de padrões de qualidade empresarial para a Educação (PICCININI; TONÁCIO, 2017, pp. 61-62).

Diante disso, a ideia de uma educação de qualidade com investimentos nos setores de formação docente e de desvalorização do ensino, por exemplo, ampliaram os discursos dos diferentes setores da sociedade e tiveram peso no consenso para a aprovação e implantação de reformas e programas na política educacional, dando sequência à consumação da educação como mercadoria, conforme a constatação de Piccinini; Tonácio (2017) a seguir:

[...] o conteúdo e a difusão dos documentos das políticas esclareceram sobre a forma como o Estado empresarial direcionou - e direciona - e justificou - e justifica - investimentos, como expandiu, consolidou formas de controle e coerção do trabalho educativo, bem como sobre a forma como criou consensos entre grupos antagônicos (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 65).

Essas palavras comprovam as contradições reinantes nas políticas de valorização de professores, principalmente, no que se refere às atuais condições de trabalho na educação básica pública, que apresentam condições precarizadas frente à sobrecarga de horas aulas, salários defasados, baixo índice reconhecimento profissional pela sociedade e poucos investimentos em cursos de aperfeiçoamento profissional. Aliada a essa realidade, ainda se encontram em constante monitoramento por meio dos resultados dos inúmeros exames de avaliações realizados pelos órgãos educacionais nos níveis federais, estaduais e municipais, e que Shiroma et al. (2017 p. 25) posicionam-se da seguinte maneira:

Os resultados obtidos pelo sistema de avaliação têm repercussões em vários níveis: sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente. Usando os jargões da avaliação punitiva, o professor 'foi posto à prova' como quem 'fica de recuperação' em função da sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, 'vai de castigo' para refletir sobre a sua prática, 'pensar no que fez' ou deveria fazer (SHIROMA et al., 2017, p. 25).

Nesse sentido, o que está em evidência é, mais uma vez, a "vigilância" em relação a atuação docente na sala de aula, pois, a partir da cultura atual de monitoramento da "qualidade do ensino e da gestão" e diretamente do professor, vemos como objetivo a captação de dados e informações estratégicas para

regulamentação e internacionalizações das políticas educacionais por meio de financiamentos e créditos aos países em desenvolvimento, ditando as regras e recomendações dentro dos moldes do sistema de globalização, o que Shiroma et al. (2017) completam:

Tais medidas convergem com a estratégia do Banco Mundial (2010, p. 9) para a Educação [...] segundo a qual os países devem implementar ‘uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados’, englobando os professores. Trata-se de conseguir a adesão dos professores ao projeto reformista conduzindo sob novas bases e com novas exigências. Para esta empreitada recorre-se a vigiar, punir e prescrever ‘Aprendizagem para Todos’, pela qual responsabiliza-se este mesmo professor! (SHIROMA et al., 2017, pp. 25-26).

Nessa perspectiva, a lógica novamente está no mercado, que tenciona a valorização profissional e a educação, atrelando e motivando os profissionais da educação ao trabalho para garantias de resultados, motivando um mercado competitivo internamente entre os professores e entre as instituições educacionais públicas e privadas.

No tocante à competitividade, Adorno (1995a, p. 161) se posiciona contrariamente a essa lógica: “Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”. E, nesse sentido, tanto a educação não deve servir à promoção segundo disputas meritocráticas e sim se contrapor a essa tendência. Talvez mais que isso, pois, segundo ainda esse filósofo Frankfurtiano, “[...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição” (idem, p. 161).

Afinal, se a educação prossegue nesse percurso concorre também com a exploração da mão de obra docente com adequação compensatória salarial através de bônus e outros benefícios temporários e não incorporados aos salários. Nas palavras de Freitas (2018):

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserindo em um livre mercado competitivo, e, neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdências e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir ‘qualidade’ na escola. Em sua visão, o professor

trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (FREITAS, 2018, p. 109).

E, assim, com característica de dominação num sistema de políticas públicas educativas que monitora e controla a qualidade do sistema pela avaliação, vemos a educação sendo subordinada aos critérios estabelecidos por um mercado financiado por diferentes empresas nacionais e internacionais, que ditam as regras com vistas a uma formação e qualificação docente isentas de qualidades envolvidas de pesquisas e aprofundamentos teóricos, tornando, assim, a aprendizagem em produto caracterizada pela ideologia regida pelo capital, assim enunciada por Shiroma et al. (2017):

É cristalina a posição do BM que investe numa forma de inteligência humana plástica, treinável, inquirida pela prática imediata e definida pela manipulação tópica do real. [...] O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. [...]. Reforça-se a noção de que o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar. A intervenção docente fica, neste enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos. Para o BM não é necessária uma formação longa, pois o importante é o treinamento *full time* baseado em demandas pragmáticas (SHIROMA et al., 2017, p. 28).

Nesse sentido, a perspectiva proposta pelo Banco Mundial reduz a formação docente ao pragmatismo e o aluno como aprendiz, a mero executor do aprender a fazer, a partir de uma educação técnica a fim de que se apropriem apenas do conhecimento suficiente para inserção no mercado de trabalho com formação necessária ao interesse do capital.

O desvelamento da ideologia subjacente às diretrizes políticas dos organismos multilaterais, como, por exemplo o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que mantêm recursos e investimentos nos segmentos educacionais, se constituem numa forma de se contrapor e resistir aos interesses reais desses organismos. Nas palavras de Mészáros (2008):

Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27; grifos no original).

