



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

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE

**A NATUREZA E OS FINS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CRÍTICA ÀS POLÍTICAS
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ÀS TEORIAS DO CONHECIMENTO
SUBJACENTES**

FORTALEZA

2023

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE

A NATUREZA E OS FINS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ÀS TEORIAS DO CONHECIMENTO
SUBJACENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^{ra}. Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A45n Almeida Rodrigues Freire, Perla.

A natureza e os fins da formação docente : crítica às políticas de formação de professores e às teorias do conhecimento subjacentes / Perla Almeida Rodrigues Freire. – 2023.
195 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.

1. Política de formação de professores. 2. Teoria do conhecimento. 3. Natureza e fins da formação de professores. I. Título.

CDD 370

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 28 / 09 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.a Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dra. Kelly Maria Gomes de Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Lucília Augusta Lino
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Às minhas flores, Nathalia, Nataly, Mariana e
Debora.

À minha neta, ainda uma sementinha, Ayla,
nosso novo luar.

AGRADECIMENTOS

À Instituição CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Prof.a Dra. Clarice Zientarski, por aceitar conduzir meu trabalho de pesquisa e pela excelente orientação, bem como por todo seu apoio e carinho.

Às professoras participantes da banca examinadora Prof.a Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, Prof.a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, Prof. Dra. Kelly Maria Gomes de Menezes, Prof.a Dra. Lucilia Augusta Lino que nos proporcionaram excelentes contribuições.

À Prof. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões, na ocasião em que participou de minhas qualificações de tese. E em seu nome, agradeço, também, a linha Trabalho e Educação que me acolheu nessa trajetória.

Agradeço ao meu esposo Francisco Carlos e as minhas filhas Nathalia, Nataly, Mariana e Debora por compreenderem as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos meus pais Francisca e Pedro, e meus irmãos Priscila e Anderson pelo carinho, atenção e apoio que eles me deram durante toda a minha vida.

Aos colegas e amigos, por compartilhar momentos de estudos e reflexões.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida, em especial ao Prof. Dr. Rômulo Soares pelo despertar de pesquisadora.

Quero agradecer também, de modo especial, a minha amiga Maria do Anjos por fazer parte da minha vida, pelo apoio e carinho de sempre.

À Universidade Federal do Ceará por cumprir com o seu papel de elevação da cultura dos indivíduos.

À Escola da Terra e os movimentos sociais por me proporcionar uma rica formação político-pedagógica.

Também agradeço aos funcionários da Universidade Federal do Ceará que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho.

Por último, mas não menos importante à Deus, pelo dom da vida, pela força e coragem.

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade. (MARX, 2007).

RESUMO

Esta tese objetiva compreender a natureza e os fins da formação docente, considerando as teorias do conhecimento e as concepções epistemológicas e gnosiológicas presentes na política de formação inicial de professores no Brasil, em uma perspectiva dialética. Realiza uma pesquisa bibliográfica e documental, amparando-se em teóricos, autores e marcos legais que tratam dessa temática. Parte do pressuposto de que existe uma relação intrínseca entre o conhecimento, o esvaziamento do conhecimento, e a sua materialização na formação de professores, pelo reducionismo da concepção de formação e de conhecimento, negando com isso a natureza e os fins da formação. No contexto em estudo, identifica-se a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, presente nas políticas de formação de professores, que geram o esvaziamento teórico da formação, excluindo o processo de formação de professores como investigação do fenômeno educativo, da própria gênese e fins da Educação e da política de formação de professores. A premissa central, nessa vertente, diz respeito à adoção de concepções epistemológicas presentes na política de formação de professores e na teoria do conhecimento que se alinham com o ideário do capital neoliberal e com a lógica do mercado. O trabalho defende a necessidade da adoção de uma teoria que se contrapõe a essa lógica, desenvolvendo a formação sob a base teórica dialética materialista histórica. Problematisa a hegemonia do capital neoliberal em seus aspectos sociais, educacionais, políticos e científicos, questionando: qual o sentido e o significado da educação, do conhecimento e da formação docente nesse contexto? Como se apresenta a política de formação de professores na conjuntura atual e quais as concepções epistemológicas e gnosiológicas subjacentes a essas. Como síntese, apresenta a defesa de uma formação de professores amparada em teoria de base marxista como princípio de transformação social, para, por fim, atendendo ao objeto e problema de pesquisa, defender uma formação de professores na perspectiva revolucionária.

Palavras-chave: política de formação de professores; teoria do conhecimento; natureza e fins da formação de professores.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the nature and purposes of teacher training, considering theories of knowledge and the epistemological and gnosiological concepts present in the initial teacher training policy in Brazil, from a dialectical perspective. It carries out bibliographic and documentary research, based on theorists, authors and legal frameworks that deal with this topic. It starts from the assumption that there is an intrinsic relationship between knowledge, the emptying of knowledge, and its materialization in teacher training, through the reductionism of the conception of training and knowledge, thereby denying the nature and purposes of training. In the context under study, the technical rationality and epistemology of practice are identified, present in teacher training policies, which generate the theoretical emptying of training, excluding the teacher training process as an investigation of the educational phenomenon, its own genesis and purposes of Education and teacher training policy. The central premise, in this aspect, concerns the adoption of epistemological concepts present in teacher training policy and in the theory of knowledge that align with the ideology of neoliberal capital and the logic of the market. The work defends the need to adopt a theory that opposes this logic, developing training under the historical materialist dialectical theoretical basis. It problematizes the hegemony of neoliberal capital in its social, educational, political and scientific aspects, asking: what is the meaning and meaning of education, knowledge and teacher training in this context? How teacher training policy is presented in the current situation and what are the epistemological and gnosiological conceptions underlying them. As a summary, it presents the defense of teacher training based on Marxist-based theory as a principle of social transformation, and, finally, taking into account the object and problem of research, defending teacher training from a revolutionary perspective.

Key words: teacher training policy; theory of knowledge; nature and purposes of teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição % das Matrículas no ES por Região.....	69
Figura 2 – - Estrutura da BNC da Formação de Professores da Educação Básica.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Assistência às Pessoas com Câncer
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cefets	Centros federais de educação tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EAD	Ensino a Distância
EDUCAMPO	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Pedagogia Histórico Crítica: HISTED BR
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Gestão e Formação de Professores.
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency For International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO CONHECIMENTO, DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO	24
2.1	Os imperativos da reestruturação neoliberal, a expansão dos mercados e a crise estrutural do capital: a consolidação da reestruturação produtiva	28
2.2	A forma política estatal contemporânea na política educacional: a conjuntura e seus dobramentos	36
2.3	Aspectos mercadológicos e ideológicos presentes na educação a partir da década de 1990	46
2.4	A emergência da Política de formação inicial e continuada brasileira e seu ônus econômico	53
3	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONTRADIÇÕES E PROJETOS EM DISPUTA DIANTE DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA	66
3.1	Plano Nacional de Formação de professores, o REUNI e a criação dos IFES	69
3.2	Projetos na elaboração e consolidação da política educacional brasileira: o consenso do “Todos pela Educação”	83
3.3	Marcos legais presentes na legislação para a formação inicial de professores pós-golpe: os projetos e as concepções subjacentes	96
4	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: NATUREZA E FINS DA FORMAÇÃO DOCENTE	112
4.1	A Ontologia como princípio de humanização: o homem como ponto de partida e chegada	114
4.2	A consciência, o conhecimento e a ciência no terreno da práxis	119
4.3	A Formação humana e suas interfaces: os fins da educação	130
4.4	Categorias essenciais para a compreensão da natureza e dos fins da formação docente	135
5	O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO DOCENTE: MANUTENÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO	152
5.1	A Formação docente e a sociedade capitalista	154
5.2	A práxis revolucionária do professor	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	182

1 INTRODUÇÃO

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõe. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: trabalho assalariado, o capital etc. (Marx)

A epígrafe acima contribui com a temática e os objetivos propostos nesta tese, que objetiva compreender a natureza e os fins da formação de professores, considerando as teorias do conhecimento e as concepções epistemológicas e gnosiológicas¹ presentes na política de formação inicial de professores no Brasil na esteira do materialismo histórico-dialético, por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre a política de formação de professores, sua natureza e seus fins amparando-se em teóricos, autores e marcos legais que tratam dessa temática. Parte do pressuposto de que existe uma relação intrínseca entre o esvaziamento do conhecimento e a sua materialização na formação de professores, pelo reducionismo da concepção de formação e de conhecimento, negando com isso a natureza e os fins da formação.

No contexto em estudo, identifica-se a racionalidade técnica e a epistemologia da prática² presente nas políticas de formação de professores, que induzem o esvaziamento teórico da formação, excluindo o processo de formação de professores como investigação do fenômeno educativo, da própria gênese da Educação e da política de formação de professores.

Nesse sentido, a tese defendida é de que a natureza e os fins da educação e da formação de professores se perde diante da negação e esvaziamento do conhecimento e da ciência, como categorias essencialmente ontológicas, amparando-se em concepções de caráter pseudo-concreto, o que exige uma concepção de formação alicerçada na ciência e no método revolucionário.

Diante dessa perspectiva, Kosik auxilia quando afirma que:

¹ A gnosiologia ou teoria do conhecimento é caracterizada por pressupostos e problemas particulares, uma vez que visa estudar o conhecimento humano, sua natureza, origem e limites. Já a epistemologia é um ramo da filosofia que estuda a natureza do conhecimento, a justificação e a racionalidade da crença e dos sistemas de crenças preocupando-se em encontrar as condições necessárias e suficientes para o resultado de uma afirmação específica.

² A epistemologia da prática tem influenciado, de modo significativo, as práticas de formação de professores e a pesquisa em educação no Brasil nas últimas décadas. Ela compreende o ideário pedagógico que se baseia na compreensão de que o conhecimento é construído a partir da experiência do indivíduo, no cotidiano e nas práticas empíricas, prevalecendo o conhecimento imediato e útil.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1976, p. 13).

Nas relações em que a pseudo-concreticidade se estabelece, ou como afirma Saviani (1983, p.21) “quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela”, ou seja, como algo independente do processo histórico que as produziu, ele está vivendo no mundo da aparência. Torna-se, portanto, uma concepção de mundo que conforme Marx (2007), não comporte um conhecimento apartado da realidade, especulativo e meramente teórico, pois a teoria deve levar à práxis, ou seja, à transformação. Trata-se, nesse caso, de uma visão de mundo que apresenta uma consciência unilateral onde não se considera os elementos da totalidade social, histórica. Kopnin (1978) assegura que é imprescindível a reflexão filosófica sobre o conhecimento e a ciência, pois, conhecimento e ciência são objetos da reflexão filosófica, isto indica e justifica em relação à política de formação de professores, a necessidade de uma reflexão filosófica do conhecimento subjacente às próprias políticas.

Ainda, é importante considerar a concepção de ciência presente na sociedade e a quem ela atende, tendo em vista que notadamente tem servido à classe hegemônica³, detentora dos meios de produção, do próprio capital e representa o Estado, como poder jurídico, que assegura os interesses de classe, de uma determinada classe, sob o jugo do modo de produção capitalista. Assim, Kopnin sinaliza:

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem. Para tanto é necessário unir a revolução técnico-científica com a transformação do mundo segundo princípios socialistas, caminho que foi indicado por Marx e, em novas condições por Lênin. (KOPNIN, 1978, p. 19 - 20).

Frente ao processo de humanização o homem se defronta com inúmeras contradições e a ciência é o caminho para a transformação dos conflitos sociais inerentes a esse processo, por isso se faz necessário o método, no caso, o materialismo dialético, pois, “as categorias do

³ Gramsci, em seu tempo, ao tratar das questões de classe e dos grupos intelectuais, entende que a superestrutura possuía enorme influência sobre a estrutura, considerando a hegemonia cultural, que é um conjunto de ideias dominantes de uma determinada conjuntura social, política, cultural e econômica. Nesse sentido, os intelectuais e as ideias que divulgam alteram a maneira como os homens se relacionam com a política e com os meios de produção. Desse modo, cabe ao proletariado, conquistar também, a hegemonia política.

materialismo dialético dirigem o movimento de um conteúdo a outro” dado que essas categorias “apreendem o objeto de modo mais profundo e multilateral”, que

[...] supera por incorporação: “Ao avançar no sentido de novos resultados, o pensamento sempre segue os princípios da lógica formal, mas sem se limitar a eles, pois deve chegar a um conceito com o qual a ciência antes não operava. Sozinha, a lógica formal do pensamento nunca chegará a semelhante conceito. Deve apoiar-se em conceitos substanciais, que podem empurrá-la a novos conceitos. (KOPNIN, 1978, p. 29).

Neste prisma, a ciência regida sob a lógica formal, pura e simples não corresponde à realidade objetiva, permitindo ideologias arbitrárias, tal qual expressa Gramsci (1975), que desqualificam as conquistas da objetividade, do mundo material e histórico negando a realidade e, no caso da política educacional, mascaram os reais objetivos e interesses que envolvem o Estado, a sociedade civil e a luta de classes. Kopnin sinaliza sobre a urgência de um método que inverta uma visão de mundo⁴ pseudo- concreta, fragmentada que reverbera em um processo de desumanização e alienação da sociedade, quando sublinha que:

Após libertarmos o pensamento dos ‘grilhões’ e do ‘despotismo’ da dedução lógico-formal, após reconhecermos a legitimidade da apreensão intuitiva do objeto pelo pensamento, não devemos, ao mesmo tempo, deixar o movimento do pensamento à mercê do destino, pois neste caso ele poderia enveredar pelo caminho do misticismo, da fantasia estéril e simplesmente da confusão. Por isso, o pensamento necessita sempre de algum apoio em seu movimento. E esse apoio lógico é criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que se fixa nas categorias da dialética materialista. (KOPNIN, 1978, p. 29).

Para o materialismo histórico-dialético, a compreensão da totalidade se revela como o dever de abranger o todo das relações sociais sem nunca fragmentar os fatos sociais, as causas e consequências dos problemas, apreendendo como tudo implica socialmente. Assim, se faz necessário, que qualquer complexo social parta do princípio da totalidade, entendendo-o pela economia, pela moral, pela política, pela filosofia, pela exploração, enfim, por todos os dados da realidade.

