



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BIANKA DE JESUS

**FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: TRABALHO
ALIENADO OU TRABALHO CRIATIVO?**

FORTALEZA

2015

BIANKA DE JESUS

**FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: TRABALHO
ALIENADO OU TRABALHO CRIATIVO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-FACED da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Área de concentração: Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho

Fortaleza

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

J57f Jesus, Bianka de.
Fundamentos da avaliação educacional : trabalho alienado ou trabalho criativo? / Bianka de Jesus. – 2015.
75 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

1. Educação - Avaliação. 2. Análise no sistema instrucional. 3. Trabalho – Aspectos sociais I. Título.

CDD 371.260981

BIANKA DE JESUS

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: TRABALHO ALIENADO OU
TRABALHO CRIATIVO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-FACED da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em ____/____/____

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Roberto Kennedy
Universidade Internacional de Integração Luso-Afro Brasileira (UNILAB)

Às minhas mães, Efigênia (in memoriam) e Roseli, amor, coragem, carinho e dedicação; A Aluisio Pampolha Bevilaqua, porque já não é sonho, é luta; À minha família - biológica e do coração - especialmente, minhas tias, Judite (in memoriam), Francisca e Maria das Graças, pelos exemplos de honradez da mulher trabalhadora brasileira; À Classe Operária, seus filhos e filhas; Ao Povo trabalhador, cearense e brasileiro; Aos Povos que lutam em todo o mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr Nicolino Trompieri Filho pela orientação sábia, distinta consideração e valiosas críticas.

Ao Prof. Dr. Aluisio Pampolha Bevilaqua pela coorientação, socialização de saberes e valiosas críticas.

À Prof. Dra. Clarice Zientarski e ao Prof. Dr Roberto Kennedy, membros da banca examinadora, pelo tempo, apoio e valiosas críticas.

Às professoras e aos professores e colegas com quem tive a honra de compartilhar momentos de estudo e sabedoria na FACED-UFC

Aos alunos e alunas entrevistados e seus professores e professoras, pelo apoio e tempo concedido nas entrevistas.

A Sebastião Mattias Neto, por sua prestimosa colaboração para a realização das entrevistas

A Rafael Rocha, por sua prestimosa colaboração para a normatização e revisão

Ao CNPq, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio

Aos funcionários da FACED e da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos membros do CEPPEPES – Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais.

À REGGEN – Rede e Cátedra da UNESCO em Economia Global e Desenvolvimento Sustentável

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Jornal INVERTA em todo o país e, muito especialmente, Érica Soares, Julio Cesar de Freixo Lobo, Camila Rocha, Márcia Mascarenhas e Jeronimo Miguel.

Aos trabalhadores da INVERTA – Cooperativa de Trabalhadores em Serviços Editoriais e Noticiosos

Ao Instituto Internacional de Jornalismo José Martí - Cuba

Ao Granma Internacional - Cuba

À Agência de Notícias Latino-Americana (Prensa Latina) - Cuba

Aos membros da Casa das Américas de Nova Friburgo - RJ

À Juventude 5 de Julho - J5J

Aos camaradas do PCML – Partido Comunista Marxista-Leninista.

"Nunca mais ladrões nem mendigos: somos os dirigentes"

Poemas Pedagógicos – Anton Makarenko

“Enquanto eu acreditar que a pessoa é a coisa mais maior de grande

Pois que na sua riqueza revoluciona e ensina

Pois pelas aulas do tempo, aprende, revolta por cima

Eu vou cantar [lutar]... Por aí

Eu vou cantar.[lutar].. Por aí

Bonito é que gente é sempre assim tão diferente de gente

Assim como a voz que ecoa não é mais a daquele que grita

E essa beleza, na dessemelhança, me aguça a cabeça, me agita

Eu vou cantar [lutar]... Por aí

Eu vou cantar.[lutar].. Por aí

Que nada se repete sob o sol

O movimento da vida não deixa que a vida seja sempre igual.”

Coisa Mais Maior de Grande – Gonzaguinha

RESUMO

A dissertação “Fundamentos da Avaliação Educacional: Trabalho Alienado ou Trabalho Criativo?” tem por finalidade investigar o paradigma dominante da teoria conceitual da

Avaliação do Ensino-Aprendizagem no Brasil. Seu objetivo é pesquisar até que ponto este paradigma dominante é crível para diagnosticar e orientar esta disciplina educacional no país e ao mesmo tempo estabelecer a relação comparativa entre a formulação teórica do paradigma de avaliação e a concepção presente nas instituições internacionais, nacionais e locais e entorno, a partir de um estudo exploratório realizado com os licenciandos da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O método aplicado à pesquisa é a dialética materialista de Marx, auxiliada pela epistemologia e análise comparativa, além da estatística e pesquisa quantitativa por amostragem. A dissertação parte da hipótese que o paradigma dominante da teoria da avaliação é o mesmo da teoria da educação, que tem sido apontado pela literatura especializada como o da educação para o trabalho ou produtivista ou ainda do capital humano.

Palavras-chaves: Avaliação Educacional, Educação, Paradigma, Trabalho Alienado, Trabalho Criativo.

ABSTRACT

The dissertation "Foundation of Educational Evaluation: Alienated Labor and Creative Work" aims to investigate the dominant paradigm of the conceptual theory of Teaching and Learning Assessment in Brazil. Its goal is to investigate if this dominant paradigm is credible to diagnose and guide this educational discipline in the country and at the same time establish the comparative relationship between the theoretical formulation of the evaluation paradigm and this conception in international institutions, national and local environment from a case study. The method applied to research is the dialectical materialism of Marx, aided by epistemology and comparative analysis, as well as statistical and quantitative sample survey. The dissertation makes the assumption that the dominant paradigm of evaluation theory is the same as the theory of education, which has been pointed out by specialized literature as education for work or productivist, or human capital.

Keywords: Educational Evaluation, Education, Alienated Labor, Creative work.

RESUMEN

La Disertación “Fundación de la Evaluación de la Educación: Trabajo Alienado o Trabajo Creativo?” tiene por finalidad investigar el paradigma dominante de la teoría conceptual de la Evaluación de la Enseñanza-Aprendizaje en Brasil. Su objetivo es investigar hasta que punto este paradigma dominante es creíble para diagnosticar y orientar esta disciplina educacional en el país y a la vez establecer la relación comparativa entre la formulación teórica del paradigma de evaluación y la concepción presente en las instituciones internacionales, nacionales y locales y entorno, a partir de un estudio exploratorio realizado con los licenciarios de la Universidad Federal del Ceará (UFC) y de la Universidad Provincial del Ceará (UECE). El método aplicado a la investigación es la dialéctica materialista de Marx, auxiliada por la epistemología y análisis comparativo, además de la estadística e investigación cuantitativa por muestreo. La disertación sigue la hipótesis que el paradigma dominante de la teoría de la evaluación es el mismo de la teoría de la educación, que ha sido apuntado por la literatura especializada como lo de la educación para el trabajo o productivista o aún del capital humano.

Palabras-claves: Evaluación Educacional, Educación, Paradigma, Trabajo Alienado, Trabajo Creativo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das notas na EAP	90
Gráfico 2: Distribuição das notas na ECH.	91
Gráfico 3: Correlação entre Nota da EAP e da ECH.....	92

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Estatísticas dos itens da Escala de Educação Propedêutica (EEP).....	85
Quadro 2: Estatísticas dos itens da Escala de Educação para o Capital Humano (ECH).....	87
Quadro 3: Estatísticas da distribuição das notas na EAP	88
Tabela 1: Distribuição em intervalos de classe das notas na EAP.....	89
Tabela 2: Distribuição em intervalos de classe das notas na ECH	91
Quadro 4: Estatísticas da distribuição das notas na ECH.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANEB Avaliação Nacional de Educação Básica

ANRESC Avaliação Nacional de Rendimento Escolar- Prova Brasil

ANA Avaliação Nacional de Alfabetização

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

Encceja Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

NBR Norma Brasileira Regulamentar

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PUCPR Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SIBI Sistema Integrado de Bibliotecas

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

ONU Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 O Tema e o Problema	19
1.2 Objetivo geral	21
<i>1.2.1 Objetivos Específicos</i>	21
1.3 Justificativa	21
1.4 Quadro Teórico	23
1.5. Método	25
2 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	27
2.1 Trabalho Alienado	30
2.2 O trabalho criativo	35
3 FORMAÇÃO HUMANA: EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO	39
3.1: Paidéia: A Formação do Homem Grego	40
<i>3.1.1 O trabalho humano em Hesíodo</i>	44
<i>3.1.2 Pedagogia e techne</i>	45
4 AS CRISES DO CAPITAL, O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	48
4.1 Teorias da Educação	54
<i>4.1.1 O pragmatismo de John Dewey e a Escola Nova</i>	54
<i>4.1.2 O positivismo de Émile Durkheim</i>	55
<i>4.1.3 Pierre Bourdieu e o reprodutivismo</i>	56
<i>4.1.4 A diferença entre o construtivismo em Piaget e Vygotsky</i>	56
<i>4.1.5 Henry Giroux, McLaren, Apple e o resgate de Paulo Freire</i>	58
<i>4.1.6 O multiculturalismo de Stuart Hall</i>	59
4.2 Matriz marxista da Educação com Makarenko e Gramsci	60
<i>4.2.1 A Experiência de Anton Makarenko</i>	60
<i>4.2.2 A contribuição de Antonio Gramsci</i>	62
4.3 O capital humano	64
4.4 Capital Intelectual	72
5. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A CRISE DO TRABALHO ALIENADO	76
5.1 A crítica à Escola Norte-Americana	78
6 PESQUISA	81

6.1 Metodologia da Pesquisa.....	82
<i>6.1.1 População.....</i>	<i>82</i>
<i>6.1.2 Amostra</i>	<i>82</i>
6.3 Levantamento de dados	83
6.4 Apresentação dos resultados.....	83
7. RESULTADOS.....	85
7.1 Análise da validade das escalas como instrumento de medida.....	85
7.2 Distribuição das notas nas duas escalas.....	88
<i>7.2.1 Distribuição das notas na EAP</i>	<i>88</i>
<i>7.2.2 Distribuição das notas na ECH.....</i>	<i>90</i>
8 CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	106
APÊNDICE B – O PROGRAMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFC E NA UECE.....	109
APÊNDICE C ANÁLISE DE PRECISÃO DA EAP	110
APÊNDICE D ANÁLISE DE PRECISÃO DA ECH	115
APÊNDICE E – CORRELAÇÕES ENTRE NOTAS NA EAP E NA ECH	124
APÊNDICE F – REGRESSÕES LINEARES MÚLTIPLAS COM VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO E COM NOTAS EAP E ECH	131

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da educação tem se configurado em disciplina fundamental e aspecto dinâmico do processo pedagógico e da política educacional no país. Os instrumentos oficiais de avaliação do ensino, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), formado pelas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, (ANRESC/PROVA BRASIL) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, por sua sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*) e outros são evidências substantivas da importância de seus diagnósticos para o desenho das diretrizes governamentais do ensino em todos os níveis. Este fato é ainda mais sintomático quando se observa a difusão de relatórios de pesquisas, nos meios de comunicação de massa, que classificam a eficiência do ensino brasileiro nas instituições educacionais, privadas e públicas com a clara intenção de influenciar as políticas educacionais, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

Gasto em educação pode ser mais eficiente, diz diretora do Banco Mundial. A diretora do Banco Mundial, Cláudia Costin, disse nesta quinta (3) que o governo brasileiro poderia, a partir do ajuste fiscal, analisar a eficiência dos investimentos em educação. [...] Podemos aproveitar a crise para fazer um grande balanço de onde estamos gastando o dinheiro da educação. Muitas vezes se gasta mal o dinheiro na área", afirmou Cláudia Costin, que participou, nesta quinta-feira, no Rio, do Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública, promovido pelo Instituto Unibanco e a Folha de S.Paulo. (MELLO, 2015)

Desempenho dos alunos do ensino médio ficou abaixo do nível adequado, revela pesquisa. Os alunos do ensino médio são os que apresentam maior defasagem no aprendizado. Menos de um terço, 29,2%, dos estudantes conhecem a língua portuguesa da forma adequada ao período de estudo e apenas 10,3% sabem matemática proporcionalmente ao ano de ensino. Os dados foram divulgados hoje (6) no relatório De Olho nas Metas do movimento Todos Pela Educação (TPE) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

Nestas pesquisas, professores, alunos, instituições de ensino, governos e a própria nação são classificados de acordo com os objetivos e propósitos das instituições privadas ou públicas que as realizam (VIANNA, 2000, PERRENOUD, 1999). A maioria destes trabalhos é orientada por paradigmas educacionais instituídos pelos organismos internacionais, tais como UNESCO, Banco Mundial, OCDE, OMC, entre outros, que direta ou indiretamente se fundamentam na tese conceitual da educação para o trabalho ou produtivista, ou ainda, em sua

versão atual do capital humano.

Segundo o relatório de Capital Humano do Fórum Econômico Mundial 2015 *O valor do talento: preencher o potencial das pessoas pode elevar o PIB Global em 20%* o país que está no topo da classificação do Índice de Capital Humano (ICH) é a Finlândia, alcançando 86% de 100, seguido por Noruega, Suíça e Canadá, respectivamente os segundo, terceiro e quarto lugares. Apenas 14 das 124 nações conseguiram ultrapassar o patamar dos 80%. Os Estados Unidos obteve a 17^a colocação, o Reino Unido a 19.^a, e a Alemanha ocupa a 22.^a posição. Dentro do bloco dos BRICS, a Rússia obteve a 26^a posição, a China a 64^a, o Brasil ocupa o 78^o lugar, a África do Sul o 92^o e a Índia o 100^o.

O documento inclui o ICH que analisa 46 indicadores, com uma abordagem centrada em quatro pilares, estando a Educação como um dos fundamentais, ao lado das competências e emprego disponíveis para pessoas em cinco grupos etários distintos. O relatório procura avaliar o resultado de investimentos passados e presentes no capital humano para analisar como será a base de talentos de um país no futuro. Além dos 14 países considerados modelares em seus ICH outras 38 nações mantiveram-se com resultados entre 70% e 80%, onde localiza-se o Brasil. Outros quarenta estados nacionais ficaram com 60% e 70%, enquanto 23 países obtiveram ICH entre 50% e 60%, e nove nações estão abaixo dos 50%.

A relevância do atual relatório do Índice do Capital Humano, baseado neste paradigma para elencar os problemas e as soluções para o mundo capitalista, diante de uma visível crise mundial sem precedentes na história e que atinge diretamente além da Economia propriamente dita, a Educação e a Ciência (BEVILAQUA, 2011), justifica-se, nas palavras do fundador e diretor executivo do Fórum Econômico Mundial, Klaus Schwab, ao considerar que:

O talento, e não o capital, será o fator principal a unir a inovação, a competitividade e o crescimento no séc. XXI. Para fazer qualquer uma das mudanças necessárias para desbloquear o talento latente do mundo – e, assim, o seu potencial de crescimento – devemos olhar para além dos ciclos de campanha e relatórios trimestrais. O diálogo, a colaboração e as parcerias entre todos os setores são cruciais para a adaptação de instituições educacionais, governos e negócios (CANN, 2015)

No que se refere à educação terciária e sua aplicação enquanto mão de obra em cada país pesquisado, a coautora do relatório, Saadia Zahidi, responsável pela área de Iniciativa de Emprego, Competência e Capital Humano afirma:

O nosso objetivo é apoiar os líderes de negócio, responsáveis políticos, a sociedade civil e o público na tomada de decisões informadas e guiadas por dados, necessárias para desbloquear o potencial humano. O índice mostra que todos os países – ricos e pobres – ainda têm de otimizar o seu capital humano, e apela a um novo modelo de crescimento centrado nas pessoas, (CANN, 2015).

Outro exemplo pode ser observado em relação às avaliações sobre as desigualdades do ensino no Brasil presente nos documentos que servem de referência para a discussão do tema entre educadores, gestores e governantes, como pode ser observado no relatório do *Todos Pela Educação (EPT) 2013*. Segundo o referido documento em relação às taxas de conclusão do Ensino Fundamental aos 16 anos e do Ensino Médio aos 19 anos por unidade da federação, revela-se que a meta 1¹ não foi alcançada em nenhuma das regiões do país, apesar da existência de avanços em relação ao relatório anterior. No que se refere ao Ensino Fundamental, os estados de Tocantins, São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso foram os únicos a atingirem as taxas estabelecidas. O estado de Alagoas, obteve a taxa mais baixa: 43,4%. Em termos do ensino médio alcançaram a meta os estados: Acre, Amapá, Tocantins, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso e Distrito Federal. Segundo o relatório, houve queda em comparação ao relatório anterior, que totalizava 15 estados. A melhor taxa de conclusão da Educação Básica foi obtida pelo Distrito Federal, com 68,1%, enquanto o Pará obteve a taxa mais baixa.

Considerando esta base de avaliação no que diz respeito aos paradigmas que lhe dão significado, todo o entusiasmo pela avaliação educacional aparenta se sustentar na ideia de sobrepor paradigmas educacionais globais aos interesses nacionais derivados da realidade socioeconômica e histórica do país (BEVILAQUA, 2011). Porém, a massificação destas avaliações, obliterando-se a metodologia da pesquisa e seus fundamentos pedagógicos, reduz a disciplina científica a resultados valorativos. Esses resultados operam tão somente como mecanismos de propaganda e pressão sobre as diretrizes educacionais do país, acentuando o caráter seletivo, excludente e hierarquizado dessa metodologia pedagógica, comparáveis às campanhas chauvinistas na imprensa com temas como a pena de morte, a maioria penal, a violência nas escolas, etc. (LUCKESI, 1996, PERRENOUD, 1999).

A pesquisadora é graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, com complementação pedagógica para Língua Portuguesa, atua como jornalista do Jornal INVERTA, desde 1995 e, há mais de 20 anos, faz parte do grupo de estudos sobre marxismo,

¹ **Meta 1** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; **Meta 4** Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos e **Meta 5** Investimento em Educação ampliado e bem gerido. EPT 2013.

realidade brasileira e a crise do capital realizados pelo Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais (CEPPES).

1.1 O Tema e o Problema

A dissertação, sob o tema *Fundamentos da Avaliação Educacional: Trabalho Alienado ou Trabalho Criativo?*, se fundamenta na hipótese de que o paradigma dominante da concepção de avaliação educacional é o do paradigma da educação para o trabalho, em sua versão produtivista ou do capital humano. Este conceito é o mesmo que domina o conceito de educação nos organismos internacionais, implicando o problema: Até que ponto esta formulação é crível para avaliar e orientar as metas educacionais em países cujo desenvolvimento histórico e formação econômico-social são díspares daqueles considerados modelares?

Esta tematização sugere complexidade porque a instituição de um conceito teórico como paradigma de uma disciplina científica de conteúdo universal implica a renúncia da totalidade deste, presente em outras formulações abandonadas, logo, o paradigma é uma síntese mediadora da totalidade da disciplina em questão, aceita pela comunidade científica (KUHN, 1971). O mesmo se pode afirmar do processo de aplicação do conteúdo universal deste paradigma ao programa ou currículo escolar, cuja mediação das políticas e realidades educacionais locais, redu-lo à ementa. Finalmente, o processo de mediação chega à última instância ao aplicar a ementa disciplinar ao plano de aula que orienta imediatamente o ato pedagógico (BEVILAQUA, 2011).

Todas essas instâncias ou níveis de mediações pressupõem a avaliação educacional como disciplina analítica reflexiva digressional, prospectiva e perspectiva, apoiada nos instrumentos técnicos e metodológicos das disciplinas afins das ciências exatas e sociais (VIANNA, 2000). Como vértice fundamental do processo pedagógico, seu conceito abrange a propriedade de disciplina crítica e autocrítica da pedagogia e potencialmente impulsionadora das mudanças e transformações pedagógicas (LUCKESI, 1996, GIROUX, 1986). Neste aspecto, a avaliação está presente subjetiva e objetivamente no ato pedagógico dos sujeitos cognoscentes (docente e discente) (VYGOTSKY, 1991); constituindo uma variante *sine qua non* do processo educacional que sintetiza todas as mediações entre o

conteúdo universal da ciência e o discente, o que supõe caráter determinante, em última instância, à formação teórica e prática do professor, logo, sobre ele recai toda a ação censora do Estado e da sociedade (PERRENOUD, 1999).

A avaliação do ensino-aprendizagem como variável importantíssima do processo educacional, e que talvez seja o principal problema no estabelecimento e realização dos objetivos e metas da Educação, quiçá, o fundamento explicativo da lacuna educacional entre o Brasil e os países “do capitalismo avançado”, sugere a hipótese que sua concepção, como síntese mediadora do ato pedagógico orientando a prática docente, quando reduzida apenas à técnica e constatação, constitui-se num contínuo de reprodução acrítico do processo educacional vigente e neste caso qualquer perspectiva de mudança pedagógica advém da realidade objetiva ou subjetiva extrínseca ao processo educacional; pelo contrário, se sua concepção de avaliação é crítica ou autocrítica do processo pedagógico, o impulso à transformação é intrínseco a mesma.

Naturalmente, esta hipótese assertiva não implica obliterar do conjunto de variáveis que mediatizam no processo educacional brasileiro sua realidade histórica, econômica e social; ao contrário, a abstração teórica da suposta variável pressupõe esta realidade histórica como determinação da mesma. Neste sentido, o fulcro da questão é o que determina, dentro da concepção teórica da avaliação do ensino-aprendizagem, o caráter de reprodutora acrítica do sistema educacional vigente, que reduz a teoria conceitual da disciplina a mero paradigma técnico, apolítico e acrítico. A hipótese formulada por esta investigação é que, sendo a avaliação uma concepção derivada do conceito de educação, pressupõe-se que o paradigma sintetizador do conceito da mesma subsuma-se à concepção teórica da outra, logo, se o conceito de educação é dominado pelo conceito de educação para o trabalho, a concepção de trabalho como elemento determinante da educação passa, consecutivamente, a delimitar o conceito de avaliação. Portanto, se o conceito de trabalho é fundamentado pela concepção de trabalho alienado, o paradigma da educação para o trabalho, que determina a concepção de avaliação, imprime-lhe o caráter de concepção acrítica, apolítica, e reprodutora do sistema social (MARX, ENGELS, 1986).

1.2 Objetivo geral

Do pressuposto problemático que enseja a temática da presente pesquisa define-se como objetivo geral desta investigar até que ponto o paradigma da educação para o trabalho (trabalho alienado), em sua versão produtivista ou de capital humano, é o paradigma dominante da teoria conceitual de avaliação educacional e crível para aplicar instrumentos técnicos que permitam avaliar e orientar as metas educacionais em países cujo desenvolvimento histórico e formação econômico-social são díspares daqueles considerados modelares do paradigma.

1.2.1 Objetivos Específicos

Neste sentido, os objetivos específicos da dissertação são:

- a) analisar os conceitos de avaliação educacional, educação para o trabalho, trabalho alienado e trabalho criativo;
- b) identificar qual a concepção de avaliação que domina os meios de comunicação, na comunidade escolar e o universo simbólico do professor e do aluno;
- c) analisar até que ponto os modelos técnicos de avaliação do ensino aprendizagem podem detectar essa realidade discrepante e,
- d) analisar se a mudança de paradigma da teoria da avaliação educacional, do conceito de trabalho alienado para o conceito de trabalho criativo, permite novos princípios metodológicos e modelo instrumental de avaliação.

1.3 Justificativa

Parece lugar-comum afirmar que o processo de avaliação na educação brasileira é dominado pelos paradigmas definidos pelas instituições internacionais e, em última instância, a divisão internacional do trabalho. Mas quando se afirma esta obviedade, formulada oficialmente pela sociologia da educação de Émile Durkheim (1967), deve-se sempre lembrar o que disse Ribeiro (1986) em *Sobre o Óbvio*, pois a explicação fundada na ideia de solidariedade mecânica e orgânica não expressa mais que a ideia de cooperação heterogênea e

orgânica, problematizadas por Marx como processo social intrínseco ao homem em seu metabolismo com a natureza. Por outro lado, tal ideia parece ao próprio teórico insuficiente para explicar o desenvolvimento da cultura como fenômeno diferencial do homem, como ser social e político, dos demais animais. A ideia de teleologia como exercício intelectual que articula meios ao fim, projetando abstratamente a realidade concreta, talvez explique mais que a solidariedade este desenvolvimento. Portanto, a teoria da avaliação não é um tesouro de contribuições lacrado a novas formulações teóricas. A escola norte-americana que fundamentou a avaliação como disciplina particular da educação sustenta a assertiva de que se trata de um campo aberto para teorização (VIANNA, 2000).

De outro ponto de vista, a temática proposta pela presente dissertação pode ser considerada válida como contribuição ao desenvolvimento de uma formulação teórica do conceito de avaliação própria à educação brasileira, que apesar de se sustentar em formulações teóricas universais, articula-as de forma singular pela mediação da realidade histórica, econômica, política, social e educacional da sociedade brasileira. Além disso, ao focar as relações entre os conceitos de paradigma dominados pela categoria do trabalho alienado, abre uma nova perspectiva para repensar o instrumental aplicado pela metodologia na definição do objeto e fontes de coletas de dados, bem como o sistema valorativo limitado pelo mesmo. Pois a aplicação da dialética marxista conduz, necessariamente, a pensar a categoria trabalho alienado como apenas um dos aspectos da totalidade conceitual do trabalho, o que implica dizer a necessidade de considerar o outro aspecto deste conceito, que é a categoria do trabalho criativo para uma ideia de totalidade daquele. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, s/d) e no conjunto da obra de Marx pode se observar a presença destas categorias como instrumentos fundamentais de entendimento da realidade.

A recuperação nesta dissertação da categoria do trabalho criativo constitui uma contribuição à análise de um sistema educacional que se propõe de conteúdo universal e igual para todos, quando no concreto se observa a antinomia do mesmo: o paradigma do trabalho alienado normatiza a educação das massas e o paradigma do trabalho criativo, a educação das elites. A crise que atingiu o capital e conduziu à erosão do paradigma dominante da sociedade, no aspecto de trabalho alienado, exige uma mudança no paradigma educacional conduzindo à massificação de dimensões controladas da educação para o trabalho criativo, como se pode observar na capacitação e formação profissional nas novas tecnologias da considerada revolução informacional. Nestes termos, a massificação que hoje se observa no ensino corporativo (adestramento) fundado na atrofia do trabalho criativo visando sua acumulação

como trabalho alienado (objetivado), demonstra a gravidade da situação e a necessidade da mudança de paradigma da avaliação educacional.

A educação no Brasil, diante desta realidade, não pode ficar apática nem se deixar dominar pelos interesses que imperam sobre os paradigmas das instituições internacionais do capital financeiro. A ideia da avaliação educacional como avaliadora de risco, fundada no custo-benefício a partir da reflexologia behaviorista, (GIROUX, 1986; VYGOTSKY, 1991) ou mesmo da *Gestalt* (HORKHEIMER, 2003), constitui-se menos em aporia da sua formação do que no objetivo pelo qual se desenvolveu a partir das demandas das agências de financiamento privadas do ensino nos Estados Unidos. O Brasil e a educação brasileira, tendo em vista a crise e a falência dos paradigmas educacionais dos países do capitalismo avançado, deve romper com estas formulações e desenvolver um paradigma próprio aos seus objetivos educacionais.

1.4 Quadro Teórico

A ideia de avaliação educacional não se reduz ao seu aparecimento como aspecto particular do processo pedagógico nos colégios do século XVII na Europa (PERRENOUD, 1999) ou como disciplina particular da Educação no início do século XX (LUCKESI, 1996, PERRENOUD, 1999, VIANNA, 2000), uma análise de caráter epistemológico indica constituir-se propriedade intrínseca ao conceito de Paidéia desde o aparecimento deste como formação do homem grego, mais precisamente nos séculos V e IV antes do início da nova cronologia da história humana. A ideia de Paidéia como agregado conceitual passa da simples definição de “criação de meninos” para sintetizar os dois paradigmas fundamentais do ideal de educação grega que chegaram aos dias atuais: a ideia da *areté* (de *techne*, *virtus*, arte) e a ideia de Razão Escrita (prudência, astúcia, maestria), em síntese, racionalidade (JAEGER, 1994).

Entretanto, existe um fator precípua ao próprio conceito de Paidéia e que deve ser considerado como fundamento ontológico da formação humana: o conceito de trabalho. Sob este enfoque epistemológico e histórico a totalidade desta atividade subjetiva, como demonstra a própria Paidéia, historicamente se parcializa, segundo a divisão do trabalho, a propriedade, e a técnica, reduzindo unilateralmente a rica totalidade de determinações deste

conceito ao objetivo da formação humana para o trabalho alienado, em consequência, o objetivo da avaliação educacional. Na sociedade capitalista atual o trabalho alienado significa capital e acumulação de capital e em termos de tempo de trabalho na produção em geral da sociedade, tempo necessário à reprodução material e humana da mesma, isto é, tempo necessário à produção dos meios materiais imediatos da sociedade, por outro lado, tempo disponível fora da produção, que na sociedade de classes implica disponibilidade para o trabalho livre ou criativo apenas para os que têm os seus meios de subsistência garantidos, ou seja, as classes possidentes; as classes trabalhadoras, fora da produção devido ao desemprego, aposentadorias, ou infância reduzida, em seu tempo livre, com exceção dos últimos, são obrigados a transformar a atividade subjetiva criativa como estratégia de sobrevivência, transformando toda sua criatividade em trabalho alienado pelos diversos mecanismos do sistema dominante com este propósito. Assim, o trabalho criativo e qualitativo, seja durante o tempo de trabalho necessário na sociedade em geral, seja durante o tempo de trabalho disponível das classes trabalhadoras, torna-se trabalho excedente na posse da burguesia e do capital, constituindo-se trabalho quantitativo e alienado, portanto, diante da crise do capital, em que a erosão do paradigma de valor se estabelece devido à incorporação cada vez maior da ciência e da técnica no processo de produção social, substituindo a força de trabalho humana, gerando uma crise do paradigma de valor orgânico ao capital, o próprio paradigma do trabalho alienado, que domina a educação e a avaliação educacional, torna-se crítico expressando uma crise de paradigmas sem precedentes na educação e, por conseguinte, na avaliação. O conceito da educação para o trabalho, ao se reduzir ao paradigma do trabalho alienado e negar sua contradição com o trabalho criativo ou livre, ao se esgotar, tornou-se objetivo inatingível, talvez a razão do entusiasmo pela avaliação do ensino-aprendizagem obliterada dos fundamentos pedagógicos, logo, como conceito em si, irrealizável. Portanto, para que continue como paradigma dominante da educação é necessário reconhecer a sua face oculta, o trabalho criativo, presente no conceito de trabalho em sua totalidade, que se constitui em propriedade privada do ensino das classes dominantes decorrente do seu domínio sobre o tempo livre social da produção.