É importante ressaltarmos que a ruptura com a lógica do capital é também o rompimento com a manutenção das relações de poder político e econômico desenvolvido nas relações capital e trabalho por meio das políticas educacionais, o que, apesar do desejo imediato, configura-se num longo e árduo caminho a ser trilhado pela classe docente e pela classe excluída. E, nessa perspectiva, refletindo sobre a educação na lógica contrária a vigente, Freitas (2018) assim se posiciona

Temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permite exercitar uma responsabilização horizontada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública. Não se trata apenas de “corrigir” as distorções econômicas e culturais evidenciadas nas tentativas postas em prática pela reforma empresarial na educação. Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos (FREITAS, 2018, pp. 129-130).

E, nesse sentido, constatamos que este processo precisa ser resistido por todos os envolvidos na educação pública para que com enfrentamento conjunto seja possível alcançar avanços contra essa educação mercadológica bem como contra a desvalorização e a precarização do trabalho docente.

Retomando a questão da valorização da profissão docente e refletindo sobre o que dispõe a LDB n. 9394/1996, em seu art. 67, no que tange ao “[...] aperfeiçoamento profissional continuado”, entendemos que apesar de garantida pela legislação, tal perspectiva, quando cumprida, é de forma bastante precária, uma vez que a sobrecarga extensa do professor, acumulando mais de uma instituição de ensino para compor a sua renda, e os baixos investimentos em cursos de Pós-graduação não são muitas vezes valorizados pelos responsáveis tanto pelas instituições públicas como pelas particulares.

Outro ponto que nos chama a atenção na LDB n. 9394/1996, art. 67, é o que trata a respeito da valorização dos profissionais da educação, garantindo as “condições adequadas de trabalho”, fato que se contrapõe à realidade, afinal muitos são os agravamentos que estreitam essas condições atuais de trabalho, que elencamos algumas mais expressivas como: intensificação das tarefas nas escolas, diversificação do papel do professor, necessidades de adaptações tecnológicas pela rede pública, programas de pesquisa e atualização educacional, ausência ou

instabilidade no plano de carreira em termos de promoção por mérito ou tempo de serviço, entre outros entraves sérios que levam ao limite as condições humanas de trabalho do professor, culminando no seu adoecimento.

Apesar das legislações estudadas nesse trabalho afirmarem em seus textos que há valorização do profissional da educação, a realidade ainda nos desafia quanto ao cenário político atual, afinal, as instituições formais de educação ainda são uma fonte imensa de internalização de um projeto pedagógico massificado e burguês⁴, conforme a seguinte afirmação:

Quer os indivíduos participem ou não – por mais tempo ou menos tempo, mas sempre em número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

No entanto, mesmo na situação de vivência consolidada de um projeto de educação nos moldes da política neoliberal dentro de atividades pedagógicas e permeadas por condições desfavoráveis, que são impostas e reproduzidas pela educação, faz-se necessário pensarmos na resistência às políticas ditadas pela reforma educacional empresarial, segundo as palavras que se seguem:

[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à 'legitimação constitucional democrática' do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois essa 'contrainternalização' (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

E, partindo destas reflexões do autor e das demais feitas ao longo desta pesquisa, compreendemos que, apesar de todas as barreiras e interposições feitas

⁴ Em uma nota de rodapé contida no capítulo I, denominado de "Burgueses e proletariados", do *Manifesto do Partido Comunista*, Engels assim define a burguesia: "Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado" (MARX; ENGELS, 2011, p. 45).

pelo sistema dominante à política educacional, aos professores, aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem, entendemos que o percurso de luta, enquanto sujeitos históricos, em busca de melhorias na sociedade atual torna-se cada vez mais urgente visando a um processo de educação como possibilidade de superação. Nas palavras de Adorno (1995a), a participação é fundamental nas definições que nos orientam à resistência

[...] tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada⁵ em todos, mas realmente em todos os planos da vida, e que, portanto, a única concretização efetiva de emancipação consiste em aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995a, pp. 182-183).

Essas palavras nos conduzem, mais uma vez a refletir sobre os motivos pelos quais a educação deve se tornar uma importante aliada para combate à dominação contribuindo com a tomada de consciência do sujeito que se encontra sobre o jugo da ideologia dominante. Daí recorremos a Adorno, em seu texto *Educação para quê?* (1995a, p. 139), que considera que se deve discutir não somente o que é a educação, mas “para onde a educação deve conduzir? ” Nesse sentido a educação deve constituir um ponto de partida para contribuir com a desalienação do sujeito levando-o a autonomia com postura de resistência à barbarização.

3.3 Políticas Neoliberais, Indústria Cultural e Precarização do Trabalho Docente: notas de combate à barbarização em prol da resistência e emancipação

O trabalho docente no contexto das políticas educacionais brasileiras vem sendo atrelado a incertezas, a conflitos sociais, a interesses de classes e a

⁵ O sentido de elaboração aqui é derivado da Psicanálise freudiana, a qual foi utilizada “[...] para designar em diversos contextos, o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Este trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas [...] a elaboração psíquica é a transformação do volume de energia que permite dominar esta energia, derivando ou ligando-a” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, pp. 143-144).

contradições, tornando-se marcado na contemporaneidade pela desigualdade socioeconômica sob o domínio da globalização e da ideologia neoliberal.

