

# VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012

## ECONOMIA POLÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Ciro de Oliveira Bezerra<sup>1</sup>  
Vanessa Sátiro dos Santos<sup>2</sup>

Eixo  
Temático -  
Educação,  
Sociedade  
e Práticas  
Educativas

### Resumo

Este artigo discute as implicações políticas e sociológicas da naturalização da prática pedagógica como princípio orientador das políticas de formação em sociedades capitalistas dependentes. Tem por objetivo questionar a aceitação passiva, complacente e acrítica do termo prática pedagógica pelos teóricos da educação contemporânea. A metodologia usada para o desenvolvimento deste texto é o da leitura imanente, sistematizada por Lessa (2011, p. 20 e 21)<sup>3</sup>. Este estudo é fruto de uma pesquisa que tem início em 2007, e vem proporcionando publicar livros, artigos, dissertações e teses, como os livros *Conhecimento, Riqueza e Política* (BEZERRA, 2009 ) e *Modernidade, Conhecimento e Teoria Social* (2011 e 2012, no prelo), onde se explicitam os processos de produção, socialização e apropriação social do conhecimento na modernidade.

### Palavras-Chave

Prática Pedagógica, Sociedades Capitalista Dependentes, Educação Contemporânea.

### Abstract

In this article it is discussed the political and sociological implications of naturalization of the pedagogical practice as an orienting principle for policies creation in capitalism dependent societies. Its objective is to question the passive, complacent and acritical acceptance of the term 'pedagogical practice' by the contemporary education scholars. The methodology used to produce this article is the immanent reading, systematized by Lessa (2011, p. 20 e 21). This study is the result of a research started in 2007 and has been generating publications like: books, articles, papers and thesis. The books: "*Conhecimento, Riqueza e Política* (BEZERRA, 2009 ) e *Modernidade,*

1 Professor Doutor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) -Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (CEDU-UFAL) – ciro.ufal@gmail.com

2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – -Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (CEDU-UFAL) - vanessasatiro82@gmail.com

3 A leitura imanente consiste na decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares: ideias, conceitos, categorias, na busca da trama que articulava tais unidades a uma teoria, hipóteses, teses e proposições, com o intuito de elaborar outras teorias interpretativas.

*Conhecimento e Teoria Social* (2011 e 2012, no prelo)" are examples. They reveal the production processes, socialization and social knowledge appropriation in modern times.

Keywords

Pedagogical Practice, Capitalism Dependent Societies, Contemporary Education.

### **Contradições entre formação humana e mercantil.**

Essas reflexões decorrem do mal-estar em ler e ouvir, quando está em pauta a formação de pedagogos, docentes e professores, o emprego da palavra prática como uma categoria filosófica fundamental. Nos mesmos termos emprega-se prática pedagógica. Na tradição filosófica a palavra prática não é considerada como uma categoria porque não admite a relação entre ser e pensamento (Aristóteles: 2000). Ela não nos remete a qualquer realidade além de si mesma, como é a realidade reflexiva. A palavra prática, na verdade, quer ser a realidade, o que ela não é; ou ser mais do que a realidade, o que é uma contradição em termos. No máximo, no tema em pauta, pode equivaler a cotidiano e, conseqüentemente, a cotidiano escolar; o que não é assumido, explicitamente, pelos discursos daqueles que a advogam como princípio categorial.

Mas esse debate não se reduz a uma questão meramente etimológica. Ele também está relacionado às relações de poder que se reproduzem nas instituições de ensino. Tal ponto de vista tenta justificar, implicitamente, que aqueles que tem maior experiência, tempo de serviço nas instituições de ensino, tem mais conhecimento porque dominam a prática, por isso os “novatos” devem se submeter aos antigos. Um outro fato é a tentativa de desqualificar a teoria e os teóricos. Argumentam que apesar da importância da teoria, ela não tem tanta *utilidade* como a prática. A prática é vital, é vivência, e ninguém pode escapar do fazer. Esse discurso tenta manter uma determinada hierarquia baseada na “burocracia dos anciãos” e na “estratificação geriátrica”. Isto é, as pessoas acostumadas a exercer o poder, por serem pessoas dotadas de experiência prática, devem permanecer no poder. Se possível até a aposentadoria ou, para alguns, o juízo final.

