

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	
<i>Aufhebung</i> docente: proletarização dos professores?	
<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Julio Cesar Abranches Guimarães Moisés Giordano Mazza	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
<b>CATEGORIA DO TEXTO</b>	
<input type="checkbox"/> Resumo estendido de comunicação científico <input type="checkbox"/> Resumo estendido de relato de experiência <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho completo de comunicação científica <input type="checkbox"/> Trabalho completo de relato de experiência	
<b>GRUPO DE TRABALHO</b>	
Educação e emancipação humana: o que nos ensina o marxismo	
<b>RESUMO / PALAVRAS-CHAVE / TEXTO</b>	
<p>Este estudo propõe trazer à luz dos debates de origem marxiana como o conceito de proletarização docente se enraíza efetivamente dentro do campo da educação pública brasileira. O objetivo é debater entre os conceitos de <i>Aufhebung</i>, alienação e trabalho e analisar como tais se amoldam ao discurso de proletarização docente. Para isso apresentamos alguns autores que engendram as discussões dos conceitos atreladas à condição docente no Brasil. Observamos que o trabalho docente no Brasil tem reverberado àquelas condições do proletariado do século XIX e XX, embora com específicas nuances, principalmente ao professor da rede pública, o que acalora ainda mais os enfretamentos para uma educação pública de qualidade e equânime. Nesse sentido, permitimo-nos indicar que há imperiosa necessidade estabelecimento de uma nova identidade docente para que com isso se formule e incite um estranhamento e tomada de consciência de classe dos professores brasileiros.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Proletarização docente, alienação, consciência de classe, trabalho, precarização.</p> <p><b>INTRODUÇÃO</b></p>	

O conceito hegeliano de *Aufhebung* nesta temática vem abarcar a tomada de consciência de classe necessária ao estranhamento de uma condição heterônoma de controle, em nosso caso, da classe docente. Presumem-se, na perspectiva de Hegel (1992), três momentos na interpretação da *Aufhebung*: a negação, a manutenção e a superação (inferindo-se na ótica marxiana de uma classe específica). Para se induzir uma centelha na compreensão da proletarianização dos professores da educação básica no Brasil se faz relevante a análise de como a *Aufhebung* dialoga com os conceitos de alienação em Marx (1983), que será visto de um espectro específico por Mészáros (2005, 2006), que traz a função do trabalho na sociedade contemporânea (ANTUNES, 2002).

Tal análise e diálogo se fazem urgente tendo em vista as reformas às quais a educação brasileira vem se submetendo (fazendo-se uma breve análise desde o período do Regime Militar). Pois, assim, observamos que no Brasil, devido a esmagadora ideologia de políticas de governo e não de políticas de Estado, que seriam menos voláteis, a educação é vista como gasto (não como investimento) ou como aporte de medidas que atendam orientações e determinações de agências supranacionais na perspectiva do trabalho, de formar mão de obra que atenda normas internacionais. Como resultado observamos dois graves problemas dessa ideologia: se tem uma educação tacanha para a grande massa que não pode abarcar com uma educação humanista e se tem também a perda da identidade, da autonomia e da própria consciência de pertencimento à classe de professores, rebaixando-o ou solidificando-o à posição de proletário do ensino (APPLE, 1995; CONTRERAS, 2012; ENGUITA, 1991; OLIVEIRA, 2004).

Mészáros (2005) vem criticar a ideia de que enquanto a educação for voltada para o capital as velhas formas de dominação e de alienação (para o trabalho) se consolidarão e ganharão cada vez mais corpo, o que se pode vislumbrar nas atuais políticas educacionais que estão sendo “discutidas” e sendo, ora paulatinamente, ora via decreto, impostas à sociedade. Por sua vez, Antunes (2002) aponta a tendência à diminuição das condições estruturais e culturais do próprio trabalho e dos direitos já conquistados pelos trabalhadores pela marcha acelerada, principalmente a partir dos anos 1990 na América Latina, do neoliberalismo.

Faz-se urgente a necessidade de compreender se o conceito de proletarianização se adequa à classe docente (CONTRERAS, 2012), uma vez que alguns autores como Evangelista e Shiroma (2003) e Evangelista (2016) apontam a negativa a esse conceito atribuído aos professores pois eles (professores) têm meios de resistência como sindicatos, movimentos grevistas, entre outros. Importante também buscar um diálogo com os vieses do

trabalho no campo da alienação marxiana para poder, então, estabelecer dialeticamente um elo entre a alienação, a tomada de consciência e o estranhamento (*Aufhebung* docente).

