

UM ENSAIO SOBRE A REIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: DO PESSIMISMO À PRÁXIS EDUCATIVA

AN ESSAY ON REIFICATION OF TEACHING: PESSIMISM TO EDUCATIONAL PRAXIS

Jessica do Nascimento RODRIGUES¹

RESUMO: Com base em pesquisa bibliográfica alinhada ao materialismo histórico e dialético, objetiva-se discutir o tema da precarização da escola pública brasileira. Para tanto, primeiro, analisa-se a crítica que se faz ao “pessimismo marxista” e ao próprio marxismo. Depois, descreve-se a coisificação do ser humano acarretada pelo trabalho estranhado e a semiformação como aspecto desse processo. Logo, trata-se da educação reduzida à semiformação e da atual situação da precarização docente. Por fim, conclui-se que, como as circunstâncias são modificadas pelos próprios homens na história e a escola é um campo de disputa em relação dialética com a sociedade, é possível provocar rupturas com o modo de produção material e não material da vida ainda instaurado.

PALAVRAS-CHAVE: Reificação. Trabalho docente. Semiformação.

INTRODUÇÃO

Eu bem gostaria de ser um sábio.
 Nos velhos livros se encontra o que é sabedoria:
 Manter-se afastado da luta do mundo e a vida breve
 Levar sem medo
 E passar sem violência
 Pagar o mal com o bem
 Não satisfazer os desejos, mas esquecê-los
 Isto é sábio.
 Nada disso sei fazer:
 É verdade, eu vivo em tempos negros [...].
 (BRECHT, 2000, p. 212-213).

Bertold Brecht, poeta e dramaturgo alemão que marcou o século XX, é uma das mais importantes expressões do vínculo entre arte e política. Como tal autor foi sobremaneira influenciado pelo marxismo, as relações humanas no modo de produção capitalista – um dos temas de suas peças e de suas poesias – foram desvendadas sob a ótica artístico-política, no intuito de trazer à baila uma face crítica da realidade social e de incitar o público a um processo de desalienação por dentro do movimento dialético. Sua revolução estética objetivou, portanto, a transformação social, e este é um dos pontos centrais da discussão aferida neste texto.

¹ Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UEMG (2000), mestre em Educação pela UFRRJ (2010) e doutora em Educação pela UFF (2014). É professora efetiva de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino, em regime de Dedicção Exclusiva, e faz Estágio Pós-Doutoral na UFF na área de Educação. Integra o Grupo Representação, Imaginário e Educação, da UFF, o Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas, do Colégio Pedro II, e o Grupo Saúde Social: Diversidade, Inclusão e Resiliência, da UERJ. Endereço eletrônico: jessicarbs@gmail.com

Intenciona-se, por conseguinte, tomar alguns trechos da obra de Brecht como mote para essa discussão, alinhada ao materialismo histórico e dialético. Ademais, como a linguagem artística recusa um padrão comunicacional instrumentalizado, a arte (em específico, o surrealismo), ao distorcer e reinventar a realidade concreta, mobiliza os homens para a transformação. (BENJAMIN, 1994). Então, tentando fugir da mecanização técnico-científica, que segue padrões limitadores da escrita e pressupõe ser o texto um produto acabado e literal, pretende-se dar fluxo ao pensamento da pesquisadora. Vale a pena, nesse sentido, citar Benjamin (1994, p. 117): “Nenhuma renovação técnica da língua, mas sua mobilização a serviço da luta ou do trabalho e, em todo caso, a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição”.

Nesse contexto de produção, vale ressaltar que a problemática a ser desenvolvida decorre das inquietações da pesquisadora-educadora que, como professora da rede pública de ensino, sente-se, na atual fase de sua história acadêmica e profissional, posicionada na intersecção escola-universidade e tocada pelo sucateamento da escola pública e, mais ainda, pela precarização do trabalho do professor, subentendendo-se aí a degradação de suas funções sociais. O tema, conforme indicado já no título deste ensaio, portanto, abrange o trabalho dos professores, sobretudo dos professores atuantes nas escolas públicas brasileiras, e considera-o estranhado/alienado frente à atual fase do padrão societário vigente.

Nem o dogmatismo nem o diletantismo teórico. Mas, como se considera não haver neutralidade em ciência, sobretudo nos campos das Ciências Humanas e Sociais, e a realidade ser sempre mais intrincada que a teoria, optou-se, para as articulações teóricas deste texto, pelo materialismo histórico e dialético, ou, mais precisamente, pela expressão gramsciana filosofia da práxis, porquanto a análise do modo de produção material da vida lançado por Marx (1994, 2004) é atual e é atualizada por autores com os quais se corrobora. (CHESNAIS, 1996; GRAMSCI, 1989, 1991; MÉSZÁROS, 2002).

Mantendo um distanciamento crítico entre o olhar/a posição social da pesquisadora e o objeto de sua análise, analisar-se-ão os seguintes tópicos: Materialismo histórico e dialético – verdade e crítica; Os homens reificados e A fetichização do trabalho docente. Segue a tessitura do desafio proposto que, embora sem a pretensão de esgotá-lo, procura delinear um ponto de vista crítico sobre um recorte da totalidade complexa: totalidade no sentido analisado por alguns autores marxistas, como Kosik (1976) e Santos (2008), e complexa apenas para indicar que se trata de algo de difícil análise, opondo-se “à lógica de atomização e de fragmentação própria da reprodução do capital”. (BENSAÏD, 2008, p. 87).

MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO – VERDADE E CRÍTICA

Eu confesso: eu
Não tenho esperança.

Os cegos falam de uma saída. Eu
Vejo.
Após os erros terem sido usados
Como última companhia, à nossa frente
Senta-se o Nada.
(BRECHT, 2000, p. 23).

Defende-se aqui o paradoxo de que o pessimismo é positivo, de que a descrença possui o germe da indignação, de que a desesperança traz em si algum movimento. O conceito de semiformação e de semicultura de Adorno (1996), por exemplo, questão a ser discutida mais adiante, não obstante evidencie a negativa do autor acerca da formação cultural e da cultura de massa, é um indicativo de que sentar-se à frente do Nada pode promover o encontro com uma alternativa de mudança, já que inquieta/provoca e faz, ao menos, pensar criticamente sobre o tipo de formação implementado e sustentado pelo padrão societário hegemônico.

O pessimismo crítico do marxismo dá tónus à escrita deste texto e, nisto, a teoria conduz o olhar da pesquisadora e redefine a realidade observada em busca de uma verdade. A esse respeito, adverte Bensaïd (2008, p. 23) que:

Em um mundo mercantil, onde tudo vale e se equivale, essa “crise de veracidade” (até a renúncia da própria ideia de verdade) é propícia ao cinismo e à indiferença. As retóricas negacionistas constituem a manifestação extrema e escandalosa dessa “perda do caráter real” da história e dessa “destruição da razão”.

A “perda do caráter real” e a “destruição da razão” são elementos a serem evitados. Na busca de alguma verdade, reconhece-se que uma teoria pode responder perguntas que outra não responde ou ainda que as respostas podem ser diferentes no que tange à teoria adotada. Desse modo, como toda ciência implica opção, o ponto de partida aqui é a 11ª tese de Feuerbach (MARX; ENGELS, 2008, p. 120), o âmago da filosofia da práxis: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*”. Afinal, o materialismo histórico e dialético é mais que um instrumento histórico de conhecimento, é um instrumento de ação.

Para Löwy (1994), a questão do condicionamento histórico e social do pensamento, assim como as visões ideológicas de mundo mascaradas pela pretensa neutralidade do discurso, foi colocada pela primeira vez pelo marxismo. Karl Marx, ao fundar uma nova visão de mundo, evidenciou o caráter contraditório da sociedade do capital. Negar tal dimensão, sem dúvida, seria um contrassenso, já que significaria a recusa tanto à própria dialética e sua inerente historicidade, quanto à finitude de um sistema cuja constituição central ainda permanece inalterada, caracterizada, por exemplo, pela existência mais-valia, da exploração e a desigualdade social.

Ainda assim, para Gramsci (1989), toda visão de mundo é histórica. A própria ciência é histórica, é superestrutura. E a filosofia da práxis assume tais contradições

integralmente: “Desta forma, chega-se também à igualdade ou à equação entre ‘filosofia e política’, entre pensamento e ação: em suma, a uma filosofia da práxis. Tudo é político, inclusive a filosofia ou as filosofias, e a ‘única filosofia’ é a história em ato, ou seja, a própria vida”. (GRAMSCI, 1989, p. 44). Portanto, assumir a historicidade do próprio marxismo é o que demonstra a aplicação da dialética a ele mesmo e é acreditar que sua superação só é possível com o próprio fim do modo de produção capitalista e de suas implicações.

Martins e Neves (2010) e Chesnais (1996) evidenciam que, no século XXI, vive-se um novo imperialismo, ou seja, uma nova configuração do modelo de sociedade que Marx (1994) analisara no século XIX. A exploração e a dominação severas persistem, intensificam-se e asseguram a reprodução ampliada do capital. Nesse contexto, teóricos antimarxistas afirmam que as relações sociais capitalistas teriam sido superadas:

As ideias difundidas por esta perspectiva de análise sugerem que o ‘novo mundo’ exigiria novos nexos entre razão e realidade para não deixar escapar o que estaria diante de nossos olhos: as experiências multifacetárias, a diversidade social e política, as novas interações entre o local e o global, as novas identidades culturais e o aparecimento de indivíduos mais autônomos e reflexivos. O ponto em comum assumido pelos intelectuais e suas teorias é que as referências do passado teriam perdido a validade. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 23).

As autoras complementam a explicação sobre o que consideram ser as teorias antimarxistas:

[...] no plano político, o novo bloco histórico fundamenta-se no processo de depuração do projeto da socialdemocracia que concilia mercado com justiça social e, no *plano teórico*, nas *teorias que difundem a existência de “novas relações” que se constroem supostamente de maneira independente das relações sociais capitalistas*. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 25, grifo nosso).

Afirma-se, porém, que as relações sociais do modelo de sociedade atual, em oposição ao que defendem os teóricos criticados por Martins e Neves (2010), mantiveram-se e, até, agudizaram-se, como reforça Chesnais (1996). Dentro desse quadro, ironicamente, a “[...] história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, [...] *mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas*”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 37, grifo nosso).