O que incomoda é que o emprego da prática como categoria raramente vem acompanhado de uma proposição racional plausível que justifique a utilização desse termo como categoria filosófica. Na maioria das vezes, prática é simplesmente utilizada como algo já estabelecido consensualmente pelos estudiosos da educação, deixando transparecer que não há necessidade de

qualquer fundamentação. Ela é auto-suficiente e, portanto, fundamenta-se a si mesma. Assim, tanto a palavra prática como prática pedagógica são aceitas acriticamente. O mais grave é que outras categorias são anuladas, como a categoria trabalho humano. Os atributos intelectivos do trabalho pedagógico são, por exemplo, eliminados em detrimento da empiria da prática pedagógica.

Desta forma se constitui a prática pedagógica como terminologia purificada da contaminação intelectual. E incorporando todos os equívocos que assinalamos acima cria uma homogeneidade grotesca da formação humana. Tudo parece equivaler a tudo quando se supervaloriza a experiência prática ou tudo é reduzido a nada diante da prática. A formação humana é reduzida à prática pedagógica, ao fazer escolar, que é o pressuposto da formação mercantil e o princípio da mercadorização das políticas de formação.

Diante dessa problemática pretende-se aprofundar criticamente as questões que se seguem: por que se massificou o termo prática social em contraposição a categoria trabalho humano? Quais as implicações que existem quando se privilegia o termo prática pedagógica em detrimento da categoria trabalho pedagógico, no contexto das sociedades capitalistas dependentes? Que interesses econômicos, ideológicos e políticos se fazem presentes, implicitamente, nos discursos que enunciam a laboralidade pedagógica como prática pedagógica? Como e por que essa categoria vem se instalando silenciosamente, se difundindo sorrateiramente nos discursos oficiais e no senso comum dos pedagogos, docentes, professores e discentes? Como vem se reproduzindo e incorporando, sem qualquer resistência crítica, às diferentes teorias da educação: nas teorias do currículo, nas teorias sobre a formação pedagógica e a formação da docência, nas teorias sobre gestão democrática, nos livros didáticos, jornais e revistas especializados? Como vem se difundindo pelas instituições privadas de ensino e Institutos Superiores –que têm a responsabilidade e o compromisso com a formação mercantil– e sendo assimilado pelas instituições estatais –que deveriam estar comprometidas com a formação humana, já que financiadas pelo “poder e recursos públicos”? Que referencial teórico legitima a formação da docência baseada na terminologia prática pedagógica?

O que está em questão não é simplesmente o uso de terminologias. Não é uma questão nominalista. Tal questão envolve a dominação política e ideológica, a manipulação do poder simbólico e a estruturação de sociabilidades no interior das instituições educacionais, no âmbito dos processos de dominação do capitalismo. Portanto, repercute em toda a sociedade na medida em que coloca no centro de discussão as tensões entre formação humana e formação mercantil. A primeira associada aos processos formativos comprometidos com a emancipação humana, e a formação mercantil com os processos formativos que fortalecem os mecanismos de dominação do capitalismo

e, portanto, o recrudescimento das sociedades capitalistas dependentes.

### **Processos de degradação do trabalho pedagógico**

Quando admitimos o trabalho pedagógico como práxis humana tomamos consciência dos processos de degradação da educação em sociedades capitalistas dependentes. Essa situação se efetiva por meio da política de formação de pedagogos, docentes e professores, apoiada na terminologia prática pedagógica.

Mas o que é práxis humana? É uma perspectiva filosófica formulada por Marx (1984) e aprofundada por vários pensadores marxistas (GRAMSCI, 1981; KOSÍK, 1969; KONDER, 1992). No âmbito da educação Kuenzer entende a categoria práxis humana

como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência (KUENZER, 2000, p. 39).