Para atingir uma limpidez maior ao conceito de proletarização docente partimos de um referencial teórico recortado às perspectivas da tomada de consciência a partir da alienação, a princípio, causada pelo trabalho (sem noção de totalidade). Na hipótese marxiana (MARX E ENGELS, 2007) de que o trabalho é um ato histórico, a educação permeou a instrução, em um primeiro momento na história das sociedades (conhecimentos ora passados, ora direcionados). Assim, a educação, em um viés para o trabalho é tema recorrente em Mészáros (2005), que ganha também um olhar paralelo no que tange a alienação em Marx (idem, 2006). Assim, se pode inferir como a *Aufhebung* docente pode ou não ganhar forma ao se ratificar a proletarização dos professores.

### **TRIPÉ ALIENAÇÃO-TRABALHO-CONSCIÊNCIA DE CLASSE**

A contribuição de Lukács (2004, 2007) nesse tripé é fundamental para compreender a própria ontologia do ser social que atrela significados à alienação<sup>1</sup>. O trabalho tornaria possível a condução da própria história da atividade humana em grupo. Nesse sentido o trabalho docente ganha mais volume e protagonismo, pois a educação, a grosso modo, prepararia o ser social para o trabalho, como atividade-fim e única. Como mercadoria, para esse trabalhador (o professor) seria o processo efetivo de ensino-aprendizagem e de uma mão de obra que atenda os sistemas, procedimentos e processos de produção de determinado objeto. Assim, por fim, a alienação se apresenta, além de pelo trabalho e pela mercadoria (produto), também como objetividade, uma vez que se compreendendo como se exteriorizam os processos e sistemas, se compreende a própria consciência (para nós, a de classe).

Nesse diapasão, temos o pensador marxista, seguidor, colaborador e aluno de György Lukács, filósofo húngaro, István Mészáros (1930-2017), que nas palavras de Ricardo Antunes (2013), “recupera a ontologia singularmente humana a partir do trabalho”, principalmente

---

<sup>1</sup> O conceito de alienação recebeu vários significados ao longo dos momentos históricos. Alienar, então, indica perda de algo, concreto e, posteriormente, abstrato. Na Idade Média se tinha o significado do conceito de alienação ligado à ascensão espiritual; no iluminismo, teria uma denotação ligada ao contrato social. A partir das concepções hegelianas temos o papel da tomada de consciência (indicando a perda da mesma ou mesmo a não-tomada natural de consciência, como estado selvagem e instintivo do ser). Marx, a partir da influência de Hegel, retoma a alienação em seus trabalhos sobre a condição dos operários no chão das fábricas (desumanização, desnaturalização, perda de consciência). Em Lukács, reificação se amolda à alienação marxiana.

pela sua origem operária na Hungria. As obras de Mészáros (2005, 2006) sobre o trabalho trazem consistência à ligação trabalho, alienação e precarização do trabalho docente, principalmente por sua preocupação com a educação permanente, longe da exploração do, pelo e para capital, e através luta de classes (MÉSZÁROS, 2005). Para Mészáros, se a educação não deve tomar como objetivo atender as demandas dos interesses dos dominantes (e não se deseja efetivamente isso), ela deve contribuir para uma nova sociabilidade, que extrapole a lógica do capital. Assim, a autonomia e a identidade docente se apresentam como tomada da consciência pela natureza ontológica da educação.

A tese da proletarização dos professores ganha formato quando se leva o papel do professor aos níveis de importância que o tornam descartável, coisa (processo de coisificação), analogamente atrelado à Lukács (1989). O governo, em suas “reformas” educacionais no Brasil, tem trazido à luz cada vez mais discursos sobre a “era da informação e das inovações tecnológicas”. Tal senso comum indica, inicialmente, dois grandes problemas: na escola não se faz ou se discute ciência e conhecimento, pois basta a informação alcançar os alunos e professores, de quaisquer formas que sejam (apostilamento, videoaulas, EAD – ensino à distância, por exemplo), que a educação é tida como “de qualidade”; para o Estado, o professor pode ser readequado (rebaixado) para um tipo de tutor ou monitor, não-diplomado (mas requalificado), necessariamente, que poderia seguir manuais e diretrizes e entregar “lavada e passada” a informação. Temos, por exemplo, o

Aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a números correspondentes ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Lamentavelmente o conhecimento, semelhante a Contreras (2012), que envolve debater, analisar, identificar, contextualizar, diferenciar, relacionar, ligar as informações, perde sentido nesse caótico cenário que indica a precarização do trabalho do professor devido à lógica que indica atendimento aos escores e aos ranqueamentos.