Refletir sobre o trabalho docente na atualidade requer considerarmos as transformações ocorridas no cenário brasileiro desde a década de 1990 no plano econômico, político e social decorrente do contexto internacional, no qual já se encontravam em cursos os ideais neoliberais e prolongado aos tempos atuais.

Como discutido nos capítulos anteriores, com o advento da ideologia neoliberal no Brasil presenciamos uma reestruturação nas diferentes camadas sociais, mercadológicas e produtivas. Na educação, os mesmos reflexos foram sentidos no que tange à flexibilização, à terceirização, à informalidade e, conseqüentemente, às precárias condições de trabalho, que, para Antunes (2018), pode ser compreendido mediante o fato de que

[...] bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego [...] aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital [...] recria nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018, p. 25).

Trata-se como podemos observar, de um cenário nada alentador. E, nesse universo onde a economia está sob a hegemonia do capital financeiro garantindo sempre prioritariamente o lucro, percebemos ser transferida à classe trabalhadora o ritmo dessa produção, que pouco podem fazer porque precisam sustentar os seus empregos, submetendo-se assim, às formas precárias de trabalho visando a sobrevivência. E, nas instituições educacionais públicas, ainda, há o enfrentamento das consolidadas privatizações, conforme já exposto em consequência das atuais condições de trabalho no mundo globalizado.

Os desafios encontrados pelos professores da educação básica pública são enfrentamentos cotidianos. Nesse sentido, são cada vez mais constantes pressionados por metas a serem alcançadas, por precárias condições de trabalho, pela terceirização da educação via privatização e por um contexto voltado para a indústria do consumo e do lucro. Para Antunes (2018), essa fase é acarretada pela

[...] combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva acarretou também profundas metamorfoses na classe trabalhadora e em sua morfologia. A flexibilização produtiva, as desregulações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil. [...]. As novas modalidades de exploração intensificada do trabalho, as distintas formas de flexibilização e informalização da força de trabalho (contratos empregatícios que ficavam à margem da legislação social trabalhista), combinadas com um relativo avanço tecnológico, tornaram-se um traço distinto do capitalismo brasileiro recente (ANTUNES, 2018, p. 120).

Nesse sentido, a educação, que não foge à lógica das exigências do mercado, influenciada pelo capital estrangeiro e atendendo suas exigências “despolitizando” a educação e dando-lhe um significado de mercadoria, sai da esfera de direito e transforma-se em serviço, ou seja, a educação se torna produto da sociedade capitalista. Aliás, essa perspectiva mercadológica foi apontada por Adorno (1986a, p. 68) em uma Conferência inaugural do 16º Congresso de Sociólogos Alemães, em 1968, como se segue:

Por toda parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimentos que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura (ADORNO, 1986a, p. 68).

Compreendemos que tais constatações vão além da esfera econômica, afinal na sociedade capitalista as relações de produção atingem os setores educacionais e culturais sendo sentidas em toda sociedade atual administrada para essa ideologia do lucro que centraliza cultura as esferas do mercado por meio principalmente, da Indústria Cultural. Para Adorno (1986b):

[...] a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais. A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação (ADORNO, 1986b, p. 93).

Nessa perspectiva, pensar uma educação ampla, com objetivo de emancipação dos sujeitos para que tenham um olhar crítico sobre a sociedade, é visto como desnecessária pelo ideário capitalista, o qual transfere para as

instituições educativas a árdua tarefa, de maneira isolada e incapaz, de produzir meios para tornar os indivíduos como produtos do mercado.

As experiências de escolarização dos sujeitos reproduzidas pela proposta educacional na atualidade levam-nos à constatação de que a Indústria Cultural produz e controla as ações das políticas educacionais, e, ao mesmo tempo, proporciona, de forma intencional, que esse é o caminho e seja orientado para a não superação da condição de alienação. Na visão de Adorno (1986b, p. 97), assim eles se valem dessa ideologia para se manterem como representantes da ordem dominante dentro da perspectiva do capital:

[...] a defesa mais requintada da indústria cultural glorifica como um fator de ordem o espírito da indústria cultural que podemos chamar, sem receio, de ideologia. Seus representantes pretendem que essa indústria forneça aos homens, num mundo pretensamente caótico, algo como critério para sua orientação, e que só por esse fato ela já seria aceitável. Mas, aquilo que supõem salvaguardado pela indústria cultural, é tanto mais radicalmente destruído por ela (ADORNO, 1986b, p. 97).

Na educação escolar, a Indústria Cultural se mantém ativa e presente com a inexistência de confronto às suas imposições. Reiteramos, assim, que o que vemos cada vez mais presente em nossas escolas são currículos padronizados, incentivando a competição e a meritocracia. Fica evidente o conformismo isento de consciência por parte dos indivíduos a respeito do que lhes são impostos pela indústria do consumo, o que, para Adorno (1986b, p. 99), “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente”.

Uma das características da Indústria Cultural é causar a sensação no consumidor da necessidade da aquisição dos produtos como algo novo, necessário, associando-os ao progresso, o que representa na realidade mais uma manobra com o objetivo de evidenciar o lucro sobre a cultura. Com efeito, o que

[...] na indústria cultural se apresenta como progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura (ADORNO, 1986b, p. 94).