Na medida em que se reduz o significado do trabalho humano a uma prática, valorizando unicamente as “ações materiais” em relação as “ações espirituais”, desloca-se o eixo da problematização do trabalho pedagógico, como atividade humano-intelectual, entendido como práxis humana, para um protocolo de atividades, meramente burocráticas, que podem ser executadas por qualquer indivíduo, desde que seja treinado para isso: formado no magistério ou cursado um conjunto de disciplinas acadêmicas de conteúdo prático e didático: práticas de estágio; didática de ensino, etc.

O que importa é a prática da docência: observar o “fazer” pedagógico (a aula do professor e do docente “experiente”), aprender como fazer e fazer. Desta forma, as atividades formativas, os percursos formativos do pedagogo, do docente ou do professor têm priorizado, nos currículos de Pedagogia das universidades brasileiras, certa profissionalização e habilitação, que se propõe essencialmente a desenvolver a capacidade da prática docente.

Nos currículos da maioria dos cursos de Pedagogia não se tem priorizado a formação crítica de elaboração e produção científica e muito menos de pesquisadores, prioridades da perspectiva humanista. Parece que a prática da pesquisa e a prática do pensamento são práticas secundárias para as políticas de formação de pedagogos, professores e docentes em andamento. A perspectiva humanista parece ter sido banida das instituições de formação de pedagogos, professores e docentes. O que importa é formar “profissionais da educação” em massa, pois o

governo brasileiro tem um déficit educacional que precisa ser coberto em função das exigências do capital internacional investir no País. Ora, a universidade, submetida à ideologia da profissionalização, tem transformado as Faculdades de Pedagogia em escolas técnicas e profissionais<sup>4</sup> de magistério não de pedagogos. Isso tem sido de uma radicalidade que nos obriga a perguntar: em que medida a profissionalização da educação compromete seus compromissos históricos com a formação de intelectuais para pensar a ciência da educação? Ou tal formação dentro de uma perspectiva humanista pode ser descartada diante das urgências de profissionalização do governo e do capital?

Fischer apresenta o que podemos chamar de “tipo ideal” de profissionalização pedagógica, quando entende por *metodologia de ensino*

a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. Essa prática específica pode ser /.../ uma determinada disciplina. Quer dizer, a *prática pedagógica – as aulas, o relacionamento entre professores e discentes, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá à sua disciplina, a relação que estabelece na prática entre escola e sociedade* – revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo-se esta articulação a sua metodologia de ensino (FISCHER, 1976, p. 1, grifos da autora).

Por tal entendimento metodológico o trabalho pedagógico *compreendido* como prática pedagógica se afasta muito da pretensão “compreensiva e interpretativa” aludida acima, e se aproxima muito mais daquilo que se entende como parâmetro profissional difundido pelas *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia*. Há um claro deslocamento categorial do magistério e da docência comprometidos com a perspectiva filosófica humanista para o profissionalismo e o tecnicismo. Por isso nos questionamos: por que essa “articulação” tem que desembocar na prática pedagógica? Por que o trabalho pedagógico, entendido como práxis humana, dentro de um percurso formativo humanista –não necessariamente propedêutico–, acaba se constituindo como um conjunto de atividades protocolares, que mais parece com o processo de *colonização* da ação instrumental e burocrática sobre o trabalho intelectual de base dialógica e comunicativa?

Na perspectiva da profissionalização pedagógica o que importa é a prática da docência, observar o fazer para aprender a fazer, sem privilegiar a reflexividade crítica. É o fazer empírico da profissão que importa. Não se questiona por que tal profissionalização é encarada como um dado

---

4 E hoje se questiona tanto o papel dos Institutos Superiores de Educação. Na verdade eles vêm apenas acelerar o processo de certificação de professores em massa para cobrir tal déficit.

natural, a-histórico? O que implica tal profissionalização quando se perde a possibilidade de formar nas Faculdades de Pedagogia intelectuais capazes de pensar e propor mudanças estruturais? Quais as consequências dessa profissionalização “cega”, do processo de formação de pedagogos e professores para a escolarização de toda uma população? Que compromissos políticos, sócio-econômicos e culturais estão associados a um projeto de sociedade com uma pedagogia estruturada dentro desses parâmetros ideológicos? Quais as forças sociais que se beneficiam com a transformação do trabalho pedagógico em prática instrumental, em uma profissão, semelhante a qualquer outra atividade existente no “mercado capitalista de trabalho”? Por quê rebaixar e degradar o trabalho intelectual e docente às condições técnicas e instrumentais de uma profissão?