Esse debate é completado por Löwy (1994) ao indicar que as opções teóricas dos pesquisadores em ciências da sociedade, a escolha do objeto, a argumentação científica, a pesquisa empírica, o grau de objetividade atingido e o valor cognitivo do discurso são influenciados por opções ideológicas ou mesmo utópicas, as quais não se desatrelam, claro, da produção material e não material da vida. No entanto, com relação à validade da pesquisa e da ciência em determinada época, a inserção do pesquisador em uma dada realidade, por dentro de um ponto na história, não as

invalida. Lembra Adorno (1996) que toda verdade é temporal e variável, pois possui uma dinâmica histórico-social.

Nesse ponto, a opção teórica é esclarecida procurando não tornar Marx uma doutrina e, ao mesmo tempo, buscando revigorar o marxismo com base em algumas leituras que se associam em alguns pontos e se afastam em outros, por dentro do próprio materialismo histórico e dialético. Por exemplo, a crítica feita sobre a ideia de o trabalho ser a única forma de explicar a história não é aceita aqui por completo. Entretanto, não é possível analisar a história sem se discutir esse aspecto, pois, isoladamente, ele não é suficiente para explicar a totalidade complexa.

Para pensar a história, a filosofia da práxis, então, leva em consideração a atividade econômica produtiva concreta, realizada por seres reais que fazem do trabalho a célula histórica elementar, que dele fazem a mediação ativa com a natureza e com os outros. Nesse patamar, está uma das pontas da revolução marxiana – sua nova visão de mundo por intermédio do concreto. Adita Semeraro (2005, p. 31) que:

Tanto a filosofia quanto a política e a economia, entrelaçadas, para Gramsci formam indivíduos conscientes de sua subjetividade social, fincados no terreno concreto da história e das suas contradições (Q 4, 471) de vida com as quais precisa aprender a interagir para compreender seus mecanismos de poder e se organizar para operar transformações.

Em síntese, acredita-se que o marxismo historicista é a corrente que mais bem analisa o formato de sociedade vigente, já que busca criar elementos para um projeto de sociedade que recusa radicalmente o capitalismo e seu processo de reificação e de degradação humanas.

OS HOMENS REIFICADOS

Ficou a noite inteira ali, em parte cochilando, se bem que às vezes era acordado com sobressaltos pela fome, e em parte preocupando-se e alimentando vagas esperanças, para depois acabar concluindo que no momento deveria manter-se sereno e tornar suportável, pela paciência e consideração à família, o incômodo que lhe impusera sem querer por causa de seu estado atual. (KAFKA, 2003, p. 45).

A metamorfose, obra clássica de Franz Kafka, é um pequeno grande livro que traça uma análise do homem do início do século XX. Gregor Samsa é o personagem que, após sustentar toda a família (pai, mãe e irmã) com seu trabalho de caixeiro-viajante, e consumido por ele, transforma-se em um inseto, uma certa barata. Logo, a metamorfose por que passa Gregor lhe acomete o isolamento, a rejeição da família e até a morte. Essa profunda reflexão acerca do homem e da sociedade, vazada pelo surrealismo, é uma metáfora que muito bem explica a coisificação/reificação por que passam os seres humanos sob o domínio do capital. A alegoria de Kafka, obviamente

te, dá margem a tantas outras interpretações, dado que se trata de uma produção literária; todavia, aqui, partindo das informações contextuais e cotextuais, aliadas ao objetivo proposto, toma-se o inseto criado pelo autor tcheco como a etapa final a que se pode chegar quando há alienação do ser humano pelo trabalho estranhado.

Para essa discussão, parte-se, então, de três fragmentos. O primeiro, o seguinte: “Pressentindo o pior, Marx replicou que o homem que não possui outra propriedade que a sua força de trabalho está condenado a ser ‘o escravo de outros homens, que se tornaram... proprietários’”. (BENJAMIN, 1994, p. 227). O segundo é a afirmação: “A crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo”. (BENJAMIN, 1994, p. 194). E o terceiro e último, o paradoxo: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral”. (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Na primeira referência de Benjamin (1994) a Marx, é possível entender a ideia de que o homem que possui apenas a sua força de trabalho está condenado a ser subalterno de outros homens. A fim de se compreender a reificação que torna coisa o ser humano, acrescenta-se que, não reconhecendo/não se reconhecendo naquilo que produz, os seres se alienam e, em suma, tornam-se objeto-peça do processo de produção da riqueza acumulada, numa perspectiva eternizante do capital.

Marx (1994, p. 8), em sua ontologia do trabalho, afirma que “O trabalho enquanto produtor de valores-de-uso, enquanto trabalho útil, é, independentemente das formas de sociedade, condição da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre a natureza e o homem (isto é, da vida humana)”. No entanto, atualizando a essência do trabalho para o contexto do capitalismo, “O produto do trabalho adquire a forma mercadoria quando o seu valor adquire a forma de valor-de-troca, oposta à sua forma natural; quando, portanto, ele é representado como a unidade em que se funda esta contradição”. (MARX, 1994, p. 25-26). Trein e Rodrigues (2011, p. 125) resumem:

Ora, a sociedade capitalista se caracteriza precisamente pela subsunção do valor-de-uso ao valor-de-troca. E nesse processo, o próprio trabalho humano se transforma [...]. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, à subsunção de seu valor-de-uso ao valor-de-troca.