Essa falsa perspectiva também encontra ressonância na educação, mediante a prática de copiar modelos de projetos e ações internacionais e apresentar como

algo novo, avançado e, portanto, próprio para seguir no cenário brasileiro, sem análise dos diferentes contextos sociais que possuímos é também constante nos governos atuais de ideologias dominantes e globalizadas, alimentadas pelo neoliberalismo.

Como meio de superação da posição atual em que nos encontramos, sob a influência da sociedade neoliberal, entendemos ser necessário e importante pensarmos o trabalho docente como trabalho intelectual para atuação tanto no plano pedagógica como no político, ambas são atitudes fundamentais no processo de resistência à dominação da classe trabalhadora nas escolas. Somente um processo de aprendizagem emancipatório seria capaz de provocar reflexões quanto às condições postas pelo atual contexto neoliberal, que Mézáros (2008) coloca como viável ao afirmar que a

[...] educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulamentação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, pp. 71-72; grifo no original).

Nessa perspectiva, o professor terá duras realidades a serem confrontadas através do seu trabalho, que é visto como mercadoria pelo sistema capitalista cada vez mais dominador e expansionista, em conformidade com a privatização da educação pública e com a terceirização por meio do financiamento pelo capital estrangeiro e pelas imposições feitas pelas políticas educacionais de “formação e de valorização” docente via instituições multilaterais, colocando a educação a serviço do mercado, como exposto anteriormente nesta pesquisa.

Por meio de várias estratégias lançadas pela ideologia neoliberal, a educação passa a ser pensada a partir de modelos e dados quantitativos em busca de mercado e economia ideal, vão criando-se inúmeras e desconexas reformas educacionais. Para Freitas (2018, pp. 35-36), é justamente isso que faz com que haja

[...] dificuldade para se configurar a política educacional da “nova direita” que advém de sua própria natureza fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de “receitas” práticas aparentemente isoladas (FREITAS, pp. 35-36).

Novamente a pesquisa nos aponta a necessidade de resistência por parte tanto de educadores, como de pesquisadores sociais e educacionais, contrapondo-se às políticas que visam uma educação meritocrática e mercadológica.

A Educação considerada estratégica para o Banco Mundial nos leva a refletir sobre que função social o capital pretende atribuir para políticas educacionais no Brasil, haja vista que o exposto até o momento denota ainda poucos enfrentamentos pela classe trabalhadora docente. E no que tange à formação de professores só constatamos, a partir dos referenciais teóricos estudados, que ainda existe a adaptabilidade às leis de mercado. O posicionamento de Decker (2017, p. 101) sobre a formação do professor no discurso do Banco Mundial é de uma proposta de perspectiva “desintelectualizada” que:

[...] formação ‘desintelectualizada’ intenciona usurpar do professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da Educação, da historicidade do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e de sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos ‘curso’ e ‘treinamento’, bem como ‘teoria’ e ‘prática’, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento, não de formação de professores. O discurso reformador do Banco apresenta proposições para uma formação docente tida como obsoleta, que se orienta por um olhar pragmático sobre a sala de aula. No seu entendimento a formação dita tradicional, alicerçada nos conhecimentos teórico-científico e pedagógico, é considerada impertinente para as demandas do mercado por uma formação prática e flexível (DECKER, 2017, p. 101).

Um projeto educativo cuja formação docente, segundo o disposto pelo autor acima, que se operacionaliza na perspectiva do treinamento, da adequação e do cumprimento de tarefas, não produz mudanças nas atitudes e funções dos professores, servindo somente como justificativa para adequação ao regime capitalista e visando tão somente acúmulo de capital e, redução de gastos com as políticas educativas e quantitativo de professores em sala de aula, fragilizando todo o sistema educacional.

Trata-se de uma proposta que diverge veementemente daquela defendida pela classe docente atual e por pesquisadores da área que defendem uma formação profissional crítica, com aprofundamento teórico e resistente à forma de dominação política e cultural. Tal perspectiva confronta quaisquer tendências à padronização, pois

A tentativa de uniformização da educação, por meio de padrões de preparação e recrutamento dos professores, de ensino e aprendizagem, de certificação docente, entre outros, é desenvolvida com referência a modelos de padrões produtivos e empresariais. Ademais, esses padrões constituirão bases para mecanismos de avaliação e responsabilização, bem como contratação e remuneração incidindo na formação da subjetividade e na atuação docente, fomentando a individualização e a fragmentação política entre os professores (DECKER, 2017, p. 104).

Essa desqualificação do trabalho docente frente às demandas reais da educação, destituindo sua real natureza e colocando os professores como produto e mercadoria promove a efetivação de um trabalho coisificado, o que pode ser melhor compreendido a partir da seguinte exposição:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um pondo nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo⁶ havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

E, nessa condição de dominação a serviço da ideologia dominante e reforçada pela exposição alienante causada pela Indústria Cultural, é tirado do professor cada dia mais a capacidade de produção intelectual autônoma, cedendo então ao caminho trilhado pela privatização. Assim, gradativamente, a pesquisa deixa de tornar realidade enquanto o professor transforma-se em produto de controle de qualidade, o que, segundo Freitas (2018), culmina no seguinte:

⁶ Em *Totem e Tabu*, Freud (2012, p. 124), com base em E. B. Tylor (1832-1917), desenvolve o seguinte conceito de animismo: “O animismo é um sistema de pensamento, ele não só explica um fenômeno particular, mas permite compreender o mundo como unidade, a partir de um ponto. No curso dos tempos a humanidade produziu três grandes visões de mundo, se dermos crédito às autoridades: a animista (mitológica), a religiosa e a científica. Entre elas, a primeira criada, o animismo, é talvez a mais consequente e exaustiva, a que explica de maneira cabal a natureza do mundo”.

Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumento de salários iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada (FREITAS, 2018, p. 109).

Conforme já discutimos ao longo da pesquisa e em consideração ao exposto, as características do neoliberalismo trazidas para o setor educacional, como: falta de investimento e valorização do profissional da educação, precarização das condições e organização do trabalho, privatização, entre outras formas de precarização ocorridas no contexto atual, vêm contribuindo para desestímulo ao exercício da profissão, causando abandono da carreira docente, adoecimentos com afastamentos temporários e uma situação ainda mais grave a refletir, que são os processos de desistência também entendidos como desânimo ou quando não acreditam mais no processo educacional para superação da condição imposta pela classe dominante.

Para Mészáros (2008, pp. 76-77), o sentido da educação vai além do capital, por isso é fundamental o rompimento com a condição vigente na atualidade, tornando-se uma tarefa desafiadora para a transformação social

[...] nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas podem ser postas à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito nesse texto. E vive-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxitos e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que ‘os educadores também têm de ser educados’ – mantê-las de pé e não deixá-las cair.

A educação, segundo o autor, deve contribuir para que os sujeitos compreendam a realidade em que estão inseridos, a sociedade da qual são partes integrantes, o serviço que prestam ao capital, incluindo as estratégias de luta para superação da lógica de organização dessa própria sociedade. É necessário romper com uma educação que prepara os indivíduos para o trabalho visando à manutenção da classe dominante. Nesse ponto, vale reportarmo-nos às considerações de Emir Sader (2008), no Prefácio do livro *A Educação para Além do Capital*.

A pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão reestabelecer os vínculos tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação (SADER, 2008, p. 17).

E, nesse contexto, somos instados, como educadores, a pensar na educação a partir de uma visão crítica de compreensão do mundo e das relações sociais capazes de superar as condições impostas pela globalização à formação humana nos contextos político e econômico, resistindo como agentes ativos e não apenas trabalhando para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho reforçador da ideologia neoliberal. Para Freitas (2018, p. 141), é preciso agirmos com resistência às políticas da reforma empresarial da educação via democratização não somente dos processos de ensino, mas também da gestão.

Isso inclui apoiar a constituição de conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, bem como valorizar os conselhos de escolas – entre outros instrumentos de gestão democrática – [...] Não pode ser denominada de “escola pública” aquela que não se subordina às regras e aos instrumentos públicos de gestão democrática (FREITAS, 2018, p. 141).

Compreendemos que a educação não pode ser pensada como sistema isolado e fora da vida social. E muito menos que sistemas de dominação criados pela ideologia dominante submeta os professores, pelo contrário, a fim de quebrar o círculo alienante que se criou no sistema educacional a serviço dos interesses do capital e dos moldes da indústria cultural, segundo Adorno (1995a, p. 34), “[...] antes

de convencer os outros é preciso convencer a si próprios”. Portanto, a autorreflexão crítica torna-se necessária aos educadores, com vistas à resistência política via educação. Só assim seremos parte de uma educação que visa à contradição em prol da emancipação.

Se houve na história da educação básica pública empenho governamental por parte do Estado para fornecer políticas educacionais em termos de direitos fundamentais à sociedade civil, esse tempo já passou, pois ao contrário, hoje a realidade nos mostra um modelo diferente e inteiramente controlado pelo poder político e ideológico do capital.

O grande desafio atual é o de buscar ampliar o pensamento crítico para a emancipação. E, nesse ponto, Adorno (1995a) nos remete à reflexão sobre o quanto ainda demasiadamente abstrata encontra-se a emancipação, por isso, ela precisar ser pensada no contexto educacional, sobretudo porque há

[...] dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata da emancipação. Em primeiro lugar a própria organização do mundo e a ideologia dominante [...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (ADORNO, 1995a, p. 143).

Desse modo, no atual momento, refletir sobre a educação escolar no sentido de resistência à ideologia neoliberal é não ignorar, acima de tudo, a preparação do sujeito para se orientar nesse modelo de mundo de maneira consciente, afinal, segundo Adorno (1995a), a educação deve promover condições para formação de um sujeito crítico, pensante e autônomo, isto é, emancipado.

E, nesse contexto, a contribuição da Teoria Crítica frankfurtiana foi imprescindível neste trabalho, porquanto as reflexões proporcionadas pelos seus autores propiciaram que tivéssemos como referência a perspectiva de resistência à condição de adaptação imposta pela sociedade, que o sujeito como produto, regulado e coisificado pela mídia impulsionada pela Indústria Cultural e,

contraditoriamente, essa adaptação impede a autorreflexão crítica. Para Adorno (1995b), no entanto:

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio a realidade (ADORNO, 1995b, pp. 204-205).

Nesse horizonte de resistência, entendemos que os professores que não pensam sobre suas ações criticamente, bem como não utilizam o espaço da escola para as reflexões junto aos alunos, tornam-se frágeis frente às imposições e vontades impostas pela política educacional de manutenção da classe dominante, pois sem reflexão acerca da sua prática e atuação vigente, bem como sem pensamento crítico dificilmente é capaz de resistir.