### **A mercadorização do trabalho pedagógico**

Dentre outras coisas toda profissão funciona sob princípios, diretrizes e valores instrumentais e reiterativos: a racionalidade, a eficiência, a produtividade, as competências<sup>5</sup>. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão. A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins, determinados a priori pelo capital. Hoje se soma ao referencial das profissões a ideia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo, a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo capital. Na sociedade [capitalista] do conhecimento o capital está a exigir com mais impetuosidade a escolarização.

É assim que a Pedagogia vai sendo transformada em um negócio e vai perdendo seu clássico significado de atividade intelectual para ser subsumida pelas formas de sociabilidade da mercadoria. É preciso insistir, mais uma vez, e perguntar: qual a implicação da profissionalização ou mercadorização do trabalho pedagógico para a perspectiva humanista de conhecimento e de universidade? Devemos nos conformar com o fato da Pedagogia ser transformada em uma atividade técnica e profissional nas Instituições de Ensino Superior? Quais os desdobramentos históricos que decorrerão da transformação das Faculdades de Pedagogia em escolas técnicas e profissionalizantes?

O problema é que o trabalho pedagógico está sendo enquadrado em uma lógica seqüencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital<sup>6</sup>.

---

5 Que tomaram o lugar daquilo que a tradição compreendia como habilidades.

6 Ver E. P. Thompson - O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: Thomaz T. da Silva (org) *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991; ver também Michel Foucault - *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

O que Schaff (1995) e muitos outros chamam de *sociedade* [capitalista] *do conhecimento* e Casttels (2000) de *sociedade* [capitalista] *da informação*, são sociedades de “novo tipo” em que o desenvolvimento tecnológico exige a incorporação de conhecimentos em grande escala na forma mercadoria, isto é, que tenham valor-de-troca. Nessas sociedades a escolarização precisa ser anexada ao metabolismo do capital. As instituições de ensino, no lugar das fábricas e indústrias de outrora, convertem-se em lócus estratégico dos investimentos capitalistas e, portanto, o ataque ideológico se explicita com mais força, visando afirmar “novos” valores sócio-econômicos através do “poder simbólico” fundado nos princípios da filosofia utilitária e mercantilista.

Na sociedade do século XXI os novos operários são operários com certificados universitários, portanto, aquilo que no século XX, pelo menos até a sua primeira metade, era entendido como intelectual, após as décadas de oitenta e noventa foi violentamente ressignificado pela reconfiguração do capital (ver Silva: 2003).

Nesse contexto, o conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente se transforma em patrimônio do capital e a capacidade humana, a formação humana, ganha outro significado, o de capital humano. Antes, o tempo do trabalho pedagógico, como todo e qualquer trabalho intelectual, funcionava fora da órbita da reprodução do capital. A natureza das tecnologias livrava o trabalho intelectual dos negócios do capital. A natureza das tecnologias não tinha conseguido ainda penetrar no processo intelectual do trabalho. Vivíamos em uma forma híbrida e combinada entre trabalho intelectual e outras formas de trabalho.

Hoje, as novas tecnologias incorporadas às atividades econômicas, a partir da segunda metade do século XX, mudaram radicalmente e reconfiguraram a reprodução do capital; agora, para preservar e ampliar a eficiência dessa reprodução o capital precisa, como um vampiro precisa de sangue, de trabalho intelectual como mercadoria, precisa de conhecimento em abundância e a baixo custo. O conhecimento se constitui no principal insumo-produto de toda mercadoria na economia capitalista do conhecimento. Isso explica porque a escolarização passou a ser tão valorizada pelo capital.