Deste modo, a proletarização docente ganha espaço em um campo de transformação para os resultados. Na perspectiva lukacsiana de reificação, quando as relações inerentes ao processo de ensino-aprendizado são preparadas como uma receita a serem seguidas, o professor se vê rebaixado, objetivado, como coisa. Perde-se, então, a própria essência da

educação e da construção do conhecimento. Vejamos na citação abaixo na qual as autoras exprimem os caminhos e traços das reformas na educação, encorajada pela ótica dos resultados:

Diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. Ressalta-se a necessidade de conhecimento especializado para atender demandas da complexificação da sociedade moderna. As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e Estado. A profissionalização foi proposta nos projetos para a América Latina como forma de adequar os professores supostamente desqualificados e desprovidos de competências às demandas da reforma (SHIROMA E EVANGELISTA, 2010, p. 01-02, grifo dos autores).

Ficam assim mais nítida e cristalina os procedimentos realizados para encaminhar a educação para os resultados. As reformas, em uma ótica meszariana de ainda não-superação do capital e da própria crise estrutural do capitalismo, vêm para suprir todas as demais crises que encorpam a crise do capitalismo. As respostas normalmente se dão no campo dos direitos sociais (educação, saúde, previdência social) e no trabalho (com intensificação do mesmo e perda de determinados direitos conquistados outrora). Para o trabalho docente e na própria escola as respostas às crises se reverberam de forma semelhante. Ou se dá na “profissionalização”, não com um interesse em elevar a identidade docente como classe autônoma, mas sim massificar o trabalho docente com novas formas de administração científica do trabalho e de requalificação<sup>2</sup>; ou se dá perspectiva de educação como gasto e não como investimento (daí se utilizam meios legitimados para “enxugarem” os gastos).

Ainda, quanto à tese de proletarização do trabalho docente, Enguita (1991) vem alertar para a ambiguidade e linha tênue entre a profissionalização<sup>3</sup> e a proletarização do trabalho docente. Podemos inferir que ambos lados da balança têm se mostrado impetuosos quanto à condição do trabalho dos professores. Profissionaliza-se toda a classe (como se a própria formação de professores fosse descartável e falível no todo) para evitar a intemperização e perda da noção de classe docente (como se essa efetivamente existisse ou existiu ao longo da

<sup>2</sup> Termo utilizado por Contreras (2012) para indicar que uma das modalidades de controle do trabalho docente se dá pela desqualificação da formação docente (massificação e atomização) e por uma nova qualificação, se adequando às novas tecnologias e modelos de ensino que seguem orientação de agências supranacionais para os resultados.

<sup>3</sup> Para Enguita (1991), a profissionalização é “a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (p. 32).

história da educação) e conseqüentemente à proletarização. Contudo, profissionalizar a classe, como as demais classes de profissionais (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, etc.), não traz em seu discurso a autonomia da classe de professores. Talvez, pois, existem muitos intrusos políticos que, pelos discursos de reforma da educação e do ensino, perpetuam suas demandas (econômicas e sociais para o trabalho) aos docentes. Isso dificulta qualquer tomada de decisão classista e do próprio estranhamento como classe que deveria evitar a proletarização.

Nesse sentido, a alienação em Marx<sup>4</sup>, pelos seus vieses, reforçado por Lukács (1989) e Mészáros (2006), dialogam com a função do trabalho (docente) como condutor e principal eixo para se vislumbrar uma educação equânime e efetivamente de qualidade (em um aspecto cultural e humanista, não para o trabalho apenas mecânico, braçal, repetitivo e sem noção de totalidade). Uma educação, sendo esta autônoma, inferi à lógica de se construir com professores autônomos. A *Aufhebung* docente, ou seja, a negação, manutenção e superação da condição de sujeição à proletarização ou fajuta profissionalização (como visto acima), devem estar alinhadas à superação da própria lógica do capital (além do capital) (Mészáros, 2005). A reificação e coisificação do professor caminha aceleradamente e gravita para uma tecnicização e subestimação do próprio docente e dos atores educacionais (alunos, principalmente).