A humanidade, segundo Mészáros (2002), no modelo societário vigente, tem como finalidade a produção de riqueza em sua concepção reificada/fetichizada, e a natureza, tendo utilidade para o ser humano (vale ressaltar que a natureza mesma é também o homem), constitui-se mercadoria e passa a ter um valor atribuído socialmente, um valor de troca. Em suma, já que as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, estas se tornam fetiche que ofuscam tais relações.

Foster (2005), com base nas ideias de Marx, descreve o conceito de metabolismo, entendendo-o como as relações complexas e dinâmicas entre ser humano e natureza estabelecidas por intermédio do trabalho. Para tal autor, esse conceito de metabolismo propiciou um entendimento mais significativo sobre a alienação da natureza e, portanto, sobre a alienação do trabalho, como aqui esboçado. De acordo com o autor:

Marx, portanto, empregava o conceito tanto para se referir à real interação metabólica entre a natureza e a sociedade através do trabalho humano (contexto em que o termo era normalmente usado nas suas obras) quanto, num sentido mais amplo (sobretudo nos *Grundrisse*), para descrever o conjunto complexo, dinâmico, interdependente, das necessidades e relações geradas e constantemente reproduzidas de forma alienada no capitalismo, e a questão da liberdade humana suscitada por ele – tudo podendo ser visto como ligado ao modo como o metabolismo humano com a natureza era expresso através da organização concreta do trabalho humano. (FOSTER, 2005, p. 222-223).

Assim, os sujeitos veem a obra que fazem e não se reconhecem nela, já que “Todo autoestranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. (MARX, 2004, p. 87). Esse estranhamento, que é autoestranhamento, desumaniza, desvaloriza e influi, ademais, a relação ser humano-natureza. Dessa forma, segundo Marx (2004, p. 80), “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” e, assim, o trabalho produz mercadorias, produz a si mesmo e produz o próprio trabalhador-mercadoria. Como lembra Mészáros (2002), o ser humano é reduzido à mera condição material de produção, porque o ter domina o ser. Daí o estranhamento ou a alienação:

[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (MARX, 2004, p. 80).

Nessa separação entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho, reflete-se a separação entre aquele e a natureza, até porque a natureza é a fonte dos valores de uso e, mormente, é sobre ela e sobre si mesmo que atua o ser humano por intermédio do trabalho. Para Loureiro (2006, p. 19), “[...] a emancipação humana, o livre manifestar das potencialidades humanas e o enriquecimento espiritual que resulte no ‘reencontro com o natural’ dependem da emancipação material e do fim da alienação”. Nessa mesma direção, conclui Mészáros (2002) que, por meio dessa emancipação, abre-se espaço, de fato, para as potencialidades criativas humanas e para as condições intelectuais e materiais de intercâmbio social, as quais são negadas pelo atual modelo de sociedade a que os seres humanos estão submetidos.

Neste ponto do debate, retorna-se ao segundo aspecto abordado por Benjamin (1994) acerca da crescente proletarização dos homens contemporâneos e de sua também crescente massificação. De acordo com Bensaïd (2008, p.36), hoje, em uma população mundial de 6 bilhões, calcula-se cerca de 2 bilhões de proletários, condição esta que não desapareceu, mas sim tornou-se “invisível”, ou seja, houve uma certa mudança social e política do proletariado, termo que, justamente por esse motivo, caiu em desuso – e “As ciências sociais universitárias têm certa responsabilidade nessa ocultação”. (BENSAÏD, 2008, p. 36). De acordo com o mesmo autor, a proletarização do mundo dos homens se realiza, metamorfoseada, metamorfoseando-se, na nova associação capital-trabalho, em que a grande parcela da massa é vítima do “desastre da globalização”.

Desse modo, segundo Adorno (1996), tudo o que se apresenta aos sujeitos como inalterável, como é o caso da perspectiva eternizante deste modo de produção material e não material da vida, fetichiza-se, torna-se impenetrável e incompreendido e implica conformismo, característica do processo de alienação/estranhamento. Em síntese, a semiformação, para esse autor, é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria, afinal “Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 73). Essa fetichização, para Marx (1994), explica a produção das mercadorias no modo de produção capitalista e oculta as relações sociais dadas nesse processo, as quais, coisificadas/reificadas, tornadas coisa-inseto, também se tornam mercadorias na produção social e material da vida. Daí que “Na sociedade regida pela lógica da produção e do consumo, a realização do trabalho é sua reificação objetiva, ou seja, o sujeito trabalhador é transformado e a natureza a ser transformada são ‘coisas’”. (SILVA, 2011, p. 130).