É preciso então transformar o trabalho intelectual, o trabalho pedagógico, em mercadoria. O que se consegue quando se transforma o pedagogo, o docente, o professor, os pensadores da educação em profissionais da educação, com suas específicas atribuições e titulações. A partir da assimilação do signo profissional no âmbito das instituições de ensino procede-se à homogeneização da totalidade das atividades intelectuais a uma estrutura planejada de cargos, carreiras e salários. E como assalariados consegue-se definir os rendimentos da atividade intelectual pelas suas competências, habilidades, escolarização, produtividade, etc.

A única coisa excluída dessa profissionalização “cega” é o tempo dedicado a produção do conhecimento. Por quê? Porque a realização do trabalho intelectual é incompatível com a acumulação ampliada do capital. O tempo lógico do trabalho intelectual não pode ser enquadrado no tempo lógico do processo de acumulação capitalista. O tempo do trabalho intelectual transborda o processo capitalista de produção, tal como ele se efetiva nas unidades industriais, agrícolas, comerciais e de serviços. Quem escreve um romance, um livro, um trabalho acadêmico é invadido por intuições, ideias, o que exige um tempo dedicado a leituras, tempo que não pode ser definido nos parâmetros capitalistas. Simplesmente porque as ideias e as intuições invadem todo o tempo. Elas não se limitam ao tempo em que nos dedicamos à atividade da escrita. Nesse aspecto algumas questões se colocam: como remunerar esse tempo de trabalho fluido, poroso e dissonante a toda forma de trabalho que pode ser concentrada em uma jornada de trabalho específica? Qual o valor, o preço, da atividade intelectual?

O tempo dedicado ao trabalho pedagógico possui as mesmas características de todo e qualquer tempo em que se processa o trabalho intelectual. Ele não apenas se processa no *lócus* da sala de aula, existe também o tempo de estudo e o tempo da escrita. Momentos que acontecem, normalmente, fora da jornada de trabalho docente, da famosa hora/aula. Há um tempo da laboralidade pedagógica que acontece distante do controle do capital. O trabalho pedagógico preserva, imanente a si, momentos de plena liberdade e fruição que nenhuma outra forma de trabalho conseguiu manter diante do metabolismo do capital. São momentos do pensar concentrado, da descoberta, da humanização do ser humano, da autoconsciência do mundo existente e de nós próprios.

Não se pode, capitalisticamente, definir um tempo para o pensamento conhecer. O tempo dedicado ao conhecimento é objetivamente aberto, não se pode marcar horário para ele acontecer, como se marca o tempo em uma sessão de psicanálise. É durante o tempo dedicado à laboralidade do conhecimento pelo trabalho pedagógico que se multiplicam e se intensificam as intuições e as ideias. Essa laboralidade não pode ser racionalmente controlada. O tempo em que os sujeitos pedagógicos se dedicam à laboralidade do conhecimento é realmente o tempo de criatividade intelectual mais intenso. Mas o metabolismo do capital não pode se apropriar desse tempo integralmente. Consequentemente, qualquer forma de remunerar o trabalho intelectual baseada num *quantum* de horas trabalhadas, como a hora/aula, se revela inadequada. O tempo de laboralidade do conhecimento é o momento caracterizado pela produção autônoma do pesquisador pedagógico. Como remunerar o tempo de laboralidade do conhecimento, que é o pressuposto básico da qualidade do trabalho pedagógico? Ora, essa é uma questão política e aberta, não é uma questão

técnica e conceitual<sup>7</sup>.

Mas se a hora/aula é necessária para estabelecer o preço do trabalho docente não é suficiente para definir a laboralidade do conhecimento. E o trabalho pedagógico compreende esses dois momentos.

Para dirimir esse problema o capitalismo criou uma categoria particular para comunicar a racionalidade do capital e, simultaneamente, para o seu metabolismo penetrar sem resistência no mundo do conhecimento e se apropriar do trabalho pedagógico. Esse significado é a profissão, a prática profissional, a profissionalização, a mercadorização do trabalho pedagógico.