Porém, ao realizar este processo, eleva-se o conceito de educação para o trabalho, de conceito *em si* e unilateral, subsumido ao objetivo da educação, em conceito *para si* em sua totalidade (MARX, ENGELS, 1977) resgatando-se o significado ontológico do mesmo e fundamento precípua do conceito de formação humana que subsume o próprio conceito de educação, e com isto, eleva a consciência do sujeito histórico da existência do conceito de

trabalho criativo como causa e consequência do trabalho alienado, que se faz dentro do tempo necessário à produção e reprodução do capital, por outro lado, desenvolve-se a consciência crítica da existência de um sistema educacional de classes: a educação das classes dirigentes cujo objetivo é a formação para o trabalho criativo e o domínio do trabalho alienado e a educação para as classes subalternas, que se reduz à formação para o trabalho alienado. O que exige, como solução, a ampliação das disciplinas que fundamentam a reestruturação da formação pedagógica em geral e da avaliação educacional, em particular.

Esta precisão categórica na Paidéia, a propósito de nossa investigação permite um horizonte mais amplo do conceito de avaliação educacional, que instiga o repensar desta atividade pedagógica para além do paradigma econometrista, cientificista e positivista que marca o esforço teórico de Ralph Tyler, que foi o pioneiro entre outros pesquisadores dos instrumentos de mensuração da eficiência ou das competências da educação, tendo por parâmetro o desempenho do aluno, sobretudo, o rendimento escolar em relação com o currículo, programa, professores, escolas, a fim de alcançar o objetivo: mensurar a qualidade do sistema educacional dos EUA com vista a obter retorno quanto aos investimentos no setor (VIANNA, 2000).

1.5. Método

O método geral de investigação da dissertação em questão é o da dialética materialista e histórica de Marx, auxiliado pela epistemologia e a análise comparativa. Portanto, a metodologia é a pesquisa qualitativa, através da seleção da bibliografia relevante sobre a temática em termos autorais e institucionais. Contudo, o trabalho também se apoiará no método estatístico da pesquisa quantitativa, através da aplicação de questionários por amostragem (ASTI VERA, 1968, MARX, ENGELS, 1977, pp. 27-31).

O método geral fundado em Marx visa através da dialética dos conceitos precisar as categorias envolvidas no estudo e a análise do objeto de investigação, que é a própria teoria da avaliação educacional. O recurso à análise epistemológica da evolução histórica do conceito visa auxiliar na precisão do surgimento do conceito *em si* e o salto qualitativo para conceito *para si* e, através da análise comparativa, relacionar o significado conceitual com o contexto histórico, econômico e cultural do seu surgimento. Já a aplicação do método

estatístico por amostragem implica a definição prévia estabelecida do objeto de investigação no universo das instituições do ensino e seu entorno.

2 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo pretende resgatar a relação fundamental entre o trabalho e o desenvolvimento do ser humano; a divisão natural do trabalho, primeiramente levando em conta as diferenças naturais e de gênero e *a posteriori* a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; também perpassará pelo papel da propriedade privada nesta divisão e na alienação do trabalho, revelando seu duplo caráter, enquanto trabalho abstrato e trabalho concreto, trabalho geral e trabalho particular, valor de troca ou valor e valor de uso ou trabalho útil (MARX, ENGELS, 2009B). O trabalho alienado ao dominar a formação humana passa a ser, dialeticamente, no curso do desenvolvimento histórico dos modos de produção, um entrave ao desenvolvimento do próprio homem, relegando-o a uma mera mercadoria, e atualmente no sistema capitalista, diante da teoria do capital humano, um ativo financeiro.

O conceito de alienação desenvolvido por Marx não pode ser compreendido sem considerar o conceito de alienação em Hegel. Vários intelectuais marxistas, entre eles, Lukács, Gramsci e, fundamentalmente, Lênin, reconhecem esta herança presente na concepção de Marx. O próprio Marx admite esta influência em sua obra magna *O Capital*, embora ressalte sua condição crítica à concepção hegeliana, porém, não somente a ela, mas também aos jovens hegelianos, e especialmente à própria crítica de Feuerbach à dialética de Hegel, sobressaindo aí a dialética materialista histórica com que Marx situa a alienação do trabalho dentro do modo de produção capitalista e o antagonismo entre o capital e o trabalho que perdura nos dias de hoje, apesar das transformações ocorridas ao longo de séculos de existência do capitalismo como modo dominante de produção mundial.

O homem como todos os animais já nasce em uma comunidade, ele é por definição um ser social, ao tomar consciência de si enquanto tal, torna-se mais que um animal social, torna-se um animal político (MARX, ENGELS, 2001, *passim*). Dessa forma, torna-se vital a ele manter relações com outros indivíduos, levando-o a vincular-se em sociedade, dominando a natureza externa, implacável e poderosa. Esta necessidade de sobrevivência mais que as cantilenas românticas e teológicas marcam o primeiro fato histórico, a saber, a produção da vida e a satisfação de necessidades para a produção da vida, constituindo-se assim uma condição fundamental para a história, a fim de manter a espécie viva. O trabalho para o homem representa uma relação dupla, tanto natural quanto social, tornando o ser humano dependente do mesmo, uma vez que este é imprescindível para a própria produção da

vida, tanto para a obtenção de insumos indispensáveis para sua sobrevivência, quanto para sua própria perpetuação enquanto espécie, através da procriação sendo, portanto, – *social no sentido de ação conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objetivo* (MARX, ENGELS, 2001, p. 33).

O trabalho também pode ser descrito como um intercâmbio material entre o homem e a natureza, *criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade* (p.172). O homem sendo, ele mesmo, natureza exerce, porém, papel determinante, regulador e controlador em sua ação frente a ela, levando a si mesmo, a uma modificação interna *ao colocar as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana* (p. 211).

O trabalho humano embora compreenda o aspecto genérico do conceito do trabalho em física, presente nas ciências naturais, diferencia-se da aplicação de força dos demais animais pela capacidade humana teleológica de previamente formular suas ações dirigindo-as a um objetivo, a uma finalidade, que une o abstrato (a elaboração mental) ao concreto (ação), que permite com que o homem realize desde o trabalho considerado mais simples ao mais complexo, a partir de um processo de aprendizagem social. O ser humano não apenas repete ações, ele desenvolve os meios externos, as ferramentas, com que vai modificar o meio, criando sua segunda natureza, transformada como objeto e sujeito, a cultura, a sociedade humana (p.149). Esta qualidade ímpar do trabalho humano na natureza é analisada por Marx em *O Capital*:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, ENGELS, 1986, p.298)

Com o crescimento da população, cresce também a necessidade de produção dos insumos na sociedade, então, este homem revestido de uma *consciência tribal*, desenvolve a divisão *natural* do trabalho marcada inicialmente pela divisão sexual entre o homem e a

mulher. Posteriormente, a divisão levou em conta, além do aspecto anterior, a idade, a força física e as condições naturais do trabalho. Já sob a égide da propriedade, relacionada com o período em que se tornou necessário estocar víveres, através do trabalho de domesticação de plantas e animais, desenvolvendo assim uma riqueza acumulada inexistente anteriormente, estabeleceu-se, pois, novas relações sociais, pois enquanto na sociedade primitiva a descendência contava com a linha feminina e não masculina, com o incremento da riqueza - viu-se anteriormente que a divisão do trabalho destinada a homens e mulheres a exercer funções diferentes – a função exercida pelo homem tornou-se de maior importância em detrimento à função da mulher e este viu seu poder crescer; o homem diante da nova posição passa a impor sua linhagem, e *foi estabelecida a filiação masculina e o direito hereditário paterno* (MARX, ENGELS, LÊNIN, 1980, p. 15).

A divisão social do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, diferenciando assim, a *consciência da consciência da práxis existente, sem representar algo real; desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc., "puras"* (MARX, ENGELS, 2001, p. 45).

O desenvolvimento da sociedade humana, bem como a diversificação e complexidade da produção de ferramentas, através da técnica e da tecnologia, levou à superação da anterior divisão do trabalho, diferenciando-se a função imediata do ser humano na sociedade, enquanto o primeiro, o trabalho manual, é caracterizado predominantemente pelo dispêndio de força física, das mãos, músculos; o segundo, o trabalho intelectual, é caracterizado pelo uso das capacidades mentais deste indivíduo. Esta divisão se constitui em uma justificativa para limitar a capacidade humana a executar somente alguns tipos de tarefas, e é utilizada para justificar a desigual distribuição do que é produzido socialmente, elevando as diferenças naturais entre os indivíduos ao patamar de desigualdade social e a diferenciação técnica das funções exercidas dentro do modo de produção dominante em cada sociedade (MARX, ENGELS, 1986, pp. 44-48).

Posteriormente, a divisão do trabalho baseando-se na superioridade do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, levou aos que planejavam o trabalho em determinado grupo humano a impor outros seres humanos a executarem as tarefas consideradas manuais, criando e aprofundando a hierarquia dentro do grupo, bem como o trabalho forçado de uns sob os outros. Engels denuncia o idealismo que explica o rápido desenvolvimento da civilização e dos atos humanos sem considerar as necessidades materiais, de dominar a

natureza e outros de sua espécie para esta satisfação:

Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos homens, sobretudo a partir do desaparecimento do mundo antigo, e continua ainda a dominá-lo, a tal ponto que mesmo os naturalistas da escola darwiniana mais chegados ao materialismo são ainda incapazes de formar uma ideia clara acerca da origem do homem, pois essa mesma influência idealista lhes impede de ver o papel desempenhado aqui pelo trabalho (ENGELS, 1999)

Com o desenvolvimento da propriedade privada e dos modos de produção historicamente determinados, como o escravismo, o feudalismo e, posteriormente, o capitalismo, o acúmulo de riqueza e poder político-ideológico sobre uma massa populacional cada vez maior, amplia ainda mais a divisão do trabalho em níveis nunca vistos na história da humanidade, submetendo uma classe inteira de homens, mulheres e crianças às condições de pauperismo e degenerescência brutais, em razão direta com o crescente número da produção mundial capitalista de todo tipo de mercadorias, tanto para a satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência até a produção de artigos de luxo e supérfluos. O trabalhador diante de sua submissão real ao capital exerce diuturnamente enquanto vida tiver o trabalho repetitivo e enfadonho que consome seu cérebro e músculos, que tolhe sua criatividade e teima em transformá-lo em máquina, em desumanizá-lo, além de instigar a concorrência entre os trabalhadores. Porém, como contradição própria do modo de produção capitalista, surge a superprodução de mercadorias seguida pela crise econômica (MARX, ENGELS, 1986, p. 108).

2.1 Trabalho Alienado

A concepção de trabalho alienado na obra de Marx se constitui em categoria crucial na análise crítica da economia política desde sua formulação nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Nesta análise, a aplicação do conceito de alienação de Hegel à atividade humana do trabalho, sob o modo de produção capitalista, embora sob enfoque crítico feuerbachiano também já reflète uma crítica de Marx a este, a medida que contrapõe o conteúdo das categorias filosóficas idealistas de Hegel e materialista mecânica de Feuerbach às categorias materiais e concretas da Economia Política. Para Hegel, a única alienação

existente era a alienação da autoconsciência, na medida em que ele compreendia o homem como emanção do ser absoluto, então, quando a partir da sensibilidade (olhos, mãos, ouvidos, etc) ele se objetiva em objetos exteriores, a autoconsciência se aliena, assim, a dialética hegeliana faz o movimento de, enquanto autoconsciência, se projetar em matéria, tal qual a metáfora da figura da santa trindade (pai, filho e espírito santo), para se autonegar enquanto matéria e assim retornar novamente ao ser abstrato, ao ser absoluto, a deus.

Marx considera que Feuerbach, autor de *A Essência do Cristianismo* (1841), foi o único –dentre os críticos de Hegel –a ter realizado um estudo com seriedade e profundidade sobre o método dialético hegeliano em sua crítica à velha filosofia:

O grande feito de Feuerbach é: 1) a prova de que a filosofia não é outra coisa senão a religião trazida para o pensamento e conduzida pensada[mente]; portanto, deve ser igualmente condenada; uma outra forma e [outro] modo de existência (Paraisense) do estranhamento (Entremaduro) da essência humana. 2) A fundação do verdadeiro materialismo e da ciência real, na medida que Feuerbach toma, do mesmo modo, a relação social, “o homem com o homem” como princípio fundamental da teoria. 3) Na medida em que ele confronta à negação da negação, que afirma ser o absolutamente positivo, o positivo que descansa sobre si mesmo e positivamente se funda sobre si próprio” (MARX, ENGELS, 2001. p. 117).

Posteriormente Marx cita que Feuerbach buscou esclarecer a dialética hegeliana do seguinte modo: primeiramente partindo do positivo, da consciência sensível, do abstrato, do universal, “a substância, da abstração absoluta e fixa, isto é, expresso popularmente, parte da religião e da teologia” e em seguida suprassume esse infinito e assenta o “*real, o finito, o particular*” para posteriormente suprassumir novamente o positivo e restabelecer a abstração, o infinito, o que leva Hegel também ao movimento de restabelecer a teologia e a religião, uma vez que segundo ele Feuerbach compreendia a negação da negação como sendo apenas um aspecto da própria contradição filosófica, em que afirma a teologia após a negação anterior da mesma.

Esta obra, é considerada por muitos intelectuais marxistas, como fundamentou Althusser, uma ruptura marxiana com ambas as formulações, uma vez que Marx situa no processo econômico capitalista o conceito de alienação. Assim, a alienação do trabalho, bem como a extração do trabalho não pago pelo capitalista, base deste modo de produção, é considerada por Marx como um processo de submissão da criatividade e fruição do homem para a atividade produtiva moderna. No capitalismo, o trabalho, objetivação singular ao homem, passaria a ter sua singularidade no trabalho abstrato, categoria esta que Marx analisa por toda sua vida intelectual e que descobre ser a origem do processo de extração da mais-

valia, categoria marxista desenvolvida, considerada por muitos intelectuais como revelada primeiramente nos Grundrisse.

Marx compreende que Hegel concebe o trabalho como *a essência formativa do homem; considera o lado positivo do trabalho, não seu aspecto negativo. O trabalho é o tornar-se para si do homem no interior da alienação ou como homem alienado* (MARX, 2001. p.246). Hegel reconhece como único trabalho o trabalho intelectual abstrato. Porém, o ponto principal tratado nos *Manuscritos Filosóficos* refere-se ao capítulo final da *Fenomenologia do Espírito*, em que Hegel considera a alienação como sendo apenas a alienação da autoconsciência, mas contém elementos a partir dos quais faz-se a crítica à alienação:

[...] mas, na medida em que apreende a *alienação* do homem – embora o homem apareça apenas na forma de espírito – nela se contém veladamente *todos* os elementos da crítica e se encontram amiúde já *preparados* e *elaborados* de uma maneira que vai muito além do ponto de vista de Hegel. [...] A 'consciência infeliz', a 'consciência honesta', a luta da 'consciência nobre e da consciência vil', etc., etc., estas seções individuais contêm os elementos *críticos* – se bem que em forma alienada – de esferas globais como a religião, o Estado, a vida civil, etc. (Marx, 2001, p. 244-246.)

Portanto, já se encontra no pensamento hegeliano a estrutura argumentativa a partir da qual Marx fará a sua crítica da alienação e, mais especificamente, da alienação do trabalho. O conceito de “alienação” em Marx é uma categoria intrínseca ao modo de produção capitalista, ou seja, refere-se ao estranhamento do trabalhador diante do produto produzido por ele e que passa a ser propriedade privada do capitalista, levando a que ele próprio não se reconheça no fruto do seu trabalho, que passa a ser algo “exterior”, “estranho” e “alienado” a ele. Dentro do marco do trabalho alienado, a própria existência do trabalhador passa a estar subsumida à necessidade da produção, uma vez que ao oferecer no mercado sua força de trabalho – sua única propriedade – já que foi durante um processo histórico anterior expropriado da terra e das ferramentas, ele próprio passa ser uma mercadoria, tendo sua própria existência física subsumida ao movimento de oferta e procura para o capital (Marx, 1964. p.173). Sua pauperização ocorre em razão direta ao crescimento do número de mercadorias que ele próprio produz e que se volta contra ele, numa contradição fundamental do sistema capitalista.

Marx criticou o idealismo hegeliano ao considerar a riqueza, o Estado, o poder como entidades alienadas do homem, como *uma alienação do pensamento filosófico puro, isto é, abstrato* uma vez que este não dava conta de interpretar a concretude da vida real,

como destaca essa passagem:

Toda a *história da alienação* e toda a retração da alienação se reduz, portanto, à *história da produção* do pensamento abstrato, isto é, do pensamento absoluto, lógico, especulativo. A *desapropriação* que forma o interesse real da alienação e a abolição da alienação, é a oposição do *em si* e *para si*, da *consciência* e da *autoconsciência*, do *objeto* e do *sujeito*, isto é, a oposição do pensamento abstrato e da realidade sensível ou da existência sensorial real, no interior do próprio pensamento (Marx, 2001, p. 243).

Sob o modo de produção capitalista, o trabalho humano enquanto trabalho assalariado, portanto, alienado, encontra-se em franca contradição com a categoria trabalho como essencial para a sociabilidade humana e ponto de partida do processo de humanização do mesmo enquanto espécie, como entende Antunes (2005) ao afirmar esta finalidade básica do ser social, em que processo de trabalho é convertido, sobretudo, em meios de subsistência, e o trabalhador, apenas em uma mercadoria especial criadora de novas mercadorias para a valorização do capital.

Na obra *Esboço de uma Crítica da Economia Política*, Friedrich Engels, em 1844, debate com os economistas liberais, sobre a ação central da propriedade privada na cisão entre o capital e o trabalho, uma vez que a propriedade dos meios de produção é uma das bases fundamentais da alienação do trabalho, como ele afirma a seguir:

Como o capital já fora separado do trabalho, este é, por seu turno, desdobrado pela segunda vez: o produto do trabalho opõe-se a ele enquanto salário, é divorciado dele e, como de costume, definido pela concorrência, visto que, como observamos, não há escala para medir a parte do trabalho na produção. Se suprimimos a propriedade privada, esta separação artificial também desaparece, o trabalho é seu próprio salário e a verdadeira significação da retribuição do trabalho, anteriormente alienada, vem à luz: sua importância na determinação dos custos de produção de um objeto (ENGELS, 1979, pp.12-13).

Engels revelou algumas das contradições existentes, que se mantêm diante do crescimento e predominância das relações capitalistas de produção na sociedade, *par e passo* com o desenvolvimento da ciência a serviço do capitalismo e o emprego do trabalho social de uma massa cada vez maior de trabalhadores numa jornada de trabalho e o conseqüente deterioramento das condições de vida, como se pode verificar na passagem em que ele analisa como se dão essas relações sociais na Irlanda e na Grã-Bretanha:

Esta capacidade ilimitada de produção, manipulada com consciência para o interesse de todos, reduziria em breve ao mínimo o trabalho que incumbe à humanidade; abandonada à concorrência, faz a mesma coisa, mas no interior desta oposição: uma parte do país está cultivada da melhor maneira, enquanto a outra — na Grã-Bretanha

e na Irlanda, trinta milhões de acres de boas terras — fica abandonada. Uma parte do capital circula com uma velocidade inacreditável, a outra fica morta em caixa. Uma parte dos trabalhadores opera de catorze a dezesseis horas diárias, enquanto a outra fica na mais completa inatividade e morre de fome. (p.16).

São as máquinas forças titânicas utilizadas contra o homem, desgastando-o física e moralmente, expulsando-o dos postos de trabalho como peça obsoleta à mercê das intempéries e desgraças, ou é a sua utilização pelo capitalismo que a reveste desse objetivo? Marx considerava que a maquinaria tinha seu *sentido positivo* (MARX, ENGELS, 2001), e até mesmo poderia melhorar a relação entre o trabalhador e a produção, porém, o modo de produção capitalista representava, este sim, um entrave a essa finalidade de poupar as forças físicas e mentais do homem, levando-o assim a executar, em competição desleal com a máquina, cada vez mais um trabalho penoso e desgastante, sem dar-lhe a chance de obter tempo livre para usufruir de tudo o quanto foi produzido anteriormente pela humanidade, como ele demonstra a seguir:

A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores (MARX, ENGELS, 2009b, p. 503).

Como entende Luz (2008), sob os parâmetros capitalistas, os trabalhadores, com sua capacidade transformadora e criatividade, deveriam produzir mercadorias para o seu desfrute, porém, ao terem *essa capacidade transmutada em atitudes mecânicas*, acabam eles mesmos sendo convertidos pelo sistema de produção *em mais uma mercadoria, dentre todas as outras produzidas por ele*. E visto como coisa, necessita estar disponível para atender aos anseios da produção em consumi-lo enquanto força de trabalho, sempre em um preço *tão menor quanto mais destituído de humanidade for o trabalhador*. Para confirmar sua premissa ele resgata Marx:

[...] o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, com necessidades, que em cada momento em que não trabalha perde os seus juros e, por conseguinte, a existência. Como capital, o valor do trabalhador varia de acordo com a procura e a oferta, e a sua existência física, a sua vida, foi e é considerada como uma oferta de mercadorias, semelhante a qualquer outra mercadoria. [...] A produção não produz unicamente o homem como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produto ainda como um ser espiritual e fisicamente desumanizado... Imoralidade, deformidade, hilotismo dos trabalhadores e capitalistas. O seu produto é a mercadoria autoconsciente e ativa... a mercadoria humana. (MARX, s/d, pp. 173-174).

2.2 O trabalho criativo

Segundo Marx e Engels, a fim de que se supere o trabalho alienado é necessário que o conteúdo social inerente a todo o trabalho seja resgatado, assim como a cientificidade e a atividade criativa do mesmo, livrando-o de uma vez por todas do adestramento forçado do capital sobre o homem, deixando de *ser esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado, para chegar a ser atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção* (MARX; ENGELS, 2009B, p. 34). A categoria trabalho criativo, como conceito *para si*, não foi desenvolvida inteiramente por Marx em sua crítica à economia política, embora ele tenha desenvolvido o mesmo como conceito *em si*, na medida em que considera todo trabalho como atividade criativa do homem; a criatividade é a qualidade distintiva do trabalho humano, como condição ontológica da humanidade, seja em sua forma concreta ou abstrata.

Marx, ao denunciar o trabalho alienado como imprescindível para o modo de produção capitalista, expôs as contradições que este representa ao livre desenvolvimento do homem e ao livre desenvolvimento do trabalho criativo, um exemplo pode ser observado quando debate sobre a luta pela jornada normal de trabalho (MARX, 1986, p. 215) e as leis contra o prolongamento da jornada². O capítulo inicia questionando qual seria o limite da jornada de trabalho diária diante da ganância capitalista para prolongá-la cada vez mais, e fazer valer o capital empregado no início da produção acrescido de mais valor, levando-se em conta o limite de 24 horas entre um dia e outro e a necessidade da força de trabalho se recuperar em escasso descanso entre uma e outra jornada, para retomar às custas de sua energia vital a produção, reproduzindo mais e mais capital. Unido a isso está a realidade que, sob a lógica capitalista, o tempo disponível, em que este trabalhador não está sendo consumido como força de trabalho é este também tempo de trabalho, logo, quanto menos o trabalhador tenha tempo livre, melhor para o capitalista. Marx aqui entra em franca oposição com os embelezadores do capitalismo de sua época ao desmistificar o sentido que ele dá à produção social, atingindo radicalmente a vida dos trabalhadores sob esse modo de produção, como se pode afirmar na citação abaixo:

² A luta pela jornada normal de trabalho. Leis coercitivas para o prolongamento da jornada trabalhista, de meados do século XIV a fins do XVII Tomo I, Vol. I

[...] Mas em seu desmesurado e cego impulso, em sua fome canina de mais trabalho, o capital não só transgride os limites morais, mas também as barreiras máximas puramente físicas da jornada trabalhista. Usurpa o tempo necessário para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção da saúde corporal. Rouba o tempo que se requer para o consumo de ar fresco e luz do sol. Escamoteia tempo da alimentação e, quando pode, as incorpora ao processo de produção mesmo, de tal maneira que ao operário lhe joga comida como se ele fosse um meio de produção a mais, como à caldeira carvão e à maquinaria gordura ou azeite. Reduz o sono saudável — necessário para concentrar renovações indispensáveis para reviver um organismo absolutamente esgotado. (MARX, 1986, p.215)

Marx já havia determinado que todo trabalho humano é criativo e ao mesmo tempo trabalho manual é intelectual, pois a partir da realidade concreta, o homem projeta e cria na cabeça o que irá produzir posteriormente, não há trabalho manual sem trabalho intelectual e todo trabalho intelectual parte de algo existente na sociedade. De maneira que a divisão na sociedade entre trabalho manual e trabalho intelectual, e entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo entra em contradição com a tese de que todo trabalho humano é criativo. Essa diferenciação entre o que seria trabalho produtivo e trabalho improdutivo, dentro do modo de produção capitalista, refere-se a que tipo de trabalho realizado pelos produtores pode produzir mais valor, que atividade humana pode ser alienada da força de trabalho e ser apropriada pelo capitalista. Esse trabalho produtivo, socialmente determinado, é mediado pelo comprador e o vendedor, ou seja, numa relação em que o trabalho alienado do segundo é apropriado pelo primeiro como capital. Para o trabalhador, todavia, essa relação sela o seu *destino social* que o chama a converter-se em capital, determinando a qualidade do seu trabalho dentro da sociedade. Outro aspecto a ser revelado dessa relação aparentemente livre entre comprador e vendedor, leva em conta que embora seja através do dinheiro o meio em que se concretize o salário ou pagamento recebido pelo vendedor por seu trabalho produtivo para o capitalista, aqui esse meio de pagamento assume características singulares, como esclarece Marx em *O Capital* ao apontar que ainda que o dinheiro esteja com o capitalista, como sua mercadoria, ele apenas assume a característica de capital quando entra no processo de produção.

E o que seria trabalho improdutivo para o capitalismo se não qualquer outro trabalho que não esteja subsumido à lógica de tornar-se capital? Qualquer produtor que esteja trabalhando, produzindo criativamente, mas que ao final desse processo não se aliene do fruto de seu trabalho, submetendo-o a uma relação de compra e venda está ele mesmo realizando um trabalho considerado improdutivo dentro da concepção capitalista, aqui não se considera qual o produto e qual a sua utilidade para a sociedade, mas se dele se extrai mais valia.

Os trabalhadores produzem tal trabalho produtivo na jornada de trabalho em que

além de produzirem os bens necessários à sua sobrevivência, necessariamente, precisam produzir trabalho excedente, como mais valia ou mais valor, aliás, este é o motivo pelo qual o empregador compra sua força de trabalho para utilizá-la durante determinado tempo. Daí a divisão para fim de análise da Jornada de Trabalho entre Tempo Socialmente Necessário e Tempo Excedente. Enquanto durante o Tempo Socialmente Necessário, o trabalhador produz para pagar o seu próprio salário e, assim satisfazer suas necessidades imediatas de sobrevivência, durante o Tempo Excedente tudo o que ele produz é apropriado pelo capitalista enquanto mais valia. A luta entre o trabalho necessário e o trabalho excedente, é abordada por Marx já nos *Grundrisse*:

Como vimos, é lei do capital criar trabalho excedente, tempo disponível; ele só pode fazer isso ao pôr em movimento trabalho *necessário* – *i.e.*, ao trocar com o trabalhador. Por essa razão, é sua tendência criar tanto trabalho quanto possível; assim como também é sua tendência reduzir o trabalho necessário ao mínimo. Consequentemente, é tendência do capital tanto aumentar a população que trabalha como pôr continuamente uma parte dela como população excedente – população que é inútil, até que o capital possa valorizá-la. (Daí a exatidão da teoria da população excedente e do capital excedente.) É tendência do capital tanto tornar o trabalho humano (relativamente) supérfluo como pressionar simultaneamente o trabalho humano de maneira desmedida. (MARX,2009, p. 368)

Mas apesar da sede insaciável de extração de mais valia na jornada de trabalho, do ponto de vista do capital, esse tempo livre é considerado tempo disponível que poderia ser utilizado produtivamente para o capital, porém, sendo utilizado para o próprio trabalhador; do ponto de vista do trabalhador ele é um tempo livre do martírio da produção capitalista e representa sua luta contra a exploração de suas forças vitais e o embotamento de suas capacidades criativas enquanto ser humano, é um tempo em que ele produz para si e não para o patrão, reunificando o trabalho manual e o trabalho intelectual para ele próprio, produtor, portanto, em contradição com a finalidade da sociedade capitalista, que é se apropriar de um *quantum* de trabalho não pago desse trabalhador:

O tempo livre para o desenvolvimento pleno, não somente do indivíduo como da sociedade como um todo, porém, de maneira que aparece sob o olhar capitalista e dos modos de produção que antecederam-no como um *não tempo de trabalho*, assumindo a característica de tempo livre para alguns indivíduos. [...] Todavia, sua tendência é sempre, por um lado, de criar |tempo disponível, por outro lado, |de convertê-lo em trabalho excedente. Quando tem muito êxito, o capital sofre de superprodução e, então, o trabalho necessário é interrompido porque não há |trabalho excedente para ser valorizado pelo capital. [...] então, por um lado, o tempo necessário de trabalho terá sua medida nas necessidades do indivíduo social, por outro, o desenvolvimento da força produtiva social crescerá com tanta rapidez que, embora a produção seja agora calculada com base na riqueza de todos, cresce o |tempo disponível de todos. [...] Nesse caso, o tempo de trabalho não é mais de

forma alguma a medida da riqueza, mas o tempo disponível. O *tempo de trabalho como medida da riqueza* põe a própria riqueza como riqueza fundada sobre pobreza e o tempo disponível como tempo existente apenas *na e por meio da oposição ao tempo de trabalho excedente* [...]. (MARX,2009, p.945).