Se, para Hegel, trabalhar é modificar a matéria; e, para Locke, trabalhar é um mal necessário; para Marx, por outro lado, há o trabalho estranhado:

(O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas; e, portanto, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho global como se fosse uma relação social de coisas existentes para além deles.) É por este quiprocó que estes produtos se convertem em mercadorias, coisas a um tempo sensíveis e suprassensíveis (isto é, coisas sociais). (MARX, 1994, p. 35).

Este foi um dos saltos desse pensador sobre a condição do ser humano nesta sociedade: o homem não é apenas espírito; ele é matéria, trabalho, circunstância. (SEMERARO, 2005). Ademais, para além do trabalho estranhado, montou-se uma forma de administrar o tempo do não trabalho com a indústria cultural (ADORNO, 1996), e a formação da massa, embora tal processo possua condições de autonomia e liberdade, converteu-se em semiformação.

Nesse contexto, cabe a terceira citação de Benjamin (1994): vivemos um “estado de exceção” que, paradoxalmente, é a regra geral, e nessa roda-viva, roda-morta, a massa dos oprimidos, semiformada, reificada, tornada inseto, faz girar a própria roda, a partir da massificação sob o “véu da integração nas categorias de consumo”. (ADORNO, 1996). Para Montañó (2002), na fase monopolista/madura do capitalismo, tudo é transformado em meios para acumulação capitalista e reprodução das relações sociais. Para tanto, instrumentalizam-se as esferas da vida social para seu primordial fim, e o consumo, pela própria massa, torna-se um dos motores dessa azáfama.

Nesse sentido, aqueles 2 bilhões de proletários citados por Bensaïd (2008), cujos bens culturais lhes são negados, não participam de um processo real de formação, para o que, de acordo com Adorno (1996), requerer-se-iam determinadas condições (inclusive materiais). Segundo Fernandes e Orso (2010, p. 9):

A pauperização do trabalhador conduz à precarização das suas condições econômicas, sociais e culturais acarretando prejuízos para a manutenção da sua própria vida e de seus familiares e a precarização do trabalho, por sua vez, acarreta a pauperização do trabalhador em sua condição de proletário.

Conforme afirma Bueno (2010, p. 240), “o homem moderno é um animal cuja política é apenas a administração da ‘vida de ser vivente’”. O viver bem, portanto, não parece mais a finalidade da maioria dos homens, mas sim o sobreviver às duras penas, administrar a “[...] vida nua, a animalização do homem, por meio de variadas técnicas políticas”. A semiformação, cunhada por Adorno (1996), é um mecanismo, portanto, de manutenção das relações sociais coisificadas, pois que gera o conformismo e limita o desenvolvimento da consciência histórica.

Conforme discute Mészáros (2008, p. 67), “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. Não se trata aqui de uma universalização qualquer, já que, como o próprio autor salienta, “A orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – segue o mesmo caminho diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 112). Para Ciavatta e Ramos (2012), também nesse sentido, quanto à formação dos homens, não há inocência na relação estabelecida entre trabalho e educação, pois ela é marcada pelos embates no bojo das relações sociais, no bojo, por conseguinte, da luta entre capital e trabalho.

A FETICHIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste subitem, disserta-se especificamente sobre o trabalho docente e, para tanto, procura-se deixar em evidência as condições concretas por que passam os educadores atuantes na escola pública brasileira. Vale ressaltar que esse contexto varia de uma escola para outra e, mesmo, de uma região para outra; portanto, não se inten-

ciona abarcar a completude do contexto educacional. O objetivo, como informado, é o de ressaltar as condições gerais do trabalho docente, provavelmente muito mais visíveis nas escolas públicas, embora acopladas a todos os espaços educativos em maior ou menor grau.

Bueno (2010) alude à Dialética do Esclarecimento², de Adorno e Horkheimer (1985) para afirmar que a crise educacional é justamente a redução da educação ao processo de semiformação, decorrente da redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico. Nesse cenário, Adorno (1996) faz um alerta acerca das reformas pedagógicas isoladas, aliás muito comuns ao contexto atual, visto que, em vez de romperem com a crise, pelo contrário, provocam sua manutenção e “[...] abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles”. (ADORNO, 1996, p. 388). Mészáros (2008, p. 25) também debate essa questão: “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

As reformas pedagógicas, sobretudo limitadas à racionalidade instrumental e avessas à reflexão crítica, mitigam “[...] os potenciais críticos e emancipadores da razão [os quais] rendem-se ao estado geral de semiformação”. (BUENO, 2010, p. 238). Nesse sentido, em meio a tais reformas, encontram-se os “professores de profissão”, para usar um termo de Tardif (2002), nas piores condições, sem rodeios: carga horária exacerbada de trabalho, além da necessidade de atuarem em, no mínimo, duas escolas (municipais, estaduais e/ou particulares); quantidade exagerada de alunos por turmas nas quais lecionam; rotatividade/itinerância pelas escolas de um ano para outro; insegurança de todos os tipos; dentre outros.