## **PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL**

Se observarmos o desenvolvimento da relação entre o trabalho docente e o Estado no Brasil é perceptível que o mesmo nunca foi parte de um projeto nacional de longo prazo; enquanto os países Europeus tornaram a escola compulsória à partir da metade do Século XIX foi na década de 1940 que o trabalho do professor no Brasil passou a ser visto como parte do caminho para o desenvolvimento nacional. A constituição de 1934 trazia a educação elementar como dever do Estado, garantindo sua gratuidade e estabelecendo as diretrizes de implementação. Tal arranjo fez com que a década de 1950 fosse um período de grande prestígio para a profissão do professor, que tinha sua identidade profissional ligada ao progresso da nação; o salário de professor tornou-se uma fonte segura de renda, no Rio de

---

<sup>4</sup> Alguns tipos de alienação podem emergir nesse diálogo marxiano em nossa temática: do homem em relação à natureza, do homem em relação a sua qualidade humana, do homem em relação aos outros homens, da atividade produtora e da reificação dos trabalhadores (Lukács, 1989; Mészáros, 2006).

Janeiro, por exemplo, a remuneração média por hora de trabalho de um professor do ensino básico era de 9,8 salários mínimos.

Para a profissão docente foi um momento de consolidação de uma “cultura pedagógica” que cunhou o professor como um “ser especial”, detentor de um saber imprescindível e necessário, portador de uma missão: salvar as crianças da ignorância. (MARTINS, 2000, p. 14).

Tal situação foi drasticamente alterada a partir da tomada do poder pelos militares que tentaram acelerar o processo de escolarização duplicando, de uma só vez, a educação oferecida no ensino público através da Lei 5692/71. A escolarização obrigatória passou de 4 para 8 anos, o que em termos práticos significava dobrar o número de professores para atender a tal demanda. Infelizmente o aporte de recursos necessários para essa mudança não foi garantido, o que levou a um achatamento do salário do professor; uma análise do período mostra que no Rio de Janeiro, em 1977, o salário por hora trabalhada equivalia a 2,8 salários mínimos. O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo em 1967, e em 1979 já havia baixado para 5,7 vezes (FERREIRA E BITTAR, 2006, p. 158).

O período da ditadura, através de sua política educacional, produziu uma acentuada e acelerada precarização do trabalho docente. As perdas salariais levaram os professores a trabalharem em jornadas mais longas, as salas de aula começaram a comportar um número maior de alunos, os cursos de formação de professores perderam qualidade devido a necessidade de rápida formação para atender a enorme demanda. O trabalho docente, que lembrava o regime das profissões liberais, começou a tomar a forma do trabalho do operário; foi inevitável a configuração de uma nova identidade social que aproximava os professores da classe trabalhadora à medida que seu trabalho começou a ser submetido às mesmas contradições socioeconômicas. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por grandes mobilizações e greves de professores na luta por seus direitos, e muitas demandas e discursos que observamos até hoje são fruto dos debates travados nessa época, como a luta por um plano de carreiras e salários, aumento dos gastos com a Educação, modernização das escolas, e outros.

Em sala de aula a realidade enfrentada era a de uma educação tecnicista, que tornava o processo educativo objetivo e operacional:

a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem

pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2011, p. 382)

O trabalho do docente era reduzido à aplicação dos métodos, ou utilização de livros-curso que tinham os roteiros de aula e atividades programadas, retirando do professor sua função de planejamento, organização e escolha das abordagens em cada disciplina. A demanda do Estado pela educação era atender às necessidades de mão-de-obra das empresas que começavam a se instalar no Brasil, enquanto os filhos das elites e de parte da classe média estudavam no ensino privado, que crescia na época.