Portanto, as aplicações do tempo livre social são assim definidas por Marx, também nessa passagem:

[...] O tempo livre, que é tanto tempo de ócio quanto tempo para atividades mais elevadas, naturalmente transformou o seu possuidor em outro sujeito, e é inclusive como este outro sujeito que ele então ingressa no processo de produção imediato. Esse processo é disciplina, no que se refere ao ser humano em formação, e ao mesmo tempo experiência prática, ciência experimental e ciência materialmente criativa e que se objetiva, no que se refere ao ser humano já formado, em cujo cérebro existe o saber acumulado da sociedade. Para ambos, na medida em que o trabalho exige pôr mãos à obra na prática e livre movimentação, como na agricultura, é ao mesmo tempo exercício.[...] (MARX, 2009, p. 958)

3 FORMAÇÃO HUMANA: EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Como um dos objetivos dessa dissertação é debater algumas das características e funções que a educação e a avaliação assumem diante do paradigma do trabalho alienado e do trabalho criativo, parece relevante destacar que já se apresenta aí o cerne da educação das massas da população e a educação das elites, bem como a cisão entre elas, uma vez que educar a criança e o jovem a ser o proletário de amanhã já representa submetê-lo ao paradigma do trabalho alienado, ao educá-lo para exercer o trabalho produtivo segundo a concepção capitalista. Esse jovem instruído, adestrado tecnicamente a exercer um ofício, independentemente de sua consciência social, aqui é determinado pelo seu ser social proletário, de vendedor de mão de obra. Assim o vê e o educa o sistema.

Enquanto isso, a educação das elites compradoras de trabalho produtivo, dos futuros dirigentes econômicos da sociedade, além de receberem os conteúdos da educação voltada para o trabalho, sua própria condição de classe lhe permite adquirir conhecimentos que não são acessíveis a toda a classe trabalhadora e sua prole, mesmo porque parte dessa elite se converterá em gerenciadores da produção do capital, daí receberem uma educação diferenciada com elementos que permitem uma formação mais geral do ser humano.

Aqui está claro que não se trata de um capitalista individual, mas da classe proprietária dos meios de produção; nem de um trabalhador em particular, mas de uma classe social de homens, mulheres, jovens e crianças na sociedade, consumidos ao longo de sua vida pelo tempo de trabalho para a autovalorização do capital, negando *a si o tempo livre para a sua educação, desenvolvimento intelectual, desempenho das funções sociais e livre uso de suas forças vitais e espirituais* (MARX, 2009, p.215).

Tanto a educação quanto a avaliação devem resgatar na sociedade seu papel histórico que é o de serem mais que instrutores de conteúdos, fórmulas e diagnósticos e, assim, vanguardearem e fomentarem debate sobre o que representa o trabalho alienado como concepção predominante da categoria trabalho e como se constitui em elemento crucial para se debater a fissura que separa a educação dos países em desenvolvimento e a dos países modelares do sistema, não se eximindo da realidade díspar dentro desses países da educação recebida pelas classes sociais, como se revela na crise educacional nos Estados Unidos³

³ Waiting for "Superman" é um documentário norte-americano de 2010, dirigido por Davis Guggenheim e produzido por Lesley Chilcott; e Torre de Marfim: A Crise Universitária Americana, lançado em 2014, dirigido por Andrew Rossi.

(BEVILAQUA 2012; 2015). Estes desafios exigem, mais que políticas educacionais bem-intencionadas, uma revolução de paradigmas (BEVILAQUA, 2012), tanto para os objetivos gerais da sociedade quanto para os da educação e da avaliação.

3.1: Paidéia: A Formação do Homem Grego

Em *Paidéia - a formação do homem grego*, o autor, Werner Wilhelm Jaeger, preambula este trabalho, enfatizando como a Grécia se constituiu em referência societária para a civilização ocidental, tanto na formação do Estado quanto da literatura, da religião, da filosofia e da educação; destacando esta última como processo social mais amplo que apenas a instrução para que se exerça um ofício, um adestramento técnico, tendo como objetivo a formação do ser humano em todos os aspectos da vida em sociedade. A relevância do conceito de Paidéia ainda hoje para educação consiste justamente nesta amplitude de significado que resgata a formação integral do homem, não restrita a uma prática instrumental para produção capitalista.

Isto pode ser comprovado teoricamente em um dos enfoques da teoria marxista sobre educação, em que a define como atividade emancipadora da classe operária com a união entre trabalho, instrução intelectual, exercício físico e treino politécnico, resgatando o papel unilateral da educação, limitado pelos modelos hegemônicos impostos pelo capitalismo (FERRARI, 2011).

A obra *Paidéia* é composta por três livros. As duas primeiras partes apresentam e analisam a fundação, o crescimento e a crise da formação grega nos tempos do homem heroico e político, durante o período primitivo e clássico e finalizam com a ruína do Império ateniense. O terceiro livro traz o que o autor denomina de “o século de Platão”, e como este universaliza Estado, Educação e cultura gregas. (JAEGER, 1994).

O filósofo e historiador Werner Jaeger (1888-1961), define o conceito de Paidéia, afirmando:

Paidéia, a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. Este tema é, de fato, difícil de definir: como outros conceitos de grande amplitude (por exemplo os de filosofia ou cultura) resiste a deixar-se encerrar numa forma abstrata. [...] Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição,

literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide com o que os Gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (JAEGER, 1994, p. 1)

O autor ao precisar as ideias de educação e formação, como categorias de origens distintas que se interdeterminam no conceito maior de Paidéia (παιδεία), pressupõe uma imagem ideal do homem, “beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal”. Argumenta que a formação “manifesta-se na forma integral do Homem”, em sua conduta, comportamento exterior e na sua atitude interior, que isto não surge do acaso, são produtos de uma disciplina consciente. Já Platão a comparou ao adestramento de cães de raça. Em princípio, esse adestramento limitava-se a uma reduzida classe social, a nobreza. (JAEGER, p. 24).

O estudo da obra Paidéia indica que esta mesma concepção também se aplica ao próprio conceito de educação e aos conceitos de pedagogia e avaliação. Para o autor, os clássicos de Homero, *Ilíada* e *Odisseia*, são as duas referências que fundamentam estes paradigmas porque enfatizam os dois aspectos principais do ideal grego de educação que se expressam na Paidéia: o areté e a razão ou mais precisamente formação e educação. A própria cronologia destas obras indica uma mudança na amplitude destes conceitos até a ideia de Paidéia, pois é o areté, o conceito que inicialmente se refere ao ideal grego de educação, como se revela em Homero, em que a bravura, a destreza, a força, a persuasão, eram atributos próprios da elite. Jaeger, aponta no prefácio de sua obra o que para o Homem Grego representava a educação:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. (JAEGER, 1994, p. 28).

O alargamento do ideal educativo do areté surgiu nos fins da época arcaica (VIII e VII A.C.), expressando-se então pela palavra *kaloskagathia*. Mais que honra e glória, pretende-se então alcançar a excelência física e moral. Os atributos que o homem deve procurar realizar são a beleza (kalos – kalos) e a bondade (kagatos – kagatos).

Jaeger argumenta que a formação “manifesta-se na forma integral do Homem”, em sua conduta e “comportamento exterior e na sua atitude interior”, que isto não surge do

acaso, são “produtos de uma disciplina consciente”. Platão define Paidéia da seguinte forma "(...) a essência de toda a verdadeira educação ou Paidéia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (JAEGER,1994, p. 147).

O conceito de formação vai se destacando ao longo do tempo no próprio processo de desenvolvimento da sociedade grega, deixando de ser uma formação relacionada com o mito para se tornar uma formação relacionada diretamente à racionalidade, ou seja, em que o homem domina sua natureza interna, além disso, mostra claramente a diferença entre *Ilíada* (HOMERO, 2003A e *Odisseia* (HOMERO, 2003B), enquanto na primeira são enfatizadas a destreza e a força como atributos dominantes aos heróis, uma vez que eram atributos dos que dominavam a sociedade, o que retrata também o aspecto mitológico para atingir o *areté*, e isso explica ainda mais porque o herói representado na figura de Aquilles (JAEGER,1994, p.28), em *Ilíada*, com sua honra e virtudes tenta alcançar o *areté*, e assim se igualar ao mito dos deuses. Essa ideia de formação para além da educação e da instrução técnica já vai tender não somente a essa capacidade, mas será polarizada pela capacidade da racionalidade, da estratégia, de vencer as forças da natureza, externa e interna. Em a *Ilíada*, ele já havia utilizado dessa astúcia ao planejar a construção do cavalo de madeira com que os gregos penetraram em Tróia; em a *Odisseia* ele amarra-se no mastro do navio para fugir do canto das sereias, dominando o instinto de lançar-se ao mar (HOMEROB, p.266). Dessa maneira, a saga de Ulisses para retornar à Ítaca e todos os percalços por ele enfrentados para alcançar o seu feito, basicamente, revela a ideia da racionalidade dentro desta formação do homem grego.

O conceito de Paideia ao basear-se nas grandes narrativas, tem em Homero o seu porta-voz, um dos elaboradores mais presentes na formação da classe dominante grega e que, por isso, acaba dominando também a formação do homem em todos os aspectos na Grécia, não somente da elite. O poeta Homero conceitua *areté* como atributos morais e espirituais, em concordância com o pensamento vigente nos tempos primitivos (JAEGER, 1994, p. 25). Aqui também observa-se que mais que educar, a formação do homem grego devia ser um meio para que fosse alcançada sua plenitude intelectual e moral, considerada a “essência da virtude humana”, como vemos na seguinte passagem:

Constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito, tais são as palavras pelas quais um poeta grego dos tempos de Maratona e Saiamina descreve a essência da virtude humana mais difícil de adquirir. Só a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão pela primeira vez em sentido metafórico, aplicando à ação educadora. A palavra alemã *Bildung* (formação) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação

no sentido grego e platônico. (JAEGER, 1994, p.354)

Historicamente, quanto mais vai se diferenciando o conceito de Paideia do conceito inicial do mito do herói e passa a dominar a racionalidade, impulsionado pela divisão do trabalho, torna-se cada vez mais específica a formação das pessoas e a educação vai perdendo esse sentido geral de formação, de prática de cidadania em todos os sentidos, tornando-se cada vez mais instrumental, cada vez mais se impõe uma mescla da formação que era dada aos camponeses e a formação para as elites, em que apesar do domínio da racionalidade e da técnica, preserva traços da formação do homem total. Para as camadas médias e para população em geral, passa a prevalecer uma educação cada vez mais tecnicista, instrumentalizada, voltada quase em sua totalidade para a produção na sociedade.

Jaeger destaca a posição de Aristóteles ao considerar que enquanto o pensamento filosófico posterior situa a medida na intimidade de cada um e ensina a encarar a honra como reflexo do valor interno no espelho da estima social, o homem homérico só adquire consciência do seu valor pelo reconhecimento da sociedade a que pertence. Ele é um produto da sua classe e mede a areté própria pelo prestígio que disputa entre os seus semelhantes. O homem filosófico dos tempos seguintes pode prescindir do reconhecimento externo, embora também segundo Aristóteles — *não lhe possa ser totalmente indiferente*. (JAEGER, 1994, p. 29)

O desejo da honra já não é tido como conceito meritório pelos gregos dos tempos que se seguiram. Corresponde mais à ambição, tal como a entendemos hoje. Isso não impede, porém, que mesmo na época da democracia deparemos frequentemente com o reconhecimento e justificação daquele anseio, tanto na política dos Estados como nas relações entre os indivíduos:

Nada é tão elucidativo para a compreensão profunda da elegância moral deste pensamento como a descrição do megalopsychos, o homem magnânimo, na Ética de Aristóteles. O pensamento ético de Platão e Aristóteles baseia-se, em muitos pontos, na ética aristocrática da Grécia arcaica. Isto exigiria uma interpretação histórica minuciosa. A filosofia sublima e universaliza os conceitos que capta na sua limitação originária, mas com isso se confirma e se define a sua verdade permanente e indestrutível idealidade. (JAEGER, 1994, p.31)

O pensamento grego de tempos posteriores a Homero, século IV, apesar das marcadas diferenças, não o esqueceu, como se observa pelo constante resgate do poeta por Aristóteles que, inclusive, elaborou conceitos calcados em Homero, como a relação entre altivez e magnanimidade e virtude ética considerada por Aristóteles como o mais alto

ornamento da virtude. Jaeger considera que o filósofo quando analisa a consciência moral resgata a “altiva areté da velha ética aristocrática”, pois a altivez isolada não possui valor moral, sendo até mesmo ridícula fora do contexto da areté (JAEGER, 1994, p. 33). Assim, ao valorizar a honra e a altivez reafirma a ética aristocrática e, sobretudo, o heroísmo moral:

Quem estima a si próprio deve ser infatigável na defesa dos amigos, sacrificar-se pela pátria, abandonar prontamente dinheiro, bens e honrarias para “fazer sua a beleza”. Esta frase curiosa se repete com insistência, o que mostra até que ponto a mais sublime entrega a um ideal é para Aristóteles prova de um elevado amor-próprio. Quem está impregnado de autoestima deseja antes viver um breve período no mais alto gozo a passar uma longa existência em indolente repouso; prefere viver só um ano por um fim nobre, a uma vasta vida por nada; escolhe antes executar uma única ação grande e magnífica, a fazer uma série de pequenas insignificâncias. (JAEGER, 1994, p.34)

3.1.1 O trabalho humano em Hesíodo

Os gregos colocaram ao lado de Homero, como seu segundo poeta, o beócio Hesíodo. Nele se revela uma esfera social totalmente diversa do mundo e cultura dos nobres. Principalmente o último e mais arraigado à terra dos poemas de Hesíodo que se conservaram, *os Erga*, em que apresenta a mais viva descrição da vida campestre da metrópole grega no final do séc.VIII e completa essencialmente a representação da vida mais primitiva do povo grego que aprendemos do jônico Homero. Enquanto para Homero a educação parte da formação humana dos nobres, em Hesíodo, entretanto, parte do valor do trabalho humano, revelando uma segunda fonte da cultura:

O título de Os Trabalhos e os Dias, dado pela posterioridade ao poema rústico didático de Hesíodo, exprime isso perfeitamente. O heroísmo não se manifesta só nas lutas em campo aberto, entre os cavaleiros nobres e os seus adversários. Também a luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores com a terra dura e com os elementos têm o seu heroísmo e exige disciplina, qualidades de valor eterno para a formação do Homem. Não foi em vão que a Grécia foi o berço de uma humanidade que põe acima de tudo o apreço pelo trabalho. (JAEGER, 1994, p. 85)

Jaeger ressalta a relevância das descrições de Hesíodo em relação a vida do homem do campo, guardadas as especificidades da cultura de cada povo que formou a Grécia, propriamente dita. Um exemplo citado por ele, ressalta a situação vivida na terra do próprio

Hesíodo, a Beócia, onde o poder estava nas mãos da nobreza latifundiária, preservando, entretanto, a independência espiritual e jurídica considerável dos camponeses, como se observa:

Não existe a escravatura e nada indica, mesmo remotamente, que aqueles camponeses e pastores que viviam do trabalho das suas mãos descendessem de uma raça subjugada na época das grandes migrações, como acontecia na Lacônia. Todos os dias se reuniam no mercado [...] para discutirem os seus assuntos públicos e privados. Criticavam livremente a conduta dos seus concidadãos e até dos altos senhores, e o que o povo dizia tinha importância decisiva para o prestígio e prosperidade do homem comum. Só na massa ele podia defender a sua posição e criar prestígio. (JAEGER, 1994, P. 86)

Em *Paidéia*, vemos que o poeta Hesíodo retratava sua época com os olhos no trabalho humano, o mundo heroico retratado por Homero há muito ficou para trás. O que prevalece na Grécia de Hesíodo é “a idade do ferro”, descrita em cores sombrias, refletindo o sentimento pessimista do trabalhador, abandonado pelos deuses que retornam ao Olimpo, deixando para os homens, sofrimentos e discórdias (JAEGER, 1994).

Hesíodo manifesta-se na *Teogonia*⁴ mais como pensador construtivo, enquanto nos *Erga ou Os Trabalhos e os Dias*⁵, o heroísmo se apresenta não apenas nas lutas campais entre a nobreza e seus inimigos, mas na lida árdua dos trabalhadores com a terra árida, exigindo-lhes disciplina, aqui valorizada, quando trata dos dilemas éticos e sociais referentes ao trabalho vivenciado por Prometeu, que em sua ação rebelde de roubar o fogo dos deuses para os homens, foi castigado por Zeus que criou a primeira mulher, Pandora, a mãe de todos os homens, e de sua caixa saíram todos os males do mundo. (JAEGER, 1994, 2003)

3.1.2 *Pedagogia e techne*

A fundação da ciência educacional é atribuída aos sofistas, mas seria a pedagogia uma ciência mesmo, ou uma arte? Os sofistas denominaram de *techne* a arte da educação, a

⁴ Teogonia ΘΕΟΓΟΝΙΑ – A Origem dos Deuses, poema épico que narra a origem e genealogia dos deuses, considerado o mais antigo tratado de mitologia grega. O argumento gira em torno de três temas básicos: a criação do mundo, ou *cosmogonia*; a genealogia das gerações divinas, ou *teogonia* propriamente dita e a ascensão de Zeus ao poder.

⁵ Nesta obra o poeta Hesíodo trata da origem e da organização da vida dos homens e como ela entra em contradição com as divindades, aqui, encontra-se os mitos de Pandora, Prometeu, as 5 raças. Os Trabalhos e os Dias

exemplo de como denominavam o ensino da política, de *techne política*. Aqui, Jaeger pondera que converter educação em técnica segue a tendência geral de, ao longo do tempo, compartimentar o todo a fim de convertê-lo em saberes transmissíveis, levando posteriormente a ordenar a educação de toda a sociedade através da técnica. Para o autor, esta separação clara e fundamental entre o poder e o saber técnico e a cultura propriamente dita converte-se no fundamento do humanismo segundo a Paidéia.

Não é objeto da presente dissertação dissecar a relevante, porém extensa, obra magna de Jaeger *Paidéia*; mas destacar as características principais da formulação dos conceitos de formação humana, educação e avaliação, bem como o aspecto onilateral destes conceitos derivados do seu fundamento material e histórico: o trabalho humano. Estas características continuam presentes mesmo com o passar dos séculos e as transformações que ocorrem tanto na materialidade quanto na formulação teórica destes conceitos, sempre além do adestramento tecnicista presente na educação para o trabalho alienado, preservando o domínio do trabalho criativo no ensino das elites.

Como vimos anteriormente, a educação grega já trazia a distinção de classe, através de Homero, vê-se como o ideal das elites era se igualar aos deuses em perfeição, beleza e honra; o Olimpo e seus deuses nada mais eram que imanações de uma classe dominante considerada perfeita; mas onde se fala da educação das elites tem-se em contradição dialética a ela, a educação para o trabalho e a avaliação do mesmo. A hierarquia de excelência para o escravo e o trabalhador braçal era atender às necessidades do seu dono e proprietário, ainda que elementos dessa educação ideal grega fossem incorporados à sociedade de forma geral, a educação para o trabalho alienado sempre foi uma realidade para os que estavam excluídos do *escol da raça*.

Posteriormente, no século IV a.C. e no período helênico cujo declínio levou à desestruturação da Grécia e a dominação do país por Roma, a educação incorporou elementos da cultura helênica e elementos eclesiásticos, contudo, continua existindo a formação distinta para a elite e as massas. A grande mudança em termos educacionais ocorre com a crise do trabalho escravo que leva à queda do império romano e a instituição do sistema feudal e da Idade Média, em que a igreja será a grande mediadora da formação humana: a formação da nobreza e a formação do servo e do escravo.

Todo este processo de alteração nos conceitos de educação e avaliação na Idade Média, que atendem às novas determinações do trabalho feudal e do domínio do trabalho, estão claramente presentes nas interpretações de São Tomás de Aquino sobre a metafísica de

Aristóteles; as Teses do Livre Arbítrio, de Santo Agostinho, e a pedagogia ativa de Comênio⁶, com sua Didática Magna, que dominam os colégios e universidades que se constituem nesse período. Estas interpretações aprofundam a dissociação entre os conceitos de formação humana, educação e avaliação em relação às suas aplicações sistemáticas, consumando-se das interpretações bíblicas e canônicas presentes nas encíclicas papais até o extremo de aplicação das mesmas, como se comprova pela Santa Inquisição e a encíclica do Ratio Studiorum, que procurava corrigir todas as concessões surgidas com o Renascimento, a Reforma Religiosa, e a ciência moderna, como são 'exemplos pedagógicos' da avaliação no Ratio Studiorum, Giordano Bruno, Galileu Galilei e Joana d'Arc (FARIA, 2015).

No feudalismo aprofundou-se a divisão social do trabalho, paralelamente ao sistema de suserania e vassalagem, tendo por base a corveia (MACHADO, 2005). O feudo autossuficiente desenvolve o sistema de corporação de ofícios e guildas, impulsionando o artesanato e a manufatura, a produção de excedentes ou a escassez durante as crises, desenvolvem os intercâmbios comerciais e as trocas de mercadorias e a própria produção da mesma, desenvolvendo o trabalho assalariado.

A crise do modo de produção feudal, o surgimento dos burgos, das terras comunais e a acumulação primitiva de capital, redundou em estados absolutistas e na revolução burguesa, em que o trabalho assalariado e o valor trabalho, passam a fundamentar toda a estrutura de relações sociais. Assim, do mesmo modo que o fim do trabalho escravo levou às transformações da educação reminiscentes da Paidéia à educação eclesiástica; a crise do trabalho servil levou da educação eclesiástica à educação para o trabalho. Também se pode relacionar as alterações dos paradigmas que governam a educação e a avaliação educacional, das classes sociais no sistema de produção burguês ao processo vivido por esta educação segregacionista nos modos de produção anteriores em que as transformações da base material conduzem às suas reconfigurações teóricas.

⁶ Comenius propôs “um ensino unificado, pautado em uma educação realista e permanente; um método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga e um ensino a partir de experiências cotidianas”. (OLIVEIRA, 2009, p. 30 in ZARGOLIN, 2012)

4 AS CRISES DO CAPITAL, O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Com a consolidação do modo de produção capitalista, através da Revolução Industrial na Inglaterra, a Revolução Política na França e a Revolução Filosófica na Alemanha, a base material e histórica que fundamenta as teorias de formação humana, educacionais e de avaliação alteram-se qualitativamente. O conceito de trabalho e do valor trabalho como paradigma de riqueza social superam o paradigma que dominava o regime da nobreza feudal e do clero sobre a massa de servos, escravos e trabalhadores assalariados.

A produção de mercadorias em que se cristaliza o valor trabalho extraído da classe de trabalhadores diretos e indiretos na produção capitalista passou a ser a expressão de riqueza e poder. Marx, ao iniciar o capítulo sobre a mercadoria e dinheiro em sua obra magna *O Capital*, Livro I, fundamenta o objeto de sua investigação inicial, a mercadoria, a partir do pressuposto que a acumulação desta nos sistemas em que vigora o regime capitalista de produção significa acumulação de riqueza, e ao dissecar seu objeto para entender porque mercadoria e riqueza são faces de uma mesma moeda, encontra no duplo caráter do trabalho, a substância e essência do valor, isto é, o trabalho concreto e o trabalho abstrato ou valor de uso e valor de troca, cuja medida de valor é o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de mercadoria. Esta descoberta de Marx supera as formulações preexistentes entre os fisiocratas e as limitações dos clássicos da economia política como Adam Smith e Ricardo, constituindo o conceito de mais-valia, reconfigurando o conceito de trabalho alienado, como o fundamento da produção capitalista, portanto, da divisão e da organização do trabalho e de todas as relações sociais que se desenvolvem e se ramificam com base neste fundamento estrutural societário.

Deste modo, as crises e alterações críticas que se consumam nestas relações sociais de produção e atividade humana ontológica, o trabalho, constituem o *leit motiv* das transformações das relações sociais que produzem e reproduzem esta atividade e processo social fundamental da sociedade, o trabalho em seu caráter alienado, entre estas, a formação humana em geral, a educação e a avaliação educacional em particular. Com a constituição da sociedade burguesa, a obra que se insurge como manifesto pedagógico, negando todo o sistema educacional herdado do clericalismo e a tradição educacional feudal, é a teoria da formação educacional do Emílio, de Rousseau. Esta concepção contempla uma avaliação totalmente crítica em relação à pedagogia anterior, tendo como base fundamental o novo

paradigma do cidadão sob a sociedade do contrato social em que domina o pacto entre proprietários ou produtores individuais. O Emílio que deve se formar para esta nova sociedade, o Emílio cidadão, é aquele preparado para intercambiar suas propriedades livremente com outros Emílios, embora esta propriedade possa ser distinta, chegando à lógica da própria venda da força de trabalho.

A obra Emílio de Jean Jacques Rousseau, datada de 1762, sustenta uma concepção pedagógica do homem, de nascimento até sua fase adulta. O livro é um clássico do Iluminismo e representa um marco para o projeto pedagógico moderno, um guia para a educação dos séculos XIX e XX. Para o autor, a bondade humana precisa ser desenvolvida a partir dos instintos naturais ainda na infância. Convidado para ser um tutor, Rosseau declina o convite e explica o por quê de sua negação, narrando que a sociedade feudal em decomposição representa tolhimento da criatividade e da inteligência da criança e denuncia que isso ocorre desde que ele é recém-nascido, todo envolto em mantas, quando o ideal e natural para a criança é o movimento. Rosseau defende o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança e propõe uma educação sem artificialismos próprios da sociedade existente. Daí, apresenta através do personagem Emílio, um órfão rico, como seria a criação ideal, da infância até a fase adulta. O autor defende uma instrução pública geral dos “cidadãos” coesa e solidária.

Um dos pontos essenciais do projeto político de Rousseau é que a liberdade não é alienável, sendo assim, vinculada à própria natureza humana. Outra qualidade norteadora da formação humana, segundo o autor, é a virtude, responsável pelo domínio de suas afeições através da razão, levando-o a seguir sua consciência (ROUSSEAU, 1995, p. 525).

O projeto pedagógico proclamado pelo autor preconizava que após ser educado com e para a liberdade cabe ao educando deixá-la assumir a vanguarda sempre que surja a vontade de decidir por algo (Ibidem, 1973. p.43). Assim age Emílio, sempre julgando e raciocinando sobre tudo o que se relaciona a ele próprio, seu movimento é uma constante e assim adquire experiência, sua lição vem da natureza e não da sociedade (op.cit,p. 113).

Entretanto, é necessário compreender-se na concepção de Rousseau que as relações sociais de mercado condensadas de seu conceito de liberdade e de movimento são entendidas como naturais, assim como o *ratio* com que opera as decisões do homem novo da sociedade do pacto social. Esta concepção da natureza humana de Rousseau encontra seu fundamento numa interpretação do ideal grego de formação, educação e avaliação humana e justamente por este resgate da educação integral segundo os ideais gregos sobre uma

sociedade onde a divisão do trabalho torna-se o móbil do desenvolvimento das relações sociais, aprofundando a separação entre trabalho intelectual e o trabalho manual, entre o enciclopedismo iluminista que se sustenta na razão científica da nova ciência em lugar do clericalismo, e no desenvolvimento da tecnologia na expansão manufatureira e das fábricas de produção de mercadorias e mais-valia, o ideal grego se partilha entre a educação para a produção social e a educação para o comando da produção social, reproduzindo esta condição histórica do desenvolvimento pedagógico herdada das sociedades divididas em classes. Sob estas circunstâncias, esta concepção geral de educação que expressa a formação do homem novo da sociedade capitalista pulveriza-se, apesar da escola pública na França, que se dedica a converter o grosso da massa ignorante de bretões em trabalhadores produtivos, diferenciando-se do processo vivido na Inglaterra, onde a grande escola de formação do proletariado está na revolução industrial e nas legislações sanguinárias no decurso de séculos.

Na França, onde a revolução política burguesa constituiu-se em paradigma político para o capitalismo, as ideias pedagógicas pulverizam-se. Às universidades originárias da era medieval, que mesclam a herança eclesiástica às novas teorias da ciência moderna e formam a nova classe de dirigentes da sociedade, unem-se inúmeras experiências pedagógicas ou escolas experimentais que adaptam esta formação geral a situações particulares e compartimentalizadas em toda Europa, como são os casos de Pestalozzi, Montessori, etc; um processo que se desenvolve em paralelo à tradição escolar luterana wesliana, à jesuítica que se espalham pelo novo mundo até o último quartel do século XIX, quando nos Estados Unidos desenvolve-se das escolas experimentais o pragmatismo pedagógico de John Dewey, que se firma como modelo em grande parte do mundo, especialmente na América Latina, em particular, no Brasil através do Movimento Escolanovista.