Em termos mais concretos, Sampaio e Marin (2004), analisando tais condições, apontam que, dentre os fatores de precarização do trabalho docente, estão as reiteradas reformulações do ensino, para lembrar as reformas de que tratou Adorno (1996). Do professor, dentre inúmeras atividades, é exigido: trabalhar com turmas heterogêneas, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais; reorganizar o tempo e os conteúdos sem a ameaça da reprovação; traçar novos parâmetros e métodos avaliativos; elaborar aulas criativas; e saber lidar com temáticas diversificadas, como o *bullying*, a homossexualidade e os conflitos religiosos. É verdade que tais exigências são necessárias, entretanto, como reforçam as autoras, os professores não foram formados nessa escola, sua formação inicial e continuada não tem dado conta da complexidade enfrentada cotidianamente nas salas de aula e o definhamento do quadro socioeconômico das condições de trabalho docente se intensifica. Nesse

² Adorno e Horkheimer (1985) evidenciaram, nesta obra clássica da Escola de Frankfurt, que os homens se emanciparam com os avanços técnico-científicos, com a supremacia da razão sobre a natureza, no entanto, paradoxalmente, vive-se um estado de barbárie, como “subproduto da história”. (BUENO, 2010).

sentido, parafraseando Adorno (1996): mesmo com toda a ilustração e com toda a informação, a semiformação é hegemônica. Acrescenta-se:

Ainda que em meio à concorrência acirrada e perversa dos colégios particulares em busca dos adolescentes que se destacam como talentos potenciais de vestibulares hipercompetitivos não se possa dizer que a barbárie tenha deixado de prosperar, é em meio à humilhação cotidiana que submete estudantes, professores, pais e funcionários nas escolas públicas brasileiras que a vida nua é sistematicamente produzida. Para os jovens de muitas escolas públicas brasileiras, o simulacro de formação que sobrevive no interior de salas de aula barulhentas, superlotadas e pichadas, em meio a um estado geral de estresse e humilhação, na maioria das vezes, destina-se somente ao preparo instrumental para o mercado de trabalho. A identificação exclusiva dos jovens estudantes com as funções contingentes a serem exercidas em uma realidade assolada pelo “horror econômico”, longe de ser um déficit educacional a ser heroicamente superado por educadores conscientes, parece mais corretamente configurar a verdadeira face da escola pública brasileira. (BUENO, 2010, p. 246).

E nessa conjuntura se encontra o educador, humilhado e acusado de despreparo frente às exigências contemporâneas. Aqui, utilizam-se os adjetivos humilhado e acusado, porquanto, para além de reconhecer a semiformação, sabe-se que é muito comum – também em produções acadêmicas – atribuir a culpa do fracasso escolar e da crise educacional ao sujeito educador.

Léda (2006) discute que, com frequência, professores adoecem, basta analisar a quantidade de licenças. Além disso, a vida familiar, social e política é relegada em segundo plano, sobretudo as participações coletivas, dentre elas as de lutas por melhores condições de trabalho. A busca por formação continuada, na maioria das vezes sem apoio financeiro ou sem redução do tempo de trabalho, alia-se às exigências do mercado, mediante “[...] privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional, abertura estrondosa de vagas no ensino privado, avaliações baseadas em critérios quantitativos, ruptura com a produção e transmissão de conhecimentos críticos”. (LÉDA, 2006, p. 7). Ciavatta e Ramos (2012) reforçam essa discussão ao dizer que, no Brasil, os homens de negócios dominam a política e a gestão educacionais, mesmo que a educação básica e profissional dos trabalhadores seja objeto de disputa entre as classes.

Nesse sentido, ao lançar um célere olhar sobre aspectos históricos, Sampaio e Marin (2004) descrevem que, a partir dos anos 1970, o sistema público de ensino cai em deterioração, mormente nos grandes centros urbanos do País; já nas décadas de 1980/1990, começam as intervenções de organismos internacionais de financiamento, as quais desenham tanto os caminhos que a educação no Brasil viria a tomar, quanto as novas definições dos aspectos da formação de professores. Hoje, no século XXI, em razão dessa deterioração do ensino e da escola pública, a formação de educadores, reduzida à semiformação socializada, definha, “na onipresença do espírito alienado” que sucede à formação cultural. (ADORNO, 1996).

Bezerra e Silva (2006), sobre tal ponto, ao fazer uma análise dos cursos de Pedagogia, deduzem que a formação de pensadores e cientistas em educação não tem sido a prioridade, pois a direção agora é a formação de “profissionais da educação” em massa, já que “[...] o governo brasileiro tem um déficit educacional que precisa ser coberto em função das exigências do capital internacional para investir no País”. (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 3). Por conseguinte, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, com o fazer, não obstante sem a reflexão crítica ou a partir de uma reflexão rasa, em um processo de secundarização do trabalho humano como atividade intelectual; em outras palavras, o trabalho docente se transforma em atividade docente. (BARRETO, 2002). Sampaio e Marin (2004), nesse mesmo caminho, aditam que os professores alegam aprender com a experiência, ou seja, a prática teria (tem) influência veemente sobre sua suposta formação, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Frigotto (2012) discute, nesse sentido, a crise de aprofundamento teórico no que toca as relações entre trabalho, educação, conhecimento e formação da consciência, posto que está fundada no desconhecimento ou na superficialidade da compreensão da teoria valor-trabalho no processo histórico de aprofundamento do capitalismo. Reitera Nosella (2012) que muitos educadores caem em determinado ativismo, já que, ao chegarem num certo nível de reflexão crítica, sentem-se saturados da teoria e passam a buscar outras novas, sobretudo as que priorizam técnicas didáticas. A crise do aprofundamento teórico de que trata Frigotto (2012), nesse viés, caracteriza um discurso crítico esvaziado, que, no momento concreto da sala de aula, recorre a uma prática fundada no humanismo, no positivismo e no funcionalismo.