Mascaro (2007) nos ajuda nessa compreensão quando expõe o método de Marx, ao diferenciá-lo das demais filosofias anteriores, quando descreve que Marx desnuda as mais profundas estruturas da dominação da sociedade, ao passo que descortina horizontes de transformação e um caminho para uma mudança estrutural, a revolução. Trata-se de abordar o conflito para transformá-lo, pois aqueles que querem manter a dominação como está não

⁴ “Uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um grupo (mais frequente, de uma classe social) e os opõe aos outros grupos”. (Goldmann, 1979, p. 20).

almejam identificar o conflito, querem escondê-lo, aniquilá-lo. São conservadores que apenas querem manter a sociedade como ela está. Para o jurista, na esteira de Marx, “os revolucionários devem conhecer as entranhas das injustiças, o modo de funcionamento do capitalismo, a fim de transformá-lo” (MASCARO, 2007, p. 109-110). Dadas as contradições próprias da sociedade capitalista serem estruturais, a revolução necessariamente precisa de uma mudança estrutural. “Não se conforma apenas às pequenas alterações, que são meramente reformistas”. (MASCARO, 2007, p. 109-110).

Sim, o marxismo expressa a necessidade de uma transformação social, face ao processo degradante na qual a sociedade vem se submetendo. Há uma impressão por parte de alguns que por meio de leis apenas, a sociedade capitalista melhorará. “Entretanto, as grandes contradições não estão no nível das leis não estão no nível do direito ou da política, são muito maiores, estão no nível econômico das relações de produção” (MASCARO, 2007, p. 106).

Por esta razão, o referencial abordado nesse trabalho não é uma escolha aleatória. O método de Marx e a relação com este escrito, além de ser considerado o método mais adequado para desvelar o objeto, foi a escolha, tendo em vista, que nos possibilita o entendimento de que somos sujeitos históricos e a compreensão das contradições inerentes à sociedade de classes e o que a mantém. As inquietações, como indivíduo singular, não perpassaram o mundo acadêmico despercebido, pois ao ingressar no primeiro grupo de iniciação científica com o respectivo referencial teórico, foi possível, na condição de pesquisadora, perceber a sociedade na sua totalidade, desvendando o véu da meritocracia, da exclusão educacional, da fragilidade teórica a qual é submetida a classe trabalhadora, dentre outros aspectos que reforçam a manutenção da sociedade capitalista.

Foi nesse processo de aprendizado, que se identificou como a formação, ao longo da educação básica, sempre na escola pública, foi negada uma educação com formação sólida. A negação dos conhecimentos historicamente acumulados, que se dá por meio do “reco da teoria”, da “decadência ideológica”, de um ensino fragmentado e de poucos recursos estruturais, tem perpassado a vida de crianças e jovens da classe trabalhadora. Diante dessas constatações, dadas a partir de pesquisas e estudos, pode-se perceber que a fragilidade da formação não se dava apenas na educação básica, mas também na formação de professores. Desde então, tem sido feita, por parte da autora dessa tese, uma busca, no sentido de obter auxílio teórico nos intelectuais que tratam sobre o conhecimento, a ciência, a educação e a formação de professores, objetivando compreender as teorias do conhecimento, o sentido e a importância da ciência e da educação, bem como os pressupostos e concepções que envolvem e formação de

professores sendo, no caso específico dessa tese, com maior ênfase, a busca por identificar a natureza e os fins da formação.

Com o mestrado em educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação foi defendida a seguinte dissertação: *Políticas de Formação de Professores Pós - 1990 e os Fundamentos da Produção de Conhecimento na Contemporaneidade*, em 2017. No referido estudo foi possível identificar que com o avanço da lógica neoliberal, presente nas políticas públicas de formação de professores, o pragmatismo e utilitarismo se intensifica na educação básica, quando esta lógica reverbera num processo de fragmentação do conhecimento. Sob o discurso de promover a educação para toda a vida, se promove o tecnicismo e os processos pedagógicos, limitando-se a concepção de conhecimento na sua gênese mesmo, em detrimento de se buscar novas propostas pedagógicas que vislumbrem a necessidade de se articular teoria e prática. (FREIRE, 2017).

Ao tratar das propostas de formação de professores, constatou-se que estas são orientadas pelas proposições da racionalidade prática, o que fragiliza uma compreensão de totalidade, ao centrarem o fazer docente, cunhado na expressão iluminismo às avessas por Moraes (2003). Tal assertiva é confirmada por meio da pesquisa de Bernadete Gatti (2009) sobre os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental, na qual a pesquisadora identifica uma composição de conhecimentos teóricos fragilizados e aligeirados. Assim, o que vinha sendo defendido como propósito da formação de professores foi alterado, pois, se durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 a formação de professores se alicerçou em princípios da ciência, sendo posta ou a serviço da acumulação de capital, da racionalidade iluminista, bem como, também pode ser posta ou não a serviço da burguesia e tendia ambigualmente a mediar uma formação para o mundo do trabalho, da democracia e da cidadania –, agora se inverte o eixo estruturante da formação.

Nessa direção, não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Em razão dessas definições observou-se o ataque à formação nas universidades que, em princípio, se fundamentava na ciência e nos conhecimentos universais e a defesa de um processo formativo submetido ao mercado. (FREIRE, 2017). Na contramão dessa falácia:

[...] Assumo como critério de adequação das atividades realizadas em programas de pós-graduação em educação a objetivo de formação de intelectuais críticos o fato de promoverem em maior ou menor grau o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam de forma teórica e prática, direta ou indireta, para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico artístico e filosófico por meio da universalização da escola pública gratuita e laica. Uma escola que

efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas desenvolvidas e ricas do conhecimento humano. (DUARTE, 2010, p. 67-68)

Destarte, visando dar continuidade aos estudos que versam sobre essa discussão, principalmente, tendo em vista as configurações em torno da política de formação de professores, que ocorreram de 2016 a 2023, deu-se continuidade aos estudos no doutorado em educação, no mesmo programa (PPGE/UFC). A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação; Eixo: Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional, orientada pela Professora Clarice Zientarski. É importante dizer também que minha atuação na Ação Escola da Terra/Ce, constituiu uma experiência significativa ao contribuir na formação continuada de professores do campo desde 2014. Essa ação permitiu um trabalho pedagógico simultâneo na formação inicial e continuada de professores. Soma-se a essas experiências os grupos de estudos e pesquisas como o GEPGE⁵ e o EDUCAMPO⁶, o engajamento na ANFOPE⁷, participação em fóruns e na militância.

Ao retomar a política educacional de uma maneira geral, logo se associa aos marcos legais que a legitimam, contudo, para uma análise do tipo dialética, é preciso que seja realizado um trabalho rigoroso do método, para compreender o objeto em estudo. Assim, ao tratar-se sobre as concepções que fundamentam os próprios marcos legais torna-se necessário mergulhar nas teorias do conhecimento, nos conceitos e categorias em interrelação com a conjuntura econômica, política e social para que se compreenda o real concreto, saindo da aparência fenomênica e alcançando a essência. Ou seja,

Não se pode reduzir uma teoria um glossário dos conceitos com os quais ela trabalha, pois o próprio significado dos conceitos depende das relações existentes entre eles no escopo da teoria. Mas eu me arriscaria a afirmar que alguns conceitos são necessários para a Constituição de uma teoria crítica em educação, tais como dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico/abstrato/concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, Alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia e hegemonia, luta de classes, Consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), específica de cidade da educação escolar, entre outros (Duarte, 2010, p. 69).

⁵ GEPGE: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Gestão e Formação de Professores. Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁶ EDUCAMPO: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Pedagogia Histórico Crítica: HISTED BR. Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁷ ANFOPE: Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – Associação na qual abordaremos suas contribuições na seção que se refere a política.

Como uma das discussões que se apresenta no texto, ainda, que não estejam efetivadas, estão as alterações propostas na Resolução nº 2 de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁸ vindo a substituir a Resolução nº 2 de 2015. Trata-se, nesse caso, de uma disputa de projetos que envolve teorias, concepções de formação e projetos de mundo e sociedade.

Nesse enfoque, é importante destacar o papel que a ANFOPE junto a outras entidades tem desempenhado no enfrentamento de políticas de formação inicial e continuada a partir de princípios que versam sobre concepções teórico-críticas, a exemplo da epistemologia da práxis, pois, conforme Kátia Curado:

A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana. (Curado, 2018, p. 335).

É importante ressaltar, nesse campo de estudos, que existem diversas produções de cunho crítico, professores e professoras, intelectuais respeitados e renomados que vêm discutindo sobre a política de formação de professores, como por exemplo: Helena de Freitas, Acácia Kuenzer, Dalila Andrade Oliveira, Katia Curado, Isabel Sabino, Lucilia Augusta Lino, dentre outros. Assim como, destaca-se as contribuições históricas no campo da valorização e formação dos profissionais da educação pela Associação Nacional pelos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁹, dentre outras associações.

O atual contexto das reformas educacionais indica a relevância dessa discussão, a exemplo do lançamento da Política Nacional de Formação de Professores em 2017, pelo MEC.

⁸ Importante salientar, que quando se iniciou a pesquisa e os estudos para a elaboração desta tese, a Resolução 02 de 2019, encontrava-se em fase de encaminhamento para implantação nas instituições de ensino superior. Acontecia, no momento uma efervescência, de um lado, dos educadores, associações e movimentos sociais contrários à Resolução e de outro, um governo autoritário que contava com apoio de conservadores, instalados, inclusive no CNE.

⁹ “A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL” (ANFOPE, 1990, p. 5). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que tem como primeiro presidente Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas”. Texto extraído da página da Anfope. Disponível em <<http://www.anfope.org.br/historico/>>

De acordo com o site do MEC, inclui nesse pacote o programa Residência Pedagógica, a criação de Base Nacional Comum para Formação de Professores, Flexibilização do ProUni (para uma segunda licenciatura), e no que tange à Formação continuada, o MEC prometeu reservar, a partir de 2018, 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que cursem seu primeiro ou segundo curso de licenciatura. (BRASIL/MEC, 2019).

O MEC afirma que os princípios da Política Nacional de Formação de Professores consistem na maior colaboração entre união, redes de ensino e instituições formadoras, bem como, na articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC - Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o Ministério da Educação considerou-se em um primeiro momento, um diagnóstico obtido pelo Censo de 2016, apresentando o “desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país. Assim como, de críticas feitas por intelectuais, a serviço do próprio governo, que apontavam um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas”. (MEC, 2017a).

Note-se, que o diagnóstico apontado pelo MEC, levará a uma radical mudança nas diretrizes curriculares para a formação de professores, incluindo a revogação da Resolução Nº 2 de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Mesmo com a resistência, ante a possibilidade da revogação da Resolução n. 2 de 2015, nem o CNE e muito menos o MEC, retrocedeu na aprovação e promulgação da nova resolução – Resolução n. 2 de 2019 -, de forma a não atender à reivindicação dos movimentos de resistência que se uniram naquele momento. A ANFOPE assume um papel de destaque nessa luta.

Nesse sentido, posições como a da ANFOPE e da Anped¹⁰ sobre as diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica apontam para uma “formação formatada”, demonstrando que tais diretrizes estão ancoradas na lógica neoliberal, difundida e orientada pelos organismos

¹⁰ ANPED. Uma Formação Formatada. Posição Da Anped Sobre O “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

internacionais e pelos aparelhos privados de hegemonia. O que permite atingir a subjetividade dos sujeitos, forjando uma personalidade adaptável flexível e resiliente.

Esse tipo de formação encontra alicerce num conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres que foram se definindo, disciplinando, controlando e subordinando a formação de professores seguindo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Neste enfoque, foram elaboradas regulamentações que se encarregaram de formatar, disciplinar e controlar a educação e a formação de professores. Neste sentido, se trava no campo ideológico uma luta de diferentes visões de mundo. Assim, a educação como um produto social, se constitui de alguns pressupostos pedagógicos: concepção de mundo, a escola como lugar central da luta pela apropriação do conhecimento e a formação do indivíduo, ou seja, formação do pensamento.

Kuenzer (1999, p.171), sublinha que tais afirmações conduzem à necessidade de considerar na formação docente, estudos e práticas educativas que proporcionem aos docentes apropriar-se de diferentes leituras e interpretação da realidade “que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocuções com vários especialistas”.

Considerando estas anotações iniciais, questiona-se: qual é a natureza e os fins da formação de professores? Para onde caminha a formação inicial, considerando as contradições e relações que se estabelecem, epistemologicamente e gnosiologicamente entre as categorias conhecimento, ciência e política de formação de professores?

Ante esses questionamentos, problematiza-se a política de formação de professores, as concepções epistemológicas e gnosiológicas, o contexto em que estão sendo implantadas, os aspectos mercadológicos e ideológicos, a natureza e função social da ciência e da educação, dentre outros aspectos, o que conduz, necessariamente ao problema central desta pesquisa: Qual a natureza e os fins da formação de professores e como ela se apresenta diante da negação e esvaziamento do conhecimento e da ciência, expressos por meio das políticas de formação inicial? Nesse prisma, quais as teorias do conhecimento e as concepções epistemológicas e gnosiológicas presentes na política de formação inicial de professores? E problematiza-se: O que se compreende por ciência? A quem atendem as políticas de formação de professores na atual conjuntura? Qual o sentido e significado de competências e habilidades na formação de professores e quem as sustenta? Para a elucidação da problematidade do problema de pesquisa, toma-se como mote os marcos legais vigentes, como expressão da política, as perspectivas das agendas nacionais e internacionais, bem como as disputas de projetos sobre formação de professores, a fim de identificar as concepções em torno da ciência e do

conhecimento, defendidas pelas políticas e a defesa de uma formação alicerçada em uma proposta revolucionária.

Sob esta ótica, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Compreender a natureza e os fins da formação docente considerando as teorias do conhecimento e as concepções epistemológicas e gnosiológicas presentes na política de formação inicial de professores no Brasil em uma perspectiva dialética. Os objetivos específicos são: (a) contextualizar a ordem mundial, os imperativos da reestruturação neoliberal, a expansão dos mercados e a crise estrutural do capital; b) identificar, a partir da década de 1990, as políticas de formação de professores e as concepções teóricas subjacentes; d) Analisar a partir de documentos, as possíveis contradições presentes na política de formação inicial de professores e a correlação de forças que se expressa por meio das associações, sindicatos, sociedade civil organizada, dentre outras; e) Compreender a natureza e os fins da formação de professores em contraposição as concepções epistemológicas hegemônicas presentes nas políticas de formação de professores. Ainda, como síntese apresenta a defesa de uma formação de professores amparada em teoria de base marxista como princípio de transformação social.