O profissional da educação tem que ser produtivo e basear as suas atividades na filosofia da competência. Paratanto a laboralidade do conhecimento deve ser suprimida do trabalho pedagógico para dar lugar às atividades padronizadas e enquadradas nos moldes tayloristas e fordistas. Mercadorizado dessa forma, o trabalho pedagógico pode ser comprado e comprimido no relógio do estado capitalista e do empresário da educação. Como mercadoria é reduzido a hora/aula. A produtividade pode ser quantificada estatisticamente em quantidade de aulas, turmas, frequência, evasão, avaliação, expansão da oferta, etc. Pode ser organizado em uma estrutura hierárquica. E em tempos de produção em massa as instituições de ensino têm que certificar em massa para criar a ilusão que quantidade significa progresso, poder e desenvolvimento intelectual.

Assim, pelos processos de mercadorização, o trabalho pedagógico é reduzido a tarefas reiterativas de docência. Tão enfadonhas quanto a produção em série do início do século XX. Por isso, é frequente ouvirmos de pedagogos, docentes e professores os seguintes comentários: “dar aula é um ‘saco’”; “não agüento mais corrigir provas”, etc.

Feita tal refuncionalização ideológica gera-se, no interior mesmo do conjunto dos pedagogos, docentes e professores uma mentalidade tacanha, que à primeira vista soa estranho, mas é pronunciada com esmero e orgulho: sou profissional da educação. Mas oculta-se o conteúdo histórico desse orgulho, que é ser, concomitantemente como todo profissional, escravo do capital.

Agora que a ideologia da profissionalização penetrou em todos os poros dos pedagogos, docentes e professores, dos pensadores da Pedagogia e converteu o escravo do capital em um

---

<sup>7</sup> O capitalismo resolveu parcialmente esse problema através da divisão técnica do trabalho. Cindindo o trabalho pedagógico em dois momentos. Um que se restringe a função de elaboração e formulação do conhecimento e o outro à execução daquilo que foi elaborado previamente. Como em toda e qualquer unidade capitalista de produção, as funções de elaboração são melhores remuneradas do que as funções de execução. Isto é, existem àqueles que são pagos para pensar e aqueles que são pagos para executar o trabalho intelectual. O primeiro o capitalismo denomina de pesquisador e o segundo de docente ou professor. Assim é legitimada racionalmente a distribuição do poder e das riquezas no âmbito das instituições de ensino, nas sociedades capitalistas dependentes.

orgulhoso profissional, fica mais fácil introduzir os valores do utilitarismo e processar intensivamente a mercadorização do conhecimento e da educação. Todos valem o que têm: função, salário, status, consultoria, conferências, cursos de especialização, capacitações, coordenação de projetos etc. Todos se empenham em aumentar seu poder institucional. Todos estão convencidos que têm que formar para o mercado capitalista de trabalho. Pedagogos, docentes e professores foram reduzidos a salário, a hora/aula, a trabalhar por salário para sobreviver. Assim foi sangrado na Pedagogia o sabor e a amizade pelo conhecimento e, em particular, pelos fundamentos da educação. Processa-se o que Gentile (2000) chamou de *mcdonaldização* da escola. Aboliram-se também os ideais de uma pedagogia libertadora que visava, na década de cinquenta e sessenta, nas Américas do Sul e Latina, virar de ponta cabeça as relações capitalistas de exploração em nome do socialismo, de sociedades mais igualitárias, autônomas, fraternas e autogeridas pelos produtores<sup>8</sup>.

O operário da sociedade [capitalista] do conhecimento é o pedagogo, o docente, sobretudo o professor. Apenas o professor, o trabalhador intelectual por excelência, aquele que realiza o trabalho pedagógico na base, não tomou consciência desse fato. Não tomou porque ainda não se deu conta de que a nova base técnica da sociedade capitalista do conhecimento é a sua força de trabalho, a sua “intelectualidade-de-obra” [mão-de-obra]. A “intelectualidade-de-obra” é transformada em energia que alimenta a acumulação ampliada do capital. É ela que, seguindo a crítica de Marx, passou no capitalismo contemporâneo a ser privilegiada como capital variável e extração de mais-valia relativa e absoluta, determinando o desenvolvimento das forças produtivas do capital globalizado.