O pragmatismo do norte-americano John Dewey surge no final do século XIX e início do século XX, paralelamente às experiências educacionais no socialismo e das concepções marxistas sobre a educação, tais como Lukács, Krupskaja, Makarenko, Pistrak, Vygotsky, Gramsci, entre outros, sob o paradigma do trabalho como totalidade e categoria ontológica da formação humana. Dewey, entretanto, é um dos expoentes do que se convencionou chamar Escola Experimental, ou Escola Nova no mundo capitalista; seus ideais pedagógicos defendiam que a escola deveria ensinar a criança a viver na sociedade do trabalho, para isso, caberia à instituição escolar atuar como uma miniatura da sociedade, um laboratório, uma fábrica e, assim, amenizar a ruptura entre a educação familiar e a educação na sociedade. Nestas circunstâncias, o programa escolar deveria obedecer critérios objetivos e

subjetivos, segundo métodos cientificamente controlados, nos quais a psicologia, a sociologia e a avaliação se subordinam aos objetivos dos programas pedagógicos. O professor teria responsabilidade por dirigir o processo educacional e este, como um todo, seria adaptado às necessidades da criança, ao contrário da educação tradicional herdada da herança religiosa em que é a criança que deve se adaptar aos métodos de ensino.

Naturalmente, o pragmatismo pedagógico de John Dewey tem seu fundamento no naturalismo e método experimental da Inglaterra, com Charles Darwin; na sociologia da França, com Émile Durkheim em seu trabalho *Sociologia da Educação*; e na filosofia alemã a partir de Hegel e sua concepção da *Bildung*.

O pragmatismo pedagógico de Dewey, em todas partes em que é aplicado, produz avanços trazendo a ciência moderna ou aspectos do ensino propedêutico à massa da classe operária, atendendo às necessidades de expansão da produção capitalista e preparando a nova base de força humana, técnica e intelectual para a superação da crise do capital vivida no curso do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Na literatura política marxista este processo ficou conhecido como de mudança estrutural do capitalismo, da sua fase de livre concorrência à fase superior dos monopólios, denominada de imperialismo, como se pode comprovar pelos estudos de Hilferding⁷, Lênin, entre outros. Porém, a passagem da livre concorrência ao imperialismo não se resolve apenas com a I Guerra Mundial, segue-se a esse processo a crise de hegemonia e a crise estrutural do sistema sob a acumulação monopolista, configurando-se o crescimento e a participação do Estado no ordenamento econômico e na repressão à sublevação da classe operária em todos os países da Europa e do mundo que seguem o paradigma da revolução socialista na Rússia de 1917.

A grande crise de 1929 nos EUA, a derrocada da República de Weimar e a ascensão do nazismo na Alemanha une-se à ascensão fascista na Europa: Itália, Espanha, Hungria, Romênia, etc, chegando ao Japão, configurando as bases do que posteriormente foi definido como capitalismo monopolista de estado. Mas, se por um lado, na II Guerra Mundial, os aliados (democratas e socialistas) derrotam a superação nazifascista da crise do capital, por outro lado, conformadas as bases do Estado do Bem Estar Social, sob o paradigma macroeconômico keynesiano e microeconômico de Marshall, onde a burguesia recompõe suas bases de alianças com o nazismo e fascismo recentemente derrotados, passa ao trabalho de

⁷ Hilferding Rudolf (1877-1941), um dos pioneiros na análise do capitalismo monopolista, autor de *O Capital Financeiro*, em 1910, revelou como a concentração de capital conduziu a um papel decisivo dos bancos.

isolamento do movimento revolucionário da classe operária, reconstituindo o que se traduziu de nova ordem social, através das instituições supranacionais, como ONU, FMI, Banco Mundial e OTAN.

É nesse contexto que se firma o paradigma da teoria da educação fundada no pragmatismo filosófico-pedagógico de Dewey centrado nas teses do produtivismo, e desta feita, toda a base progressista presente nas concepções iniciais da educação para o trabalho, fundada por este filósofo, passa a ser adaptada e dirigida ao paradigma da educação para o trabalho alienado, subsumindo as concepções naturalistas que fundamentavam as ideias de liberdade dos sistemas democráticos, derivadas da ideia de necessidade de movimento da vida biológica, que marcam a radicalidade liberal e materialista ao pragmatismo da pedagogia instrumental.

Embora não seja objetivo desta dissertação aprofundar as várias teorias educacionais e derivações de teorias econômicas, sociológicas e filosóficas aplicadas à educação, no sentido do racionalismo instrumental e positivista, não se pode deixar de mencionar as aplicações durkheimianas do fato social educacional como coisa; das concepções weberianas de neutralidade axiológica e da profissão como vocação, chegando à teoria da ação e do desvio social, de Talcott Parson, que conduzem aos estudos do marginalismo social até o multiculturalismo para cada vez mais aperfeiçoar a formação das pessoas ao trabalho alienado, que vai culminar nas teorias do capital humano e do capital intelectual nos dias atuais.

Entretanto não se pode desconhecer a influência das experiências socialistas a partir da Revolução de 1917, na Rússia, e do marxismo ocidental (ANDERSON, 1976), bem como das próprias contribuições de Marx e Engels como objeto de teorias educacionais, como se observa em Suchodolski (s/d) e Manacorda (2010). Estas contribuições dão base ao que se denominou teses da educação reprodutivista cujos fundamentos estão no estruturalismo desenvolvido por Althusser e que se apresentam em vários campos além do filosófico, como se pode observar em Saussure, Levi Strauss, Lacan, chegando a Bourdieu e Passeron (GIROUX, 1985). A redução do marxismo à concepção estruturalista, de determinação e sobredeterminação defendida por Althusser, através de sua tese da educação como aparelho ideológico do estado, denunciam a tese produtivista e conduzem à concepção da ação educacional dentro da instituição escolar como atividade estéril, incapaz de contribuir com a transformação social. As teses do produtivismo e sua contestação reprodutivista tornaram-se alvo da crítica dos teóricos da pedagogia radical, Giroux, McLaren, Apple, a partir dos anos 70

e 80 nos Estados Unidos. Eles resgatam a Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, e desenvolvem o conceito de currículo oculto como realidade cultural que atravessa as instituições escolares e revelam relações de poder como indicava Foucault (op.cit. passim); a crítica desta concepção ao reprodutivismo sintetiza-se no fato deste abandonar a luta dentro das instituições escolares nas mãos das teorias pedagógicas produtivistas a medida que consideram esta ação apenas como reprodução do sistema social e não desenvolvem um programa pedagógico alternativo de luta no interior das mesmas.

Apesar dos teóricos da pedagogia radical criticarem os fundadores da teoria crítica, Horkheimer, Adorno, Harbemas, com exceção de Marcuse e Benjamin, pelo desprezo à ação das massas estudantis em 1968, este fato, contudo, não impediu a crítica a esta teoria aos moldes da crítica à aporia dos frankfurtinianos e ao enfoque culturalista. Assim, também abriu-se o espaço para a recuperação da teoria marxista da educação, seja sobre o olhar de Lukács na concepção humanista de Suchodolski, seja na visão gramsciniana de Manacorda. Mas todas estas formulações acabaram por compor o que se denominou Marxismo Ocidental, isto é, formulações teóricas que tem a função de linha auxiliar à teoria dominante da educação para o trabalho alienado.

Mesmo o surgimento do construtivismo, em que o fundamento estruturalista e idealista está na epistemologia genética de Piaget, como herança nata na construção psicológica e na resposta lúdica no desenvolvimento cognitivo da criança, não supera a concepção de fundo da formação humana pelo trabalho. Isto se observa na diferença entre Piaget e Vygotsky (1991), em que a teoria deste último da formação social da mente, traduzida como teoria construtivista, afirma que a ideia de funções superiores às funções primárias na psicologia humana resulta da atividade do trabalho social, da linguagem e dos símbolos.

Destacamos alguns pontos sobre teorias educacionais que marcam os paradigmas da educação: a produtivista, a reprodutivista, as teorias construtivistas e a teoria da pedagogia radical, finalizando com as contribuições das experiências e formulações marxistas, com Makarenko e Gramsci, de conceito de trabalho como totalidade.

4.1 Teorias da Educação

4.1.1 O pragmatismo de John Dewey e a Escola Nova

O norte-americano, John Dewey, foi o formulador da Filosofia Pragmática ou Filosofia Instrumental que surge nos Estados Unidos em meados do século XIX. Sua principal contribuição à Educação encontra-se na Pedagogia Instrumental, em que ele desenvolve a partir de sua experiência pedagógica. Dewey é um dos expoentes do que se convencionou a chamar Escola Experimental, ou Escola Nova, um movimento de renovação da educação implementado na Europa, América do Norte e no Brasil cujas ideias baseavam-se no Idealismo Alemão, o Evolucionismo, de Darwin, e o empirismo de Stuart Mill. (BEVILAQUA, 2011).

Dewey tornou-se referência na educação no Brasil, através do esforço teórico e prático de Anísio Teixeira com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, em que ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, levantaram a bandeira da modernização do ensino inspirados em Dewey, defendendo a implementação de um ensino laico, público e gratuito; a criação de uma nova estrutura e curriculum escolar que iniciasse do então pré-escolar até o ensino superior, a existência de um fundo financeiro independente para a educação; que o ensino pudesse ser dividido no segundo grau entre as áreas de humanas e o ensino profissional; o fomento da área de ciências exatas, ênfase na área de ensino e pesquisa no ensino superior.

Anísio Teixeira, em uma realidade na qual a política e a cultura encontravam-se efervescentes no Brasil, justamente quando muitos se debatiam em busca de uma identidade nacional defendeu aqui a escola preconizada por John Dewey: que formasse para a sociedade indivíduos que agissem com liberdade e responsabilidade. O Brasil exigia uma escola, diante do seu próprio desenvolvimento econômico, que preparasse para a inserção no mercado de trabalho, principalmente, industrial. Estudar melhoraria, então, as condições sociais de existência e ampliaria a mobilidade social. Porém, o liberalismo não “vingou” no Brasil, assim como a “escola redentora”, não por falta de esforço e talento dos educadores afinados com ela, para se analisar porque a Escola Nova não encontrou respaldo no país marcado pela educação religiosa que lhe deu origem a partir das experiências realizadas aqui pelos jesuítas, que marcaram radicalmente o paradigma educacional do país (BEVILAQUA, 2011, *passim*).

4.1.2 O positivismo de Émile Durkheim

Émile Durkheim é uma referência do que se convencionou denominar de positivismo, em que defende que a sociedade é estruturada de forma similar ao corpo de um ser vivo, constituindo-se de um sistema de órgãos, cada qual com uma função limitada. Essa corrente preconiza a coesão social, a solidariedade orgânica, e a ciência da educação, contudo, ao tratar como objeto de investigação os fatos sociais e estes últimos como coisas, não considera a dimensão histórica e as contradições sociais do desenvolvimento das relações sociais, sendo por isso considerado positivista. É considerada por muitos como uma visão acrítica da sociedade por não levar em conta, com profundidade e seriedade, que a divisão do trabalho no modo de produção capitalista é totalmente estruturada na desigualdade social, na submissão de uma classe social sobre a outra e que a Educação para uma e outra classe não está alheia a essa organização, não sendo de forma alguma inocente nem indiferente. Durkheim defende a busca pelo coletivo em detrimento ao individual, o que inspirou a que se trabalhe uma coletividade na sociedade. Criticou o privilégio que usufruem certos “órgãos sociais”, ainda que considere que estes sejam naturais e inevitáveis e é considerado como uma das referências da Educação, no Brasil inspirou elaboração, adoção e socialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O autor vê, então, como superação das injustiças, e para evitar conflitos na sociedade diante da desarmonia entre as classes, a necessidade da “solidariedade orgânica”.

As ideias de Durkheim por vezes assemelham-se, segundo seus críticos, ao Darwinismo Social, em que sobrevivem os mais “aptos”. Ao pregar a neutralidade axiológica e distanciamento entre observador e objeto, de forma alguma aponta que o cientista para estudar objeto, e sendo esse objeto a Educação, e demais ciências humanas, deve estar acima/fora/distante dos conflitos ideológicos. Mas como levar isso na prática, diante das diferenças brutais entre aquela e as ciências exatas? Daí, revela-se o caráter conservador e limitado do ideário durkheimiano.

4.1.3 Pierre Bourdieu e o reprodutivismo

O sociólogo e professor francês, Pierre Bourdieu, guardando coerência com sua obra elevou seu esforço teórico ao nível de militância social contra o que se tornou denominado como globalização neoliberal. Ao iniciar um trabalho de campo na Argélia, desenvolveu pouco a pouco um sistema de explicação sociológica da dominação social no mundo capitalista. Dessa forma, a escola, a cultura, a economia foram, entre outros, estudadas aplicando conceitos novos na sociologia, tais como *habitus*, *violência simbólica* ou *campo social*. Ao propor uma nova leitura das relações sociais, Bourdieu criou um modo de pensar crítico, em uma obra profícua utilizada nos mais variados setores sociais.

Ao indagar sobre o papel da escola capitalista, ele afirma que ela é um campo de reprodução social das desigualdades da sociedade capitalista. Em clara contradição com os funcionalistas, não considera que a instituição escolar seja imbuída de neutralidade. Há que se mostrar de forma clara o que esconde o sistema educacional. Apesar de ser conscientizadora e de contribuir para uma compreensão do papel da escola na reprodução do injusto e sistema social vigente, não aponta o caminho para onde canalizar toda essa conscientização e crítica, além de se manter na concepção estruturalista que desconsidera a própria atividade educativa como atividade sensível e suscetível de ação transformadora.

4.1.4 A diferença entre o construtivismo em Piaget e Vygotsky

Baseado nas obras de Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934), têm-se a ideia de construtivismo e dos fatores que interferem no desenvolvimento da mente humana. Piaget considera a herança genética, uma predisposição que vai diferenciar inclusive o ritmo de aprendizagem de cada pessoa, sua proposição é que através de jogos estimule o desenvolvimento psicológico na aquisição de conceitos; diferencia-se portanto da concepção de Vygotsky fundada no materialismo histórico, Vygotsky claramente é influenciado pelo método e princípios teóricos do materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

O livro *Epistemologia Genética*, de Jean Piaget é o que mais influencia a formação docente e do qual emerge o termo construtivismo. As crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. A interação social é apenas um dos fatores que interfere no desenvolvimento

cognitivo. Piaget modificou a teoria pedagógica tradicional que, até então, afirmava que a mente de uma criança é vazia, esperando ser preenchida por conhecimento.

Vygotsky, contemporâneo de Piaget, entretanto, defende que o que diferencia o homem dos outros animais é o desenvolvimento social da consciência deste, ao diferenciar as funções primárias das funções superiores da mente. O ser humano ao interagir com a natureza, embora seja também natureza, é parte consciente da mesma, portanto, além de possuir as funções primárias desenvolve as funções superiores lógicas e simbólicas, como a linguagem e escrita, por exemplo, não como resultado de um desenvolvimento individual, mas de uma construção social, logo, a formação da mente é social; e ao contrário de Piaget, destaca que a biologia e a psicologia só pode ser explicada pelas múltiplas determinações sociais. Para ele é fundamental o papel do educador como mediador do saber, sendo este resultado da concepção crítica da experiência histórica. (VYGOTSKY, 1991, p.33)

A matriz construtivista emerge como pedagogia dominante nos anos 90 do século passado – compreendendo a inteligência como um processo adaptativo, o que se torna essencial para o modo de produção vigente, uma vez que considera como um dos pilares da educação a capacidade de constantes mudanças do sistema.

Vyotsky ao estudar a base biológica do funcionamento psicológico, em que o cérebro é o principal órgão da atividade mental, destaca as funções psicológicas superiores da criança, entende a relação indissociável entre o indivíduo e a sociedade. Entende a escola como local existe justamente para permitir que a criança tenha acesso ao saber elaborado e sistematizado pelas gerações anteriores. O homem não se torna ser humano fora das relações sócio-históricas.

4.1.5 Henry Giroux, McLaren, Apple e o resgate de Paulo Freire

O livro de Henry Giroux *Teoria Crítica e Resistência em Educação* traz, no próprio título, a intuição fundamental que o anima: a construção de uma pedagogia radical que se vincule, consistentemente, à prática educacional que supõe uma leitura crítica capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação.

A matriz Radical/Crítica Emancipatória expôs os principais elementos de Teoria Crítica e Resistência em Educação, de Henry Giroux, concedendo alerta que a pedagogia e a prática educacional não pode se escusar de ser crítica diante das engrenagens da dominação;

devem por sua vez, ser práticas de resistência. Giroux recorre à Escola de Frankfurt, visto que a "Teoria Crítica da Sociedade" é fonte de inspiração, assim como autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas, mas guarda certa distância dos mesmos.

A teoria crítica de Giroux constitui junto com a crítica cultural de McLaren e a crítica da economia política de Apple, que servem à crítica não apenas da matriz pedagógica, a uma crítica da pedagogia da resistência em oposição às pedagogias tradicionais, mas sobretudo a crítica às teorias da avaliação educacional fundadas do custo-benefício, do risco de investimento da educação privada capitalista. A recuperação da pedagogia de Paulo Freire pela teoria crítica de Giroux, Apple e McLaren amplia o alcance desta experiência pedagógica brasileira como matriz pedagógica de resistência para outros países no mundo.

Sobre Paulo Freire, a crítica a educação bancária e a proposta da educação libertadora, apesar de ser inicialmente proposto como alfabetização de adultos, a pedagogia freiriana tornou-se de grande influência entre os educadores no Brasil e em vários países do mundo. É uma pedagogia que impulsiona a organização política dos indivíduos, não há neutralidade diante da opressão. A educação, a pedagogia, a didática, o currículo, todos devem ser discutidos, problematizados: até que ponto são instrumentos de opressão ou de libertação? Para Paulo Freire, a escola tem que ser autônoma e crítica, o papel não é centrado exclusivamente no professor, o aluno tem que ser ouvido, e até mesmo serve como um educador para o próprio educador, visto que traz elementos de conhecimentos – obtidos fora da escola – na vida, na cultura popular, que são fundamentais. O mestre deve, por isso, se entregar sem reservas a essa tarefa de ser um “intelectual transformador”.

A escola como espaço democrático e emancipatório, o respeito à cultura popular, assim como a participação da comunidade foram pontos fulcrais da pedagogia de Freire e Giroux, na Pedagogia da Libertação e na Pedagogia Crítica.

4.1.6 O multiculturalismo de Stuart Hall

A matriz multiculturalista, de Stuart Hall, realiza um corte, um destaque do cenário social, excluindo das análises os “fenômenos complexos e contraditórios” que se desenvolvem no nível econômico.

No culturalismo os sistemas de representação cultural são múltiplos, o sujeito é

fragmentado, as identidades culturais nacionais são deslocadas, há uma heterogeneidade destas representações. A denominação de híbridos culturais referindo-se às nações, em que se olha para as diferenças entre “raças”, etnias, gêneros, subgêneros, etc. E a cada recorte, uma nova faceta do indivíduo a ser discutida *ad infinitum* através da cultura.

Stuart Hall sugere a centralidade da cultura em termos epistemológicos e Apple sustenta que lutas e conflitos culturais não constituem meros epifenômenos, mas sim eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia. Diante dessa proposição de Hall, a contribuição teórica de Apple acrescenta, todavia, que valorizar e reconhecer a importância da esfera cultural não pode implicar a desconsideração da força do capitalismo, do caráter determinante das relações de produção e do poder da classe social. Isso seria, insiste o autor, um grave erro.

O multiculturalismo chama a atenção para a urgência de uma ressignificação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas. Hall argumenta que a globalização se expandiu e atravessou todas as fronteiras no intuito de tornar o mundo mais interconectado, mas tal processo culminou no deslocamento das identidades culturais nacionais no fim do século XX. E segundo ele a presença do multiculturalismo no plano global deve impulsionar, principalmente na área educacional, a busca de correção das injustiças contra determinadas identidades.

Uma crítica ao que propõe McLaren a educação multicultural não pode ser entendida como um elenco de “coisas” que precisam ser implantadas à educação, mas deve acontecer na busca pela implementação do pluralismo e da diversidade aprofundadas nas raízes culturais da sociedade.

Certamente a multiculturalidade é um conceito complexo, que assume a variedade das práticas, políticas e crenças na educação, num campo de múltiplas concepções que possibilitam abordar a sua compreensão. Contudo, o principal problema a ser enfrentado pela teoria pós-crítica consiste no fato de que, ao rejeitar as metanarrativas, as abordagens inspiradas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo devem se confrontar com o problema de sua própria validade enquanto teoria.

4.2 Matriz marxista da Educação com Makarenko e Gramsci

A presente dissertação destaca algumas concepções contra-hegemônicas da

educação em consonância com o paradigma marxista para além do tempo histórico e da conjuntura específica de sua criação, considerando-as factíveis de serem estudadas, discutidas e aplicadas, adequando-as às reais necessidade da Educação do século XXI, visto que muitos dos problemas a que elas se propõe a discutir e superar ainda não foram solucionados pelo paradigma hegemônico, trazendo o paradigma da educação marxista à ordem do dia.

4.2.1 A Experiência de Anton Makarenko

A contribuição de Anton Semiónovich Makarenko é retratada magistralmente na obra *Poema Pedagógico* (1983). Em 1920, apenas 3 anos após a Revolução Russa, na jovem República dos Sovietes, ainda em guerra civil, que na Ucrânia assumiu contornos dramáticos, começa a germinar a Revolução e a necessidade inexorável de educar e reeducar, principalmente as crianças e jovens. Assim, o Departamento de Instrução Pública encarrega o pedagogo de organizar nas redondezas da Poltava, uma colônia para reeducação social de delinquentes menores de idade nomeada Colônia Máximo Gorki. Os alunos da Colônia eram, em sua maioria, crianças e adolescentes arrastados pelo redemoinho da sociedade do pós-guerra, com a revolução soviética ainda em seus primeiros passos, enfrentando a Santa aliança do ocidente contra ela, além das epidemias, frio inclemente e da fome. Assim, esses jovens eram considerados totalmente inadequados para a realização do sonho da educação social, como revela Makarenko:

Aquela criatividade especial que supostamente torna o pensamento infantil muito próximo, pelo seu tipo (intuitivo) ao pensamento científico, eles ainda não possuíam [...] Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral (...) Nossos jovens representavam em média uma combinação de traço de caráter muito pronunciados com uma condição cultural muito limitada (...) dificilmente reeducáveis (...) criara-se neles uma permanente postura defensivo agressiva de ameaçador heroísmo primitivo [...] só muito lenta e gradativamente se adaptavam às conquistas da cultura humana, tanto mais pobres e famintos éramos nós. (MAKARENKO, 2012, p. 46)

A primeira necessidade do homem é o alimento, afirmava Makarenko. O flagelo da fome atingia profundamente a todos. O colonista Burún – após ser julgado pelo crime de roubar, primeiramente negou, mas quando foram mostradas as provas do seu ato, por outro colonista, Taranets, admitiu e já apegado aos estudos e à colônia, prometeu: “ nunca mais vou

roubar. Aqui se estuda. Eu quero estudar. Eu roubei porque sempre estou com fome”.

Assim, apesar das crescentes dificuldades de todo tipo ia brotando o embrião do coletivo (MAKARENKO, 2012, p.75). Dentro dele, conviviam dialeticamente o otimista incorrigível/e o ódio contra o mundo selvagem. Para resgatar tanto ânimo como a disciplina na Colônia Gorki, foram organizados os destacamentos em que grupos de jovens realizavam suas tarefas de trabalho e organização, *de exercício de comando e subordinação, e de movimentos coletivos e individuais* (p. 232) fortalecendo o coletivo e, individualmente, agigantou a moral dos colonistas, todavia, não sem a crítica dos pedagogos de sua época, como ele descreve:

O significado principal do sistema dos nossos destacamentos tornou-se evidente muito mais tarde, quando nossos destacamentos abalaram o mundo pedagógico com a impetuosa marcha de sua ofensiva e quando se tornaram alvo das pseudo-espirituosas manifestações de ironia de uma parte de escritores (escrevinhadores) pedagógicos. Naquele tempo nosso trabalho era por eles apelidado de “pedagogia de comandantes”, na suposição de que essa combinação de palavras encerrava uma condenação fatal.(MAKARENKO, 2012, p.232).

Em 1927, Makarenko passou a dirigir também a Comuna Infantil Félix Dzerjinsky, a II Colônia, fundada por ele e pelos colonistas. O trabalho de Makarenko nas colônias forjou magníficos jovens, inteligentes, de alta moral e demandas e gostos estéticos elevados. Entregue a essa obra, ele criou seu sistema pedagógico inovador, que lhe põe à altura dos melhores pedagogos do mundo. Outro ineditismo de Anton Makarenko está no fato de expor em forma literária sua teoria pedagógica, fazendo-a patrimônio mundial. Além disso, escreveu obras de teatro e roteiros cinematográficos. Suas obras completas se compõem de sete tomos. As mais conhecidas são Poema Pedagógico (1983), Bandeiras sobre as Torres e Livro para os Pais.

Makarenko aplicou com genialidade a concepção marxista da educação baseando-se nos princípios gerais científicos de todo processo de produção, o pedagogo combinou trabalho socialmente útil com a educação, e estabeleceu como teoria e prática, dialeticamente, a educação intelectual, a educação corporal e a educação para o trabalho, também denominada educação politécnica. Assim, resgatou valores presentes no ideal da Paidéia, ao implementar um modelo de educação humana articulado com a filosofia, ciência e produção unidos ao trabalho. Outra de suas contribuições refere-se ao destaque concedido ao papel da experiência como base da regra pedagógica e seus resultados o caminho para a tomada de decisões, estimulou o desenvolvimento do trabalho criativo, unindo ciência, educação cívica, política e

moral. Suas ideias principais, no domínio da educação pelo trabalho, podem assim ser resumidas:

a) o trabalho só se tornará um instrumento eficaz da educação comunista se for integrado ao conjunto da organização do processo educativo; além disso, este sistema não tem nenhum sentido se todas as crianças e adolescentes não participarem das formas de trabalho socialmente útil, adaptadas às suas idades; b) é preciso que estas diferentes formas de trabalho, enquanto participação obrigatória da autogestão e do trabalho produtivo, sejam organizadas sobre a base técnica mais moderna possível e tendo por eixos uma criação técnica seletiva, assim como um trabalho gratuito efetuado no interesse de todos: uma vez preenchidas essas condições, as crianças e adolescentes tiram partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade; c) o coletivo, seus órgãos e seus delegados devem se encarregar, em medida sempre crescente, de organizar o trabalho e de tomar as decisões relativas à repartição dos benefícios, à compatibilização dos salários, à utilização de diversos estimulantes materiais e morais e à organização do consumo.(FILONOV, 2010, p.20)

4.2.2 A contribuição de Antonio Gramsci

Na escola preconizada por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir o senso comum. Defendia a concepção de “uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa”. Ao contrário das teorias pedagógicas que defendiam (ou defendem) a construção do aprendizado pelos estudantes, Gramsci acreditava que, pelo menos nos primeiros anos de estudo, o professor deveria transmitir conteúdos aos alunos.

O italiano Antonio Gramsci foi um crítico da educação limitada a ser ora formadora de uma elite dirigente e especialistas, ora para formar os operários. Para ele deve reunir o trabalho manual e o intelectual, tal qual conceituou Marx, a escola deve ser única em seu propósito de estimular a criatividade e a crítica, portanto, levando à autonomia do sujeito pois todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (GRAMSCI, 1999)

Segundo ele, a emancipação das massas através da educação e da cultura, de forma que a tomada do poder político da sociedade pelos trabalhadores deve ser precedida por uma mudança de mentalidade, por uma elevação cultural das massas no sentido de livrá-las de uma visão de mundo que interiorize a ideologia das classes dominantes, particularmente em destacar no papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação da sociedade burguesa de sua época. Em seus Cadernos do Cárcere (1999, p. 1338) ele destacou o papel da hegemonia e do trabalho, quando defendeu que *não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual*, destarte, o que seria a hegemonia na sociedade senão o exercício do poder em que segundo a concepção gramsciniana a escola, igreja, universidades, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, entre outras instituições, condensadas no que ele conceituou de sociedade civil, representam papel de destaque para a construção dessa necessária consciência crítica. Através da relação com essas instituições os trabalhadores podem formar o senso crítico, a fim de alcançar uma nova hegemonia da classe trabalhadora dentro da sociedade, na medida em que ela rompe com o pensamento homogêneo limitado pelos valores elaborados pela concepção de mundo das classes dominantes. Alcançar esse estágio é um dos motivos da formação um consenso ativo dos trabalhadores, que entrará em contradição com o então consenso passivo, em que residem as bases de sustentação do sistema vigente. A hegemonia gramsciniana é, por isso, um tipo de direção consensual sobre os que aceitam ou consentem, e inclui uma dimensão coercitiva sobre os que se recusam, ou seja, os que extrapolam os meios de oposição considerados legítimos pelo grupo hegemônico. Em Gramsci, a hegemonia oscila entre dois sentidos: direção consensual ou exercício legitimado da força por meio do consenso. Entretanto, a hegemonia não se resume a uma dominação ideológica ou mesmo política, mas se refere à relação orgânica que um grupo político mantém com uma classe fundamental (o que, em linguagem gramsciniana, significa uma classe que exerce uma função decisiva no mundo da produção material). A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. (GRAMSCI, 1991, *passim*).