O problema de pesquisa, acima apresentado, bem como as questões que justificam a investigação, não se apresentam por acaso, com efeito, foi possível perceber por via de estudos anteriormente realizados, - no curso de Mestrado em Educação pela UFC, entre os anos de 2016 e 2017, que há uma discrepância entre discurso e prática que vai além das políticas educacionais de formação de professores, ou das diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação docente: a concepção de ciência/conhecimento fundante do discurso das políticas educacionais/das reformas em curso está alinhada a uma descrição cada vez mais discursiva dos fenômenos e a uma negação da essência¹¹.

Nesse prisma, torna-se necessário compreender que a afirmação da dialeticidade entre conhecimento e competência demanda a compreensão acerca do que seja oposição e contradição, tendo em vista que, no âmbito do pensamento dialético, os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, eles são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários (KOPNIN, 1978).

¹¹ Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se aparência e fenômeno coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1976, p.17).

O conhecimento adquirido para a transformação do real deve partir do reflexo do real e não do reflexo da subjetividade individual, cumprindo, dessa forma, a função social que exerce no mundo dos homens, de desantropomorfização¹². Esse processo da captura dos nexos do real pela subjetividade é que funda ontologicamente a ciência. Não se trata aqui de dizer que, se o referencial não é marxista, o conhecimento não é verdadeiro, mas o que se pretende é analisar, as consequências de manter, no plano gnosiológico, metodológico e epistemológico o que concerne ao plano ontológico do ser social.

De acordo com Tonet (2013), a ciência moderna surge sob as determinações do capital, dando-lhe impulso para um novo padrão de cientificidade, abandonando um padrão ético-político-religioso e assumindo um padrão pragmático-utilitário, modificando por completo a natureza do conhecimento nas suas múltiplas relações com o ser social, e assumindo uma perspectiva gnosiológica em que o objeto real é teoricamente construído.

Essa mudança de que fala Tonet (2013), gera consequências para a produção do conhecimento, além das mudanças nas mediações, como a natureza do sujeito do conhecimento, que passa a ser o sujeito singular; a natureza do objeto, na qual a realidade se constitui a partir de dados empíricos e atribuições dos indivíduos; a regência do sujeito sobre o objeto, em que o sujeito é quem constrói o objeto a partir do rigor metodológico, da neutralidade e do formalismo.

Uma das consequências desse novo padrão de conhecimento é o distanciamento da totalidade, da relação entre essência e aparência, ao apreender os dados empíricos como o componente último e irreduzível da realidade (TONET, 2013) e a definição gnosiológica de verdade que só pode ser definida como coerência e consistência do discurso.

Na esteira de Marx (2007), entende-se que quem estabelece, no sentido ontológico, os objetivos do conhecimento, da reprodução das ideias, da consciência, é o mundo social a partir de sua base material, pois o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua reprodução, ou seja, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Nessa perspectiva, no que se refere a teoria do conhecimento Duarte (2000) contribui com a discussão sobre a fragilização do conhecimento em detrimento da prática, à medida que defende que não é possível separar forma de conteúdo. Contudo, as pedagogias do “aprender a aprender” apresentam tal dicotomia, o que implica num esvaziamento do processo

¹² Uma compreensão da realidade objetiva que se utiliza de princípios subjetivos é antropomórfica (religião) e a compreensão que procura entender o movimento do real distanciando-se da subjetividade é desantropomórfica (ciência) (LUKÁCS, 2013).

educativo. Portanto, ao defender esse tipo de prática (tutelado por organismos internacionais e governos) compreende-se que essa perspectiva aponta para uma visão de mundo, ou seja, para uma compreensão da realidade e conseqüentemente sua posição e prática com relação a ela.

Nesse sentido, se trava no campo ideológico uma luta de diferentes visões de mundo, como afirma Tonet (2013), “a razão do mundo é a razão do mundo”. Sendo, pois a educação um produto social, essa se constitui de alguns pressupostos pedagógicos: concepção de mundo, a escola como lugar central da luta pela apropriação do conhecimento e a formação do indivíduo, ou seja, formação do pensamento. Faz-se necessário, portanto, uma abordagem crítica do conhecimento da realidade e do papel da ciência de modo a analisar os fenômenos que se apresentam, pois como afirma Kosik (1976, p.17), a essência ao contrário dos fenômenos não se manifesta de imediato, “e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia”.

Este é, pois, o teor desta pesquisa cujo método é pautado no ponto de vista ontológico, na totalidade, na práxis educativa mediada pela dialética materialista histórica. Assume-se a adoção de uma abordagem de pesquisa caracterizada como de natureza teórica com suporte em materiais bibliográficos e documentais.

Ao entender que a função social do conhecimento científico é a tradução da realidade em si mesma e não a sua construção, as questões relativas ao conhecimento não podem dar-se apenas por meio do exame da razão, mas, por intermédio da captura daquelas determinações mais gerais e essenciais do ser.

Nesse sentido, apreender o objeto pelo ponto de vista ontológico, quer dizer, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto, visto que é somente, assim, não tomando o sujeito como centro, que se permite alcançar a realidade, ou seja, a verdade, pois, não cabe ao sujeito construir teoricamente a realidade, mas traduzi-la em teoria sob a forma de conceitos.

O caminho metodológico, segundo o método marxiano, se exprime no percurso, na medida em que se vai conhecendo o objeto, tomando o materialismo histórico-dialético como fundamento da investigação. Portanto, parte-se aqui da realidade concreta, nos termos de Marx, captando as determinações como síntese desse concreto. Marx (2011), muito bem indicou que o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, desta forma, pretende-se partir da análise dos fundamentos das propostas e marcos legais de formação docente desde a década de 1990, de seus métodos e paradigmas para chegar ao entendimento da ciência e do conhecimento como categorias ontológicas necessárias à reprodução humana. Este caminho parece ser coerente,

visto que será possível acompanhar os movimentos que as políticas de formação docente transpassaram durante a história, seus avanços, retrocessos e contradições.

Desse modo, o texto divide-se em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção sobre os caminhos e descaminhos do conhecimento, da ciência e da educação os imperativos da reestruturação neoliberal, a expansão dos mercados e a crise estrutural do capital e como esses aspectos mercadológicos e ideológicos se expressam na educação, especialmente, a partir de 1990. A segunda que busca investigar, a partir da década de 1990, as políticas e programas de formação de professores, analisando o papel dos organismos internacionais e dos aparelhos privados de hegemonia, e as concepções subjacentes a elas.

A terceira analisa a partir de documentos e dos marcos legais, as contradições e disputas de projetos presentes na política de formação inicial de professores e a correlação de forças que se expressa por meio das associações, sindicatos, sociedade civil organizada, dentre outras. Nesta seção se destaca o papel do “Todos pela Educação” focalizando a BNCC. A quarta seção busca compreender a natureza e os fins da formação de professores, e suas categorias essenciais, em contraposição às concepções epistemológicas hegemônicas presentes nas políticas de formação de professores. A discussão sobre a Ontologia como princípio de humanização, tendo o homem como ponto de partida e chegada e a formação humana e suas interfaces são objeto de discussão e análise, nesta sessão. A quinta parte discute o sentido e o significado da formação docente na sociedade capitalista, contrapondo as concepções de manutenção e de transformação, destacando a práxis revolucionária do professor.

Por fim, a partir das considerações finais, atendendo ao objeto e problema de pesquisa, à luz dos teóricos, dos documentos analisados, como objetivo final, apresenta a defesa de uma formação de professores amparada em teoria de base marxista como princípio de transformação social. Este, portanto, é o teor da presente tese que inicia com uma síntese dialética em que se insere a agenda em torno da política educacional brasileira, com ênfase na década de 1990 em diante.

2 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO CONHECIMENTO, DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem o propósito de discutir a conjuntura atual, os caminhos e descaminhos da educação, do conhecimento e da ciência, em relação intrínseca com os

imperativos do neoliberalismo e da crise estrutural do capital. Nesse sentido, parte da premissa que a crise brasileira, assim como a dos demais países capitalistas, não está no Estado, mas que se trata de uma crise estrutural do capital. De tal modo, a tática usada para superar e avançar na defesa dos interesses capitalistas é reformar o Estado e diminuir a sua atuação para superar a crise.

O cenário global instalado na crise estrutural do capital, em que não se via soluções, marcou o fim do século XX. Assim, como constatou Hobsbawm (1995), na década de 1990 faltava, pela primeira vez, ao mundo qualquer sistema ou estrutura internacional. A grande potência internacional do fim do milênio foram os Estados Unidos da América- EUA, ou seja, foi o único Estado restante que teria sido reconhecido como grande potência, no sentido em que se usava em 1914. O status político internacional da União Europeia, que aspirava uma política econômica comum, no entanto, não se mostrou capaz e muito menos eficaz, sob a égide do liberalismo. O século encerrou-se com uma desordem mundial cuja natureza não estava, e sem nenhum projeto para acabar com ela ou simplesmente mantê-la sob controle.

A tão apregoada liberdade atribuída ao liberalismo, que aponta para recursos alocados inteiramente pelo mercado sem qualquer restrição, a partir de competições ilimitadas, com base num estado de coisas que acreditava produzir não apenas o máximo de bens e serviços, bem como o máximo de felicidade nunca se deu de fato. Posteriormente, os neoliberais, com base no colapso do socialismo da URSS, difundiram seu discurso ao descaracterizar o Estado como agente principal das questões sociais, dado sua “ineficiência” e sua burocracia. No entanto, Hobsbawm sublinha que “mais sério do que o evidente colapso dos dois extremos polares foi a desorientação do que se poderia chamar de programas e políticas intermediários”, ou ainda, “mistos que presidiriam os mais impressionantes milagres econômicos do século”. (HOBSBAWN, 1995, p. 543).

O historiador observa que a partir dessa ótica há uma combinação pragmática entre público e privado, mercado e planejamento, Estado e empresa, segundo suas orientações e ideologias locais. Desse modo, a problemática segundo ele, gira em torno da força desses programas, que se constituem muito mais pelo sucesso prático do que pela coerência intelectual (HOBSBAWN, 1995). Tal fato, permite consequências sociais desastrosas, revelando que as instituições humanas coletivas, a partir disto, haviam perdido o controle das consequências coletivas da ação humana, em decorrência da utopia neoliberal; a mesma que pretendia levar o seu contrário, pois que cada sujeito pudesse buscar sua satisfação sem restrições, e qualquer que fosse o resultado, seria o melhor que se podia alcançar.

Outra questão do capitalismo que se impõe nas últimas décadas é a globalização, aliada ao neoliberalismo. Para Martins (2011), os processos de globalização proliferados desde os anos 1970, trouxeram mudanças profundas que se desenvolveram no campo das forças produtivas afetando a vida social como um todo. Desse modo, a vida cotidiana no âmbito da política da economia, das formas de pensamento são marcadas por grandes mudanças.

Trata-se de um “período ligado à situação igualmente excepcional do pós-guerra” (MONTORO, 2018, p. 80-81). Nesse momento o imperialismo é a normalidade do desenvolvimento capitalista e os anos 1970 demarcam a volta a essa normalidade. Assim, a partir de então, iniciou-se o que Montoro caracteriza como uma sequência crise-ajuste-crise:

[...] crise dos anos 1970, que revela a impossibilidade de toda pretensão a um capitalismo relativamente ordenado, face à qual se impõem as políticas de ajuste do Fundo Monetário Internacional (FMI), que não significam mais do que uma **desvalorização direta e indireta da força de trabalho pelas exigências do capital**. Ajuste que, no entanto, não apenas não serve para abrir uma etapa de expansão, mas que, de fato, contribui para que a economia mundial desemboque numa grave crise, a atual. Uma autêntica fuga para a frente do capital. (MONTORO, 2018, p. 80-81, grifo nosso).

O fenômeno da globalização se apresenta com uma nova ideologia. Isto porque na perspectiva de autores como Chesnais (1996), a origem da globalização financeira compreende uma ofensiva dos Estados Unidos para manter e expandir sua hegemonia.

Ao ser ameaçado pela competição tecnológica de outros polos mundiais, os Estados Unidos recorrem à força de sua moeda e à força das armas para raptar a liquidez da economia mundial e financiar seu próprio desenvolvimento, a partir da criação de um regime de acumulação mundial financeirizado. Para tanto, impõe a nova regulação: o neoliberalismo, permitindo liberalizar a conta capital e os mercados dos Estados nacionais. Os Estados Unidos-EUA, assume, assim, uma condição hegemônica quase imperial sobre uma economia internacional que funciona mediante baixas taxas de crescimento.

Nesse contexto, a hegemonia do capital financeiro sobre o industrial deixa o setor produtivo dependente dos investimentos em forma de empréstimos praticados a juros instáveis e reverbera na “desvalorização direta e indireta da força de trabalho pelas exigências do capital” (MONTORO, 2018, p. 81), que a cada crise cobra dos trabalhadores, principalmente nos países subalternos, o pagamento do ônus deste sistema na forma de contrarreformas retira direitos e esmaga a grande maioria da população.

Destarte, frente a crise estrutural do capital, aos processos de globalização e seu ideário neoliberal a atual conjuntura revela-se num cenário perpassado por um período de crise e de transição. Conforme Martins (2011,p.21), dentre as crises vivenciadas no sistema hegemônico

capitalista encontra-se a crise dos paradigmas científicos, pois num contexto desse tipo “a realidade histórica atinge altíssima velocidade, e as acomodações entre as forças sociais estão prenhes de contradições e instabilidades” impossibilitando uma visão mais ampla da realidade na medida em que “a realidade imediata torna-se fonte de ilusões e de enfoques parciais incapazes de captar o movimento social em seu conjunto”. Desse modo, a educação, as teorias do conhecimento e a ciência têm se apresentado de forma fragmentada, estando a serviço da lógica capital. Assim, a função social da educação, do conhecimento e da ciência de base ontológica, pois são categorias que pertencem à esfera do ser social, tendem a ser dissociadas da sua práxis ontológica, alterando o primado da relação trabalho e educação como categorias que configuram a formação humana, o processo de humanização.