Em suma, Costa (2009, p.25) esclarece algumas consequências dos novos rumos, tomados pela educação nas últimas décadas, sobre a precarização de trabalho docente:

- 1) empobrecimento dos professores de educação básica;
- 2) assalariamento associado à precarização profissional;
- 3) perda do controle sobre o seu trabalho;
- 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual;
- 5) caracterização do professor como produtor de mais-valia.

É aqui que se chega ao patamar do trabalho estranhado/alienado discutido no subitem anterior. Se as relações de mercado, se a realidade socioeconômica, imiscui diretamente nessa nova escola emergente/degradante/degradada, o metabolismo social do trabalho do professor é ditado pelas relações estabelecidas no modo de produção material e não material da vida. Fernandes e Orso (2010) complementam esse debate ao afirmar que o professor é um trabalhador como outro qualquer, já que está subjugado/subsumido aos ditames do capital e já que realiza uma atividade específica. No entanto, a diferença entre o educador e os outros trabalhadores, de acordo com tais autores, é o próprio processo de trabalho.

Nesse processo de trabalho específico do professor, o contexto é o da precarização de suas condições, a qual interfere, sobremaneira, em sua formação/semiformação constante – na prática ou não –, em sua atuação no cotidiano escolar, em suas escolhas metodológicas, em seu envolvimento com a profissão, enfim, influi em todas as esferas da vida do educador. Esse sujeito não se reconhece no trabalho, embora seja produzido nele, e não reconhece seus alunos e seus colegas, visto que a “desvalorização do mundo dos homens” está subsumida na “valorização do mundo das coisas”. (MARX, 2004). Como já dito, não se trata de um trabalho que produz uma mercadoria concreta, tangível, mas produz sim “a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria”. (MARX, 2004), porque “Esse caráter fetiche do mundo das mercadorias decorre [...] do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias”. (MARX, 1994, p. 36).

Para Sampaio e Marin (2004, p. 1223), “O quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola”. Silva (2011) apresenta algumas justificativas para esse quadro: a) educação se tornou mercadoria, quando as exigências dos organismos internacionais foram acatadas e a participação na política mundializada foi buscada e aceita; b) educação passou a ter a função de formação da força de trabalho que atende ao mercado. Frigotto (2012, p.36) conclui que o caráter de mercadoria assumido pela força de trabalho e pelo conjunto das relações sociais dadas no interior do modo de produção vigente e a fronteira entre trabalho intelectual e manual precisam ser dissolvidas. E argumenta que:

De um lado, o trabalhador, pelas forças objetivas das relações de trabalho e de sua produção social, fica limitado ao saber prático que necessita ser confrontado com o saber histórico, com o saber científico. Este confronto, via estudo, é impossibilitado à maioria dos trabalhadores. De outro, a grande maioria dos “intelectuais” é condenada a prolongar indefinidamente seus estudos sem penetrar na arena do processo do trabalho produtivo, dos serviços ou dos trabalhos fantasmagóricos ou parasitários, produzidos como forma de esterilizar capacidades humanas.

Neste ponto do debate, toca-se no conceito de intelectual orgânico gramsciano, conjugação da materialidade com a reflexão filosófica em meio à luta política, ou seja, cuja função é o engajamento, já que não se pode pensar o intelectual apartado de sua prática e das ideias que defende. Todavia, Martins e Neves (2010) argumentam que, na escola, caminhando ora para a manutenção ora para a transformação das relações sociais, forma-se o intelectual profissional da cultura urbano industrial que difunde uma certa cultura nas sociedades ocidentais. Ao encontro da semiformação socializada de que trata Adorno (1996):

Diante de seu papel estratégico na construção de um equilíbrio instável de compromisso intra e interclasses [...], uma das primeiras iniciativas burguesas no novo imperialismo

foi redefinir a formação escolar e política das atuais e futuras gerações dos seus *novos intelectuais orgânicos* [...]. (NEVES; MARTINS, 2010, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, esclarece-se que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se relaciona com o desmonte da escola pública e com o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho. (SAMPAIO; MARIN, 2004). Neves e Martins (2010) afirmam que a reforma escolar atual prioriza, portanto, a formação de novos intelectuais, os intelectuais de tipo americano, preocupados com a ampliação e a diversificação das oportunidades de certificação escolar, com a redefinição dos patamares mínimos para o exercício de funções intelectuais e com a possibilidade da materialização de nova cultura cívica, por exemplo.