4.3 O capital humano

A nova fase de desenvolvimento da acumulação capitalista no imperialismo, após a Segunda Guerra Mundial, em pouco mais de duas décadas e meia, entra em colapso; o Estado do Bem Estar Social e sua política de alianças com as castas militares, burocracia estatal e aristocracia operária, pesam sobre a acumulação e a concorrência entre os monopólios regulados pelo Estado, exigem experiências drásticas do imperialismo como foram os casos dos golpes desencadeados na América Latina, África e Ásia, em resposta aos avanços da classe operária e governos progressistas de libertação nacional que emergiram neste período, acompanhando o desenvolvimento geral das forças produtivas sociais que se expressam no capitalismo, na indústria cultural de massa, no complexo industrial militar, na corrida aeroespacial, e na tecnologia high-tech, *em que figura o embrião da revolução informacional*. Todo este processo cria as condições do desenvolvimento do paradigma teórico neoliberal como superação da crise de acumulação de capital, seja em suas concepções de estado ou trabalho fundadas em Hayek, seja em suas concepções econômicas e de liberalismo radical contidas em Milton Friedman. As ditaduras militares do Cone Sul, entre estas, a comandada pelo general Augusto Pinochet no Chile, tornam-se laboratórios de aplicações práticas do neoliberalismo e com este, a tese do capital humano, produzida no curso da década de 60, por Becker, Mincer e William W. Schultz, a partir de um programa de pesquisa financiado pela Ford Foundation.

A tese do capital humano apresenta-se como formulação econômica sobre a educação que fundamenta esta atividade, como produtora direta de mais valia e fonte de investimento financeiro cuja lógica seria dar fôlego à acumulação e concentração de capital, diante da crise do sistema. Em linhas gerais, esta teoria pode ser sintetizada em termos de seus objetivos e consequências para a educação a partir da obra de Schultz *O Valor Econômico na Educação* (1973) e da sua crítica formuladas nos trabalhos de Frigotto e Bevilacqua. A seguir, apresenta-se, resumidamente, esta teoria e a crítica à mesma.

A teoria do capital humano passou a ser conhecida em todo o mundo a partir do destaque alcançado por Theodore William Schultz, professor de economia da Universidade de Chicago. A este autor, posteriormente vencedor do prêmio Nobel de Economia em 1968, é atribuída a formulação da disciplina Economia da Educação, no final dos anos 50, em que avalia as categorias capital e trabalho, consideradas inadequadas para explicar alguns aspectos da economia estadunidense, como por exemplo a relação entre o investimento na educação e o crescimento econômico. A teoria do capital humano que tem como uma de suas principais premissas estudar o *montante potencial adquirido em educação produtiva através do processo*

educacional (Schultz, 1973) também busca mensurar o valor da educação enquanto qualificador do trabalho a fim de que este gere mais lucros a esta produção influenciando como, quando e principalmente, quanto investir na educação para que se alcance como objetivo o desenvolvimento econômico, dando forte impulso ao tecnicismo na educação, sob o discurso de que se educar seria valorizar-se enquanto capital humano.

O Valor Econômico da Educação faz parte da trilogia: Economia da Saúde, da Educação e da Prosperidade, a fim de analisar os gastos de mais de 100 milhões de dólares nestas três áreas de relevância para a economia, mas que não eram até então reconhecidas como tal pelos setores responsáveis pela tomada de decisões, tanto na economia, quanto na política. Theodore W. Schultz, já reconhecido como referência acadêmica desde 1956, quando no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento os conceitos que avaliavam o capital e o trabalho foram considerados inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção (SCHULTZ, 1973). Em *Valor Econômico* busca influenciar os responsáveis pela condução do ensino, encarregados de dotação de verbas, além de influenciar outros acadêmicos a investigarem esta conexão entre trabalho, economia, produção e educação. Seu objeto de estudo foi a própria economia estadunidense, em que o investimento em si mesmo como *ativos humanos* eram investimentos que influenciam diretamente o crescimento econômico, sendo a educação o investimento básico em capital humano (Id Ibidem). A crítica a esta teoria entre os educadores bem como a resistência a ela pode ser assimilada já na introdução da obra, pois como escreveu o autor:

[...] o ensaio sobre o valor econômico da educação pode parecer presunçoso, intromissão na educação desvirtuando seus propósitos. Muitos consideram a educação transcendente às injunções econômicas. Eficiência é um conceito, uma “bandeira vermelha” quando está implícita que um comércio ou uma fundação esteja habilitado a analisar o ensino e a aprendizagem (Schultz, 1973,p.10)

O autor busca esclarecer que o ensaio não tratará da *eficiência* aplicada ao ensino, mas de *questões econômicas ativas* ligadas ao ensino, tais como o valor atribuído à instrução e à pesquisa na universidade. Entretanto, o ponto crítico a ser esclarecido sobre a existência de um *resíduo* no crescimento econômico é esclarecer “Qual o fundamento lógico para se atribuir tal resíduo a determinado fator?” Se decorre predominantemente a qualificação e a avaliação da contribuição dos fatores de produção (inputs), ou do resultado desta contribuição (output), então a questão é “o que está sendo omitido, quanto à estruturação do crescimento de forma a atribuir a um “resíduo” uma parcela tão grande do aumento da produção? Segundo o

autor as omissões são todas reais e importantes. A ideia do crescimento econômico como um jogo, dissocia capital e trabalho (fatores da produção) e retiram sua substância, por isso, não explica nada, resultando na eliminação dos acréscimos na essência real dos fatores de produção responsáveis pela grande parte do crescimento nas últimas décadas, como ele apresenta a seguir:

O que está ocorrendo na economia é que uma ordenação de novos fatores de produção vem sendo introduzida; a qualidade dos antigos fatores está sendo aperfeiçoada; e o jogo do crescimento tem se limitado a dissimular os serviços produtivos adicionais dessas fontes; como suposta “transformação tecnológica”. A implicação é que o grande “resíduo” é simplesmente um desvio do critério analítico (aporia). Para corrigir esses desvios será necessário desenvolver um conceito integrado dos fatores de produção, abrangendo a produtividade econômica da educação (SCHULTZ, 1973, p. 12)

Schultz denomina como errôneo para o país não levar em conta as habilidades humanas que ampliem a produtividade do próprio homem como uma forma de capital, considerando-as como *bens produzidos da produção, como resultado de um investimento*. O autor defende a relevância do debate em torno do valor econômico da educação para a tomada de decisões quanto ao custo desta para os Estados Unidos, país modelar do capitalismo, considerando que os trabalhadores estariam se tornando capitalistas ao terem adquirido conhecimentos e habilidades frutos de um investimento econômico, logo, sendo o valor deste capital necessário de ser contabilizado para a definição de um conceito integral de capital (Schultz, 1973, p.13).

O autor, ao destacar a relevância dos fatores econômicos da educação, considera que os fundadores da Economia deixaram de estabelecer limites sobre a compensação que as pessoas podem obter com a instrução e também sobre os atributos do investimento que elevam a produtividade e o que ele chama de *lucro dos trabalhadores*; Segundo ele, a teoria econômica ao classificar estes dados é seletiva e excludente quanto à história da educação. Embora não seja incompatível a crença que a análise econômica da Educação é de relevância para criar decisões particulares e oficiais sobre a educação, entretanto, quais são os problemas a serem considerados quando se analisa a economia da educação sob o paradigma do capital humano? Ao iniciar a abordagem do tema pela distribuição de recursos destinados ao investimento em educação é demonstrado pela própria pesquisa de Schultz a interferência dos investidores para que haja retorno e lucro diante deste investimento. Como avaliar em que escola investir e em que tipo de estudante vale a pena investir?

A abordagem inicial, pelo mais importante, é o da distribuição de recursos: qual a

eficiência das eleições particulares e oficiais em relação à distribuição de recursos à educação? Em um país consciente de sua responsabilidade, a resposta é um tratamento altamente prioritário à educação. Então teste de eficiência seria comprovar a adequação dos recursos para o fluxo ótimo da educação, sem excesso ou falta deste. A colaboração da análise econômica em nível de distribuição perde contato com os custos dos componentes e valores da instrução. Sob a ótica da distribuição ampla de recursos é considerada apropriada a muitas pessoas, porém, considera mais útil começar pelos problemas menores equacionáveis devido ao estágio do conhecimento sobre a economia da educação, apoiadas em pesquisas sobre estes eventos, para posteriormente retornar à análise integrada dos recursos.

O que significa Educação? O significado da Educação é a liberdade de conceitos complexos e depende da cultura onde se processa. O conceito de educação difere de uma comunidade para outra. O que há de comum é o ensino e o aprendizado, educar, para Schultz significa, etimologicamente:

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial ou latente, significa aperfeiçoar uma pessoa moral e mentalmente de maneira a torná-la suscetível à escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância, significa prepará-la para uma profissão por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como exemplo aperfeiçoar o gosto de uma pessoa (SCHULTZ, 1973, p.18).

Caso a educação fosse gratuita as pessoas provavelmente a "consumiriam" até sentirem-se saciadas e nela "investiriam" até que o seu rendimento se tornasse nulo (Idem. p. 36). A instrução é mais onerosa que as despesas escolares, considerando os salários não recebidos pelos estudantes adultos que não entram nas despesas. Portanto, será examinado o preço da instrução, considerando um ano letivo. O objetivo é determinar o valor real da instrução. Há problemas conceituais no cômputo dos gastos eventuais. Será benéfico um conceito integrado de preço e a ordenação dos fatores da educação. A importância dos dados estatísticos das despesas escolares será discutido, como ele afirma:

O conceito de despesas escolares tanto públicas quanto privadas não abarcam todos os fatores do custo da educação. As estatísticas não cobrem todos os gastos, inclusive os que não são custeados pelos estudantes e familiares, isto é, os gastos destes últimos também não contém todos os gastos com a educação, não incluem as taxas escolares tributadas, a contribuição financeira para as escolas paroquiais e os gastos eventuais que representam os salários não recebidos pelos estudantes (Schultz, 1973, p.37).

Segundo a teoria do capital humano, a instrução se assemelharia a um

investimento em habilidades e conhecimentos, o que levaria a um incremento em rendas futuras como, segundo essa concepção, qualquer outro investimento em bens de produção.

Esta dissertação considera crível as concepções teóricas que definem o capital humano como mais uma teoria dentro da economia política clássica que busca justificar a forma como o capitalismo subsume a educação à mera alavanca para a melhor extração de mais valia, através do trabalho alienado. A teoria do Capital Humano utiliza-se de premissas que rebaixam o papel ontológico da educação como formadora do homem e do trabalho, tal qual o definiram Marx e Engels, em mera relação custo e benefício entre o indivíduo, a família, o Estado e o desenvolvimento econômico. O estudante de hoje, qualificado tecnicamente, “autovalorizado”, amanhã será na prática o trabalhador qualificado para a engrenagem da produção capitalista sob o paradigma dominante do trabalho alienado, da apropriação privada de trabalho social não pago, em franca contradição com o desenvolvimento social e a satisfação das necessidades humanas, sejam as imediatas, sejam as espirituais.

A crítica ao capital humano tem como uma das referências a obra do educador Gaudêncio Frigotto, que define esta teoria como uma tentativa dos intelectuais burgueses de justificar as desigualdades que afligem a sociedade, os grupos humanos e indivíduos, sem entretanto tocar no *leit motiv* onde se fundamenta o capitalismo enquanto sistema hegemônico: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006).

Além disso, não leva em conta os distintos processos históricos das nações e o desenvolvimento oriundo dos mesmos. A metafísica da cultura, ou a concepção do fator econômico (Kosík, 1986 apud Frigotto) seria o esteio à análise da sociedade segundo a teoria do capital humano, o que não mais seria que entender a totalidade em que se constitui a sociedade a partir da soma de fatores econômicos, políticos, culturais ou educacionais que explicariam *ad hoc, e em movimento circular, o comportamento social*. Aqui, a contradição não consiste em afirmar a existência dessas relações, mas em negar que de *per si* isto não determina a relação, de maneira que algumas questões razoáveis ficam sem resposta, como, por exemplo, a relação entre o subdesenvolvimento dos países e a pobreza dos indivíduos; o que determina essa relação: os indivíduos empobrecidos assim o são porque não possuem escolaridade ou seria justamente por serem de baixa renda o determinante para que tenham

pouca escolaridade? Assim responde Frigotto à questão:

Somente uma análise histórica da escravidão, do colonialismo e do imperialismo, por um lado, nos evidenciaria que os países que têm menos escolaridade são aqueles que foram submetidos a um ou a todos estes processos. Por outro lado, quando examinamos quem, no Brasil, por exemplo, é analfabeto ou não atingiu mais que quatro anos de escolaridade, vemos que é a grande massa de trabalhadores de baixa renda (2006, p. 45)

A teoria do capital humano não tem argumentos críveis diante da tendência universal de investimento em educação em contradição com aumento da desigualdade social, levando paradoxalmente ao aumento do desemprego estrutural e à perda das garantias trabalhistas, com a precarização do trabalho, especialmente voraz nos países considerados subdesenvolvidos, em que persiste uma grande parcela de trabalho composto por baixa composição orgânica de capital e baixos salários. O sistema hegemônico diante da crise tenta solucionar essa aporia, mais uma vez com teorias como *sociedade do conhecimento*, *qualidade total*, *pedagogia das competências e empregabilidade* (Frigotto & Frigotto, 2005; Ramos, 2006).

A título de conclusão sobre a crítica formulada por Frigotto ao capital humano, tem-se o resgate dele à análise de Finkel (1977) que considera a teoria como noção ideológica com clara intencionalidade de blindar os interesses da burguesia e esconder o trabalho alienado da classe trabalhadora, apropriado enquanto mais valia pela classe detentora dos meios e instrumentos de produção. (Frigotto, *passim*).

A crítica de Bevilaqua à teoria do capital humano consiste na tese de que a crise do capital exige um novo paradigma de mensuração do valor (o tempo livre social em lugar do tempo de trabalho necessário), porém, é no paradigma do valor do tempo de trabalho necessário que se assentam todas as relações de produção e reprodução do valor (mais-valia) na sociedade, logo, a crise do paradigma de valor afeta todas as relações sociais exigindo a mudança de paradigmas das ciências sociais afins ao objeto de conhecimento, sendo a educação a mais fortemente impactada, tendo em vista que os paradigmas teóricos das ciências são o conteúdo principal do processo pedagógico e dos seus fundamentos. O autor no que diz respeito à avaliação da crise vai além da conclusão lógica das implicações da teoria do capital humano sobre a educação, chegando à crise da própria ciência e abrindo uma perspectiva à aplicação do método marxista na prática da disciplina em lugar desta teoria educacional, que retroalimenta a crise, com consequências trágicas para a própria educação. Em linhas gerais, seu diagnóstico é esse:

[...] uma crise de paradigmas na ciência conduz a primeira [a educação] necessariamente ao afastamento de seus fins, que é a formação da consciência científica e técnica da sociedade e sua autorreprodução acumulativa de saberes qualitativamente diversos e socialmente necessários à produção e reprodução dos sujeitos históricos. Isto se explica porque os modelos teóricos equivocados e refutados pela práxis social, ao permanecerem no domínio das disciplinas do ensino, seja por resistência e/ou inércia (KUHN, 1971; HORKHEIMER, 2003), continuam pedagogicamente normatizando a atividade e o conteúdo educativo. (BEVILAQUA, 2011, pp. 256-257)

O aprofundamento da crítica do capital humano do ponto de vista econômico também é elaborado na obra de BEVILAQUA (2015) ao postular que a retomada desta teoria na atualidade, através de sua versão como capital intelectual, visa solucionar a crise de erosão do paradigma de valor ou de sua mensuração, o tempo socialmente necessário; incorporando aos custos de produção, o que se denominam ativos intangíveis ou, na versão que investiga o capitalismo cognitivo, o trabalho imaterial como formador de valor na produção pós-industrial sob as determinantes da revolução informacional (HARDT & NEGRI apud BEVILAQUA). Nesta tese (2015), a educação e a ciência incorporadas aos custos de produção tornam-se fatores intangíveis de caráter especulativo, conforme enunciou Marx sobre o valor da Ciência em seu trabalho *Teorias da Mais Valia*, ampliando a taxa de mais valia e lucro na formação dos preços especulativos da produção de mercadorias, através do superlucro derivado da taxa de lucro médio no mercado mundial. Por outro lado, centralizando pela teia do capital financeiro, a acumulação primitiva que se desenvolve por meio do individualismo empreendedor e das estratégias de sobrevivência da massa desempregada pela alta composição orgânica de capital na economia formal e oligopolizada (BEVILAQUA, 2015). A teoria do capital humano é readaptada e revestida de novos elementos constituindo-se assim como capital intelectual que entretanto não muda sua essência baseada no trabalho alienado, isto é, da mais valia como fundamento.

A nova configuração do objeto da educação moldado pelas teorias do capital humano e o capital intelectual, superdimensiona a concepção de trabalho ao reincorporar parte da dimensão criativa intelectual ao trabalho manual, avançando assim sobre o tempo disponível dos trabalhadores. O sujeito cognoscente, o estudante, transformado em ativo financeiro deixa de ser um cidadão que trabalha para si para se comportar como uma ação na bolsa de valores, pois constitui-se em um investimento de risco, especulativo e sujeito às oscilações do mercado financeiro. A dimensão dessa desfiguração do processo educacional pode se observar na dívida trilionária dos estudantes universitários nos Estados Unidos (BEVILAQUA, 2015). Enquanto ação, o sujeito cognoscente deve propiciar o retorno aos

seus investidores, como um jogador de futebol cujo valor varia de acordo com seu rendimento a cada partida. Em termos comparativos lógicos e históricos, esse processo se assemelha como um retorno à servidão ou à escravidão que marcaram a colonização do chamado Novo Mundo. E que no Brasil tem sua principal imagem na figura do gaijin⁸ (YAMAZAKI, 1980), em que este trabalhador emigrante que vinha da Ásia, da Europa, e também os migrantes do interior do país, principalmente nordestinos, trazidos ao trabalho nas fazendas de café, que para atender sua necessidade de alimentar-se e adquirir os demais insumos em barracões, assim como a moradia para si e sua família, submetiam-se a uma dívida impagável com os donos das fazendas.

A teoria neoliberal que se implanta no curso da década de 80 e se esgota no final da década de 90, como se plasmou na crise na Ásia e na sucessão de crises que dominam a primeira década do século XXI e a atual, conduziu ao esgotamento a teoria do capital humano cujo objetivo principal, do ponto de vista econômico, é transformar a atividade educacional de processo de formação do homem - mercadoria, que predomina sobre a teoria do produtivismo, em formação do homem - ativo de capital financeiro.

A tentativa de explicar a singularidade da crise, conduziu teóricos como Mészáros, Hobsbawm, Kurz, Arrighi, Harvey, Lebowitz (SANDRONI, 2014, passim) a resgatarem os Grundrisse. O debate atual tem gerado grande controvérsia e pesquisas inéditas em torno da temática, como a recente tese de Bevilaqua A Crise Orgânica do Capital: o Valor, a Ciência, e a Educação (2015), o autor resgata não apenas o debate sobre os Grundrisse, na explicação da crise atual, mas também a tese visionária de Henryk Grossman⁹ sobre a lei da acumulação e o colapso do sistema capitalista, unida às teses de Theotonio dos Santos sobre a revolução científico-técnica e as teses da produtividade da escola improdutiva e críticas à teoria do capital humano, de Gaudêncio Frigotto, caracterizando a crise do capital como de sua organicidade no esgotamento do paradigma de mensuração do valor, do paradigma idealista da ciência, e do paradigma da educação para o trabalho alienado, do qual esta dissertação se serve por colaboração da pesquisadora aos referidos estudos.

4.4 Capital Intelectual

⁸ Gaijin - Os caminhos da liberdade é um filme brasileiro de 1980, do gênero drama, dirigido pela cineasta nipo-brasileira Tizuka Yamasaki.

⁹ Economista austríaco(1881-1950), sua teoria é apresentada, em 1929, no livro A Lei da Acumulação e do Colapso do Sistema Capitalista.

No final do século XX, durante a manifestação da crise do capital, em sua face financeira, torna-se necessário ampliar o investimento científico na denominada tecnologia de informação e nas telecomunicações, sob o discurso globalizado da sociedade do conhecimento, mas que em realidade revela-se como uma tentativa de burlar a crise sistêmica, gerir a economia para não perder para os concorrentes o capital; nesse contexto dá-se a mensuração do valor de ativos não-monetários identificáveis no patrimônio das empresas, denominados de ativos intangíveis; desse debate econômico, deriva-se sua aplicação à educação, como uma forma de aumentar o peso do desempenho da força de trabalho, no que se denominou de teoria do capital intelectual. Assim, vários estudos são realizados, como o de Bradley (1996-1997)¹⁰.

O capital intelectual, segundo Santos (2004) em *Teoria do Capital Intelectual e Terapia do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na Política Educacional em dois Momentos do Processo de Acumulação*, preconiza um modelo de expropriação flexível, a força de trabalho é oferecida no mercado por suas qualidades intelectuais, suas competências. Dessa forma, as propagandeadas vantagens deste “novo modelo” contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo. A pesquisadora realiza uma análise histórico dialética das teorias do Capital Humano e do Capital Intelectual, considerando-as como parte fundante dos projetos educacionais como momentos contraditórios da hegemonia do capital. Segundo ela, enquanto o capital humano emerge no período em que ainda estava em vigor o keynesianismo, e mantinha-se o Estado de Bem-Estar, a teoria do Capital Intelectual, emerge em um quadro histórico marcado pelo Estado mínimo neoliberal, em que os projetos educacionais hegemônicos, formais e não-formais, estão subsumidos ao corporativismo, porém, como se vê na seguinte passagem:

O capital não prescinde, entretanto, do Estado financiador, seja através de financiamento direto, utilização de recursos infraestruturais de secretarias de educação, ou contrapartida fiscal. O deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educacionais se apresenta com a justificativa da mudança de base técnica do trabalho - substituição do modelo fordista pelo modelo de acumulação flexível -, gerando, segundo o discurso hegemônico, a necessidade de um novo trabalhador, formado de acordo com o ethos da empresa. É necessário, contudo, aprofundar a análise, envolvendo os aspectos políticos como o papel do Estado em cada fase de elaboração teórica. A base meritocrática e o papel da escola na legitimação dos mecanismos de exclusão social estão presentes nos dois modelos, ou, também poderíamos assim chamar, nas duas faces do modelo, denunciando sua filiação ao pensamento hegemônico que, em que pesem as diferenças de matizes

¹⁰

Ler artigo Capital intelectual e a nova riqueza das nações (1997)

quanto à esfera de ação do Estado, partilham da lógica de exclusão e redução do humano à sua disponibilidade laboral. (SANTOS, 2004)

Dessa feita, ao mesmo tempo em que se diminui ao máximo o papel do estado sob o paradigma neoliberal, com o repúdio a qualquer ação estatal considerada como ingerencista, não se prescinde do Estado na hora de adquirir fundos públicos para o financiamento direto ou indireto do ensino corporativo predominantemente nas mãos do setor privado de educação. O “mercado educador” (OLIVEIRA apud SANTOS, 2004) alimenta-se das verbas públicas, mesmo que indiretamente por meio de retorno fiscal ao capital investido na educação. Sob o pretexto da crise do capital, centrada na crise do modelo fordista, o discurso de valorização do capital intelectual - e *par e passo* a isso do alarde determinista do quanto é afetada a força produzida quando ocorre a escassez do mesmo - alcançou destaque na segunda metade da década de 1980; uniu-se a ele a relação mecânica entre *empregabilidade, eficiência e competitividade* revelando assim a ocultação das demais dimensões do processo de produção, especialmente a lógica de acumulação e a produção de excedente (SANTOS, 2004).

No “novo modelo”, promovido, “marquetizado” como símbolo de ruptura com o fordismo e toda a sua carga de “desumanidade”, faz-se necessário um “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade, segundo tal formulação, mais humanizada no neofordismo. Não se indaga a quem beneficiará tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada, entretanto, a campanha pelo engajamento e pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico. E o discurso hegemônico repete incessantemente: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação, preferencialmente protagonizado pelo agente mais qualificado para esta tarefa, por ser o principal beneficiário: a empresa.

A crise do capital, como afirma Bevilaqua, é uma crise do paradigma do trabalho alienado porque é uma crise de mensuração de valor, a formação para o trabalho alienado não é capaz mais de produzir mais-valia o suficiente para manter a acumulação de capital, tornando-se necessário para isso, contornar novamente a teoria do valor-trabalho com base no tempo socialmente necessário para poder continuar acumulando, uma das formulações teóricas encontradas, em termos educacionais, é incorporar ao processo econômico a formação educacional e a experiência acumulada nas relações sociais para a formulação do valor da força de trabalho para dar condições de uma maior mais-valia, daí surge o capital intelectual, uma vertente do capital humano que além de incorporar a educação como

elemento de valorização da força de trabalho e de valorização das mercadorias que podem flutuar com o valor, permitindo uma mais valia maior, une ao processo de formação de valor a sabedoria popular, a *expertise* construída não necessariamente na instituição escolar, mas da prática, das relações sociais e da cultura geral que ocorre na sociedade.

Isso é possível em virtude do grande desenvolvimento do intelecto geral, da ciência ou conhecimento científico que domina a sociedade e o senso comum. Toda pessoa constrói um conjunto de relações sociais, que é considerado como valor agregado à própria empresa, que ele traz junto com a força de trabalho, então, constituem-se em formas de burlar o tempo socialmente necessário porque não há como mensurar o tempo da formação teórica recebida na escola, nem o que ela incorpora do *general intellect*, do aprendizado, dos avanços tecnológicos adquiridos na vida urbana; dessa maneira, esse conhecimento e essas relações acabam possuindo um valor de mercado para o capitalista, pois o trabalhador além da jornada normal continua a trabalhar para a empresa ao envolver toda sua rede de relações sociais, por exemplo, quando um produto novo da empresa é lançado, ele propagandeia-o mesmo que isso não incorpore para si um aumento de salário.

O sistema educacional voltado para atender apenas um objetivo econômico, por um lado, particulariza a educação como uma mera técnica instrumental, utilitária ao máximo, e, por outro lado, a medida que isso avança na educação, configurando-se como uma prática pedagógica na sociedade, há o incremento da educação corporativa, expressa nos cursos meramente técnicos, nos mestrados profissionais, entre outros exemplos, levando a um embotamento da educação, limitando-a apenas a ser um adestramento para o manuseio de determinadas técnicas, mas sem relacionar o que aquela técnica tem a ver com a sociedade. Esta educação instrumental apesar de ser extremamente reduzida a aplicações bastante específicas entra em franco embate com a educação mais geral, levando a uma crise que perpassa a teoria da educação para o trabalho alienado, constituindo-se em mais uma tentativa de compensá-la, apropriando-se, para isso, de determinados elementos do trabalho criativo para que ele forme valor na sociedade dentro das mercadorias.

5. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A CRISE DO TRABALHO ALIENADO

Não existe educação sem trabalho e nem educação sem avaliação, conforme já se colocou nos capítulos anteriores. Essas categorias estão dialeticamente interligadas desde sua origem, a cada passo da humanidade, o homem é avaliado em sua relação com outros homens e com a autoridade, seja ela divina ou mundana. Ao avaliar e ser avaliado por si mesmo, por outros indivíduos e pela sociedade como um todo, ele consegue estar mais ou menos próximo de alcançar o paradigma dominante estabelecido. Os países modelares do atual sistema dominante de produção, no que tange à educação, dedicaram-se a instituir modelos avaliativos que definem até onde se conseguiu se aproximar ou não dos paradigmas educacionais previamente instituídos, seja no ensino-aprendizagem focado principalmente em resultados provenientes da relação professor-aluno, em que o primeiro medeia a relação entre o segundo e os conteúdos a serem aprendidos com uma finalidade social; seja no currículo, onde se normatizam que conteúdos devem ser repassados, ou instituição escolar, onde se avalia o planejamento e gerenciamento pela escola das demais relações anteriores.

A avaliação como disciplina independente surge a partir do início do século XX atendendo às especificidades do desenvolvimento econômico nos Estados Unidos (VIANNA, 2000), onde a educação é sobretudo privada e luterana. Com a crise no início do século, a necessidade de formação de mão de obra, a expansão do próprio capitalismo, a condição dos Estados Unidos se tornar uma nação imperialista, exige-se uma educação para as massas trabalhadoras, ocorrendo o aumento da incorporação do ensino público. Com este processo, o ensino privado precisa demonstrar eficiência e passa a mensurar sua produtividade, instalando-se no campo educacional estadunidense a teoria do custo-benefício, do padrão de qualidade e da capacidade de produção dos alunos, como se depreende das formulações de Ralph Tyler, com sua avaliação por objetivos, em que aplica à educação métodos de avaliação quantitativos das ciências exatas: *testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares* (VIANNA, 2000).

A prática da avaliação educacional ligada à administração escolar é antiga, com seus relatórios técnicos sobre o ensino, mas que não mensuravam tanto a eficiência, mas se as escolas estavam ou não em funcionamento. Grande parte das narrativas de Marx em *O*

Capital é baseada nos relatórios de avaliação dos inspetores escolares, inspetores de fábrica que avaliavam as escolas e estas práticas, sem ser uma disciplina estabelecida, através de instrumentos como a estatística.

Ralph Tyler é considerado o pioneiro da avaliação educacional nos Estados Unidos, seu estudo não se propõe a avaliar o conteúdo pedagógico das instituições escolares, públicas ou privadas, nem avaliar as teorias da educação existentes, mas implementar um currículo em que se possa mensurar a eficácia em relação aos objetivos a que se propõe, propiciando retorno aos investimentos aplicados ao setor, ou seja, uma análise do custo-benefício. Como afirma SILVA (2015), o modelo de avaliação dos objetivos de Tyler visa alcançar a qualidade do currículo, qualidade entendida “em termos da eficiência e da eficácia, ou seja, em termos da rapidez”. (JESUS; MAIA, 2014).