Houve, é verdade, uma grande transformação. O lugar que as fábricas ocupavam no início do século XVIII, na Inglaterra, é ocupado pela escola no mundo contemporâneo. Hoje o forno é a sala de aula. As matérias-primas, os cérebros humanos, animados por sentimentos, interpretações e intuições de milhares de discentes e professores. E o capitão de indústria, hoje, é o diretor, o secretário de educação. A escola é a fábrica da sociedade informacional do século XXI. E com um agravante: com todos os valores que antes estremeciam os capitalistas e seus ideólogos: a gestão democrática, o projeto político pedagógico, a avaliação processual, a conscientização das massas populares despossuídas, a universalização da educação, etc.

---

8 Todas as editoras parecem se orquestrar ideologicamente na divulgação das ideias e valores que propagam a prática pedagógica como categoria fundante de um novo tempo, aquele em que as faculdades de Pedagogia e Licenciaturas são transformadas em escolas técnicas de formação profissional – a ideologia das instituições privadas. A categoria prática pedagógica, o discurso da falsa dicotomia entre teoria e prática, entre os fundamentos e as técnicas pedagógicas é o engodo enviesado por onde se estrutura a “nova” sociabilidade da sociedade [capitalista] do conhecimento

## **Algumas considerações**

Todos nós fortalecemos, de alguma maneira, essa trajetória e esse caminho projetado pelo metabolismo do capital e seus ideólogos. O pós-estruturalismo tentou destruir o sujeito histórico, propulsor das transformações da realidade social. A Escola de Frankfurt tentou reduzir a objetividade sócio-econômica do capital a uma questão de cultura e, aceitou, ainda que criticamente, o ponto de vista de Weber: a colonização dos processos humanos de sociabilidade do mundo da vida pela racionalidade instrumental. Aliás, muitos teóricos advogam não mais existir realidade social, mas apenas signos, significados e significantes. Com isso, a formulação de Aristóteles (2000) sobre o significado de categoria foi posto a margem pelos “novos” filósofos da ciência. À objetividade do capital, que tudo submete a seu metabolismo reprodutivo, não interessa mais desenvolver o trabalho intelectual ou a consciência crítica, apenas interessa a produtividade técnica do pesquisador e a quantidade de horas/aula do corpo docente. Desta forma, o ser humano e a formação humana são reduzidos a especialistas e profissionais em uma sociedade mercantilizada em todas as suas esferas.

Fortalecemos essa trajetória do capital quando subordinamos o trabalho pedagógico ao salário de subsistência. Isto é, quando submetemos a nossa vida a cobrir mensalmente o cheque especial, consumir mais tecnologia disponível no mercado: a televisão a cabo, os softwares mais rápidos e arrojados, os novos modelos de telefones celulares, marcas de roupas, etc. Assim conectamo-nos à nova realidade do mundo virtual. Revelamos uma imagem que nos dá status e admiração social. É isso que dá prazer e poder. O capital penetrou na nossa libido e passou a fabricá-la na medida em que manipula os objetos de desejo através da propaganda e do marketing. Há uma profunda identidade, embora histórica, entre os desejos dos profissionais da educação e os desejos do capital. É todo esse complexo social que está associado ao ideário da prática pedagógica, em formar pedagogos, docentes e professores para o mercado capitalista de trabalho.

## **Referências:**

ARISTÓTELES. *Categorias*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

FISCHER, Rosa M. B. - *A questão das técnicas didáticas*. Injuí, 1976 (Mimeografado).

KUENZER, A. Z. - (org.) - *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 2000.

SILVA, S. R. P. da. *Educação, trabalho e a mutação do sindicalismo: estudo do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT no Estado de Pernambuco*. 2003. 215f (Dissertação de Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Recife/ Pernambuco.