Daí a necessidade de olharmos o passado e repensarmos de forma crítica e resistente sobre os mecanismos de poder impostos pela ordem econômica, política e social que aprisionou a humanidade num período de barbarização como a história demonstra. Para Adorno (1995b):

Uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da Barbárie. Esta, com a aceleração da história a velocidades supersônicas, estendeu-se tanto que não há nada que resista ao seu contágio. A desculpa de que, contra a totalidade bárbara, somente surtem efeito ainda os métodos bárbaros soam plausível a muitos. Nesse meio tempo, contudo, atingiu-se um ponto extremo. Aquilo que, há cinquenta anos, ainda poderia parecer justo por um breve período, para a esperança demasiadamente abstrata e ilusória de uma transformação total, - a violência – encontra-se, depois da experiência do horror nacional-socialista e stalinista, e frente à longevidade da repressão totalitária, inextrincavelmente enredado àquilo mesmo que deveria ter sido mudado (ADORNO, 1995b, p. 214).

E, somando-se a essa constatação, é preciso romper com as formas de barbárie que vivenciamos na atualidade com implicações trágicas para a educação. E, nessa perspectiva, retomamos a importância de refletirmos segundo o autor frankfurtiano da seguinte maneira: “é preciso se opor ao antiindividualismo autoritário” (ADORNO, 1995a, p. 152) e pensarmos ações contra a barbarização pela educação é também pensar na humanização dos sujeitos, e, para Adorno (1995a, p. 152), “a educação para a individualidade não pode ser postulada”.

O desenvolvimento da sociedade, a partir do papel da educação nesse processo, deve confrontar o idealismo romantizado de transformação, a fim de revelar processos, conflitos e confrontos sociais aos quais são expostos os sujeitos na sociedade neoliberal. Nesse sentido, a Teoria Crítica frankfurtiana se torna um importante fundamento em prol da resistência à barbárie a favor da emancipação. Segundo análise de Maar, na obra “Educação e emancipação” (1995a),

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (MAAR, 1995a, p. 12).

Pelas palavras acima, reafirmamos que a educação é necessária para romper com esse movimento de dominação e barbarização. Hoje na sociedade do sujeito coisificado, objeto de manipulação da Indústria Cultural, que ideologicamente produz satisfação com os bens de consumo culturais convertidos em mercadoria e ao mesmo tempo manipula e consolida a estrutura social defendida por anos de soberania da classe dominante sobre a dominada, essa ruptura não é só necessária, mas condição *sine qua non* para a sobrevivência da humanidade.

Na visão de Adorno (1995a), tais perspectivas continuam se mantendo em virtude da ausência de posicionamento, de enfrentamento e de autonomia dos sujeitos.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia (ADORNO, 1995a, p. 43).

Esse posicionamento ausente de autorreflexão crítica para confrontar a realidade social que nos encontramos atualmente é também fruto da ideologia do consumismo que a Indústria Cultural nos impõe, amenizadas pela sensação de satisfação e de bem-estar, mas na verdade essa satisfação é forjada para nos reprimir e nos fazer recuar. Segundo Scarel (2016):

[...] a repressão obstrui qualquer possibilidade de haver tensionamentos pela crítica, e sem a crítica não há como perscrutar os mecanismos de poder constantes na realidade social, a fim de se ressaltar as contradições nela presentes. Consequentemente, está pronta a base para que a barbárie se instale (SCAREL, 2016, p. 133).

E, conforme já visto nos capítulos anteriores e reforçado pela autora, é indispensável e realmente fundamental que os professores tenham na educação ou através dela as reais possibilidades para formar indivíduos que resistam à barbárie, que, para Adorno (1995a, p. 119), em seu texto intitulado “Educação após Auschwitz”, torna-se imprescindível à Educação. Nas suas palavras: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”. É nesse confronto entre o passado e a condição social existente que a educação se transforma em um espaço importante de resistência à deformação do espírito com vistas a uma (de) formação mais autônoma, mais humana e crítica.

Por conseguinte, Maar (1995a, p. 27), na obra “Educação e Emancipação”, completa o pensamento adorniano de resistência e crítica, pois, para o autor

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 1995a, p. 27).

E para esse filósofo uma educação capaz de conduzir ao processo de emancipação tem o compromisso com a autorreflexão crítica, que questiona a realidade e que se empenha em apontar possibilidades de possíveis mudanças a partir do movimento de resistência e embate à contradição.

Com essa convicção pautada na crítica, como educadores das instituições públicas, cientes e resistentes às condições atuais de trabalho e, portanto, da necessidade desse enfrentamento, devemos ter na educação iniciativas de refletir e traçar metas políticas e sociais de luta contra a barbarização tornando a educação capaz de conduzir à emancipação. Afinal, para Adorno (1995b, p. 215) “ou a humanidade renuncia ao olho por olho da violência, ou a práxis política supostamente radical renovará o velho horror”.

Enfim, é nessa perspectiva que buscamos na Teoria Crítica frankfurtiana a condição de possibilidade de refletirmos sobre a precarização do trabalho docente na educação básica na contemporaneidade, objetivando encontrar formas tanto de aproximação a este objeto como, ainda, de confronto com a realidade contraditória e danificada. Afinal, a partir da autorreflexão crítica, somos constantemente tensionados, na condição de educadores, a combater o processo de barbarização na educação em prol da resistência e a favor da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de desenvolver uma análise sobre este objeto de pesquisa ancorou-se na necessidade de refletirmos sobre a precarização do trabalho docente na educação pública na contemporaneidade.