O cenário, portanto, no plano estrutural é o de uma profunda crise do capitalismo que se globaliza por meio do neoliberalismo. Ao partir dessas ideias iniciais, o capítulo encontra-se estruturado em três partes: na primeira seção os imperativos da reestruturação neoliberal, a expansão dos mercados e a crise estrutural do capital: a consolidação da reestruturação produtiva. Na segunda trata sobre os aspectos mercadológicos e ideológicos presentes na educação a partir de 1990. Na terceira parte, busca apresentar a natureza e função social da ciência do conhecimento e da educação.

2.1 Os imperativos da reestruturação neoliberal, a expansão dos mercados e a crise estrutural do capital: a consolidação da reestruturação produtiva

A teoria neoclássica sustenta a crença de que o comércio internacional irrestrito permitiria aos países mais pobres chegar mais perto dos ricos, o que não se sustenta historicamente. Experiências demonstram que uma economia que se desenvolva a partir das desigualdades, acumula problemas futuros. O fato é que a economia não se desenvolve isolada de um contexto e de suas consequências, e, segundo Hobsbawm (1995), três aspectos da economia mundial do século XX indicavam preocupações.

A primeira, em que a tecnologia forçava uma mão-de-obra na produção de bens e serviços, sem com isso proporcionar trabalho suficiente do mesmo tipo para os que expulsava nem assegurar uma taxa de crescimento econômico suficiente para absorvê-los. Segundo, apesar da mão-de-obra continuar sendo um fator político importante, a globalização da economia transferiu a indústria de seus velhos centros nos países ricos, com mão de obra de alto custo, para países periféricos, cujo a principal vantagem para estes eram “mãos e cabeças

baratas”. Tais consequências geradas por ambas incutem na transferência de empregos de regiões de altos salários para regiões de baixos salários, justificadas com base em princípios do livre mercado. O terceiro aspecto preocupante, seria a ação do Estado frente a estas situações, ou seja, o triunfo dessa realidade e da ideologia de livre mercado enfraquecia e até eliminava a maioria dos instrumentos para controlar os efeitos sociais das desordens econômicas (HOBBSAWN, 1995).

A economia mundial se tornou uma máquina cada vez mais poderosa e incontrolável. Apesar de suas crises,

À medida que se aproximava o milênio, tornava-se cada vez mais evidente que a tarefa central da época não era reorganizar-se sobre o cadáver do comunismo soviético, mas pensar, uma vez mais, nos defeitos inatos do capitalismo. Que mudanças no sistema exigiria a remoção deles? [...]a propósito das flutuações cíclicas da economia capitalista, eles “não são, como as amídalas, coisas separadas que podem ser tratadas por si, mas fazem parte, como as batidas do coração, da essência do organismo que os apresenta (Schumpeter, 1939, I, V apud Hobsbawm, 1995, p. 552).

Neste sentido, a reação em torno do capitalismo era de reforçar seu triunfo frente ao colapso soviético e reforçar a democracia liberal, embora o capitalismo não se achasse na sua “melhor” forma no fim do século XX. Assim, Hobsbawm (1995) declara que a coisa mais óbvia na situação política mundial era sua instabilidade e que na maioria dos Estados do mundo, as chances de sobrevivência para o regime existente nos próximos dez ou quinze anos a partir de 1990, no cálculo otimista, não eram boas.

O Estado-nação enfraquecia, enquanto instituição central da política, e, enquanto perdia rapidamente poder e função para várias entidades supranacionais, perdia também seu monopólio. Na verdade, segundo o historiador, esses fatos não tornavam o Estado nem redundante nem eficaz, pelo contrário, a tecnologia e a comunicação favorecem em termos administrativos entre outros aspectos. No entanto, sua posição mudara, quando do século XVIII à metade do século XX.

[...]o Estado-nação estendera quase continuamente seu alcance, poderes e funções. Este foi um aspecto essencial da “modernização”. Quer fossem os governos liberais, conservadores, social-democratas, fascistas ou comunistas, no auge dessa tendência os parâmetros da vida dos cidadãos em Estados “modernos” eram quase exclusivamente determinados (a não ser em conflitos inter-Estados) pelas atividades ou inatividades desse Estado. Mesmo o impacto de forças globais, como os *booms* e depressões econômicos, chegava aos cidadãos filtrado pela política e instituições de seu Estado (HOBBSAWM, 1995, p. 554).

No fim do século, o Estado-nação se encontrou na defensiva contra uma economia mundial incontrolável, bem como contra as instituições que construíra para remediar suas próprias fraquezas internacionais, a exemplo da União Europeia; contra a aparente incapacidade

do Estado frente à manutenção dos serviços para seus cidadãos; contra sua incapacidade real de manutenção da lei e da ordem públicas, sua maior função.

O fato de o Estado ter centralizado e assumido tantas funções, não assegurou efetivamente o que estabeleceu para si, sendo que seria necessário a instituição de alguma forma de autoridade que proporcionasse enfrentar as iniquidades sociais e ambientais do mercado, garantindo os interesses públicos.

Desse modo, com as últimas crises do capitalismo constatou-se que não seria o livre mercado que poderia contrabalançar as tendências à desigualdade, tão impressionantes nas décadas de 1970 e 1980. O grande problema político do mundo segundo Hobsbawm (1995), não era como multiplicar a riqueza das nações, mas como distribuí-la em benefício de seus habitantes. Isso ocorria mesmo em países “em desenvolvimento” que precisavam de mais crescimento econômico, como no caso do Brasil.

O mundo do trabalho que perpassa pelas relações, econômicas, políticas e inclusive educacionais, na década de 1970 tomou novos rumos, dado mais uma das crises do capitalismo. Segundo Pinto (2010, p. 44), a indústria redirecionou suas estratégias de padronização em larga escala para a crescente inovação tecnológica, qualidade superior e personalização de seus produtos. Tais medidas levaram ao colapso do sistema taylorista/fordista, sob o qual a produção industrial estava organizada até então.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo foi sendo transformado em política monetária e econômica e o Estado foi afastado do cenário, passando a servir apenas quando o capital dele se beneficiou, ou seja, o Estado continuou atuando no interesse das frações do capital, as quais constituem os grupos dirigentes das sociedades capitalistas. Este período passou a ter ainda como característica “uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo” (Antunes, 2009, p. 32). Mézsáros destaca como resultado do processo que:

[...] tivemos que experimentar o começo da legislação antitrabalho pelos governos trabalhistas e a metamorfose dos partidos socialdemocratas – que até então ainda alegavam ao menos alguma lealdade à classe trabalhadora em organizações políticas liberal-burguesas (MÉZSÁROS, 2009, p. 778).

Desse modo, as transformações econômicas que se instauraram a partir dos anos 1970, conhecidas como “reestruturação produtiva” se deram mediante um conjunto de políticas estatais que flexibilizaram, as barreiras institucionais “constrangedoras” das consequências destrutivas do sistema de livre mercado sobre as condições nacionais de desenvolvimento econômico e social, conforme Pinto (2010), especialmente no caso das economias periféricas.

Quando, no final da década de 1970, na era da acumulação flexível, foi posto em prática o Toyotismo, esta forma de “salvar ou reorganizar o capitalismo” já apresentava expressão da crise estrutural do capital, que se acentuou, e, no início do século XXI, escancarou-se. Segundo Antunes,

O quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar o seu ciclo evolutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, [...] que questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2009, p. 47).

O capital, para superar a crise que se assentava, propagou um novo formato de acumulação – a do tipo flexível –, pelo processo de reestruturação, onde o “exemplo” tido como alternativa à recuperação foi o Toyotismo, ou produção flexível. A nova estrutura produtiva possibilitou às empresas recorrerem frequentemente à diminuição de seu tamanho, em função da terceirização de diversas atividades e facilidade na demissão de trabalhadores.

O capitalismo contemporâneo, desse modo, consolidou o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades de um lado e por outro as necessidades de sua autorreprodução. O acirramento da competitividade e a concorrência intercapitais, suas consequências mais graves apontadas por Antunes na apresentação da obra de Mészáros (2011) são particularmente: a destruição e/ou precarização, sem comparação em toda a era moderna, “da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal” dependente dos parâmetros do capital e do sistema gerador de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2011, p. 18).

Dessa maneira, sob as condições de uma crise estrutural do capital, seus conteúdos destrutivos ativam o “espectro” de uma incontabilidade total, em uma forma que pressupõe a autodestruição tanto do sistema reprodutivo social como da humanidade em geral. Esta tendência, assume um padrão expansionista, destrutivo e, no limite, incontável, o capital encarrega-se de uma crise endêmica, como uma crise cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma “crise estrutural cada vez mais profunda”, diferente da sua conformação anterior, cíclica, que alternava fases de desenvolvimento produtivo com momentos de intempérie (MÉSZÁROS, 2006a, p. 305).

Portanto, é possível imaginar as implicações de uma crise sistêmica, verdadeiramente estrutural, ou seja, uma crise que atinge o sistema do capital global não apenas

não apenas em um de seus aspectos, como “[...] o financeiro/monetário, por exemplo” – mas em todas as suas dimensões fundamentais ao pôr em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social” (MÉSZÁROS, 2009, p. 100).

Como se percebe as crises do capitalismo perpassam toda a economia mundial, e a solução apresentada para as desordens econômicas é a ideologia do livre mercado. Mascaro (2018, p.129), ao discutir sobre as crises do capitalismo, salienta que esta assume tendências de crise não só econômica, mas política e social, e que por mais que encontrem contratendências, *“tornam as dificuldades de estabilização cada vez mais proeminentes”*. Acrescenta ainda que a retórica do capitalismo perpassa pela ideologia que constitui os horizontes de compreensão da própria inteligibilidade do capitalismo (MASCARO, 2018).

Nesse contexto, conforme Behring (2003) a reestruturação produtiva consolidou-se a partir de uma revolução tecnológica e organizacional na produção, atrelado ao fenômeno da globalização, em que as empresas para obterem maior competitividade a nível global se reestruturam, em busca de um diferencial de produtividade para maior obtenção de lucros. Mudanças que no mercado mundial sobre mercadorias e capitais, implicaram numa divisão do trabalho “[...] e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior, combinada ao processo de financeirização (hipertrofia das operações financeiras)” (Behring, 2003, p. 33-34).

Com o ajuste neoliberal, configura-se um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, assim como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil, repercutindo diretamente nas políticas públicas, na democracia etc. (BEHRING, 2003, p.34).

Behring (2003, p. 280), sublinha que o “o que existiu ao longo dos últimos anos, na verdade foi um crescimento vegetativo e insuficiente do investimento do Estado em políticas públicas fundamentais”, e, ainda, “a sociedade tem dado recursos para além de sua capacidade, sobretudo os trabalhadores, já que o sistema tributário brasileiro está especialmente fundado no consumo”.

Assim, a “direção da sua aplicação pelo governo foi geradora do mais profundo déficit público vivido pelo Brasil em toda a sua história”. (Behring, 2003, p.280). Como consequência ampliam-se as desigualdades sociais, constituindo-se um tecido social com marcas profundas, especialmente entre os que dependem de serviços públicos e que estão à margem da sociedade. E, que “sob nossas atuais condições de existência, são forças destrutivas ubiquamente difundidas e irresponsavelmente utilizadas-, as gigantes desigualdades” conforme Mézáros, “que somos forçados a enfrentar com irredutível determinação para nos

aproximarmos uma polegada dos objetivos desejados tornaram-se imensamente maiores”. (MÉSZÁROS, 2010, p. 12).

Ao passo que a globalização neoliberal se consolida compreende-se que essas expressões não descrevem apenas o fenômeno específico de expansão do capital; politicamente, ela designa o avanço da ideologia neoliberal caracterizada pelo declínio do Estado de bem-estar social, pela desregulamentação dos mercados, pela privatização das empresas estatais, pela flexibilização das relações de trabalho, pela destruição de direitos elementares dos trabalhadores e pela decisão de colocar definitivamente a educação a serviço do capital.

Apesar da constatação de que o liberalismo atrelado ao capitalismo se estrutura sobre bases históricas que privilegiam uns em detrimento de outros, tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos, a defesa do liberalismo e do neoliberalismo têm se mantido nas últimas décadas mesmo com todos os estudos e teorias, de Karl Marx (1983, 2011, 2014) como mais valia a Mézáros (2011) com a crise estrutural do capital, que versam sobre suas catástrofes.

Discursos como o de Mises (2010) ainda são muito difundidos, apesar de falas ancoradas na superficialidade dos fenômenos sociais. Isto porque é comum aos ideólogos liberais recorrerem aos seus próprios entendimentos da sociedade; ao não considerar em suas análises os aspectos sócio-históricos da sociedade, e sim, apenas, as bases economicistas, para formularem suas mirabolantes ideologias – fictícias – para barrar toda uma sociedade quando esta questiona e requer respostas de caráter social. Exemplo disso é o que Mises faz no seguinte relato:

Se um médico mostra a um paciente, que deseja alimentos prejudiciais à sua saúde, a perversidade deste desejo, ninguém seria tolo de dizer: “O médico não se importa com o bem do paciente; quem deseja o bem do paciente não deve regatear-lhe o prazer de comida tão deliciosa.” Todo mundo entende que o médico aconselha ao paciente esquecer o prazer que o alimento danoso provoca, simplesmente com a finalidade de evitar males à saúde dele. Mas quando a questão se liga às políticas sociais, alguém logo se dispõe a considerá-la bastante diferente. Quando o liberal aconselha a que não se tomem determinadas medidas populares, porque delas espera consequências danosas, é censurado como um inimigo do povo, enquanto que se acumulam loas aos demagogos que, sem levar em conta o mal que provocam, recomendam o que lhes parece conveniente no momento (MISES, 2010, p.34).