Heraldo Vianna, estudioso da escola norte-americana da avaliação, em seu livro, *Avaliação Educacional – Teoria, Planejamento, Modelos*, situa com propriedade a contribuição de seus formuladores, chegando, assim, a uma formulação sintética da teoria e arriscando uma projeção. Em sua súpula, Vianna (2000) afirma que Tyler contribuiu com a concepção da avaliação como um processo comparativo entre o desempenho do aluno e os objetivos preestabelecidos instrucionais. Que a ele se somou a formulação de Cronbach, que destaca a consciência política da avaliação para o julgamento do mérito ou valor de um programa, projeto ou instituição através de uma abordagem por pesquisa para desenvolver explicações e táticas de instrução. O planejamento do modelo avaliativo de Cronbach se baseia em dois pilares: o planejamento geral que determina prioridades e responsabilidades para os membros da equipe e o planejamento interno detalhado da equipe

A contribuição de Cronbach para a avaliação para o julgamento do mérito suscitou dois trabalhos fundamentais para a teoria da avaliação. A formulação de Stake, a avaliação responsiva, que submete os objetivos preestabelecidos às atividades do programa educacional, destacando-se a resposta obtida através da pesquisa que privilegie a *observação sistemática*, através do estudo de caso, concedendo relevância ao papel da subjetividade na entrevista. A avaliação responsiva considera que as percepções e intuições podem gerar conhecimentos, tem como objetivo compreender atividades e valores, seus principais elementos são as questões educacionais, a observação em sala de aula, estudo de caso, e a visão pluralista. Este modelo de avaliação procura informar o resultado aos que tomam decisões, os usuários do sistema educacional, e pode ser resumido em seus vários momentos por:

discutir com os responsáveis pelo programa, identificar o escopo do programa, analisar as atividades do programa, identificar propósitos e preocupações, conceituar questões e problemas, identificar necessidades de dados, selecionar observadores, juízes e até mesmo instrumentos, se necessários, observar antecedentes, interações e resultados, como no modelo *countenance*, preparar descrições, estudos de caso, validar – confirmar ou “desconfirmar”, elaborar informações para vários públicos, apresentar relatório formal, se for o caso. (VIANNA, 2000. p.39)

A segunda formulação que deriva do trabalho de Cronbach é a avaliação iluminativa de Parlett & Hamilton. Esta mantém proximidade de objetivos e métodos com a avaliação responsiva e considera que a tomada de decisões deve ser proporcionada por informações, comentários, e análises que ampliem o conhecimento sobre os problemas na educação, para isso, admite a utilização de várias técnicas, subsumindo-as, porém, às especificidades do problema investigado.

O trabalho de Scriven critica o modelo de Tyler filosófica e praticamente. Este autor enfoca o levantamento de dados para análise e determinação de valor de um fenômeno, contribuindo com a formulação da diferença entre a avaliação formativa¹¹ e a somativa¹² e apresenta a concepção da avaliação *goal-free* (livre de objetivos).

Finalmente, sobre Stufflebeam, Vianna indica a crítica deste, que reclama uma tipologia eficiente para o máximo de informações necessárias ao planejamento de decisões, e a existência de um sistema informatizado para organizar, processar e relatar as diversas variáveis do fenômeno avaliado; ele aprofundou a aplicação do CIPP - Contexto, Input (insumo), Processo, Produto – à avaliação educacional. Seu modelo questiona se para que os objetivos preestabelecidos sejam concretizados, que procedimentos devem ser adotados para realizar estes objetivos e se os mesmos funcionam satisfatoriamente.

5.1 A crítica à Escola Norte-Americana

No que se refere à contribuição de PERRENOUD (1999), e sua obra *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre duas Lógicas*, sua crítica à avaliação

¹¹ A avaliação formativa proporciona condições para as regulações retroativas das aprendizagens (Perrenoud, 1999), uma vez que as dificuldades dos alunos são detectadas, após o processo de ensino-aprendizagem, normalmente, por meio do teste. Esse tipo de avaliação possui um caráter pontual, pouco interativo, é orientada para a verificação da consecução dos objetivos comportamentais e possui exigência cognitiva reduzida (RODRIGUES, 2008).

¹² A modalidade somativa tem por função classificar os educandos ao final da unidade, segundo níveis de aproveitamento apresentados não apenas com os objetivos individuais, mas também pelo grupo. (BRAZS, 2015)

tradicional fundada a partir de Tyler, dirige-se à seletividade criada pela lógica da formação de hierarquias de excelência ao questionar se à avaliação corresponde a função de estar a serviço da seleção ou a serviço da aprendizagem. Para o autor esta resposta revela a existência de duas lógicas: a tradicional, normativa, e a formativa, que exige uma pedagogia diferenciada.

Na lógica normativa, alunos são comparados e classificados em ciclos escolares, com o objetivo de se credenciar os melhores para alcançarem um posto de trabalho qualificado. As consequências na vida do aluno ao “fracassar” perante esta hierarquia são apontadas pelo autor:

Estabelecida de acordo com uma escala muito diferenciada – às vezes, apenas um décimo de ponto de diferença – uma hierarquia de excelência se transforma facilmente, com efeito, em dicotomia: basta introduzir um ponto de ruptura para criar conjuntos considerados homogêneos [...] aqueles que são reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram para o mercado de trabalho aos 15-16 anos; por outro lado, há os que avançam no curso e se orientam para os estudos aprofundados (PERRENEUD, 1999,p.13)

Como superação a esta lógica excludente, Perrenoud propõe a avaliação formativa, que privilegia o aluno como centralidade, individualizando o processo avaliativo, para daí obter um diagnóstico mais realista deste sujeito discente. Para aplicação eficaz da avaliação formativa ele defende o emprego de uma pedagogia diferenciada, que exige a superação de obstáculos à sua prática. Perrenoud reconhece que este tipo de avaliação pode se apoiar em formulações sobre novos métodos de pesquisa que possam abandonar a aplicação pragmática e adotar uma média entre a instrumentalização e a intuição, recuperando certa subjetividade nesta mediação, com o rigor e a objetividade da pesquisa. O autor reconhece que a avaliação classificatória e a avaliação formativa coexistem no processo de ensino-aprendizagem, ainda que possuam perspectivas diferentes. Seu esforço teórico, entretanto, limita-se a criticar a hierarquia de excelência na escola, sem relacioná-la com a diferenciação que ocorre na sociedade de classes e as condições materiais de existência desses sujeitos, como determinante da desigualdade que posteriormente eclode na sala de aula. Além disso, sua preocupação em torno da hierarquia de excelência não questiona o objetivo da teoria da educação dominante, o trabalho alienado, como paradigma em crise, o que intensifica os efeitos perversos da classificação e da seleção das avaliações não somente na formação da hierarquia de excelência, mas na exclusão e segregação educacional.

Luckesi define que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, delimitadas pela

teoria e pela prática. Assim, não se dá em um vazio conceitual, “mas dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. (LUCKESI, 1996, p. 28). A avaliação da aprendizagem escolar é descrita como uma prática coercitiva sobre o sujeito discente, submetido a este autoritarismo em sala de aula pelo professor, agente aplicador de uma pedagogia dominante a serviço do que ele denomina de “modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos que culminaram na Revolução Francesa” (LUCKESI, 1996, p. 29) e que perdura até hoje.

Esta pedagogia dominante a serviço da burguesia pode se apresentar de três diferentes formas: seja caracterizada como tradicional, renovada ou escolanovista, ou tecnicista. Enquanto a primeira tem como centralidade a figura do professor como transmissor do conteúdo; a segunda preza o sentimento, a espontaneidade nesta produção do saber, e o aluno é o centro deste processo, além do respeito às diferenças individuais; já a última, valoriza os meios técnicos para transmitir e apreender os conteúdos e, conseqüentemente, o rendimento, porém, como alerta o autor:

Apesar das diferenças, carregam todas, em comum, o conservadorismo deste modelo social, que não ultrapassam, apenas propõem “renovações internas” e, dentro deste contexto, dão-se as definições pedagógicas, e, por conseguinte, a avaliação do ensino-aprendizagem, subsumido a ela. (LUCKESI, 1996,P.30)

Embora o autor aponte a superação da pedagogia e prática conservadoras através da pedagogia *libertadora* de Paulo Freire e também da pedagogia dos *conteúdos socioculturais* de Demerval Saviani, sua proposição sobre a avaliação do ensino-aprendizagem como *ato amoroso* (LUCKESI, 1996), e sua característica acolhedora, diferenciando-se da prática autoritária, ainda que louvável, parece insuficiente, pois não bastam didática e pedagogia diferenciadas para mudar significativamente a vida deste aluno, pois o professor não ficará 24 horas com sua guarda e acolhimento. Após 3, 4 horas confinado em uma sala de aula, ele se confrontará com uma sociedade que, dependendo de sua situação de classe, estabilidade familiar, entre outras variáveis, estará em franca contradição com este *ato amoroso*, pois a crise de paradigmas que invade a sala de aula e medeia as relações entre os sujeitos cognoscentes (docente e discente) é a mesma que se encontra no entorno da escola e na sociedade em geral: a crise do capitalismo.

6 PESQUISA

A pesquisa empírica realizada por este trabalho de dissertação teve por objetivo comparar as aspirações educacionais dos alunos das Licenciaturas da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual do Ceará com o paradigma dominante do currículo na educação das elites e dos trabalhadores na sociedade brasileira. A análise teve por base a aplicação das categorias do trabalho criativo e do trabalho alienado, que compõem o universo da educação para o trabalho, apesar da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que declaram os programas político-pedagógicos das instituições investigadas. Esta relação foi desenvolvida considerando a análise epistemológica do conceito de educação e avaliação educacional que fundamentam teoricamente a dissertação e orientam a pesquisa empírica, diante deste pressuposto, o conceito de educação para o trabalho alienado enquanto educação de classe, destinada aos trabalhadores, se opõe ao conceito da educação para o trabalho criativo, destinada à burguesia.

Neste sentido, a aplicação de questionário, com 32 itens, se desdobra em respostas dirigidas para o campo de definições em torno dos paradigmas do trabalho alienado e do trabalho criativo; o primeiro com base em questões formuladas a partir do conceito de capital humano, e o segundo a partir do conceito de educação propedêutica, com base na Paidéia. A divisão dos itens, 12 para o capital humano, e 19 para a Paidéia, considerou os currículos político-pedagógicos das instituições pesquisadas. A análise das respostas identificou as múltiplas assimilações conceituais e ideais presentes no universo simbólico e cognitivo do sujeito pesquisado. A concepção dicotômica entre os dois campos conceituais não excluiu um resultado que sintetizasse estes dois campos, oferecendo uma terceira perspectiva educacional.

Entretanto, o principal resultado a que chegou a pesquisa foi demonstrar que as técnicas que constituem os modelos de avaliação são incapazes de identificar as aspirações e ideais educacionais dos alunos. O que se extrai da análise das respostas dos sujeitos cognoscentes inquiridos como demonstram os dados, apesar da declaração dos programas político-pedagógicos (APÊNDICE F) consubstanciados nos currículos, é que os métodos e técnicas aplicados da avaliação subsumidos ao paradigma dominante da educação não sustentam parâmetros de sensibilidade qualitativos e flexíveis capazes de estabelecer a diferença significativa entre as aspirações do sujeito cognoscente e os objetivos reais da

educação, além de não identificar o porquê esta diferença expressa uma crise de paradigmas que transparece no desvio acentuado entre as aspirações a uma educação propedêutica, reduzida à prática ao exercício profissional segundo os paradigmas do capital humano e, pelo contrário, a aspiração ao paradigma do capital humano, limitado pela resistência do paradigma da educação propedêutica. Esta contradição nos modelos de avaliação educacional permite entender os resultados obtidos com a análise das duas escalas que indicam que os licenciandos tanto dos cursos de licenciatura da área de humanidades, quanto da área de ciências da natureza apresentam em sua concepção de educação elementos da educação propedêutica e da educação para o trabalho segundo a teoria do capital humano. Como se observa do relatório técnico da pesquisa a seguir.

6.1 Metodologia da Pesquisa

6.1.1 População

A população objeto da pesquisa foi constituída pelos alunos matriculados nos cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Estadual do Ceará, no primeiro semestre letivo de 2015.

6.1.2 Amostra

Tomou-se na população uma amostra aleatória simples de 193 sujeitos. Esse tamanho da amostra, quando calculado para um tamanho da população desconhecido e considerando a existência de uma variável, com distribuição na população e medida dicotomicamente, apresenta variância máxima quando possui 50% da população com medida na categoria A e 50% com medida não-A; nesse caso, a proporção de A é igual a 0,5 e de não-A é de 0,5, a variância é igual a 0,25.

Na construção do intervalo de confiança para uma proporção populacional a partir de uma proporção p observada na amostra a estimativa do erro é dada por: $e^2 = z^2 \cdot \sigma^2 / n$.

6.3 Levantamento de dados

Para o levantamento de dados aplicou-se nos alunos da amostra um questionário constituído por questões de caracterização do aluno e por duas escalas com os itens medidos com uma escala de LIKERT com 5 categorias de medida (0 – discordo totalmente, 1-discordo em parte, 2- indiferente, 3- concordo em parte e 4- concordo totalmente). Uma das escalas era constituída por 19 itens sobre a educação “propedêutica¹³” e outra com 12 itens sobre educação para o trabalho na visão da teoria do capital humano.

Os dados obtidos foram transcritos para uma planilha do *software SPSS* (Estatistical Package for the Social Sciences) versão 21 para *Windows*.

6.4 Apresentação dos resultados

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários do professor e do aluno foram transcritos para um arquivo próprio do *software SPSS* (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21 para *Windows*. Com a utilização do *software*, a análise dos dados envolveu:

A) Análise métrica da escala de opinião sobre a educação propedêutica e da escala de avaliação da educação sob a ótica do capital humano com o cálculo do coeficiente de precisão “*Alfa de Cronbach*”, erro padrão de medida, coeficiente de sensibilidade, a ocorrência de “efeito de halo” na matriz de respostas aos itens das escalas. (Apêndices C e D)

B) Análise da distribuição de cada um dos itens das escalas envolvendo a média, o coeficiente de discriminação e o coeficiente de variação.

¹³ Entende-se por educação propedêutica uma visão da educação que tem por base até nossos dias o desenvolvimento histórico da Paidéia grega, significando uma formação geral do ser humano, incluindo a educação para o trabalho criativo.

c) Verificada a qualidade das duas escalas como instrumento de medida procedeu-se à análise estatística dos dados, através da regressão linear múltipla, com as notas nas duas escalas tomadas como variáveis dependentes e as variáveis de caracterização dos alunos tomadas como variáveis independentes. Utilizou-se o método *stepwise*¹⁴ com eliminação de dados omitidos *listwise*¹⁵.(Apêndice E)

d) A verificação de possíveis violações aos pressupostos da regressão linear múltipla feitas segundo as recomendações de Field (2009, p. 168 - 180) e Hair et al. (2005, p. 174 - 183).

¹⁴ O método *stepwise* é uma modificação da seleção Forward em que cada passo todas as variáveis do modelo são previamente verificadas pelas suas estatísticas F parciais. Uma variável adicionada no modelo no passo anterior pode ser redundante para o modelo por causa do seu relacionamento com as outras variáveis e se sua estatística F parcial for menor que, ela é removida do modelo.

¹⁵ Eliminação de dados por lista(*listwise*). Somente casos com valores válidos para todas as variáveis são incluídos nas análises.

7. RESULTADOS

7.1 Análise da validade das escalas como instrumento de medida

A escala com os itens referentes à educação “propedêutica” (EEP) apresentou:

- Coeficiente de precisão (α de Cronbach) = 0,84 – muito bom

- Erro padrão da medida = 4,4 – correspondendo a 5,8% da amplitude do escore total da escala, inferior ao máximo admissível de 10%.

- Coeficiente de sensibilidade $\gamma^2 = 5,37$ correspondendo à probabilidade 0,9896 (98,96%) da medida empírica obtida com a aplicação da escala apresentar erro de medida inferior ao erro padrão da medida.

- Com o teste T^2 de Hotelling obteve-se $T^2 = 46,43$ implicando em $F = 2,351$, significativo para $p < 0,01$. Assim, não se observou efeito de halo na matriz de resposta à escala.

Quadro 1: Estatísticas dos itens da Escala de Educação Propedêutica (EEP)

	Média	CV (%) *	CD**
E1p - A realidade é que as regras do poder social, as regras do mando se confundem cada vez mais hoje com o dispositivo de controle da informação	2,54	40,20	,284
E2p - A essência de toda educação é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e obedecer, tendo a justiça como fundamento	2,39	48,70	,237
E4p - Além do aspecto do conhecimento e do aspecto produtivo, a educação envolve a prática e o conhecimento dos aspectos físicos, morais e filosóficos	2,77	42,20	,612
E8p -O conceito de educação vai além do conceito de formação	2,79	44,70	,577
E9p -A educação consiste em revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; aperfeiçoando-a moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais	2,73	44,10	,510
E10p- A verdadeira educação consiste em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida.	2,51	50,50	,472
E11c -Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação	2,55	44,80	,444
E12p -O contato direto com o professor influi decisivamente na educação moral do jovem	2,55	45,30	,522

E13p - A educação não se confunde com instrução, que é em si o ensino ou a capacitação para exercício de funções específicas	2,45	49,40	,366
E14p- Ética é a preservação dos valores comunitários de um grupo específico, é tudo o que regula e orienta os destinos da comunidade segundo o pacto instituído ao longo dos tempos por esse grupo	2,53	46,70	,480
E16p -A relevância da educação está na ideia de que a formação integral do homem não se restringe apenas a uma prática instrumental	2,70	45,50	,600
E19p -O conceito de formação vai se destacando ao longo do tempo no próprio processo de desenvolvimento da sociedade deixando de ser uma formação relacionada com o mito para se tornar uma formação relacionada diretamente à racionalidade	2,39	46,40	,392
E21p -Toda educação tem que ser política e ética ao mesmo tempo senão não é educação	2,49	46,80	,458
E23p - A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana que leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam	2,54	44,70	,435
E24p -Educação não se confunde com a instrução pura e simples e também não se confunde com a cultura	2,27	54,00	,335
E25p-A formação manifesta-se na conduta humana, no comportamento exterior e na sua atitude interior, produtos de uma disciplina consciente	2,49	46,40	,405
E26p -A radicalidade maior do processo educacional acontece na infância porque se instaura no sujeito humano a troca simbólica no lugar dos fatos imaginários	2,42	45,70	,348
E27p -A relação ensino-aprendizagem denominada pedagogia é a doutrina de fundamentos e orientação das práticas educacionais	2,75	40,60	,449
E28p -A consciência dos princípios da vida humana e das leis imanentes que regem suas forças corporais e espirituais possuem a mais alta importância na educação	2,58	42,50	,373
E30p- O processo educacional é um processo de incorporação intelectual e afetivo dos princípios, dos bens e das forças que estruturam a formação social	2,53	42,90	,447

* - Coeficiente de determinação

** - Coeficiente de discriminação

Os itens da escala apresentaram distribuição com média do escore variando no intervalo [2,27 ; 2,79], todas superiores ao ponto médio da escala de medida do item. Os coeficientes de variação dos escores dos itens se distribuíram em torno da média com CV maior que 30% indicando que as distribuições são heterogêneas. Todos os itens apresentaram coeficiente de discriminação positivos e maiores que 0,20, discriminando bem os respondentes com maiores escores daqueles com menores escores no item.

A escala com os itens referentes à educação na visão da teoria do capital humano (ECH) apresentou:

- Coeficiente de precisão (α de Cronbach) = 0,71 – bom;

- Erro padrão da medida = 3,5 – correspondendo a 7,3% da amplitude do escore total da escala, inferior ao máximo admissível de 10%.

Coefficiente de sensibilidade $\gamma^2 = 2,41$ correspondendo a probabilidade 0,992 (99,2%) da medida empírica obtida com a aplicação da escala apresentar erro de medida inferior ao erro padrão da medida.

- Com o teste T^2 de Hotelling obteve-se $T^2 = 32,28$ implicando em $F = 2,782$, significativo para $p < 0,01$. Assim, não se observou efeito de halo na matriz de resposta à escala.

Quadro 2: Estatísticas dos itens da Escala de Educação para o Capital Humano (ECH)

	Média	CV(%) *	CD **
E5c - A educação formal é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano	2,50	47,80	,192
E6c - A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir o todo numa série de saberes adequados e transmissíveis	2,38	44,50	,378
E7c -O trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital	2,40	47,21	,342
E11c -Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação	2,55	44,75	,436
E15c -O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico	2,75	42,40	,308
E17c -A educação à distância e a educação técnica são afins para determinado tipo de capacitação, de habilitação para exercer um ofício, mas ainda não é educação	2,17	56,59	,296
E18c- A consciência individualista se sobrepõe no espaço público à consciência solidária, gerando condições desfavoráveis para quaisquer novas estratégias de institucionalização dos direitos sociais	2,47	45,67	,477
E20c - Embora a cidadania seja política emerge hoje a figura de um novo tipo de cidadão, que é o consumidor como sujeito social, esse consumidor como sujeito social despolitizado	2,41	47,22	,364
E22c -Educar significa socializar individualizando, inserindo a criança no ordenamento social desejado	2,39	49,04	,314

E29c -O salário para cada nível de escolaridade é determinado pela intersecção da oferta e da demanda de trabalhadores para uma dada sociedade	2,48	46,21	,399
E31c -A teoria do Capital Humano define a educação como formadora de força de trabalho	2,67	41,42	,312
E32C -A teoria do Capital Humano legitima a ideia de os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento	2,47	48,02	,286

* - Coeficiente de determinação

** - Coeficiente de discriminação

Os itens da escala apresentaram distribuição com média do escore variando no intervalo [2,17 ; 2,75], todas superiores ao ponto médio da escala de medida do item. Os coeficientes de variação dos escores dos itens se distribuíram em torno da média com CV maior que 30% indicando que as distribuições são heterogêneas. Com exceção do item E3c com coeficiente de determinação negativo e muito próximo de zero (- 0,04) que foi eliminado da escala, os demais itens apresentaram coeficiente de discriminação positivos e maiores que 0,20, discriminando bem os respondentes com maiores escores daqueles com menores escores no item.

Assim, as duas escalas prestaram-se a mensuração desejada com boa precisão, erro inferior ao erro máximo aceitável, sensibilidade alta, sem efeito de halo e com validade de conteúdo.

7.2 Distribuição das notas nas duas escalas

7.2.1 Distribuição das notas na EAP

Quadro 3: Estatísticas da distribuição das notas na EAP

N	Válido	193
	Ausente	0
Média		6,372
Mediana		6,447
Moda		6,6
Modelo padrão		1,4852
Variância		2,206
Assimetria		-,391
Erro de assimetria padrão		,175
Mínimo		2,0
Máximo		9,5
Quartis	1°	5,395
	2°	6,447
	3°	7,500

A EAP apresentou média 6,4, coeficiente de variação 23,3% e coeficiente de assimetria (-0,381), isto é, pelo coeficiente de variação, as notas estão concentradas em torno da média, com maior concentração em valores superiores à média, dada pelo coeficiente de assimetria negativo. O coeficiente de variação (23,3%) indica uma homogeneidade na distribuição das notas. A mediana 6,4 indica que pelo menos 50% das notas são iguais ou maiores que esse valor. O primeiro quartil é 5,4 indica que pelo menos 75% das notas são iguais ou maiores que 5,4.

A tabela 2 a seguir apresenta a distribuição em intervalos de classe das notas na escala da educação propedêutica.

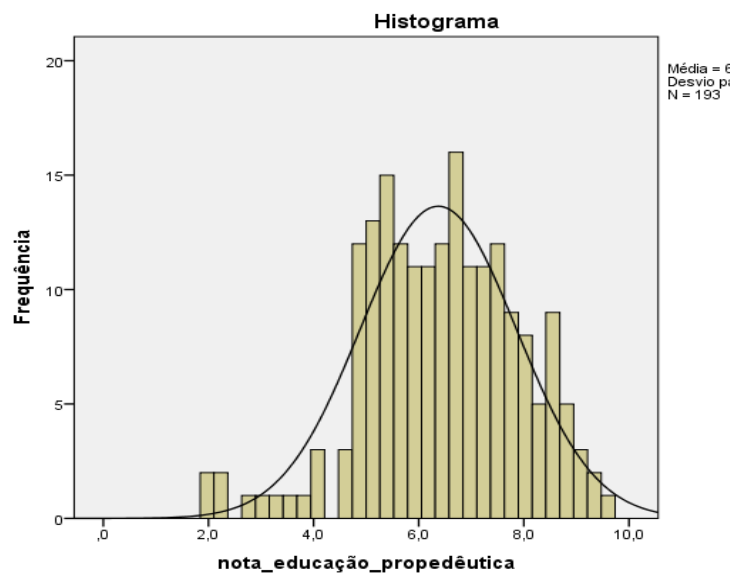
Tabela 1: Distribuição em intervalos de classe das notas na EAP

Intervalos de classe	Frequência	%	% acumulada
2 - igual ou maior que 2 e menor que 4	10	5,2	5,2
3 - igual ou maior que 4 e menor que 6	68	35,2	40,4
4 - igual ou maior que 6 e menor que 8	85	44,0	84,5
5 - igual ou maior que 8	30	15,5	100,0
Total	193	100,0	

A distribuição das notas é melhor visualizada com o gráfico 1.

A tabela 1 apresenta a distribuição das notas na EAP em intervalos de classe, o gráfico 1 permite visualizar melhor a distribuição das notas na EAP.

O Quadro 4 apresenta as estatísticas da distribuição das notas na ECH



7.2.2 Distribuição das notas na ECH

Quadro 4: Estatísticas da distribuição das notas na ECH

N	Válido	193
	Ausente	0
Média		4,415
Mediana		4,417
Desvio padrão		,9547
Assimetria		,006
Coeficiente de Variação		21,7%
Mínimo		1,8
Máximo		6,7
Quartis	1º	3,765
	2º	4,417
	3º	4,997

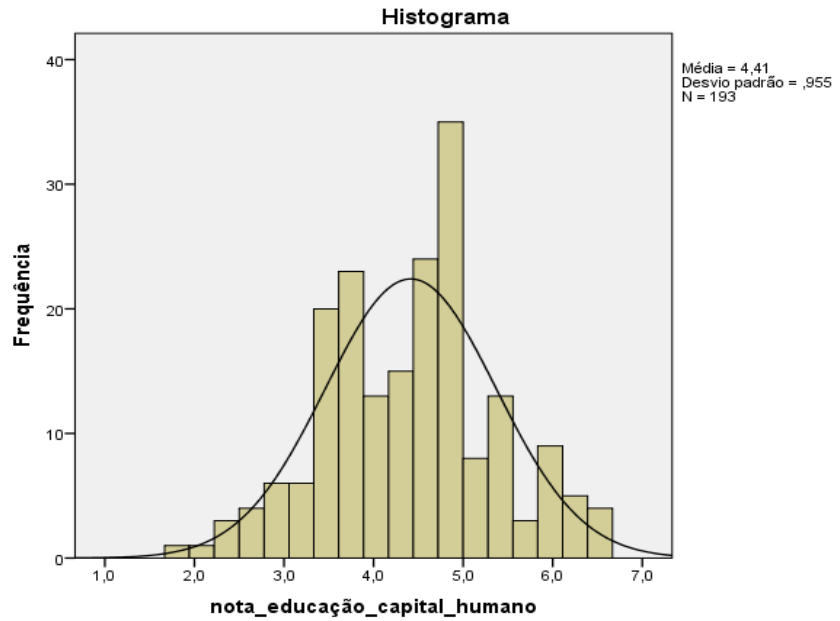
A escala ECH apresentou média 4,4, coeficiente de variação 21,7 % e coeficiente de assimetria 0,06. Pelo coeficiente de variação verifica-se que as notas estão concentradas em torno da média com uma pequena predominância de valores abaixo da média coeficiente de assimetria positiva 0,06. A mediana 4,4 indica que pelo menos 50 % das notas situam são iguais ou menores que esse valor. Já o 3º quartil 4,997 \approx 5 indica que pelo menos 75% das notas situam-se abaixo desse valor.

A tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição em intervalos de classe das notas na ECH

Tabela 2: Distribuição em intervalos de classe das notas na ECH

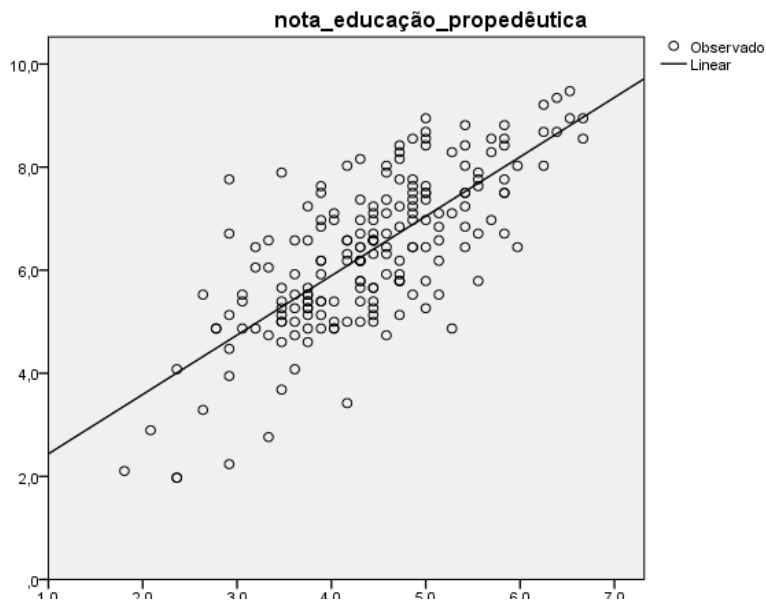
Intervalos de classe	Frequência	%	% acumulada
1 - menor que 2	1	,5	,5
2 - igual ou maior que 2 e menor que 4	63	32,6	33,2
3 - igual ou maior que 4 e menor que 6	118	61,1	94,3
4 - igual ou maior que 6 e menor que 8	11	5,7	100,0
Total	193	100,0	

O gráfico 2 permite visualizar melhor a distribuição das notas na ECH.