Nesse sentido, fundamenta-se na Teoria Crítica frankfurtiana e alguns teóricos da área da sociologia, que empenharam no desvelamento da temática supramencionada, procuramos fazer uma aproximação às inquietações observadas no cotidiano docente quanto às condições políticas e sociais que envolvem o trabalho no cenário atual e, simultaneamente, perquirindo qual relação existente entre a exaustão, a precarização e a baixa resistência que vêm sendo impostas pelo capital, em especial ao professor da educação pública.

A educação como importante elo de mediação entre o conhecimento e a sociedade, deve encontrar no trabalho docente um forte aliado no confronto à barbarização e à padronização compactuadas com a manutenção da estrutura social dominante. Tal reflexão tornou-se fundamental porquanto tomou como parâmetro de estudo o contexto ideológico do neoliberalismo e da Indústria Cultural. Ela demonstrou ser “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Dentre os objetos que nortearam a pesquisa destacam-se os seguintes: a precarização do trabalho docente, a ideologia neoliberal e a reforma empresarial na educação, a função social da escola e a importância da Teoria Crítica frankfurtiana, visando estabelecer a autorreflexão crítica como forma de resistência ao atual status quo. Afinal, segundo Adorno (1995b p. 204) “pensar é um agir”, portanto, a Educação se torna fundamental partindo dessa reflexão. Além disso, buscou-se entender, em que consiste o conceito de uma educação para a emancipação em Adorno (1995).

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade [...] este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

Compreendemos que uma educação que serve aos interesses do capital continuará reforçando cada vez mais a lógica dominante, portanto, confrontar essa realidade à luz da Teoria Crítica frankfurtiana nos possibilitou realizar não somente uma reflexão crítica mas, além disso, entender que resistir é preciso para uma mudança no curso desse processo histórico. Com efeito: “O pensamento que não pensa coisa alguma não é pensamento” (ADORNO, 2009, p. 324).

A Indústria Cultural, dentro das análises de domínio e de controle se mantém ativa e presente com a inexistência de confronto às suas imposições. Portanto, enquanto docentes críticos e cientes de nossas responsabilidades com o contexto educacional, reiteramos a necessidade de contrapormos o que observamos atualmente na realidade escolar: currículos padronizados, incentivando a competição e a meritocracia.

Para avançar no estudo, tornaram-se fundantes as leituras que contextualizaram a formação do conceito de Teoria Crítica da Sociedade, o percurso de criação da Escola de Frankfurt e as análises políticas, econômicas e sociais que caracterizam o neoliberalismo no Brasil e sua influência que culminou no descortinamento das causas da precarização do trabalho docente.

A pesquisa nos permitiu pensar o trabalho docente embasado na perspectiva de uma educação que supere a visão mercadológica e que conduza o sujeito no sentido contrário à lógica do consumo e do lucro, segundo a Indústria Cultural. Talvez mais que isso, levou a pesquisadora a compreender que os profissionais da escola pública devem se constituir em grupos de resistência à realidade reificante atual.

Outra importante constatação da pesquisa é da educação como política que oportunize a garantia e permanência dos alunos nas escolas na perspectiva da construção de uma escola de qualidade que não só prolongue a permanência dos alunos nas instituições, mas também proporcione um ensino eficaz, humanizado e com condição para a autonomia do sujeito. Essa se torna uma condição importante para romper com a atual dominação de formação de mão de obra para atendimento dessa classe no poder.

Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores. O rancor neoliberal não pode converter nossas escolas em organizações empresariais que atendem os estudantes melhor posicionados socialmente, enquanto criam uma linha direta entre elas, a criminalidade e a prisão destinada a excluir os que recusam a

aceitar sua padronização cultural. Menos ainda podem se converter, por meio do deslocamento dos estudantes para a profissionalização precoce, ainda no Ensino Básico, em uma linha direta entre elas e o mercado de trabalho, tolhendo antecipadamente ou reduzindo as aspirações de desenvolvimento das populações menos favorecidas convertendo-as em um “preariado” (FREITAS, 2018, pp. 130-131).

Por essas razões, deduzimos que a educação e o conhecimento são imprescindíveis para a resistência. A escola e sua função pública e social deve ser pensada e discutida pela reflexão ética, cidadã e de maneira democrática, uma vez que segundo Adorno (1995, p. 169): “A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular”. Com efeito, uma reação em conjunto sobre as imposições às políticas educacionais atuais com vistas à padronização do sujeito coisificado, valorização do capital necessita ser estabelecida.

Pretendemos com este estudo provocar inquietações nos debates do contexto das instituições públicas educacionais precarizadas materialmente e culturalmente, a fim de que elas, por meio de seus profissionais encontrem possibilidades de emancipação dessa realidade alienante na qual tanto a educação em geral se encontra como também a classe docente. Para Freitas (2018, p. 56): “A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade de educação para todos”, portanto é preciso se contrapor ao que pode culminar na destruição da educação pública por meio da organização empresarial e do livre mercado neste setor.