Mises (2010) ainda justifica que o liberalismo não é uma política que age para atender qualquer grupo em particular, o que é uma inverdade, mas, sim, uma política que age em torno do interesse de toda a humanidade. Portanto, para ele, é incorreto afirmar que os empresários têm algum interesse especial em sustentar o liberalismo, por outro lado afirma que, “[...] seu interesse em campear por um programa liberal é exatamente o mesmo de qualquer

outro (MISES, 2010, p.38). E diz ainda, que o fato de uma nação impor uma tarifa sobre o ferro, por exemplo, não pode “simplesmente” ser explicado porque isto beneficia os magnatas do ferro. Mesmo que existam os subornos, por exemplo, pois os subordinados e aqueles empresários que tenham interesses próprios não devem ser levados em consideração, pois são minoria para Mises (2010, p.39): “Além disso, por que apenas um único grupo, o dos protecionistas, praticaria o suborno e não os seus oponentes, os que propõem o livre comércio?”

Mises (2010) põe a culpa desses deslizes na ideologia. É a “ideologia que torna possível a tarifa protecionista”, ou seja, para ele, ela nem é criada pelas partes interessadas nem por aqueles que são subordinados por elas, na verdade o problema está nos “ideólogos que propiciam ao mundo as ideias que dirigem o curso de todos os assuntos humanos”. (MISES, 2010, p. 39). Para ele as tarifas protecionistas, por exemplo, é fruto do anticapitalismo, daqueles que se afastaram do liberalismo, “uma política racional”.

Apesar de questionar o papel dos ideólogos, como sendo algo ruim para a sociedade, principalmente em que se trabalhem os “assuntos humanos”, com efeito, Mises (2010) tem sido um grande mentor da ideologia liberal. Ele na verdade se tornou um influente ideólogo para os liberais apregoando a sociedade liberal como a única sociedade capaz de trazer a paz, a harmonia nacionais e internacionais, um verdadeiro movimento para a liberdade e para isso se sentia compelido direcionar à política governamental as teorias econômicas que expunha (MISES, 2010).

Desse modo, tem-se que a ideologia é um aspecto determinante para a própria ordem do capital, posto que somente disseminando mundialmente essa ideologia, ela se torna dominante, de modo a legitimar seu poder e a sua força. Contudo, apesar de presente em nosso cotidiano a ideologia é uma categoria complexa e muitas vezes negada pelo próprio sistema capitalista, apesar de utilizá-la a seu bel-prazer.

O termo ideologia historicamente passa por várias compreensões filosóficas, e, dado sua vasta discussão, não é possível, neste trabalho, aprofundar seu estudo. Pretende-se aqui partir de concepções como as de Mészáros (2004, 2010, 2011) e do sociólogo Michael Löwy (2010) sobre ideologia, posto que os pensadores apresentem o conceito de ideologia, considerando os marcos dessa categoria e de sua compreensão mais ampla de modo a atender ao referencial teórico proposto nesta tese.

Captando suas determinações mais gerais, Michael Löwy esclarece sobre o conceito de ideologia,

Não existe uma história pura da ideologia, da filosofia, da religião ou da ciência social, essas histórias têm que ser vistas como elementos de uma totalidade e é só em sua relação com a totalidade social, com o conjunto da vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que vão se dando, por exemplo, no terreno das ideologias (LÖWY, 2010, p. 16).

O conceito de ideologia, portanto, apontado por Löwy (2010) refere-se a visões sociais de mundo composta por todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Estes, por sua vez, são unificados por uma determinada perspectiva. Desse modo, o autor estabelece dois tipos de visões de mundo: as ideológicas, “quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo”; e as visões sociais utópicas, “quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente”. (LÖWY, 2010, p. 14).

Em nossa sociedade, como salienta Mézáros (2010, p. 57), tudo está “‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos ou não”. O autor esclarece ainda que, “em nossa cultura liberal – conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar- ou desvirtuar- suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação” chegando até a “distorção sistemática como “‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’”. (MÉSZÁROS, 2010, p. 57). Para o intelectual, a “ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada na sociedade de classe” (MÉSZÁROS, 2010, p. 65).

A persistência, portanto,

se deve ao fato dela ser construída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social”. (MÉSZÁROS, 2010, p. 65). Grifos do autor.

Salienta-se que as breves considerações dedicadas à compreensão da ideologia, são de suma importância para a escrita deste trabalho, dado o momento histórico que estamos vivendo, o de agudização do neoliberalismo. Mais uma vez recorre-se a Löwy (2010), para justificar o mote deste escrito, ao afirmar que uma análise dialética das ideologias e das utopias ou das visões de mundo que visam manter a ordem estabelecida, as ideologias, e aquelas que visam ou aspiram transformá-la, que são as utopias.

Para Mézáros (2004) a ideologia está presente em todas as sociedades, quer a percebamos, quer não. O problema é que nossa atual cultura “liberal-conservadora” adota um sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante que funciona a partir de suas próprias

normas, regras, preconceito, que nas palavras de Mészáros (2004, p.57) chega à distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”.

É factual que o conceito categorial da ideologia já sofreu diversas interpretações, inclusive sua própria negação, a exemplo das considerações de Daniel Bell, que considera o “fim da ideologia”, ao considerá-la obsoleta. Noções assim têm sido absorvidas pelo sistema capitalista, na medida em que nega ser ideológico. Mészáros nos adverte a respeito dessa concepção.

[...] proclamar “o fim da ideologia” é em si uma ideologia característica. Significa a adoção de uma perspectiva não-conflituosa dos desenvolvimentos sociais contemporâneos e futuros (posição com a qual os defensores dos interesses ideológicos dominantes se comprometeram ao proclamar, tolamente, “o fim da ideologia no Ocidente) ou a tentativa de transformar os conflitos reais em embates ideológicos na ilusão das práticas intelectuais desorientadoras, que imaginariamente “dissolvem” as questões em discussão mediante alguma pretensa “descoberta teórica” (MÉSZÁROS, 2004, p. 109).

Apesar da negação da ideologia o que se tem presenciado nas sociedades ocidentais capitalistas é a impregnação do discurso ideológico dominante, que se apresenta nas seguintes determinações racionais, conforme Mészáros (2004), a saber: quanto ou quão pouco nos é permitido questionar; de que ponto de vista; e, por fim, com que finalidade. Ancorado na discussão em torno da “objetividade e da ciência”, desse modo, se desqualifica o uso de algumas categorias presentes do pensamento crítico, muitas vezes por ser ideológico, como sendo algo ruim ou mesmo negar a ideologia.

Assim, criou-se um senso comum em torno da categoria ideologia de que se trata de ilusões, ideias utópicas, ou até mesmo de que ela está relacionada apenas às ideias de esquerda, desse modo, precisam ser descartadas em nome da objetividade e de procedimentos “axiologicamente neutros”. Do contrário, partindo das contribuições dos autores referenciados, tem-se que a ideologia não se trata de ilusão, mas de uma forma específica de consciência social, materialmente sustentada nas relações sociais.

Segundo Mészáros (2004), afirmar o poder da ideologia é dar a sua devida atribuição, ela irá atingir aos que nela acreditam, mas também afetarà aos que a negam. Michael Löwy (2010) suscita um debate importante sobre como as ideologias, as utopias, as visões sociais de mundo são obstáculos ou favorecem o conhecimento da realidade. Temos aqui uns dos instrumentos de mediação de apreensão da realidade, a educação. Assunto que discutiremos no decorrer deste texto, abordando alguns aspectos específicos no próximo tópico. Quanto as crises, sempre há uma justificativa, apesar de nada convincente, que se trata do acaso, de

desgraças, da miséria que podem ter sido ocasionadas por fracassos de uma determinada gestão ou mesmo por falta de planejamento etc.

2.2 A forma política estatal contemporânea na política educacional: a conjuntura e seus dobramentos

Em se tratando da legislação, normalmente se observam as normas técnicas, o objeto do que trata a lei, a finalidade, enfim, os aspectos jurídicos normativos, há que se observar, entretanto, que as leis são elaboradas em um contexto histórico, atendem a ordem vigente e expressam normalmente as concepções dos grupos dominantes. Assim como David Harvey (2013) nos ensina ao tratar sobre o caráter fetichista da mercadoria e seu segredo a partir da obra o *Capital I* de Marx, da Boitempo de 2013:

A mercadoria, diz ele para começar, é “plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos”: “O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste [...] simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas” (146-7). O problema é que “a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais que dela resultam”. Nossa experiência sensível da mercadoria como valor de uso não tem nada a ver com seu valor. As mercadorias são, portanto, “coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais”. O resultado é que uma “relação social determinada entre os próprios homens [...] assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. E é essa condição que define o “fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (Harvey, 2013, 147-8).

Essa citação nos ajuda a compreender as próprias leis, uma vez que são fruto de trabalho humano sensível, social, em relação intrínseca entre os próprios homens, a instâncias de poder, a sociedade civil, a sociedade política, sendo importante não naturalizar o discurso de que é impossível se “opor as mudanças”. Isto porque O fetichismo representa uma transformação específica da subjetivação humana como resultado da visão de mundo da burguesia. Conforme Rivera-Lugo (2020, s/p) “O fetichismo tem duas faces: a materialização concreta das relações sociais e de poder determinadas historicamente, e a mistificação delas como essencial ou natural”.

O que Marx chama de fetichismo da mercadoria propõe que vejamos a realidade sob o capitalismo como um duplo processo de estruturação empírica da produção social e de estruturação da subjetividade para a ocultação ideológica das relações sociais de produção, bem como da dominação ou, se preferir, da sujeição, como, por exemplo, no caso do direito. É a dialética material entre o visível e o invisível que pressupõe o desdobramento da contradição que está em seu seio. Dentro dela estão presentes as condições específicas de sua existência. (RIVERA-LUGO, 2020, s/p).

Assim, sendo parte da realidade material, o fetichismo em Marx nos revela que todas as categorias, “leis e lógicas do capital não são neutras”, inclusive o Estado e o direito. Trata-se, pois, de formas sociais e políticas fetichizadas constitutivas da subjetividade capitalista. Negá-las ou ignorá-las custou derrotas e oportunidades perdidas à esquerda. Nessa perspectiva, corroborando com o pensamento de Rivera-Lugo (2020, s/p) “Nunca, até a sociedade capitalista, se dependeu tanto desse grau de fetichização, que estabeleceu a necessidade de articular um processo de subjetivação e produção de um sujeito de acordo com ele”.

Essa problemática, no campo da educação, se apresenta de uma forma mais intensa a partir da década de 1990, principalmente com a consolidação da globalização neoliberal. Tal fenômeno se apresenta como uma nova ideologia, especialmente dado sua origem pela ofensiva estadunidense a partir da criação de um regime de acumulação mundial financeirizado para manter sua hegemonia. Desse modo, impõe a racionalidade neoliberal.

Destarte, a mensagem que alguns economistas passaram de que a educação seria a solução dos problemas econômicos foi a justificativa para implantar as diversas reformas educacionais, que consistiram em contrarreformas (BEHRING, 2003), visto que as proposições defendidas e levadas a efeito por estas reformas não contribuíram com o acesso ao conhecimento, a democratização da educação pública e a elevação intelectual da classe trabalhadora.

Afinal, culpar a educação era um caminho seguro para empresários e políticos. Amparados na teoria do capital humano, seria tarefa da escola a transmissão de habilidades e técnicas exigidas pelo mercado, sendo as habilidades interpessoais umas das necessidades que se destacam. Com isso, a teoria do capital humano “ofereceu às empresas uma oportunidade de exigir que as escolas ensinassem hábitos de trabalho e zelo desejados por corporações globais”. (SPRING, 2018, p. 232).

Desse modo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) teve seu lugar de destaque, como agente propagador, também da teoria do capital humano e de organizações globais, centrada no desenvolvimento econômico. Promoveu uma agenda em torno dessa teoria ao propagar o ensino de habilidades técnicas e interpessoais em testes internacionais. Em 1990, o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) demarcou esse momento, junto com a Olimpíada acadêmica global, colocando países em disputa para ver qual sistema de educação gera melhores resultados quanto ao ensino das

habilidades profissionais, propagando assim uma orientação de uma política educacional por resultados. (SPRING, 2018, p. 232).

Além de verificar com os resultados do Pisa, a OCDE propõe políticas educacionais que têm como objetivo adaptar os sistemas educativos às exigências colocadas. Assim, o programa é instrumento de um projeto maior que busca imprimir ao redor do mundo sistemas educacionais que sejam, apenas, a antessala para o mercado de trabalho. Em um contexto onde exige-se um tipo de trabalhador resiliente, flexível e polivalente, a função social da educação e da escola passa a ser a de formar “cidadãos” práticos, aptos para resolução de problemas exigidos em um mundo que passa por constantes transformações (Da Silva, 2019, p. 1719).

Nesse escopo, se iniciam tomada de empréstimos e políticas do Banco Mundial criando uma confluência entre os interesses globais, a economia de livre mercado, a teoria da escolha racional, os líderes educacionais e os políticos locais. Nessa lógica, os empréstimos passaram a apoiar iniciativas de educação que dariam às populações locais o conhecimento necessário para as melhores escolhas em um mercado livre, para a autonomia política, para o fim do mau uso dos empréstimos do Banco e para a obtenção das habilidades certas para juntar-se à força de trabalho mundial. (SPRING, 2018, p. 233).

Tal confluência entre interesses econômicos e políticas educacionais desencadeado pelo Banco Mundial é reforçada com a fundação do Fórum Econômico Mundial, que surgiu para representar as “corporações líderes mundiais”. As parcerias multilaterais estabelecidas garantiram que as empresas passassem a dominar as políticas escolares locais, sob a tríade empresas, educadores e governos. (SPRING, 2018, p. 234).

De acordo com a OCDE, os resultados do programa proporcionam aos países a possibilidade de aferir se os jovens naquela faixa etária adquiriram ou não as competências e habilidades básicas exigidas num contexto de reestruturação produtiva, medindo o capital humano disponível em seus territórios. (Da Silva, 2019, p. 1718).

Ante a isso, também foi introduzido a partir do Fórum Econômico Mundial a ideia de educação empreendedora, como fonte de crescimento e redução da pobreza, celebrando não só o consenso em torno da teoria do capital humano para a educação, mas interferindo de forma direta nas políticas educacionais, uma vez que tais parcerias entre os organismos, empresas e Estado pressupõe uma contrapartida para atender aos princípios que regem o mundo da produção capitalista.

No que se refere à década de 1990 no Brasil, com a inserção dos organismos internacionais, dado os acordos globais e suas orientações, seguiu-se a lógica do consenso,

atribuída ao estado de bem-estar social¹³. No caso do Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na época, indicava que o país estava passando por uma crise fiscal, uma crise do Estado. Nesse prisma, a ordem reformista compreende o discurso capitalista que atribui as causas da crise ao modelo de Estado intervencionista.