A redemocratização foi a primeira oportunidade de romper com o longo período de precarização da escola e do trabalho docente, mas o período coincidia com o início do movimento pelos padrões internacionais de educação capitaneado pelo Banco Mundial à partir da década de 1990. O novo sistema de ensino brasileiro seria construído livre da autoridade dos militares, mas sob a pressão do mercado internacional. Duarte (2010, p. 162) afirma que tais reformas possuem ligação determinante aos interesses de órgãos internacionais. Quando analisamos o contexto das reformas na América Latina é possível notar claramente uma tendência de alinhamento, que a partir da década de 1990 está centrada no controle da qualidade da educação através das avaliações externas. O Banco Mundial promoveu conferência onde demonstrou os caminhos que os países em desenvolvimento deveriam priorizar, e podemos observar que a mesma tendência se manifesta em outros países da América. A LDB/1996 surgiu em meio a este contexto para atender a algumas das demandas históricas do professorado, mas criou sistemas de precarização e desprofissionalização, como os PCN's que servem de base para avaliação e vigilância da educação no país. A BNCC, em fase de implantação, representa um retrocesso ainda maior no estatuto da profissão docente; o Estado assumiu, frente ao sistema de educação, uma posição de fiscalizador e avaliador, cuida da produção das estatísticas de desempenho a fim de encontrar os responsáveis pelos problemas e desvios.

As possibilidades de melhoria salarial e de condições de trabalho dos professores passaram a ser condicionadas a resultados e cumprimento de metas, distanciando-se da perspectiva de valorização profissional baseada na importância do trabalho. A formação de professores passou por uma acentuação drástica em seus problemas ao se permitir, sem qualquer regulação e acompanhamento, a expansão da formação inicial a distância. Dados de 2011 revelam que dos 586.551 alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, 247.216

estavam em instituições privadas cursando a distância (BARRETO, 2015, p. 683). A LDB e toda regulamentação posterior aprofundou o esquema de concessão da educação ao privado.

A característica mais pronunciada que permeia a relação entre o Estado e o trabalho do professor hoje no Brasil é o crescente gerencialismo implementado pelas políticas educacionais. Esse modelo começou a ser implementado nos EUA e Inglaterra na década de 1980 e tem como principal ideologia a centralidade do cidadão ou consumidor no processo de organização social (TOLOFARI, 2005, p. 82); as instituições passam a atender às leis de mercado, estando sujeitas a competitividade, avaliação e responsabilização, visando a maior eficiência possível. Ainda segundo Tolofari (2005), a razão econômica para o surgimento desta proposta foi a estagnação sentida na década de 1970 e a razão política foi a ascensão da Nova Direita nos dois países, à partir da eleição de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, que culpavam o tamanho do Estado pelas dificuldades da época; surge o neoliberalismo, lógica administrativa operada sobre a ideia de que os serviços públicos são ineficientes e que as exigências do consumidor e responsabilização dos agentes produziria mais qualidade.

Na educação houve uma série de mudanças que impactaram diretamente o trabalho do professor, sendo a responsabilização (accountability) a mais evidente. O sistema passa a ter sua ênfase na performance, que é medida por testes de avaliação aplicados aos estudantes; a Educação, antes responsabilidade do Estado, é agora reflexo do trabalho do professor, individualmente. Essa fórmula se traduz em relações hierarquizadas na escola, com o diretor perdendo a identidade de professor e assumindo um status de administrador e patrão; a adoção de modelos de governança que dá poder de decisão à escola que antes estava nas mãos da rede de ensino; e o financiamento que passa a ser feito por número de alunos, estimulando a competição entre estabelecimentos escolares (TOLOFARI, 2005, p. 85). No Brasil esse modelo demora a ser implementado, principalmente pela inexistência de um sistema de avaliação da educação, que surgirá apenas em 1990 em atendimento às propostas do Banco Mundial. A primeira rede a aplicar um sistema de administração com as características gerencialistas prescritas por Tolofari é a Rede Estadual de São Paulo que iniciou as avaliações diagnósticas em 1996, e a partir de 2008 institui um modelo de gestão por resultados.