Inferimos, através dos estudos realizados, que há a possibilidade de os professores refletirem sobre o seu trabalho, sobre as condições e formas em que o mesmo acontece bem como as consequências para sua vida pessoal, sua formação e atuação profissional. Essa perspectiva se torna fundamental no sentido de que confronta o atual modelo alicerçado na lógica neoliberal, o qual tem causado a precarização das condições de trabalho como: aumento da jornada de trabalho, baixa remuneração, terceirização, instabilidade, perda de direitos trabalhistas anteriormente conquistados, culminando até no adoecimento.

O que percebemos ao longo da pesquisa, no que tange às políticas educacionais na contemporaneidade, é a intencionalidade subjacente ao movimento neoliberal de individualizar o máximo os sujeitos nas relações de trabalho, o que dificulta tanto as divergências e como os embates contra as reformas educacionais. E nesse processo de exploração cada vez mais evidente a que os docentes da

educação pública estão submetidos evidencia-se o acúmulo de funções que vão além das atividades específicas da profissão até o enfrentamento de uma política que o qualifica via mérito nas avaliações quantitativas realizadas para controles governamentais aos processos de escolarização.

Para romper com essa situação, buscamos na Teoria Crítica frankfurtiana os estudos que nos remete à autorreflexão crítica. Trata-se de uma proposta que diverge da atual condição submetida hoje aos docentes. Nessa perspectiva, propomos partir destas reflexões, problematizar a precarização do trabalho docente segundo a lógica da sociedade neoliberal. Essas reflexões não devem acontecer apenas no âmbito individual, mas principalmente de forma coletiva, visando buscar possibilidades de enfrentamento e de resistência tanto a reforma empresarial da educação como à Indústria Cultural. Defendemos uma formação e atuação profissional crítica, com aprofundamento teórico e resistente à forma de dominação política e cultural.

Diante disso, compreendemos que é preciso pensar uma educação ampla, cuja função social venha oportunizar condições objetivas ao sujeito possibilitando-lhe sua emancipação e conseqüentemente sua humanização por meio de um olhar crítico sobre a sociedade, contradizendo a ideia de romantização ou de idealização da educação, buscando à Luz da Teoria Crítica frankfurtiana embasamento para o combate à barbarização como forma de resistência, afinal na perspectiva adorniana “[...] hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 1995a, p. 154).

Concluindo, por meio da presente investigação, esta pesquisa buscou mostrar como os contextos políticos, sociais e históricos se relacionam e interferem no processo de precarização do trabalho docente frente a um contexto educacional sob os impactos da ideologia neoliberal que ultrapassa décadas visando à privatização cada vez maior da educação pública e à dominação pelo capital a partir da Indústria Cultural. Enfatizamos quais meios vêm sendo utilizados para atingir esse fim pelas reformas educacionais atingindo toda a classe de educadores. Desse modo, deduzimos que há necessidade tanto de resistência como confronto por parte da classe trabalhadora da educação pública a fim mudar o cenário de dominação das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ADORNO, Theodoro W. Capitalismo tardio ou sociedade, industrial? In: COHN, Gabriel. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a. p. 62-75.
- _____. A indústria Cultural. In: COHN, Gabriel. São Paulo: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986b, pp. 92-99.
- _____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. **Palavras e sinais: modelos, críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 71-82.
- _____. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. rev.téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. pp. 49-54.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Cotidiano das Escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. pp. 44-48.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica. In: _____. **Magia, técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp 165-196. (Obras Escolhidas; v. 1).

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmem C. Varriale et al. Coord. João Ferreira. rev. João Ferreira e Luís Guerreiro Pionto Cascais. 5. ed. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, v. 1, 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – modificações até junho de 2013. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. Unesco. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>> Acesso em: 10 maio 2020.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos: v. 13).

_____. **A ideologia da competência**. Organização André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

COÊLHO, Ildu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

COSTA, Lorena. **Analfabetismo funcional é resultado da ausência de políticas públicas**. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A lei de diretrizes e bases da educação nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. pp.50-86.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. pp.85-116.

ENCYCLOPÉDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES. **Nazismo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Companhia Melhoramentos, v. II, verbete, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Futuro da educação e habilidades da educação 2030. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/2030-project/>> Acesso em: 10 abr. 2021.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: _____. **Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2012. p. 17-155 (Obras Completas; v. 11).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-47.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991a. pp. 31-68 (Coleção Os Pensadores; v. 16).

_____. Filosofia e Teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991b. pp. 69-75 (Coleção Os Pensadores; v. 16).

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: histórias da escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais (1923-1950). Trad. Vera Ribeiro. rev. César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung). In: _____. **Textos seletos**. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 63-71.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean- Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAAR, Wolfgang. À guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W: **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARX, Karl. **O capital**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998 (Coleção Os Economistas; v.1).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011 (Coleção Obra-Prima de Cada Autor).

MÉSZÁROS, Istváns. Trad. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Coleção Passo a Passo; v. 47).

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Toyotismo**. Disponível em: <munodoeducação.uol.com.br> Acesso em: 2 de fev. 2021.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: ganhos e perdas após dezessete anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. pp.171-197.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos (as) profissionais de educação. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. pp. 59-84.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. Trad. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SCAREL, Estelamaris Brant. **Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e Dialética Negativa**. Goiânia. 2016. 158 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade federal de Goiás, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. pp.17-58.

WEBER, Max. Ciência e política: duas vocações. Prefácio Manoel T. Berlinck. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa. rev. téc. Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: UNB, v. 1, 2012.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (preal) e a Política de Formação Docente no Brasil na Década de 90**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>> Acesso em: 15 jan. 2021.