Sem dúvida, “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente (ADORNO, 2006, p. 143) e, hoje, pode-se dizer que os educadores foram reduzidos a salário – e apenas para sobreviver, para pagar as contas do mês, para consumir mais tecnologia e fazer girar a roda do capital. (BEZERRA; SILVA, 2006). Sobre a forma geral do valor, essa afirmação remete à descrição de Marx (1994) sobre a mudança de caráter da forma-valor até chegar à transição da forma-valor geral à forma-dinheiro: “A sua função social específica e, portanto, o seu monopólio social consiste em desempenhar o papel de equivalente universal no mundo das mercadorias”. (MARX, 1994, p. 33).

Congelada em categorias fixas, a formação/semiformação do professor se fortalece. E a questionável formação cultural tradicional passa a ser a única alternativa à semiformação socializada (ADORNO, 1996), tão preocupante é a situação da educação hoje:

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. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Com a discussão sobre as questões deste subitem, pretendeu-se provocar a inquietação, como fizera Brecht (2000), e mostrar que a situação de precarização da escola e de reificação do trabalho docente precisa emergir nos debates para incitar a mudança. Gramsci (1991), por exemplo, descreveu uma escola unitária ou humanista que superaria “[...] a naturalização do mundo, a cultura de subalternos, o imediatismo e o pragmatismo que afeta o agir das classes trabalhadoras”. (SEMERARO, 2005, p. 31), afinal “A escola criadora é o coroamento da escola ativa”. (GRAMSCI, 1991, p. 124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desperdicem um só pensamento
Com o que não pode mudar!
Não levantem um dedo
Para o que não pode ser melhorado!
Com o que não pode ser salvo
Não vertam uma lágrima! Mas
O que existe distribuam aos famintos
Façam realizar-se o possível e esmaguem
Esmaguem o patife egoísta que lhes atrapalha os movimentos
Quando retiram do poço seu irmão, com as cordas que existem em abundância.
Não desperdicem um só pensamento com o que não muda!
Mas retirem toda a humanidade sofredora do poço
Com as cordas que existem em abundância! [...]
(BRECHT, 2000, p. 89)

Nada mais coerente que finalizar este ensaio com Brecht (2000). Se, nas primeiras palavras aqui cunhadas já se lançava um olhar preocupante sobre a crítica que se faz ao suposto pessimismo marxista, procura-se dar um ponto continuativo à questão: trata-se de um pessimismo crítico que, como assevera a epígrafe, aponta para a transformação do que realmente pode ser transformado: “retirar toda a humanidade sofredora do poço com as cordas que existem em abundância”.

Após articulação entre os pressupostos teóricos marxistas e a descrição da reificação/coisificação dos homens pelo processo do trabalho estranhado/alienado neste modo de produção material e social da vida, condição esta administrada também pela semiformação da massa de trabalhadores, procurou-se enfatizar a temática do campo educacional e descortinar a situação atual do trabalho docente que, aos frangalhos, e sobremodo, constitui as/é constituído nas relações de produção de mercadorias.

É verdade que a transformação não tem tempo certo para acontecer, sobretudo porque, parafraseando Benjamin, desaprenderam-se o ódio e o espírito de sacrifício que, alimentados pela imagem dos antepassados escravizados, não mais têm alimentado a imagem de descendentes livres. Todavia, como a “A indignação é um começo. Uma maneira de se levantar e de entrar em ação” (BENSAÏD, 2008, p. 97), urge debater os pontos-declive, os problemas ignóbeis aos olhos desta sociedade tecnológica e de consumo: o desmonte da escola pública brasileira e de seus professores, trabalhadores de seu chão, de seu cotidiano, de sua realidade.

Espera-se que se tenha provocado indignação.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento. An Essay on Reification of Teaching: Pessimism to Educational Praxis. *Educação em Revista*, Marília, v. 17, n.1, p. 73-90, Jan.-Jun. 2016.

ABSTRACT: Based on literature aligned with the dialectical and historical materialism, the objective is to discuss the topic of precariousness of the Brazilian public school. To do so, first analyzes the criticism that is made to the “Marxist pessimism” and Marxism itself. Then it describes the objectification of human beings brought about by estranged work and erudition as an aspect of this process. Therefore, it is the education reduced the erudition and the current status of the teaching precarious. Finally, it is concluded that the circumstances are changed by men themselves in the history and the school is a playing field in dialectical relationship with society, can cause disruptions to the way material production and immaterial still life set up.

KEYWORDS: Reification. Teaching work. Semi-formation

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.

_____. Educação para quê? In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 138-153.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENSAÏD, Daniel. *Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, Rio de Janeiro. *Anais...* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. (Orgs.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária, 2010. p. 237-247.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA,

Gilberto (Orgs). *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: JORNADA DO HISTEDBR: O nacional e o local na história da educação, 9, Belém. *Anais...* Belém, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al (Orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 19-38.

FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução de Calvin Carruthers. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉDA, Denise Bessa. “Correndo atrás”: as repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, Rio de Janeiro. *Anais...* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-51.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O capital*. Vol. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. *Revista Lutas Sociais*, São Paulo, n. 8, p. 53-64, 1. sem. 2002.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al (Orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-58.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 28-39, maio/ago. 2005.

SILVA, Alex Sander. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 123-139, jan./jun. 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes: formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O canto da sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XX, n. 47, p. 122-132, fev. 2011.

Enviado em: 05/08/2015.

Aprovado em: 15/02/2016.