Por meio de parcerias com o setor privado as redes públicas de ensino contratam as empresas de avaliação e consultoria, uma aplica os testes e a outra interpreta os resultados, criando os planos de ação que se concentrarão na mudança do trabalho do professor, em virtude da lógica de que a performance do estudante é sua responsabilidade. Para Contreras

(2012, p. 37) o resultado desse processo é a perda da autonomia por parte do professor, pois escapa dele o controle e o sentido do seu trabalho, que agora é comandado por “experts”, os profissionais que definirão as estratégias de aumento da performance dos estudantes; os docentes, antes intelectuais do processo de formação humana se convertem em operários. Charlot (2013, p. 19) afirma que o professor passa daquele que aplica um saber àquele que “resolve problemas”. O autor aponta ainda que é difícil convencer os professores a se adequarem a estas reformas, o que leva o Estado a desenvolver estratégias que promovam adesão. A prática que se tornou mais comum no Brasil e no mundo é a bonificação, ou remuneração variável aos professores. As consultorias estabelecem metas de performance e os docentes, entendidos como aqueles que levam os alunos a alcançarem as notas, recebem abonos mediante os resultados. Algumas redes estabelecem também sistemas de progressão baseado no suposto mérito profissional, das quais podemos citar a Rede Estadual de São Paulo que limita a possibilidade do servidor da educação trabalhar nas escolas integrais baseando-se em seu atendimento às metas nas escolas regulares, e a Rede Estadual do Rio de Janeiro, que em 2014 tentou implementar sistema de progressão salarial por avaliação de conhecimentos como via alternativa ao critério de tempo de serviço.

A definição das virtudes morais do trabalho docente sempre foi complicada e rendeu longos conflitos ideológicos entre os grupos sociais e instituições, mas é importante perceber, pelo que foi até aqui demonstrado, que na era do gerencialismo ela desaparece por completo. A função do professor foi racionalizada para a busca dos resultados práticos e concretos, reduzindo sua atuação à aplicação de uma fórmula, ou de método efetivo de aprendizado. Debates históricos produzidos pelas Ciências da Educação, em relação aos métodos de ensino, à maneira como o professor avalia o próprio trabalho ou desenvolve os saberes da profissão é completamente ignorada.

## **CONCLUSÃO**

Chegamos em um limiar preocupante, mas não fatalista. O tripé alienação-trabalho-consciência de classe dissecado sustenta uma breve justificativa da tese de proletarização dos professores. A classe que possui mesmo nível acadêmico e de instrução de outras classes, sem citar a importância (que deveria ter e ser) conferida à docência, continua a catar as migalhas de uma tacanha ideia de profissionalismo e de profissionalização. Por outro lado, a classe

docente se vê perdendo a noção de totalidade da própria essência do ensinar, do aprender e do educar. Uma alienação que vem desumanizando a relação professor-aluno, coisificando ambos, com receitas prontas, índices e metas a se atingirem e normas a serem seguidas impecavelmente. O trabalho que historicamente é guia que indica os passos dos grupos e da própria sociedade aponta à uma direção também preocupante o docente, uma direção que sempre vai de encontro à lógica do capital. Não se atingiu, então, uma *Aufhebung*, uma tomada de consciência efetiva que ultrapasse os limites do capital e de toda sua estrutura social, política e econômica.

A proletarização dos professores, deste modo, acaba tomando determinados traços e se forma um espectro de decadência da educação no Brasil. Tais traços são arquitetados pelas condições precárias que se submete o professor e à própria instituição escola; pelas formas de administração científica do trabalho docente que atomizam, massificam e tiram e/ou dificultam a visão do todo, do conjunto, dos objetivos da educação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. III Seminário István Mészáros. Mesa: Trabalho e alienação. **YouTube**. 10 mar. 2013. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I)>. Acesso em 14jun2018, 20h15min.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701 jul/set 2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição, p.91-126. In.: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Adriana. Tendências das reformas educacionais da América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. XI Seminário Internacional De La Red Estrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Cândida; PACHECO, João Alves; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-46.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: **Educ. Soc.**, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Campinas.

HEGEL, Friedrich Wilhelm Georges. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis. Vozes. 1992.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. Rio de Janeiro, Elfos, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Trad. de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

\_\_\_\_\_. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

MARTINS, A. M. S. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). In: **Revista Teias**, v. 1, n.1. Rio de Janeiro, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. O fetichismo da mercadoria. In: **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 64-112, 1971.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. 3ª ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1097-1100, set. Dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TOLOFARI, S. New Public Management and Education. In: **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 1. London: SAGE Journals, 2005.