Observou-se o coeficiente de correlação de Pearson entre as duas variáveis igual a 0,741, significativo para $p < 0,01$. A relação entre as duas variáveis é representada pelo gráfico 3, a seguir:

Gráfico 2: Distribuição das notas na ECH.



Tomou-se como variáveis independentes as variáveis de caracterização dos sujeitos da amostra [área do curso (1- Ciências Humanas e 1- Ciências da Natureza), q2 (idade em anos completos), q3 sexo (1 masculino 2 feminino), q4 – exerce magistério (0 - não 1 – sim), q5.1 (tempo de exercício de magistério em anos)] e verificou-se a relação dessas variáveis com as variáveis dependentes nota na EAP e nota na ECH e, através da regressão linear múltipla com o método stepwise e exclusão listwise. A regressão com a variável dependente nota na EAP apresentou um modelo linear com somente uma variável independente (área do curso) com coeficiente de correlação 0,270 e coeficiente de determinação ajustado 0,068, ou seja, 6,8% da variação da variável dependente é explicada pela variação da variável independente. Fazendo-se $Y =$ nota na escala de educação propedêutica e $X =$ área do curso, o modelo linear é dado por

$$Y = 7,719 - 0,828X.$$

A regressão com a variável dependente nota na ECH apresentou um modelo linear com somente uma variável independente (área do curso) com coeficiente de correlação 0,215 e coeficiente de determinação ajustado 0,041, ou seja, 4,1% da variação da variável dependente é explicada pela variação da variável independente. Fazendo-se $Y =$ nota na escala de educação para o trabalho e $X =$ área do curso, o modelo linear é dado por

$$Y = 5,102 - 0,422X.$$

Como se observou uma forte correlação entre a nota na escala propedêutica e a nota da educação para o trabalho (0,741), realizou-se também uma análise de regressão tendo como variável dependente a nota na escala da educação propedêutica e como variável independente a nota na escala da educação para o trabalho.

Obteve-se o modelo linear com coeficiente de correlação 0,741 e coeficiente de determinação ajustado 0,546, isto é, 54,6% da variação da nota em educação para o trabalho implica a variação da nota em educação propedêutica, o erro padrão da estimativa é igual a 1. Realizando-se a regressão com a variável dependente nota na escala de educação para o trabalho e independente nota na escala de educação propedêutica. Obteve-se o mesmo modelo anterior, porém com erro padrão da estimativa igual a 0,6431.

Os resultados obtidos com a análise das duas escalas indicam que os licenciandos tanto dos cursos de licenciatura da área de humanidades, quanto da área de ciências da natureza apresentam em sua concepção de educação elementos da educação propedêutica e da educação para o trabalho segundo a teoria do capital humano.

8 CONCLUSÃO

A dissertação sob a temática Fundamentos da Avaliação: *Trabalho Criativo ou Trabalho Alienado?* Como indicou sua problemática e objetivo geral apresentados em sua introdução - saber até que ponto o paradigma da educação para o trabalho alienado, em sua versão produtivista ou de capital humano, é o paradigma dominante da avaliação educacional e crível para avaliar e orientar as metas educacionais em países díspares daqueles considerados modelares do paradigma - não poderia permitir que a conclusão sobre a pesquisa orientada a este propósito resultasse discrepante, em certo sentido, da maioria dos trabalhos de dissertação realizados ordinariamente no Mestrado em Educação na linha de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED-UFC.

Esta evidência decorre, por um lado, da importância conferida à pesquisa qualitativa de caráter epistemológico e histórico sobre o instrumental conceitual. Isto permitiu a aplicação das categorias do trabalho alienado e do trabalho criativo, desenvolvidas nesta análise, ao conceito complexo de trabalho - que é a totalidade concreta e condição ontológica da humanidade - como dimensões do mesmo e parâmetros críticos na avaliação do paradigma dominante da educação, seja no curso do desenvolvimento histórico da sociedade humana, em geral, ou das formações econômico-sociais historicamente determinadas do capitalismo. Por outro lado, tal precisão categórica, aplicada como fundamento da educação de classe na sociedade capitalista, permitiu ultrapassar as declarações de princípios universais, unificados e de subordinação dos programas político-pedagógicos e currículos adotados nas instituições de ensino pesquisadas, revelando o significado da seletividade e da segregação das instituições de ensino, público e privado, como expressão das determinações do ser social sobre a consciência social dos sujeitos cognoscentes, em que a situação de classe, econômica e simbólica, impõe-se à consciência de classe em si.

Esta realidade histórica que opera sobre a práxis educacional não é possível se depreender da aplicação da pesquisa empírica sem sua subsunção à pesquisa qualitativa ou teórica, sob a concepção da dialética dos conceitos do materialismo histórico, posto que as alterações de caráter epistemológico expressam modificações na correlação entre o significante e o significado dos conceitos, ou entre o conceito e a base material e histórica do mesmo. Nestes termos, o conteúdo dialético na interpretação das categorias exige da pesquisa empírica, parâmetros flexíveis que permitam identificar a dialética entre a totalidade concreta

e viva do objeto investigado, em suas múltiplas determinações, e sua representação abstrata na consciência social.

A análise epistemológica do conceito de trabalho alienado decorrente do processo social de constituição da propriedade privada e da divisão do trabalho, que se desenvolve do conceito primário da atividade humana do trabalho como ato criativo e formador de sua consciência e corpo físico, ao se explicar pela dialética das contradições e superações, entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e as relações de produção, que determinam os modos de produção e formações sociais, permitiram identificar as correlações ou interdeterminações entre as transformações econômicas e os paradigmas que dominam a educação e a avaliação educacional, constituindo uma base robusta de evidências que demonstram o deslocamento epistemológico das categorias que dominam o conceito complexo de trabalho. Este processo pode ser observado na análise do conceito de Paidéia, que se desdobra em educação e formação precisando-se em educação das elites decorrente dos escritos de Homero e da educação das classes dominadas, decorrente dos escritos de Hesíodo; corte que permite identificar a passagem que se processa no domínio do conceito geral da educação, do trabalho criativo ao domínio do paradigma do trabalho alienado, pela precisão racional e técnica, que acompanha o desenvolvimento das forças produtivas no curso das formações históricas (escravismo, feudalismo e capitalismo). E domina os objetivos educacionais como base à formação humana para o trabalho alienado, segregado da formação humana para o domínio sobre o trabalho alienado e criativo. Este viés irreduzível da educação de classe apresenta-se não como efeito mas como causa da seleção dentro das instituições públicas e segregação nas instituições do ensino privado no plano nacional; assim como nas instituições de ensino dos países modelares dos paradigmas educacionais e as instituições de ensino dos países periféricos do sistema, que se subordinam ou perseguem, como objetivo, estes paradigmas.

Este deslocamento na concepção do objetivo da educação carrega a ineficiência das matrizes pedagógicas às teorias da avaliação, fundadas na relação fática entre formação da força de trabalho e mercado de trabalho, entre o desenvolvimento da força produtiva do trabalho e a produção de valor sob alta composição orgânica de capital, erosão do paradigma de valor, incapaz de mensurar efetivamente o próprio valor da ciência e da educação incorporadas ao processo produtivo na empresa capitalista formal. A relevância do ensino corporativo, a privatização e transformação do sujeito da educação em ativo financeiro põe por terra as avaliações centradas nos paradigmas tradicionais, exigindo novos parâmetros para

mensurar a qualidade do processo pedagógico em relação às suas finalidades.

O estabelecimento pela UNESCO dos paradigmas fundamentais da educação a partir dos quatro pilares de saber, argumentados por Morin¹⁶: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser, evoca a imaginação do aprender o que, fazer o que, conviver com quem e do ser o que. Carece perguntar antes em que tipo de sociedade se aplica tais paradigmas gerais da avaliação, se são os países avançados do capitalismo ou o dos países em desenvolvimento.

Se a proposição de uma avaliação como ato amoroso (LUCKESI, 1996) é susceptível de apreciação acadêmica e crível de revisão bibliográfica, então a utopia de uma mudança de paradigma que resgate a teoria marxista e contribua para instrumentos de avaliação que se fundamentem no paradigma de trabalho criativo ao invés do alienado, como pressupõe a hipótese desta dissertação; torna a utopia do ato amoroso realista e concreta como realização humana de reencontro consigo mesmo através da reapropriação de seu trabalho alienado. Educar é entregar ao povo, teoricamente, aquilo que lhe foi retirado concretamente: o seu mais valor, ou seja, fazer o reencontro entre o homem e seu trabalho como força criativa intrínseca ao mesmo.

Finalmente, da correlação entre a pesquisa epistemológica e a pesquisa empírica, considerando a média percentual das respostas aos itens de concentração que indicam a propensão dos sujeitos cognoscentes nos cursos de licenciatura em Ciências Humanas e em Ciências da Natureza a idealizar uma formação educacional que mescle o ensino propedêutico ao ensino baseado na teoria do capital humano, revela a distância entre a práxis educacional, voltada cada vez mais à educação para o trabalho alienado, das aspirações educacionais declaradas nos programas político-pedagógicos, currículos das instituições educacionais e no universo simbólico do alunado. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394-96, em seus princípios, destaca a importância de que o trabalho seja inserido na Educação Propedêutica, porém, esses futuros professores, na prática, serão incorporados a formação para ao trabalho alienado e, mais que isso, serão os educadores das novas gerações para esse tipo de trabalho.

O presente trabalho foi ele próprio afetado pelo produtivismo que rege a Educação Brasileira - e a pós-graduação não se configura em uma exceção neste quadro - assim, diante da necessidade imperiosa de cumprir o prazo final para a entrega da pesquisa aqui apresentada, configurou-se, a nosso ver, mais evidente na pesquisa empírica, a necessidade de

¹⁶ Autor de Os sete saberes necessários à educação do futuro. Fonte: MEC

maior detalhamento da mesma e interpretação dos dados obtidos. Entretanto, a possibilidade de continuação da pesquisa em uma tese de doutorado, a partir desta dissertação, poderá contribuir para contemplar essa lacuna observada; bem como o estudo e pesquisa da educação e da avaliação em algumas nações, como a experiência de Cuba, por exemplo, considerada pelo Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o único país latino-americano e caribenho a alcançar todos os objetivos mensuráveis de educação, reconhecida pelos organismos internacionais como referência educacional regional e mundial, em que a educação possui fortes elementos de uma formação mais geral do ser humano, contida na Paidéia grega, levando-se em conta, estar situada em uma sociedade que não se pauta pelo paradigma da teoria do capital humano, nem do trabalho alienado.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. 2 edição. Tradução, organização, introdução e notas de Ir. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulo, 1995.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Porto: Afrontamento, 1976.

ASTI VERA, Armando. **Metodología de la investigación**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1968.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. **Crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI**. Rio de Janeiro: Inverta; Fortaleza: Edições UFC; 2011.

_____. A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. **Ciência & luta de classes**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 7. jan/jun. 2011.

_____. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência e Luta de Classes**. Rio de Janeiro: 2014. v. 1, n.1. p. 3 – 18, 2014. Disponível em: <<http://www.ceppes.org.br/revista/edicoes-antteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/bevilaqua-john-dewey-e-a-escola-nova-no-brasil/>>. Acesso em 21 de Agosto de 2015.

_____. Uma filosofia política para a crise do capital In: CHAGAS, Eduardo F.; RECH, Hildemar Luiz; VASCONCELOS, Raquel Célia Silva, JOVINO, Widiania Kátia Monteiro (Orgs.). **Indivíduo e educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BRASIL ficou em penúltimo lugar em ranking global que mede qualidade de sistemas educacionais. **BBC Brasil**. Londres, 27 novembro 2012. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp>. Acesso em 10.05.2013

CANN, Oliver. O valor do talento: preencher o potencial das pessoas pode elevar o PIB global em 20%. **World Economic Forum**. Genebra, 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/Media/PT_HCI2015_Final.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

ECONOMIST Intelligence Unit (2012). **The learning curve**. Londres: Pearson, 2012. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/the-report>>. Acesso em 3 maio 2013.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Edição eletrônica: **Ridendo Castigat Mores**. Rocketdition de 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 21 agosto 2015.

_____. Esboço de uma crítica da economia política. **Revista Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, Editora Ciências Humanas, nr 5, 1979.

FARIA, Carolina. A santa inquisição. 2015 .**INFOESCOLA** Disponível em <<http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao/2015>>. Acesso em 06 dezembro 15.

FERRARI, Márcio PEDAGOGIA Karl Marx. **Educar para crescer**. São Paulo, 1 julho 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/karl-marx-307009.shtml>>. Acesso em: 12 setembro 2015.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILONOV, G N. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Editora Massagana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez:

Autores Associados, 2006.

_____. **Capital humano**. In: **Verbetes dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em 10 setembro 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** [trad. Ângela Maria B. Biaggio]. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUGGENHEIM, Davis; CHILCOTT, Lesley. **Waiting for “superman”**. Estados Unidos 2010. Inglês. Dur. 1:51:16

HAIR JR., J.F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HESÍODO. **Teogonia** (e-book). Salamanca: Universidade de Salamanca, 2007-2008.
Disponível em: <http://campus.usal.es/~licesio/L_M_V/Hesiodo_Teogonia.pdf>. Acesso em 15 jul 2015.

HOMERO. **Ilíada**. eBooksBrasil.com, 2003A. Disponível em: <<http://abcdioses.noneto.com>>. Acesso em 27 jul. 2015.

_____. **Odiseia**. eBooksBrasil.com, 2003B. Disponível em: <<http://abcdioses.noneto.com>>. Acesso em 27 jul. 2015.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialectica del iluminismo**. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 1987.

_____. **Teoria crítica** [trad. Edgardo Albizu e Carlos Luís]. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

JAEGER, Werner Willelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. [trad. Arthur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel; revisor do grego Gilson Cesar Cardoso de Sousa] 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUHN, Thomas S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÓPEZ SEGRERA, F. **Educación superior y producción del conocimiento en el marco de la globalización**: tendencias actuales de la sociedad del conocimiento. Fortaleza. Edições UFC, 2016. (no prelo).

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZ, Ricardo dos Santos da. **Trabalho alienado em Marx**: a base do capitalismo. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3502>>. Acesso em 01/09/2015.>

MACHADO, Fernanda. **Feudalismo**: servidão, impostos, taxas, suserania e vassalagem. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/feudalismo-servidao-impostos-taxas-suserania-e-vassalagem.htm>> Acesso em 03/12/15.

MAIA, Alberto; JESUS, Bianka de. **As ideias de Ralph Tyler, Lee Cronbach e Michael Scriven**: singularidades, comunalidades e legados. Artigo apresentado na Disciplina: Avaliação Educacional I da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em abril 2014.

MAKARENKO, A.S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinki. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSE, Herbert **A ideologia da sociedade industrial**. O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, LÊNIN, Vladimir. **Sobre a mulher**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich, **A ideologia alemã – Feuerbach**, 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001, tradução de Luis Claudio de Castro e Costa.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. 5. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **El capital: crítica de la economia política**. 8. ed. Iztapalapa: Siglo XXI, 2009A.

_____. **Elementos fundamentales para la crítica de la economia política (Grundrisse) 1857 ~1858**. Madrid: Siglo XXI editores. 2009B.

_____. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. Moscovo: Edições Progresso Lisboa , 1982.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Rocketedition de 1999. Disponível em:
<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2015.

_____. **Manuscritos económico filosóficos**. Lisboa: Edições 70. s/d

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1986, 5 vols. (Coleção Os Economistas).

MCLAREN, Peter. Pela abolição da brancura. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 32. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc_mclaren.htm>.

MEC divulga resultado da primeira chamada do Sisu. **Portal Brasil**. Brasília, 13 janeiro 2014. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/mec-divulga-resultado-da-primeira-chamada-do-sisu>>. Acesso em 14 janeiro de 2014.

MELLO, Daniel. Gasto em educação pode ser mais eficiente, diz diretora do Banco Mundial. **Portal Brasil**. Brasília, 03 setembro 2015. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-09/gasto-em-educacao-pode-ser-mais-eficiente-diz-diretora-do-banco-mundial>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

MORRISON, Christian; MURTIN, Fabrice. **Education inequalities and the kuznets curves: a global perspective since 1870**. Paris: Working Paper, 2007.

NITAHARA, Akemi. Avaliações na educação não são feitas para punir diz presidente do INEP. **Agência Brasil**. Brasília, 28 abril 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-04-28/avaliacoes-na-educacao-nao-sao-feitas-para-punir-diz-presidente-do-inep>>. Acesso em 29.04.2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio** In: ENSAIOS Insólitos. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ROSSI, Andrew. **Torre de marfim: a crise universitária americana** [Filme-Documentário]. Estados Unidos, 2014. Dur:1:30:41. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=88eqoI6vQLU>. Acesso em 05/11/2015.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio: ou, da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3 edição – Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1995.

SAIBA como funciona sistema de ensino superior no Brasil. **Portal Brasil**. Brasília, 13 novembro 2009. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>>. Acesso em 10/01/2014.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2014.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*. 29. 2004, Caxambu, MG. **Anais ... eletrônicos**. Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>. Acesso em: 12 ago 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SCHULTZ, Theodore W. **Valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação educacional: fundamentos teóricos e relação com a política educacional. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE*. 7. 2012, Recife – PE. **Anais ...** Recife: ANPAE, 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JanssenFelipe.pdf>>. Acesso em: 10 dezembro 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. Traducción del alemán por Maria Rosas Borrás. México, Editorial Grijalbo, s/d.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De olho nas metas 2012 *In: Todos pela Educação*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012/>>. Acesso em 13 maio 2013.

TOKARNIA, Mariana. Desempenho dos alunos do ensino médio ficou abaixo do nível adequado, revela pesquisa. **Agência Brasil**. Brasília, 06 março 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-03-06/desempenho-dos-alunos-do-ensino-medio-ficou-abaixo-do-nivel-adequado-revela-pesquisa>>. Acesso em: 07 março 2013.

UECE. **Curso de Graduação em Matemática** Licenciatura. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em 12 dezembro 2015.

UFC. **Curso de Pedagogia diurno**. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657468. Acesso em: 12 dezembro 2015

VAINFAS, Ronaldo. Soldados de Cristo. **Revista de História**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2012. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/soldados-de-cristo> > Acesso em 15 julho 2015.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZARGOLIN, Paulo Ricardo. Ideias pedagógicas de Comenius. *In: Logosgrafia*. Disponível em: <<http://logosgrafia.com/2012/06/01/ideias-pedagogicas-de-comenius>>. Acesso em 7 dezembro 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado (a) Professor(a) aluno (a)

Solicito aos alunos (as) do Curso de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará e da Universidade do Estado do Ceará a atenção para preencher este formulário, com o qual pretendo verificar qual o paradigma educacional que prevalece no Brasil.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

(curso _____)

1. Idade: _____ anos completos

2. Sexo:

2.1 () - Masculino

2.2 () - Feminino

3. Já exerce o Magistério?

3.1 () sim

3.2 () não

4. Caso já exerça o magistério, há quantos anos?

_____ anos

A escala de 1 a 5 representa a gradação na qual você expressa o grau de sua concordância com cada afirmação: Ao lado de cada uma das afirmações, marque o número que representa a sua opinião

1- Concordo totalmente

2- Concordo em parte

3 - Indiferente

4- Discordo em parte

5 - Discordo totalmente

AFIRMATIVAS	1	2	3	4	5
1 - A realidade é que as regras do poder social, as regras do mando se confundem cada vez mais hoje com o dispositivo de controle da informação.					
2 - A essência de toda educação é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e obedecer, tendo a justiça como fundamento.					
3 - A educação significa preparar a pessoa para uma profissão, por meio de					

AFIRMATIVAS	1	2	3	4	5
instrução sistemática.					
4 - Além do aspecto do conhecimento e do aspecto produtivo, a educação envolve a prática e o conhecimento dos aspectos físicos, morais e filosóficos.					
5 - A educação formal é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano					
6 - A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir o todo numa série de saberes adequados e transmissíveis.					
7 - O trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e das taxas de lucro do capital.					
8 - O conceito de educação vai além do conceito de formação.					
9 - A educação consiste em revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; aperfeiçoando-a moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais.					
10 - A verdadeira educação consiste em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida.					
11 - Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação					
12 - O contato direto com o professor influi decisivamente na educação moral do jovem.					
13 - A educação não se confunde com instrução, que é em si o ensino ou a capacitação para exercício de funções específicas.					
14 - Ética é a preservação dos valores comunitários de um grupo específico, é tudo o que regula e orienta os destinos da comunidade segundo o pacto instituído ao longo dos tempos por esse grupo.					
15 - O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico.					
16 - A relevância da educação está na ideia de que a formação integral do homem não se restringe apenas a uma prática instrumental.					
17 - A educação à distância e a educação técnica são afins para determinado tipo de capacitação, de habilitação para exercer um ofício, mas ainda não é educação.					
18 - A consciência individualista se sobrepõe no espaço público à consciência solidária, gerando condições desfavoráveis para quaisquer novas estratégias de institucionalização dos direitos sociais.					
19 - O conceito de formação vai se destacando ao longo do tempo no próprio processo de desenvolvimento da sociedade deixando de ser uma					

AFIRMATIVAS	1	2	3	4	5
formação relacionada com o mito para se tornar uma formação relacionada diretamente à racionalidade.					
20 - Embora a cidadania seja política emerge hoje a figura de um novo tipo de cidadão, que é o consumidor como sujeito social, esse consumidor como sujeito social despolitizado.					
21 Toda educação tem que ser política e ética ao mesmo tempo senão não é educação.					
22 - Educar significa socializar individualizando, inserindo a criança no ordenamento social desejado.					
23 - A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana que leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam.					
24 Educação não se confunde com a instrução pura e simples e também não se confunde com a cultura.					
25 A formação manifesta-se na conduta humana, no comportamento exterior e na sua atitude interior, produtos de uma disciplina consciente.					
26 A radicalidade maior do processo educacional acontece na infância porque se instaura no sujeito humano a troca simbólica no lugar dos fatos imaginários					
27 -A relação ensino-aprendizagem denominada pedagogia é a doutrina de fundamentos e orientação das práticas educacionais.					
28 - A consciência dos princípios da vida humana e das leis imanentes que regem suas forças corporais e espirituais possuem a mais alta importância na educação.					
29 - O salário para cada nível de escolaridade é determinado pela intersecção da oferta e da demanda de trabalhadores para uma dada sociedade.					
30 - O processo educacional como processo de incorporação intelectual e afetivo dos princípios, dos bens e das forças que estruturam a formação social.					
31 - A teoria do Capital Humano define a educação como formadora de força de trabalho.					
32 -A teoria do Capital Humano legitima a ideia de os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.					

APÊNDICE B – O PROGRAMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFC E NA UECE

De um lado tem-se no curso de Pedagogia da UFC um programa pleno de disciplinas que em tese fariam parte de uma formação mais ampla de conteúdos, com a incorporação de elementos de uma educação Filosofia da educação; Psicologia da educação; Sociologia da educação; História da educação e da pedagogia; Metodologia científica Filosofia da educação; Estatística aplicada à educação; Arte e educação História da educação brasileira; Antropologia da educação; Pesquisa educacional; Estrutura e funcionamento da educação básica; Didática; Educação infantil; Política educacional; Letramento e alfabetização; Ensino de língua portuguesa; Ensino de geografia e história; Ensino de matemática; Ensino de ciências; Planejamento e avaliação de sistemas educacionais; Ética, educação e sociabilidade; História da educação do Ceará; pedagogia do trabalho; Fundamentos psicogenético da educação; Práticas lúdicas, identidade cultural e educação; Psicopedagogia; Desenvolvimento da linguagem e educação; Psicomotricidade e educação; Educação especial.

E na UECE, a Licenciatura em Matemática, tem como base inicial as seguintes disciplinas: Conjunto, elemento, pertinência; Subconjuntos, reunião, interseção, complementar; Noções de Lógica; Proposições e teoremas; Condição necessária e suficiente; Princípio de lógica e demonstração por absurdo; Números Reais; Funções; Definição e gráficos; Operações com funções; Tipo de função e algumas funções especiais; Limite e Continuidade; Assíntotas horizontais e verticais; Definição de uma função contínua; Teorema sobre continuidade; Teorema de Bozano e Teorema do valor médio Teorema de Weierstrass VI; Derivadas; Definição e interpretação geométrica e física; Derivada de funções elementares; Diferenciabilidade e continuidade; Regras de derivação; Função derivada e derivada de ordem superior. Regra da cadeia; Derivada da função potência; Diferencial; Função inversa e sua derivada. Aplicações da derivada VIII; Estudo da variação das funções; Teorema do valor médio e teorema de Rolle; Intervalos de crescimento e decréscimo de uma função; Concavidade e ponto de inflexão; Regras de L'Hospital; Máximos e mínimos; Gráficos de funções IX; Integrais; Integrais indefinidas; Propriedades operatórias de integrais; Integral de Riemann; Teorema Fundamental do Cálculo; Funções integráveis segundo Riemann.

APÊNDICE C ANÁLISE DE PRECISÃO DA EAP

RELIABILITY

```

/VARIABLES=E1p E2p E4p E8p E9p E10p E12p E13p E14p E16p E19p E21p E23p E24p
E25p E26p E27p E28p E30p
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE HOTELLING ANOVA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Escala: ALL VARIABLES

Resumo do processamento de caso

		N	%
Casos	Válido	193	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	193	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,843	,841	19

Estatísticas de item

	Média	Desvio padrão	N

E1p - A realidade é que as regras do poder social, as regras do mando se confundem cada vez mais hoje com o dispositivo de controle da informação	2,54	1,021	193
E2p - A essência de toda educação é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e obedecer, tendo a justiça como fundamento	2,39	1,164	193
E4p - Além do aspecto do conhecimento e do aspecto produtivo, a educação envolve a prática e o conhecimento dos aspectos físicos, morais e filosóficos	2,77	1,169	193
E8p -O conceito de educação vai além do conceito de formação	2,79	1,246	193
E9p -A educação consiste em revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; aperfeiçoando-a moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais	2,73	1,204	193
E10p- A verdadeira educação consiste em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida.	2,51	1,267	193
E12p -O contato direto com o professor influi decisivamente na educação moral do jovem	2,55	1,154	193
E13p - A educação não se confunde com instrução, que é em si o ensino ou a capacitação para exercício de funções específicas	2,45	1,211	193
E14p- Ética é a preservação dos valores comunitários de um grupo específico, é tudo o que regula e orienta os destinos da comunidade segundo o pacto instituído ao longo dos tempos por esse grupo	2,53	1,182	193
E16p -A relevância da educação está na ideia de que a formação integral do homem não se restringe apenas a uma prática instrumental	2,70	1,229	193
E19p -O conceito de formação vai se destacando ao longo do tempo no próprio processo de desenvolvimento da sociedade deixando de ser uma formação relacionada com o mito para se tornar uma formação relacionada diretamente à racionalidade	2,39	1,109	193
E21p -Toda educação tem que ser política e ética ao mesmo tempo senão não é educação	2,49	1,164	193

E23p - A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana que leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam	2,54	1,136	193
E24p -Educação não se confunde com a instrução pura e simples e também não se confunde com a cultura	2,27	1,226	193
E25p-A formação manifesta-se na conduta humana, no comportamento exterior e na sua atitude interior, produtos de uma disciplina consciente	2,49	1,155	193
E26p -A radicalidade maior do processo educacional acontece na infância porque se instaura no sujeito humano a troca simbólica no lugar dos fatos imaginários	2,42	1,107	193
E27p -A relação ensino-aprendizagem denominada pedagogia é a doutrina de fundamentos e orientação das práticas educacionais	2,75	1,115	193
E28p -A consciência dos princípios da vida humana e das leis imanentes que regem suas forças corporais e espirituais possuem a mais alta importância na educação	2,58	1,097	193
E30p- O processo educacional é um processo de incorporação intelectual e afetivo dos princípios, dos bens e das forças que estruturam a formação social	2,53	1,085	193

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
E1p - A realidade é que as regras do poder social, as regras do mando se confundem cada vez mais hoje com o dispositivo de controle da informação	45,89	120,431	,265	,164	,843
E2p - A essência de toda educação é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e obedecer, tendo a justiça como fundamento	46,04	121,254	,187	,181	,847

E4p - Além do aspecto do conhecimento e do aspecto produtivo, a educação envolve a prática e o conhecimento dos aspectos físicos, morais e filosóficos	45,66	110,80 8	,619	,461	,827
E8p -O conceito de educação vai além do conceito de formação	45,64	109,75 2	,617	,539	,826
E9p -A educação consiste em revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; aperfeiçoando-a moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais	45,70	112,68 8	,519	,537	,832
E10p- A verdadeira educação consiste em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida.	45,92	112,70 7	,487	,373	,833
E12p -O contato direto com o professor influi decisivamente na educação moral do jovem	45,88	113,63 0	,506	,318	,832
E13p - A educação não se confunde com instrução, que é em si o ensino ou a capacitação para exercício de funções específicas	45,98	116,89 5	,345	,212	,840
E14p- Ética é a preservação dos valores comunitários de um grupo específico, é tudo o que regula e orienta os destinos da comunidade segundo o pacto instituído ao longo dos tempos por esse grupo	45,90	113,55 8	,495	,395	,833
E16p -A relevância da educação está na ideia de que a formação integral do homem não se restringe apenas a uma prática instrumental	45,73	110,08 6	,613	,458	,827
E19p -O conceito de formação vai se destacando ao longo do tempo no próprio processo de desenvolvimento da sociedade deixando de ser uma formação relacionada com o mito para se tornar uma formação relacionada diretamente à racionalidade	46,04	118,69 1	,310	,249	,841
E21p -Toda educação tem que ser política e ética ao mesmo tempo senão não é educação	45,94	114,15 2	,479	,296	,834
E23p - A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana que leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam	45,89	116,08 7	,410	,299	,837
E24p -Educação não se confunde com a instrução pura e simples e também não se confunde com a cultura	46,16	117,56 9	,314	,217	,841
E25p-A formação manifesta-se na conduta humana, no comportamento exterior e na sua atitude interior, produtos de uma disciplina consciente	45,94	115,34 6	,433	,286	,836
E26p -A radicalidade maior do processo educacional acontece na infância porque se instaura no sujeito humano a troca simbólica no lugar dos fatos imaginários	46,01	117,60 9	,357	,212	,839

E27p -A relação ensino-aprendizagem denominada pedagogia é a doutrina de fundamentos e orientação das práticas educacionais	45,68	115,51 9	,445	,319	,835
E28p -A consciência dos princípios da vida humana e das leis imanentes que regem suas forças corporais e espirituais possuem a mais alta importância na educação	45,85	118,31 6	,331	,258	,840
E30p- O processo educacional é um processo de incorporação intelectual e afetivo dos princípios, dos bens e das forças que estruturam a formação social	45,90	116,56 2	,413	,265	,837

ANOVA

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig
Entre pessoas	1287,542	192	6,706	3,646	,000
Entre itens	69,041	18	3,836		
Entre pessoas	3635,380	3456	1,052		
Resíduos	3704,421	3474	1,066		
Total	4991,963	3666	1,362		

Média global = 2,55

Estatísticas de escala

Média	Variância	Desvio padrão	N de itens
48,43	127,413	11,288	19

Teste de T ao quadrado de Hotelling

T ao quadrado de Hotelling	F	df1	df2	Sig
46,431	2,351	18	175	,002

APÊNDICE D ANÁLISE DE PRECISÃO DA ECH

RELIABILITY