A solução dada, pelo então governo de FHC, era o projeto de reforma gerencial, impetrado por Bresser Pereira – com os cadernos MARE (1997), voltado para o controle de resultados e baseada na descentralização, almejando qualidade e produtividade no serviço público, configurando-se em um conjunto de reformas constitucionais. Tal projeto contou com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, responsável pelo Plano diretor da reforma do Estado. Neste sentido, os governos estaduais passaram a enfrentar enormes desafios, dentre eles: a busca por maior eficiência da gestão e maior qualidade do gasto público, de caráter urgente no momento de crise econômica e fiscal. (BRASIL, 1995).

A reforma do Estado, realizada nos anos 1990, procurou descentralizar o processo de formulação de políticas públicas, no sentido de desenvolver setores da economia, todavia adotando um regime político de retraimento das agências reguladoras dos canais de circulação de barganha político-eleitoral. Com isso, visava limitar a atuação dos “lobbies” clientelistas incrustados nas burocracias ministeriais.

A reforma do Estado, implementada no Brasil na década de 1990 ainda em curso, atendeu às exigências dos organismos internacionais (BIRD e BID) para a concessão de novos empréstimos, tendo em vista que se apresentou como condição indispensável para a consecução das políticas de ajuste fiscal propostas pelo governo. Diante dessa reforma, os serviços públicos, como, por exemplo, educação, saúde e energia, passaram por um processo de reestruturação.

No que se refere às reformas voltadas para a educação a partir de 1990, esta envolveu “intelectuais em comissões de especialistas, elaboração de pareceres, construção de referenciais e análises de parâmetros curriculares”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 73). A reforma educacional nessa década implicou numa extensa reforma das políticas educacionais como um todo.

O acesso e permanência na escola, criação de plano de financiamento por meio do MEC, sistemas de avaliação, etc. foram alguns dos temas da reforma. Contudo, voltando para o objeto de estudo deste escrito, o que mudou na política de formação de professores, no Brasil, dos anos 1990 aos anos 2000?

¹³ O Estado de Bem-Estar social, caracterizou-se por governos que visavam institucionalizar direitos sociais na forma de padrões mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação, assegurados a todos os cidadãos.

Inicialmente os documentos internacionais – *Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Relatório Delors* – recomendam a valorização do magistério, a construção de alianças (solidariedade) daqueles que fazem a escola, porém dão protagonismo ao professor ao se referirem aos problemas da ineficiência da escola. O Relatório Delors é mais preciso nas recomendações para a formação docente: recrutar maior número de professoras nos casos em que a maioria dos docentes são homens; a dedicação e a competência do corpo docente; desenvolver certas competências que o corpo docente não domina e formação em serviço.

A comissão recomenda que se preste atenção prioritariamente ao estatuto social, cultural e material dos educadores; maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados; Melhorar a qualidade e a motivação dos professores.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o ponto de partida para que o governo brasileiro iniciasse, em 1995, uma expressiva reforma curricular, em todos os níveis de ensino, foi a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, principalmente no que tange à formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna, que impedia a execução de seu programa de ação.

Nesse percurso,

[...] as Diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, pois, de uma parte, a centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.82).

O governo FHC deu continuidade às várias reformas, sobretudo de ajuste fiscal, em seus dois mandatos, sob o avanço do neoliberalismo difundido mundialmente e pela reestruturação produtiva, que implicava em novas demandas para a educação.

Cabe aqui fazer menção ao papel do Estado frente às orientações internacionais econômicas e a política. É fundamental dizer que a abordagem dada ao Estado, neste escrito, se dá de uma leitura materialista dialética do Estado com um fenômeno especificamente capitalista. São, portanto, as relações de produção capitalistas, segundo Mascaró (2013, p. 18) que vão determinar a necessidade do Estado “separando produtores diretos dos meios de produção, estabelecendo uma rede necessária de trabalho assalariado”. Com isso, o Estado se revela como um aporte necessário à reprodução capitalista, no qual assegura a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada. Já no que se refere as instituições jurídicas que se estabelecem por meio do aparato estatal – “o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a

existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados”. (MASCARO, 2013, p18).

Pode-se afirmar, portanto, segundo Mascaro (2018), que a forma política estatal é capitalista por natureza, derivada da forma mercantil. Nesse sentido, governos tipicamente burgueses alinham “interesses econômicos e governança estatal”, de tal modo que o conjunto de contradições e crises do capitalismo é enfrentado com uma construção em bloco de estratégias. (MASCARO, 2013, p. 26).

Nesse contexto, compreende-se a partir das contribuições de Mascaro sobre Estado e forma política, que a política estatal se busca no seu interior com suas próprias intenções, para que se compreenda sua manifestação imediata. Contudo, a forma política “só pode ser identificada estruturalmente mediante a sua posição no conjunto da reprodução das relações sociais capitalistas”. (MASCARO, 2013, p.27).

A partir da década de 1990, com a inserção dos organismos internacionais e suas orientações, dado os acordos globais entre, principalmente, Banco Mundial e OCDE-Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico, as reformas políticas desencadearam uma extensa lista de medidas caracterizadas por ajustes do Estado. Nesse prisma, a ordem reformista compreende o discurso capitalista que atribui as causas da crise ao modelo de Estado intervencionista.

Dito isto, compreende-se com Behring (2003) que o período de 1990 pode ser considerado no país, como de contrarreforma do Estado, tendo em vista, que a denominada reforma idealizada por Bresser Pereira marcou retrocesso nas conquistas de políticas públicas, endossada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Conforme Behring (2003) o marco reformista dos anos 90 proporcionou um conjunto de medidas adotadas no Governo de FHC para o Estado e conseqüentemente também para a educação brasileira, especificamente no que se refere à discussão das relações entre a educação básica, gerenciada sob o discurso neoliberal e do mundo globalizado, que se efetivou mais precisamente com a inserção dos organismos internacionais agindo sobre os assuntos educacionais ao nortear a política educacional brasileira.

Ao fazer uma crítica ao estado desenvolvimentista, Bresser Pereira, apresenta o chamado Plano Diretor da Reforma do Estado que será analisado mais adiante, que considerava que o Brasil e a América Latina foram atingidos por uma dura crise fiscal nos anos 1980, marcada ‘pela dívida externa e pelas práticas de populismo econômico’. A crítica de Bresser Pereira ao Estado intervencionista, burocrático dava lugar a uma outra perspectiva, para a

experiência social-liberal, pragmática e social-democrática. Contudo, a partir de uma visão neoliberal, como se pode verificar na apresentação do Plano Diretor.

Fernando Henrique Cardoso sustenta a ideia de que a crise brasileira da última década foi uma crise de Estado, pois se desviou de suas funções básicas, ocasionando deterioração dos serviços públicos, agravamento da crise fiscal e da inflação. Para FHC, portanto, era preciso uma ação reguladora do Estado, “no quadro de uma economia de mercado”, especialmente os serviços básicos e de cunho social (PEREIRA, 1995, 6). A proposta do, então, Presidente era a reforma gerencial voltada para o controle dos resultados e baseada na descentralização o que resultou em um conjunto de reformas constitucionais. Desse modo, percebe-se a instauração da política neoliberal no Brasil, principalmente a partir das mudanças administrativas no governo FHC, fortalecendo cada vez mais o estado burguês.

Considera-se que esse estado burguês passa por variações as quais Mascaro divide em trabalhismo e petismo, no caso brasileiro, revelando não apenas divergências parciais contra as frações burguesas como a quantidade de força do Estado brasileiro contra o capital. “No caso de Vargas, suicídio; no de Jango, deposição; no de Lula, prisão ao cabo de alguns anos; de Dilma, *impeachment*” (MASCARO, 2018. p. 26), mesmo sendo todos governando sob variações do capitalismo.

Passado a era FHC, adentramos nos anos PT, situados nos anos de 2003 a 2011 com Lula e de 2011 a 2016 com Dilma, impedida de continuar seu mandato após passar por um processo de impeachment. Conforme Boito Jr. e Berringer (2013), do primeiro governo Lula até o governo Dilma foi possível detectar uma política econômica e social neodesenvolvimentista, e que contempla os interesses de uma fração da burguesia que é a grande burguesia interna.

Boito Jr e Berringer (2013), destacam em seu texto que esta fração burguesa se reconhece na política econômica dos governos petistas. Assim, o primeiro governo Lula, marcado por concessões ao capital financeiro internacional, “neutralizou e dividiu as forças oposicionistas; mas, já no segundo mandato, o perfil neodesenvolvimentista da política econômica e social do governo estava claro”. (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p, 174).

Dilma continuou e avançou na mesma direção:

[...] depreciou o câmbio, reduziu a taxa básica de juro, pressionou pela queda do spread bancário, reduziu por intermédio de expedientes variados o superávit primário, instituiu uma nova regulamentação para as compras públicas que favorece a produção local, estabeleceu medidas protecionistas e outras. (BOITO JR e BERRINGER, 2013, 174)

Com isso, a ascensão do neodesenvolvimentismo mostrou que a política de Estado sob os governos visou a expansão do capitalismo sem, no entanto, romper com alguns pilares do modelo neoliberal ao pagar, por exemplo: a dívida pública, sem, no entanto, trazer mais investimento para o Estado; e a promover a abertura comercial, que mina a indústria interna.

Destarte, considerando as contribuições dos autores, há na era PT um equilíbrio entre o capital e o trabalho que não se trata apenas de preservar a ordem, evitando a radicalização política, mas também de garantir ao subproletariado duas condições fundamentais: ‘inflação baixa e crescimento do poder de consumo’ (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013, p.174). O que permite uma falsa sensação de igualdade social.

Desse modo, partindo da análise de Singer (2012), os governos do PT sustentados pelo subproletariado, buscam equilibrar as classes fundamentais – proletariado e capitalistas –, uma vez que dependem que nenhuma delas tenha força para impor os seus próprios desígnios, seja, o reformismo forte, na pretensão de um aumento rápido da igualdade, ou o neoliberalismo, com o aumento das desigualdades ao impor perdas aos trabalhadores. (SINGER, 2012, p.200).

Existe uma clara mudança da Era FHC para a Era PT, os petistas conseguem uma conciliação/aliança de classe para levar seu projeto adiante, manter o capitalismo trabalhando intensamente, sem com tudo deixar de agradar até mesmo os que são explorados por este. Uma prática que não é nova, pois na visão de Jessé de Sousa (2017), a luta das classes por questões de privilégios e distinções, construiu alianças que esclarecem o padrão histórico que se repete nas lutas políticas do Brasil moderno.

Uma vez no poder, o governo Lula da Silva, foi desafiado em seus primeiros anos de mandato a promover mudanças. Entretanto, considerando a política macroeconômica, prevaleceu uma política de continuidade. Além disso, o empresariado nos governos Lula se deu não só pela presença de José de Alencar na vice-presidência do país, como pela indicação de outros empresários para integrar a equipe ministerial e outros órgãos do governo.

Porém, longe de igualar, não se pretende aqui fazer uma análise profunda desses diferentes governos, nem se trata de colocar o chamado período neodesenvolvimentista como sendo igual ao instaurado no período neoliberal de FHC. É fato que entre os anos de 2003 e 2015, sob a gestão do PT, o Brasil desenvolveu políticas sociais e econômicas que, proporcionaram mudanças que afetaram diretamente o bem-estar da população, principalmente a mais pobre, dando prioridade às políticas de enfrentamento a pobreza.

Contudo, tais políticas que apontam para aspectos positivos, também implicam em contradições. Políticas de acesso, permanência e inclusão foram visíveis nos governos Lula e

Dilma, porém o avanço nas políticas de avaliação, com a própria aprovação do O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 e reúne, em um só indicador o fluxo escolar - e as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, visando a construção de metas a médio e longo prazo para atingir a “qualidade da educação”. O que só revela um total alinhamento as recomendações dos organismos multilaterais como a OCDE, que apresenta como suporte para suas recomendações avaliações em larga escala e seus instrumentos reguladores para uma política eficaz.

Os governos do PT, como os demais governos cumpriram com o seu trabalho frente ao papel do Estado. A relação Estado e política é primordial para um governo neoliberal. Cumprir com as determinações governamentais, implica antes de tudo responder as determinações das organizações internacionais, do movimento próprio do neoliberalismo e de sua política global.

Ademais, comunga-se das considerações de Mascaro de que os governos petistas se fundamentam sem uma sólida mobilização e politização do povo. Com isso, até suas políticas de caráter desenvolvimentistas não conseguiram avançar. “O que resultou numa política apenas de ganhos residuais ou se apoia em margens de habilidade pessoal e sorte, por se tratar de uma administração dos conflitos como concórdia”. (MASCARO, 2018, p. 166).

De acordo com Mascaro (2018, p. 66), a política é do capital, não do Estado, posto que as decisões políticas hodiernas estão muito mais vinculadas aos interesses econômicos que ao dos próprios governos. “Os Estados que têm um papel fundamental na reprodução capitalista, ainda que decidam e atuem, vêm-se revelando, nas últimas décadas, caudatários das decisões imediatas de grandes grupos econômico”.

Mascaro (2018, p. 39) denuncia que “[...] as ações progressistas de desenvolvimento nacional não estão – e nunca estiveram – no horizonte da burguesia nacional, que são refratárias a qualquer forma de avanço social e desenvolvimentista”. Segundo o autor, a hipótese é de que, “em face da crise que explode em 2008, a acumulação de grandes grupos encontrava, no país, um grande mercado a conquistar, caso se vencessem os obstáculos parciais petistas às investidas neoliberais e privatistas” (MASCARO, 2018, p.45), o que levou a um acirramento da luta de classes em razão do modelo neodesenvolvimentista dos governos petistas.

Como assevera Mascaro (2018), trata-se de uma crise de acumulação, atrelada à reprodução do capital, mas cristalizada em instituições, classes, frações, grupos e indivíduos, haja vista que “a mercadoria não dá golpe”. (MASCARO, 2018, p. 85).