```

/VARIABLES=E3c E5c E6c E7c E11c E15c E17c E18c E20c E22c E29c E31c E32c
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE HOTELLING ANOVA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Escala: ALL VARIABLES

Resumo do processamento de caso

		N	%
Casos	Válido	193	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	193	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,687	,690	13

Estatísticas de item

	Média	Desvio padrão	N
E3c - A educação significa preparar a pessoa para uma profissão, por meio de instrução sistemática	2,16	1,198	193

E5c - A educação formal é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano	2,50	1,195	193
E6c - A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir o todo numa série de saberes adequados e transmissíveis	2,38	1,059	193
E7c -O trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital	2,40	1,133	193
E11c -Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação	2,55	1,141	193
E15c -O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico	2,75	1,156	193
E17c -A educação à distância e a educação técnica são afins para determinado tipo de capacitação, de habilitação para exercer um ofício, mas ainda não é educação	2,17	1,228	193
E18c- A consciência individualista se sobrepõe no espaço público à consciência solidária, gerando condições desfavoráveis para quaisquer novas estratégias de institucionalização dos direitos sociais	2,47	1,128	193
E20c - Embora a cidadania seja política emerge hoje a figura de um novo tipo de cidadão, que é o consumidor como sujeito social, esse consumidor como sujeito social despolitizado	2,41	1,138	193
E22c -Educar significa socializar individualizando, inserindo a criança no ordenamento social desejado	2,39	1,172	193
E29c -O salário para cada nível de escolaridade é determinado pela intersecção da oferta e da demanda de trabalhadores para uma dada sociedade	2,48	1,146	193
E31c -A teoria do Capital Humano define a educação como formadora de força de trabalho	2,67	1,106	193
E32C -A teoria do Capital Humano legitima a ideia de os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento	2,47	1,186	193

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variânci a de escala se o item for excluído	Correl ação de item total corrigi da	Correla ção múltipla ao quadrad o	Alfa de Cronb ach se o item for excluí do
E3c - A educação significa preparar a pessoa para uma profissão, por meio de instrução sistemática	29,63	45,078	,046	,085	,707
E5c - A educação formal é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano	29,28	42,621	,205	,102	,685
E6c - A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir o todo numa série de saberes adequados e transmissíveis	29,41	40,993	,379	,210	,660
E7c -O trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital	29,38	41,446	,310	,247	,669
E11c -Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação	29,24	39,860	,423	,239	,653
E15c -O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico	29,04	41,425	,302	,193	,671
E17c -A educação à distância e a educação técnica são afins para determinado tipo de capacitação, de habilitação para exercer um ofício, mas ainda não é educação	29,62	41,331	,280	,209	,674
E18c- A consciência individualista se sobrepõe no espaço público à consciência solidária, gerando condições desfavoráveis para quaisquer novas estratégias de institucionalização dos direitos sociais	29,32	39,446	,461	,280	,648
E20c - Embora a cidadania seja política emerge hoje a figura de um novo tipo de cidadão, que é o consumidor como sujeito social, esse consumidor como sujeito social despolitizado	29,38	40,893	,348	,225	,664
E22c -Educar significa socializar individualizando, inserindo a criança no ordenamento social desejado	29,40	41,043	,322	,168	,668
E29c -O salário para cada nível de escolaridade é determinado pela intersecção da oferta e da demanda de trabalhadores para uma dada sociedade	29,31	39,872	,419	,253	,654

E31c -A teoria do Capital Humano define a educação como formadora de força de trabalho	29,12	41,595	,311	,187	,669
E32C -A teoria do Capital Humano legitima a ideia de os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento	29,32	41,459	,287	,169	,673

Estatísticas de escala

Média	Variância	Desvio padrão	N de itens
31,79	47,252	6,874	13

ANOVA

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig
Entre pessoas	697,868	192	3,635		
Entre itens	63,000	12	5,250	4,612	,000
Entre pessoas	2622,847	2304	1,138		
Total	2685,846	2316	1,160		
Total	3383,715	2508	1,349		

Média global = 2,45

Teste de T ao quadrado de Hotelling

T ao quadrado de Hotelling	F	df1	df2	Sig
48,606	3,818	12	181	,000

RELIABILITY

```

/VARIABLES=E5c E6c E7c E11c E15c E17c E18c E20c E22c E29c E31c E32c
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE HOTELLING ANOVA
/SUMMARY=TOTAL.

```

[Conjunto_de_dados1] F:\bIANKA-DISSERTAÇÃO\SETEMBRO24_doc.sav

Escala: ALL VARIABLES**Resumo do processamento de caso**

		N	%
Casos	Válido	193	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	193	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,707	,709	12

Estatísticas de item

	Média	Desvio padrão	N
E5c - A educação formal é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano	2,50	1,195	193

E6c - A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir o todo numa série de saberes adequados e transmissíveis	2,38	1,059	193
E7c -O trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital	2,40	1,133	193
E11c -Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação	2,55	1,141	193
E15c -O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico	2,75	1,156	193
E17c -A educação à distância e a educação técnica são afins para determinado tipo de capacitação, de habilitação para exercer um ofício, mas ainda não é educação	2,17	1,228	193
E18c- A consciência individualista se sobrepõe no espaço público à consciência solidária, gerando condições desfavoráveis para quaisquer novas estratégias de institucionalização dos direitos sociais	2,47	1,128	193
E20c - Embora a cidadania seja política emerge hoje a figura de um novo tipo de cidadão, que é o consumidor como sujeito social, esse consumidor como sujeito social despolitizado	2,41	1,138	193
E22c -Educar significa socializar individualizando, inserindo a criança no ordenamento social desejado	2,39	1,172	193
E29c -O salário para cada nível de escolaridade é determinado pela intersecção da oferta e da demanda de trabalhadores para uma dada sociedade	2,48	1,146	193
E31c -A teoria do Capital Humano define a educação como formadora de força de trabalho	2,67	1,106	193
E32C -A teoria do Capital Humano legitima a ideia de os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento	2,47	1,186	193

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
E5c - A educação formal é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano	27,13	40,718	,192	,093	,710
E6c - A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir o todo numa série de saberes adequados e transmissíveis	27,25	38,961	,378	,209	,684
E7c -O trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital	27,23	38,958	,342	,215	,688
E11c -Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação	27,08	37,670	,436	,237	,675
E15c -O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico	26,89	39,279	,308	,192	,693
E17c -A educação à distância e a educação técnica são afins para determinado tipo de capacitação, de habilitação para exercer um ofício, mas ainda não é educação	27,46	39,031	,296	,205	,695

E18c- A consciência individualista se sobrepõe no espaço público à consciência solidária, gerando condições desfavoráveis para quaisquer novas estratégias de institucionalização dos direitos sociais	27,16	37,240	,477	,280	,669
E20c - Embora a cidadania seja política emerge hoje a figura de um novo tipo de cidadão, que é o consumidor como sujeito social, esse consumidor como sujeito social despolitizado	27,22	38,632	,364	,223	,685
E22c -Educar significa socializar individualizando, inserindo a criança no ordenamento social desejado	27,24	39,102	,314	,161	,692
E29c -O salário para cada nível de escolaridade é determinado pela intersecção da oferta e da demanda de trabalhadores para uma dada sociedade	27,16	38,122	,399	,223	,680
E31c -A teoria do Capital Humano define a educação como formadora de força de trabalho	26,96	39,514	,312	,187	,692
E32C -A teoria do Capital Humano legitima a ideia de os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento	27,17	39,410	,286	,169	,697

Estatísticas de escala

Média	Variância	Desvio padrão	N de itens
29,63	45,078	6,714	12

ANOVA

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig
Entre pessoas	721,240	192	3,756		
Entre itens	45,445	11	4,131	3,754	,000
Entre pessoas	2324,138	2112	1,100		
Resíduos					
Total	2369,583	2123	1,116		
Total	3090,823	2315	1,335		

Média global = 2,47

Teste de T ao quadrado de Hotelling

T ao quadrado de Hotelling	F	df1	df2	Sig
32,280	2,782	11	182	,002

APÊNDICE E – CORRELAÇÕES ENTRE NOTAS NA EAPE E NA ECH

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=nota_educação_propedêutica nota_educação_capital_humano
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlações

[Conjunto_de_dados1] F:\bIANKA-DISSERTAÇÃOSETEMBRO24_doc.sav

Correlações		nota_educação_pr opedêutica	nota_educação_ca pital_humano
nota_educação_propedêutica	Correlação de Pearson	1	,741**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	193	193
nota_educação_capital_humano	Correlação de Pearson	,741**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	193	193

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* Estimação da curva.

TSET NEWVAR=NONE.

CURVEFIT

/VARIABLES=nota_educação_propedêutica WITH nota_educação_capital_humano

/CONSTANT

/MODEL=LINEAR

/PRINT ANOVA

/PLOT FIT.

Ajuste de curva

[Conjunto_de_dados1] F:\bIANKA-DISSERTAÇÃO\SETEMBRO24_doc.sav

Descrição do modelo

Nome do modelo		MOD_1
Variável dependente	1	nota_educação_propedêutica
Equação	1	Linear
Variável independente		nota_educação_capital_humano
Constante		Incluídos
Variável cujos valores rotulam observações em plots		Não especificado

Resumo do processamento de caso

	N
Total de casos	193
Casos excluídos ^a	0
Casos previstos	0
Casos gerados recentemente	0

a. Os casos com um valor ausente em qualquer variável são excluídos da análise.

Resumo de processamento de variável

	Variáveis	
	Dependente	Independente
	nota_educação_pr opedêutica	nota_educação_ca pital_humano
Número de valores positivos	193	193
Número de zeros	0	0
Número de valores negativos	0	0
Número de valores ausentes	0	0
Usuário ausente	0	0
Sistema ausente	0	0

nota_educação_propedêutica

Linear

Resumo do modelo

R	R Quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
,741	,549	,546	1,000

A variável independente é nota_educação_capital_humano.

ANOVA

	Soma dos quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	232,365	1	232,365	232,161	,000
Resíduos	191,168	191	1,001		
Total	423,534	192			

A variável independente é nota_educação_capital_humano.

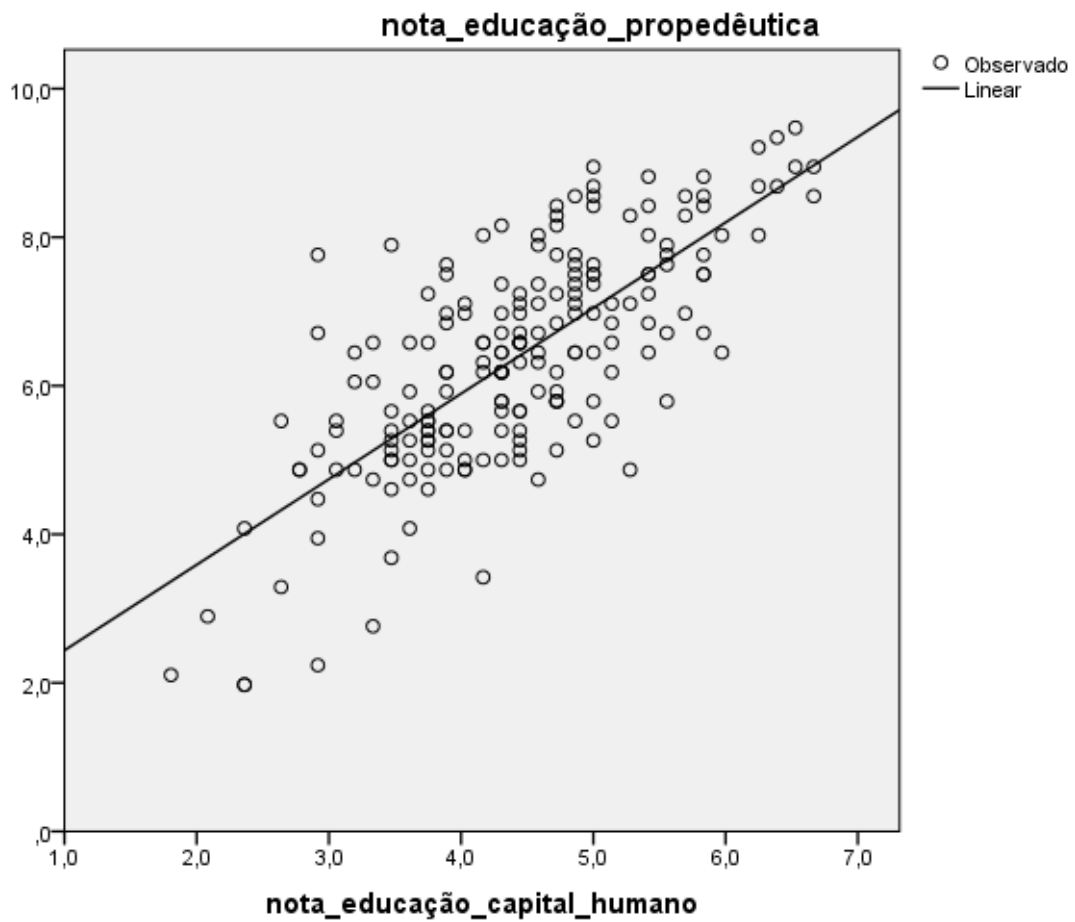
Coefficientes

	Coefficientes não padronizados	Coefficientes padronizados	t

	B	Modelo padrão	Beta	
nota_educação_capital_humano	1,152	,076	,741	15,237
(Constante)	1,285	,342		3,762

Coefficientes

	Sig.
nota_educação_capital_humano	,000
(Constante)	,000



* Estimação da curva.
 TSET NEWVAR=NONE.
 CURVEFIT
 /VARIABLES=nota_educação_capital_humano WITH nota_educação_propedêutica
 /CONSTANT
 /MODEL=LINEAR
 /PRINT ANOVA
 /PLOT FIT.

[Conjunto_de_dados1] F:\bIANKA-DISSERTAÇÃOSETEMBRO24_doc.sav

Resumo do processamento de caso

	N
Total de casos	193
Casos excluídos ^a	0
Casos previstos	0
Casos gerados recentemente	0

a. Os casos com um valor ausente em qualquer variável são excluídos da análise.

Resumo de processamento de variável

	Variáveis	
	Dependente	Independente
	nota_educação_ca pital_humano	nota_educação_pro pedêutica
Número de valores positivos	193	193
Número de zeros	0	0
Número de valores negativos	0	0
Número de valores ausentes		
Usuário ausente	0	0
Sistema ausente	0	0

nota_educação_capital_humano**Linear****Resumo do modelo**

R	R Quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
,741	,549	,546	,643

A variável independente é nota_educação_propedêutica.

ANOVA

	Soma dos quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	96,014	1	96,014	232,161	,000
Resíduos	78,991	191	,414		
Total	175,006	192			

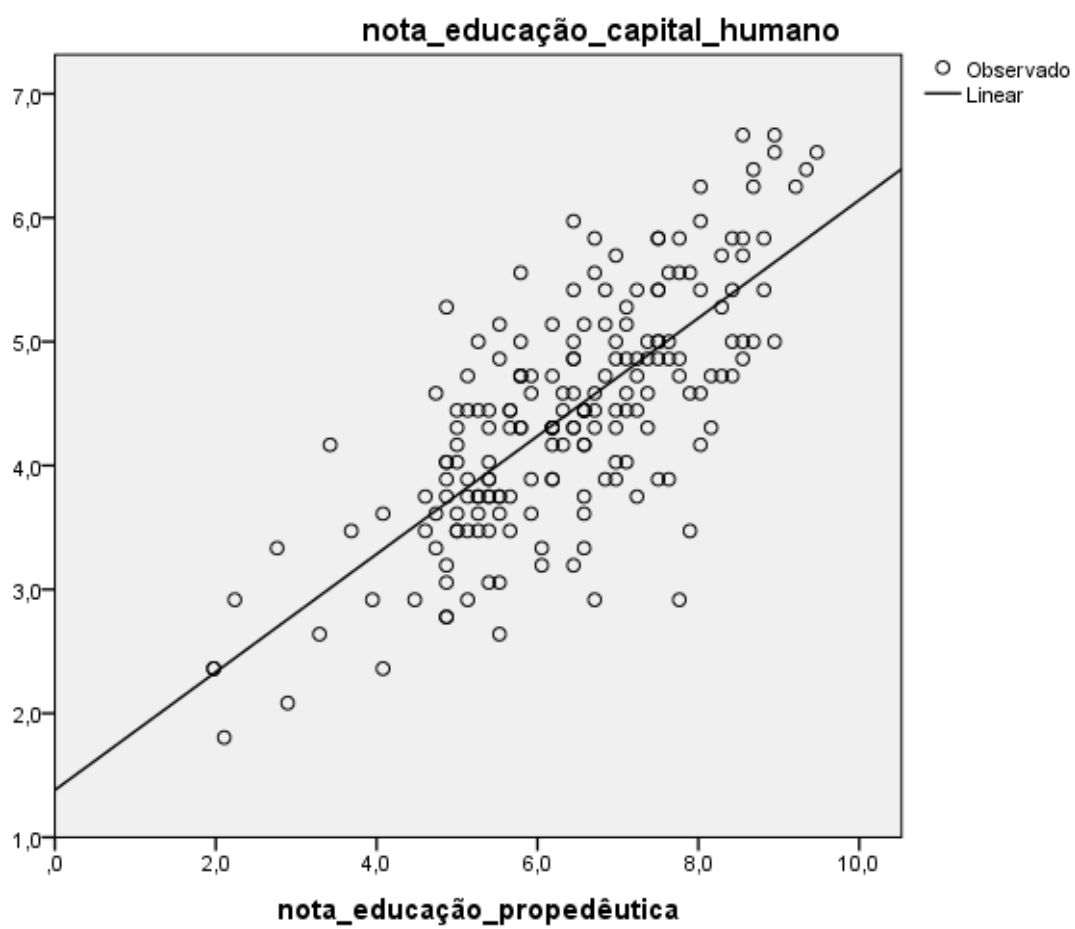
A variável independente é nota_educação_propedêutica.

Coefficientes

	Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados	t
	B	Modelo padrão	Beta	
nota_educação_propedêutica	,476	,031	,741	15,237
(Constante)	1,381	,204		6,755

Coefficientes

	Sig.
nota_educação_propedêutica	,000
(Constante)	,000



APÊNDICE F – REGRESSÕES LINEARES MÚLTIPLAS COM VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO E COM NOTAS EAP E ECH

REGRESSION

```

/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT nota_educação_propedêutica
/METHOD=STEPWISE ÁREA Q2 Q3 Q4 Q5.1
/RESIDUALS DURBIN
/SAVE PRED ZPRED ADJPRED MAHAL COOK LEVER RESID ZRESID SRESID
DRESID SDRESID.

```

Regressão

[Conjunto_de_dados1] F:\bIANKA-DISSERTAÇÃO SETEMBRO24_doc.sav

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	ÁREA - Área do curso		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido \leq ,050, Probabilidade de F a ser removido \geq ,100).

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa

1	,270 ^a	,073	,068	1,4337
---	-------------------	------	------	--------

- a. Preditores: (Constante), ÁREA - Área do curso
b. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.	
1	Regressão	30,943	1	30,943	15,054	,000 ^b
	Resíduos	392,591	191	2,055		
	Total	423,534	192			

- a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica
b. Preditores: (Constante), ÁREA - Área do curso

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Modelo padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	7,719	,362	21,313	,000		
	ÁREA - Área do curso	-,828	,213	-,270	-,3880	,000	1,000

- a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

Variáveis excluídas^a

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade			
					Tolerância	VIF	Tolerância mínima	
1	Q2 - Idade	,125 ^b	1,796	,074	,129	,996	1,004	,996
	Q3 - Sexo	-,074 ^b	-,987	,325	-,071	,864	1,157	,864
	Q4 - Exerce Magistério?	,094 ^b	1,309	,192	,095	,929	1,077	,929
	Q5.1 - Há quanto tempo?	-,072 ^b	-1,007	,315	-,073	,960	1,042	,960

- a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

b. Preditores no modelo: (Constante), ÁREA - Área do curso

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t
	Modelo padrão	Beta		
1,285, 3423,76 2 nota_educação_capital_humano	B 1,152	,076	,741	15,237

Coefficientes^a

Modelo	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		Tolerância	VIF
nota_educação_capital_humano,0001,0001,0001			

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica
(Constante),000

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Valor próprio	Índice de condição	Proporções de variância	
				(Constante)	ÁREA - Área do curso
1	1	1,959	1,000	,02	,02
	2	,041	6,874	,98	,98

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	6,064	6,891	6,372	,4014	193
Valor previsto padrão	-,769	1,293	,000	1,000	193
Erro padrão do valor previsto	,130	,169	,145	,019	193
Valor previsto ajustado	6,036	6,961	6,372	,4018	193
Resíduos	-4,9178	3,2786	,0000	1,4299	193
Resíduo padrão	-3,430	2,287	,000	,997	193
Residual de Estud.	-3,454	2,296	,000	1,003	193
Residual excluído	-4,9870	3,3059	,0000	1,4462	193
Residual excluído de Estud.	-3,558	2,323	-,002	1,013	193
Mahal. Distância	,592	1,672	,995	,524	193
Distância de Cook	,000	,084	,006	,012	193

Valor de ponto alavanca centralizado	.003	.009	.005	.003	193
--------------------------------------	------	------	------	------	-----

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT nota_educação_capital_humano
/METHOD=STEPWISE ÁREA Q2 Q3 Q4 Q5.1
/RESIDUALS DURBIN
/SAVE PRED ZPRED ADJPRED MAHAL COOK LEVER RESID ZRESID SRESID
DRESID SDRESID.

```

Regressão

[Conjunto_de_dados1] F:\bIANKA-DISSERTAÇÃOSETEMBRO24_doc.sav

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	ÁREA - Área do curso	.	Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,215 ^a	,046	,041	,9349

a. Preditores: (Constante), ÁREA - Área do curso

b. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.	
1	Regressão	8,055	1	8,055	9,216	,003 ^b
	Resíduos	166,950	191	,874		
	Total	175,006	192			

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

b. Preditores: (Constante), ÁREA - Área do curso

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	
5,102,23621,603	B	Modelo padrão	Beta	t	
	ÁREA - Área do curso	-,422	,139	-,215	-3,036

Coeficientes^a

Modelo	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		Tolerância	VIF

ÁREA - Área do curso,0031,0001,0001

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano
(Constante),000

Variáveis excluídas^a

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade			
					Tolerância	VIF	Tolerância mínima	
1	Q2 - Idade	,050 ^b	,702	,484	,051	,996	1,004	,996
	Q3 - Sexo	-,050 ^b	-,663	,508	-,048	,864	1,157	,864
	Q4 - Exerce Magistério?	,075 ^b	1,021	,308	,074	,929	1,077	,929
	Q5.1 - Há quanto tempo?	-,075 ^b	-1,039	,300	-,075	,960	1,042	,960

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

b. Preditores no modelo: (Constante), ÁREA - Área do curso

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Valor próprio	Índice de condição	Proporções de variância	
				(Constante)	ÁREA - Área do curso
1	1	1,959	1,000	,02	,02
	2	,041	6,874	,98	,98

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	4,257	4,680	4,415	,2048	193
Valor previsto padrão	-,769	1,293	,000	1,000	193
Erro padrão do valor previsto	,085	,110	,094	,012	193
Valor previsto ajustado	4,240	4,712	4,415	,2051	193
Resíduos	-2,4518	2,1315	,0000	,9325	193
Resíduo padrão	-2,622	2,280	,000	,997	193
Residual de Estud.	-2,633	2,289	,000	1,003	193
Residual excluído	-2,4722	2,1493	,0000	,9427	193
Residual excluído de Estud.	-2,675	2,315	,000	1,008	193
Mahal. Distância	,592	1,672	,995	,524	193
Distância de Cook	,000	,044	,005	,008	193
Valor de ponto alavanca centralizado	,003	,009	,005	,003	193

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT nota_educação_propedêutica
/METHOD=STEPWISE nota_educação_capital_humano
/RESIDUALS DURBIN
/SAVE PRED ZPRED ADJPRED MAHAL COOK LEVER RESID ZRESID SRESID
DRESID SDRESID.

```

[Conjunto_de_dados1] F:\b\IANKA-DISSERTAÇÃO\SETEMBRO24_doc.sav

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,741 ^a	,549	,546	1,0004

a. Preditores: (Constante), nota_educação_capital_humano

b. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	nota_educação_capital_humano	.	Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	232,365	1	232,365	232,161	,000 ^b
	Resíduos	191,168	191	1,001		
	Total	423,534	192			

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

b. Preditores: (Constante), nota_educação_capital_humano

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Valor próprio	Índice de condição	Proporções de variância	
				(Constante)	nota_educação_capital_humano
1	1	1,978	1,000	,01	,01
	2	,022	9,379	,99	,99

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	3,366	8,967	6,372	1,1001	193
Valor previsto padrão	-2,733	2,359	,000	1,000	193
Erro padrão do valor previsto	,072	,210	,098	,029	193
Valor previsto ajustado	3,424	8,982	6,373	1,0987	193
Resíduos	-2,6652	3,1172	,0000	,9978	193
Resíduo padrão	-2,664	3,116	,000	,997	193
Residual de Estud.	-2,671	3,144	,000	1,003	193
Residual excluído	-2,6801	3,1744	-,0006	1,0089	193
Residual excluído de Estud.	-2,716	3,221	,000	1,009	193
Mahal. Distância	,001	7,470	,995	1,363	193
Distância de Cook	,000	,091	,006	,012	193
Valor de ponto alavanca centralizado	,000	,039	,005	,007	193

a. Variável dependente: nota_educação_propedêutica

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT nota_educação_capital_humano
/METHOD=STEPWISE nota_educação_propedêutica
/RESIDUALS DURBIN
/SAVE PRED ZPRED ADJPRED MAHAL COOK LEVER RESID ZRESID SRESID
DRESID SDRESID.

```

[Conjunto_de_dados1] F:\b\IANKA-DISSERTAÇÃO\SETEMBRO24_doc.sav

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	nota_educação_propedêutica		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido \leq ,050, Probabilidade de F a ser removido \geq ,100).

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,741 ^a	,549	,546	,6431	,833

a. Preditores: (Constante), nota_educação_propedêutica

b. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.	
1	Regressão	96,014	1	96,014	232,161	,000 ^b
	Resíduos	78,991	191	,414		
	Total	175,006	192			

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

b. Preditores: (Constante), nota_educação_propedêutica

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t
1,381, 2046,75 5	B	Modelo padrão	Beta		
	nota_educação_propedêutica	,476	,031	,741	15,237

Coeficientes^a

Modelo	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		Tolerância	VIF

nota_educação_propedêutica,0001,0001,0001

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano
(Constante),000

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Valor próprio	Índice de condição	Proporções de variância	
				(Constante)	nota_educação_propedêutica
1	1	1,974	1,000	,01	,01
	2	,026	8,718	,99	,99

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	2,321	5,892	4,415	,7072	193

Valor previsto padrão	-2,962	2,088	,000	1,000	193
Erro padrão do valor previsto	,046	,145	,063	,019	193
Valor previsto ajustado	2,318	5,873	4,415	,7068	193
Resíduos	-2,1605	1,5789	,0000	,6414	193
Resíduo padrão	-3,359	2,455	,000	,997	193
Residual de Estud.	-3,376	2,468	,000	1,002	193
Residual excluído	-2,1817	1,5957	,0003	,6479	193
Residual excluído de Estud.	-3,472	2,502	,000	1,008	193
Mahal. Distância	,001	8,771	,995	1,500	193
Distância de Cook	,000	,056	,005	,008	193
Valor de ponto alavanca centralizado	,000	,046	,005	,008	193

a. Variável dependente: nota_educação_capital_humano