A crise de acumulação do capitalismo mundial impõe-se ao quadro brasileiro gerando uma crise econômica e política específica, que se alimenta das próprias insuficiências e contradições da sociabilidade nacional. A crise de acumulação leva a uma exigência à forma política, que se desdobrará em golpe. À derrocada brasileira, quantidades a mais de sangue para a vampirização empreendida pelo capital nacional e internacional. A crise é negócio que abastece a exploração capitalista (MASCARO, 2018, p. 50).

Ainda no que se refere a política e o Estado é importante reafirmar o que Mascaro (2018) diz sobre o fato da primeira pertencer ao capital e não ao Estado. Podemos citar o caso aqui da criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)¹⁴, que se trata de um espaço público não estatal, a partir de uma representação da sociedade civil, criado em 2003, ligado a Associação Internacional dos Conselhos Econômicos e Sociais e Instituições Similares (Aicesis), a Conselhos Econômicos e Sociais da América Latina e Caribe (Cesalc) e Comitê Econômico e Social Europeu (Cese).

[...] inaugura um novo caminho em nosso país: a civilização do Estado brasileiro, ou seja, a **subordinação do Estado à sociedade civil**. Como resultado do processo histórico e político, não temos a cultura do diálogo de interlocução real e positiva com todos os setores. Referenciados na tolerância e na diversidade, na disposição de ouvir as ideias contrárias, **o CDES busca a construção do consenso**. Através da explicitação das divergências, das múltiplas e legítimas visões que nos constituem, é possível construir as convergências. O processo de concertação, que ora iniciamos, pressupõe a busca, através do diálogo e do debate, de diretrizes e propostas consensuais ou majoritárias em questões estruturais para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Um esforço que objetiva a celebração de um novo Contrato Social – uma nova vontade política majoritária para recoesionar a sociedade brasileira na construção consciente de uma nação moderna, democrática e socialmente solidária. (BRASIL, 2004, grifos meus).

Trata-se de um novo contrato social, implica numa concertação social. Grande parte dos conselheiros do CDES tem ligação com o mercado direta ou indiretamente, posto que uma significativa parcela do grupo é composto por empresários e estudiosos de áreas afins. Dessa forma, corrobora-se com o pensamento de Martins (2016, p.22) de que o OCDES seria um espaço de geração de consenso e instituição de diretrizes para o desenvolvimento.

Tal lógica se configura hoje na adoção de políticas públicas que sempre visam conciliar público e privado, no processo de busca pela financeirização. Este por sinal, muito

¹⁴O CDES foi criado em 2003 pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e atualmente previsto na Lei 13.502, de 1º de novembro de 2017. Seu trabalho é regido pelo Decreto nº 8.887, de 24 de outubro de 2016, e consiste no aconselhamento direto ao presidente da República, por meio de recomendações que podem ser transformadas em novas políticas públicas ou contribuir para o aperfeiçoamento de políticas já existentes. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/Plone/o-conselho/o-que-e>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

presente no campo da educação com as vastas organizações do terceiro setor inserido nas políticas de governo. Mais adiante retomaremos essa discussão.

Em 31 de agosto de 2016, o Brasil foi marcado por mais um golpe de Estado, mediante um “linchamento parlamentar”, como bem expressa Frigotto (2018), acompanhado de um grande esforço midiático e jurídico, com pretextos técnicos cínicos. Um contexto que instaurou o estado de exceção de traços policiais e que representou ataque aos direitos básicos de uma sociedade democrática, afetando diretamente os direitos sociais e os direitos subjetivos.

Ao assumir a presidência da república, no lugar de Dilma, Michel Temer assume com suas alianças o verdadeiro plano de governo que tinham em mente, pois quem de fato assumiu o poder foi a extrema-direita com seu projeto de privatizações. Para isso, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, introduzindo os artigos 106 a 114 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal que,

[...]congela as despesas correntes e os investimentos sociais da União com educação, saúde, previdência, segurança, habitação etc., por um período de 20 anos. Ou seja: nas próximas duas décadas as despesas sociais terão como teto (limite) somente a reposição inflacionária do ano anterior. Está proibido pela Constituição, o aporte de novos recursos provindos da receita corrente líquida (RCL) de impostos da União ao orçamento do MEC, até mesmo para se atingir a meta 20 do PNE, que prevê alcançar até 2024 o percentual de investimento na educação equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). (CNTE, 2017, p.746).

Logo se imaginava que os agentes educacionais, que representam os interesses de uma educação pública de qualidade se mobilizassem para confrontarem o projeto de reformas, uma vez que muitas das propostas conflitavam-se com o que de fato os setores da educação pública reivindicavam. Contudo, a sociedade civil com suas instituições privadas, tiveram notoriedade e protagonismo junto ao governo vigente. No Brasil, destaca-se um em especial, o “Todos Pela Educação”¹⁵ (TPE), e seus representantes.

2.3 Aspectos mercadológicos e ideológicos presentes na educação a partir da década de 1990

A educação como um instrumento para o desenvolvimento social permite a compreensão de que ela é determinante para a sociedade, pois, na interpretação de Saviani

¹⁵Fundado em 2006, o TPE conta com um conglomerado de especialistas da Educação, economistas, empresários, mantenedores e parceiros, como a Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Instituto UNIBANCO, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale e Instituto Natura e parceiros como: o Grupo ABC, DM9DDB, Editora Moderna, Fundação Santillana, Microsoft, Futura, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI - Políticas Pública e BM.

(2016, p.59), a educação é inerente ao homem, tendo em vista que se originou do mesmo processo em que se deu a gênese do ser social. Assim, desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação, portanto, ao passo que a educação é determinante, ela também é determinada, uma vez que cabe às políticas educacionais o importante papel de manter a educação como um direito de todos através do Estado.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutivo e inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados a produção e a reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados.

A educação, portanto, é decisiva para a vida dos seres humanos, sendo criada e recriada por eles, em interação com os demais seres vivos com os quais se relacionam. No entanto, o processo educacional envolve contradições, limites e possibilidades, posto sua autonomia relativa frente ao mundo do trabalho. Para compreender o processo que engendra a relação entre Estado, sociedade e educação, bem como suas implicações nas políticas públicas e educacionais, é preciso considerá-lo em articulação com o processo social concreto.

A educação hodierna a partir de seu ideário neoliberal está baseada em uma sociedade de livre mercado em que a própria lógica conduz um avanço de “qualidade”, e que para evitar essas crises de adaptação, é necessário pôr em prática um conjunto de reformas sociais, como explicam Dardot e Laval:

reformas sociais, que são uma verdadeira política da condição humana nas sociedades ocidentais. Lippmann aponta dois aspectos propriamente humanos dessa política global de adaptação à competição: a eugenia e a educação. A adaptação exige novos homens, dotados de qualidades não apenas diferentes, mas também superiores das que dispunham os antigos homens: A economia necessita não apenas que a qualidade da espécie humana, que o equipamento dos homens diante da vida, seja mantida num grau mínimo de qualidade, mas também que essa qualidade seja progressivamente melhorada. Para viver com sucesso num mundo de interdependência crescente do trabalho especializado, é preciso um crescimento contínuo das faculdades de adaptação, da inteligência e da compreensão esclarecida dos direitos e dos deveres recíprocos, dos benefícios e das possibilidades desse tipo de vida. É preciso, em particular, uma grande política de educação das massas que prepare os homens para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para viver “em paz numa Grande Sociedade de membros interdependentes”: Educar grandes massas, equipar os homens para uma vida em que devem especializar-se, mas ao mesmo tempo ainda ser capazes de mudar de especialidade, eis o imenso problema ainda não resolvido. A economia da divisão do trabalho exige que esses problemas de eugenia e educação sejam efetivamente tratados, e a economia clássica supõe que eles o sejam (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 86).

A escolha de Dardot e Laval (2016), para tratar sobre o neoliberalismo e seus impactos para a sociedade, se justifica pelo fato de os autores apontarem historicamente e de modo mais atual as motivações sociais e subjetivas do neoliberalismo, entendida como a “nova razão do mundo” embora os autores defendam algumas concepções que não se alinham com as assumidas nessa tese. Ou seja, não se trata apenas de uma ideologia ou de uma política econômica. Trata-se de um modelo normativo de sociedade, incidindo diretamente sobre a subjetividade, definindo o modo de viver e de pensar dos sujeitos.

O ideário liberal, precisamente a partir da década de 1990, apresenta profundas mudanças para a educação. Com base no cenário da América Latina, apresentado no chamado “Consenso de Washington”, a educação, a qual é transferida da esfera política para a esfera do mercado, é vista como uma instância que também se encontra em crise. Segundo a perspectiva neoliberal, a educação encontra-se em crise de “eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI, 1998), sendo ainda o Estado responsabilizado por não saber administrar corretamente as políticas sociais.

Desse modo, o neoliberalismo se constituiu de um projeto de alternativa para solução à crise do capitalismo contemporâneo, pois como afirma Gentili (1998), na era da globalização do capital também se globalizam os intelectuais a seu serviço, daí o “consenso”, uma vez que ele sintetiza a hegemonia neoliberal no contexto do capitalismo globalizado.

No que se refere ao discurso educacional do neoliberalismo, este se configura a partir de uma reformulação da teoria do “capital humano”¹⁶ e de enfoques economicistas. A chamada teoria do capital humano aproxima a relação entre educação e desenvolvimento econômico, o que constitui a compreensão de que os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho compõem um capital que garante o crescimento econômico de modo geral.

A visão economicista do neoliberalismo a respeito da educação se dá na medida em que a educação é vista como importante para o desempenho no mercado e consequente crescimento econômico. A educação nessa perspectiva (GENTILI, 1998, p. 104), “[...]se define

¹⁶ A Teoria do Capital Humano pregada por Schultz (1973), afirma o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. Assim, a ideia-central é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Com isso, defende que o nível educacional representa uma taxa de retorno na produtividade, quem tem mais educação formal tem melhores salários e melhores condições de vida. SCHULTZ, T. W.. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho”.

Destarte, a reestruturação produtiva advinda desde a década de 1970, vem acompanhada, portanto, do caráter salvacionista da educação com a teoria do capital humano, esta por sua vez acredita na promessa da universalização do trabalho, pois quanto maior o crescimento, maior o número de empregos.

Para aplicabilidade da lógica neoliberal à “crise educacional” é produto de uma dupla lógica, segundo Gentili (1998), de um lado a centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e de outro, a descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão escolar. Não obstante, essa discussão está longe de ser ultrapassada, pois nos últimos anos tem-se vivenciado as muitas reformas educacionais que delineiam essa estrutura, a exemplo da aprovação da polêmica Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a extensão dos instrumentos de avaliação, da nova Resolução CNE/CP nº 02/2019 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

Para os neoliberais, a educação é um campo do mercado, portanto ela deve ser entregue ao próprio mercado a responsabilidade de quem deve pensar a educação. Na ótica neoliberal são os grandes empresários, que ao triunfarem na vida, saberão ensinar suas fórmulas de êxito no mercado, portanto, o próprio sistema educacional converte-se em mercado e assume formas de mercado. A lógica neoliberal identifica o mercado como a realidade em si mesma, ou seja, o mercado é um estado natural que se autorregula e que dado a liberdade de cada um é possível alcançar, por seus méritos, sua ascensão social.

Pierre Dardot e Laval (2016, p. 16-17), constatam que o neoliberalismo antes mesmo de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar, uma racionalidade, assim tende a estruturar e organizar as ações dos governantes e a própria conduta dos governados. Desse modo, a racionalidade neoliberal generaliza a concorrência como principal norma de conduta e traz a empresa como modelo de subjetivação. Temos aqui a definição de neoliberalismo como o “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que

determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 17).

Dito isto, a ideologia neoliberal que surge como resposta à crise do estado de bem-estar social, também viveu na crise de 2008, o que para Dardot e Laval (2016) se tratava de uma crise global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades. Se trata de uma crise mundial da “governabilidade neoliberal, um modo de governar baseado na generalização do mercado e da concorrência (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 27). Ainda,

A crise financeira está profundamente ligada às medidas que, desde o fim dos anos 1970, introduziram na esfera das finanças norte-americanas e mundiais novas regras baseadas na generalização da concorrência entre as instituições bancárias e os fundos de investimentos, o que levou a aumentar os níveis de risco e espalhá-los pelo resto da economia para embolsar lucros especulativos colossais (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 27).

Cabe destacar aqui um ponto fundamental desse momento histórico, pois o neoliberalismo nessa perspectiva se trata de uma nova “razão do mundo”. O que Dardot e Laval nos esclarecem é que o que está na ordem do dia, apesar de suas contribuições serem referenciadas a partir, principalmente, da crise de 2008, é a construção de uma nova subjetividade, a “subjetivação contábil e financeira”, expressa na relação do sujeito individual com ele mesmo que seja análogo à relação do capital com ele mesmo, ou seja, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer interminavelmente, valorizando-se cada vez mais. Vale citar, como exemplo, o caso da greve dos professores em Chicago no ano de 2012 em virtude de um projeto de avaliação dos professores de acordo com o desempenho de seus alunos em testes elaborados sob medida para avaliar professores por meio da avaliação dos alunos, com possibilidade de demissão de professores cujos alunos não apresentassem resultados satisfatórios (DARDOT, LAVAL, 2016).

Essa racionalidade neoliberal aparece em um conjunto de normas e condutas que perpassam a sociabilidade humana. No caso do Brasil, e especificamente no que tange às questões educacionais é possível identificar essa “nova razão do mundo” nas políticas educacionais, por exemplo, com as muitas reformas de 1990 até os dias atuais. Exemplos como o citado anteriormente, não estão longe do cotidiano escolar e da vida acadêmica. Quem não se sente pressionado ao ter que atender às demandas da Capes para permanecer numa pós-graduação? Quem não se sente constrangido ao ter que competir com seus colegas para receber um prêmio ao final de uma competição? Quem não se sente subjugado ao ser questionado sobre os resultados dos índices de avaliações? Qual professor não se sente em dúvida e até julgado com os conteúdos trabalhados contribuições?

O reflexo das políticas educacionais que centralizam o controle pedagógico, apesar de manter o discurso do livre arbítrio, descentralizam os gastos, bem como a gestão e indicam a racionalidade que norteia tais políticas. O exemplo sobre uma situação vivenciada em Chicago não está distante do que a BNC-formação de professores propõe uma vez que ela apresenta uma base estruturada por competências.

Desse modo, o concorrencialismo exacerbado é a lógica pregada pelo neoliberalismo, grosso modo, a visão de justiça desta lógica, é a de que ela é a justa recompensa do mérito e da habilidade na luta, pois, “[...]Os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício” (SUMMER apud DARDOT, LAVAL 2016, p. 55). O senso de governabilidade que põe o mercado e a livre competição como reguladores sociais, são, portanto, levados à cabo para todas as dimensões sociais, inclusive para a educação.

Na obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de Dardot e Laval (2016, p.14), os autores indagam os leitores sobre como apesar de experiências catastróficas conduzidas pelas políticas neoliberais, elas são cada vez mais ativas, a ponto de proliferar crises políticas, afundar os Estados e proporcionar retrocessos sociais cada vez mais graves.

Nesse enfoque, os autores mencionados expressam não apenas os aspectos das políticas públicas que visam à uma destruição programada das regulamentações e das instituições, pois “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos”, ele também produz certos tipos de relações sociais e certas subjetividades.

Com o neoliberalismo, o que está em jogo é a forma de nossa existência, ou seja, “a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. A “modernidade”, na concepção neoliberal deve seguir numa estrutura global, para tanto, existem normas e exige as regras do jogo. Essas normas nos impõe um universo de competição generalizada, “intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros” (DARDOT, LAVAL, 2016, p.14), e ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obrigando a justificar desigualdades cada vez mais profundas.

O concorrencialismo como norma de regulação do mercado também é levado para a vida particular dos indivíduos, mudando até o indivíduo, que é condicionado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Trata-se de uma racionalidade globalizante, não se limitando à esfera econômica, mas que se apresenta ora sob seu aspecto político, ora sob seu aspecto econômico, ora sob seu aspecto social, ora sob seu aspecto subjetivo.

Dessa maneira a governamentalidade empresarial está ligada a uma racionalidade de conjunto, permitindo desenvolver nas pessoas novas aspirações e novas condutas, prescrever modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e redefinir as incumbências e as formas da ação pública. Ainda “Do sujeito ao Estado”, passando pelo mundo empresarial, uma mesma retórica permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser ‘bem-sucedido’, assim como pelo modo como ele deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” e assim cumprir seus “objetivos”. Desse ponto de vista a experiência europeia neoliberal que se difundiu pelo mundo expressa muito bem essa articulação entre mercado e Estado

Cabe, nesse sentido, fazer menção ao papel do Estado frente às orientações internacionais e a sociedade civil. Nessa perspectiva, o Estado sobre o qual falamos é o Estado moderno, que conforme Pierre Rosanvallon, “não pode existir, numa palavra, sem economia e sociedade de mercado, isto é, sem a afirmação do indivíduo como categoria econômica central” (ROSANVALLON, 1983, p. 44-45), bem como, do papel do Estado frente às políticas públicas.

Destarte, a mensagem que alguns economistas passaram de que a educação seria a solução dos problemas econômicos foi o jargão para justificar as diversas reformas educacionais. Afinal, culpar a educação era um caminho seguro para empresários e políticos. Amparados na teoria do capital humano, seria tarefa da escola a transmissão de habilidades e técnicas exigidas pelo mercado, sendo as habilidades interpessoais umas das necessidades que se destacam. Com isso, a teoria do capital humano “ofereceu às empresas uma oportunidade de exigir que as escolas ensinassem hábitos de trabalho e zelo desejados por corporações globais”. (SPRING, 2018, p. 232).

A OCDE teve seu lugar de destaque, como agente propagador, também da teoria do capital humano e de organizações globais, centrada no desenvolvimento econômico. Promoveu uma agenda em torno dessa teoria ao propagar o ensino de habilidades técnicas e interpessoais em testes internacionais. Em 1990, o lançamento do PISA e do PIAAC demarcou esse momento, junto à Olimpíada acadêmica global, colocando países em disputa para ver qual sistema de educação gera melhores resultados quanto ao ensino das habilidades profissionais. (SPRING, 2018, p. 232).

Os empréstimos e políticas do Banco Mundial criaram uma confluência entre os interesses globais, a economia de livre mercado, a teoria da escolha racional, os líderes educacionais e os políticos locais. Os empréstimos passaram a apoiar iniciativas de educação que dariam às populações locais o conhecimento necessário para as melhores escolhas em um

mercado livre, para a autonomia política, para o fim do mau uso dos empréstimos do Banco e para a obtenção das habilidades certas para juntar-se à força de trabalho mundial. (SPRING, 2018, p. 233).

Outro fator importante desencadeado pelo Banco Mundial é a confluência entre interesses econômicos e políticas educacionais, reforçada com a fundação do Fórum Econômico Mundial, que surgiu para representar as “corporações líderes mundiais”. As parcerias multilaterais estabelecidas garantiram que as empresas passassem a dominar as políticas escolares locais, sob a tríade empresas, educadores e governos. (SPRING, 2018, p. 234).

Com a parceria multilateral e o Fórum Econômico Mundial estabelecidas, criou-se o Relatório do capital humano e do Índice do capital humano. Foi então, que o Índice do capital humano se juntou ao PISA, da OCDE, “para aperfeiçoar a Olimpíada mundial, que buscava determinar qual país teria a melhor mão-de-obra”. Ante a isso, também se introduziu a partir do Fórum Econômico Mundial a ideia de educação empreendedora, como fonte de crescimento e redução da pobreza.

A educação, categoria central abordada neste trabalho precisa ser discutida nesse contexto ideológico, político e econômico, mas sobretudo na sua dimensão histórica em seu sentido ontológico, posto que essa compreensão se faz necessária para captar suas principais determinações sociais sem cair no superficialismo e possíveis distorções. Assim, o próximo tópico apresenta o caráter histórico e economicista das políticas de formação inicial.

2.4 A emergência da Política de formação inicial e continuada brasileira e seu ônus econômico

a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (BANCO MUNDIAL, 1995, p.95).

O presente tópico visa identificar como o discurso da globalização atrelada à economia e ao mercado estão alinhados às políticas sociais mostrando seu caráter histórico social, e não natural. As mudanças não são dadas a priori, elas são fruto das circunstâncias advindas das relações, sobretudo de poder que as influenciam e direcionam. Assim, o que se pretende mostrar aqui, são os fundamentos da política educacional pensada pelo Banco Mundial que, de largo, já mostra seu reducionismo economicista.

Marcada pelas várias mudanças no cenário educacional, à década de 1990 permitiu aos intelectuais da educação caracterizarem-na como a década da educação, incluindo a inserção dos organismos internacionais como mentores intelectuais das atuais políticas educacionais. A UNESCO, por exemplo, ao tratar da realidade brasileira citou a realidade mundo, e assegura que apesar de a Declaração Universal dos Direitos humanos desde 1948, afirmar que a educação é um direito humano fundamental e essencial para o exercício de todos os direitos, ainda existiam nessa década cerca de 774 milhões de analfabetos no mundo; além de cerca de 57 milhões de crianças ainda fora da escola primária, sendo abordado onde, também, o fato de muitos jovens, mulheres e homens adultos continuarem sem aprender o que precisam saber para dirigir suas vidas com saúde e dignidade.

Afirmou-se, desse modo, como uma das principais responsabilidades da UNESCO diante da pobreza, disparidade de gênero, isolamento geográfico e situação da minoria, assim como a qualidade do acesso à educação, sobretudo para meninas de famílias pobres de áreas rurais. Assim, a instituição internacional passou a levar como bandeira a defesa de toda menina e menino, e de todo homem e mulher, jovens e adultos, a ter educação de qualidade ao longo da vida - independentemente da definição (formal, não formal ou informal).

A discussão em torno dessa temática se intensifica com A Declaração Mundial de Educação Para Todos, que aponta em seu documento uma grande preocupação com os problemas mundiais que respingam sobre a educação. Dentre muitos problemas, se destacam os problemas econômicos, levando a declaração a afirmar seu compromisso com as necessidades básicas de aprendizagem, considerando que a “falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação”. (UNESCO, 1990).

O Relatório de Monitoramento Global de Educação, publicado pela UNESCO e desenvolvido por uma equipe independente anual, monitora o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, o relatório apresenta evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação.

A atuação do Banco Mundial – BM –, no Brasil, já vinha acontecendo nos setores econômicos, ficando mais evidente sua influência com o golpe de 1964. Conforme Fonseca

(1996), o primeiro empréstimo concedido ao governo brasileiro pelo Banco aconteceu no início dos anos de 1970 e visava implementar o ensino profissionalizante de nível médio industrial e agrícola, sendo materializado no período de 1971 a 1978, com ensino profissionalizante, obrigatório, expresso na Lei 5.692/71. (FONSECA, 1996, p. 236).

Portanto, como garantia do crédito, os países que aceitassem o financiamento do Banco Mundial teriam que atender as orientações do banco, quanto a reformas no ensino, pois a educação era vista como fator essencial para o crescimento econômico. Mas essas anotações sobre a inserção do Banco Mundial no Brasil, são apenas introdutórias. Não queremos aqui esgotar sua atuação e problemática no âmbito de toda a política educacional brasileira. Por isso, retornaremos adiante a essa discussão a partir da década de 1990, elencando suas principais implicações para a política de formação de professores.

No que tange aos aspectos mais gerais, os desdobramentos das recomendações do Banco Mundial perpassam pela abertura de uma extensa agenda em âmbito global. Inaugurada em março de 1990, em Jomtien, onde aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a agenda foi convocada e aberta pelos organismos internacionais, UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, que definiu a educação básica como prioridade para a década; ênfase sobre a escola de primeiro grau e o incremento dos empréstimos para esse nível que aponta para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Desse modo, o sentido das políticas educacionais no contexto global fincada nas propostas do BM refletem o modelo e o espelho da realidade brasileira, considerando a própria história da educação no Brasil, caracterizada por políticas descentralizadoras e assistencialistas. O modelo adotado, por exemplo, na própria ditadura civil militar reforça esse cenário de forma mais crucial, quando adota o modelo de educação americana a partir do acordo MEC e USAID, com a criação da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Apesar do discurso de ser uma disciplina que visava entender o processo educativo interno e externo a escola, assumiu um caráter funcionalista, ou seja, uma forma de manutenção da ordem e do modelo de educação vigente, sem qualquer senso crítico, não permitindo entender a realidade da política que cercam todas as contradições presentes nas políticas educacionais, inclusive sua estrutura.

Desse modo, coube ao Banco Mundial assegurar/financiar a Educação Básica (primeiro grau) para todos. O mesmo, ao lançar seu primeiro documento sobre educação em 1980, destaca as seis mudanças fundamentais, a saber: mais empréstimos para a educação; uma crescente importância dada à educação de primeiro grau e, mais recentemente, aos anos da

educação secundária; extensão do financiamento a todas as regiões do mundo em desenvolvimento; menor importância concedida às construções escolares em detrimento de outros insumos como textos escolares; capacitação docente tempo de instrução, avaliações, entre outros.

A atuação do BM, nesse sentido, na política educacional ocorreu e ocorre de maneira efetiva, mormente em seu arcabouço teórico-metodológico, utilizando-se do modelo econômico microeconômico neoclássico, tendo como enfoque “assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão” (CORAGGIO, 1996, p.97-98). Desse modo, compreende-se, conforme Coraggio (1996, p. 97-98), que a *abordagem educacional amparada a partir de princípios econômicos e não científico (enquanto método de pesquisa) deixa uma interrogação quanto à validade científica das propostas promovidas pelo BM.*

A questão é, “[...]De um lado, as reformas institucionais são impostas politicamente por elites nacionais e internacionais, por meio de um discurso teórico-ideológico” como única possibilidade de se alcançar o crescimento econômico, social e político, quando são simplesmente para sobreviver. (CORAGGIO, 1996, p.82) . Por outro lado, nas palavras do autor “[...]o mercado real está longe da utopia neoliberal segundo a qual o livre mercado possui mecanismos de auto-regulação mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito”. (CORAGGIO, 1996, p.82).

O que se percebe, nesse contexto, é a ideia de uma regulação societal, que perpassa a forma política, a partir das condições interesses global e nacional. Com isso, o Estado assume um importante papel na sociedade contratualista. Conforme Lefebvre (1991, p.126), o Estado moderno produz o cotidiano; diretamente o produz pelos regulamentos e leis, com as proibições ou intervenções diversas, pela fiscalização, pela orientação midiática, pelos aparelhos de justiça.

A ideia que se quer passar é de que há uma desregulamentação, em que não existe nenhuma intervenção política estatal para guiar as decisões econômicas privadas e muito menos colocar em xeque sua eficiência. Contudo, o que afirma Coraggio (1996) é que os governos com maior expressão no cenário mundial continuam exercendo seu poder para influir sobre os mercados e sobre os níveis de centralização do poder econômico, bem como do capital financeiro o qual alcançou patamares extraordinários, distanciando-se cada vez mais dos pressupostos da concorrência perfeita.

Destarte, as políticas sociais nos países latino-americanos de modo geral seguem a lógica do mercado global, marcadas por um processo de reformas do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia, o que significa a instauração do mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles. A ideia é a da competição, portanto, o êxito de cada país, de cada indivíduo está no fato de ser competitivo, ou seja, ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, sendo capaz de responder rápida e eficientemente às suas mudanças. Segundo a CEPAL (1990) a competitividade a qual se fala é a autêntica, sustentável e baseada em investimentos em capital humano.

As políticas educacionais, segundo o autor, do BM adotaram como principal metodologia a análise econômica com base na teoria econômica neoclássica, além disso, embora que os organismos declarem que esse é apenas um ponto de partida para políticas educacionais e que os governos podem adotar outras motivações para atender suas prioridades educacionais, fato é que os governos vêm atendendo passivamente as recomendações específicas e gerais estabelecidos em seus documentos.

Assim, tendo em vista que as recomendações do BM para as políticas sociais e em especial a educação são pautadas numa metodologia que tem se mostrado economicamente insustentável, conduzindo inclusive a crises fiscais, ela seria insustentável também no campo educacional. Além disso, reside o fato de que as propostas oficiais do BM não garantem princípio e o rigor científico, apesar de apresentar sempre teses prontas, dados com base em pesquisa empírica, que são colocadas como modelo a ser seguido mesmo quando surgem evidências que as rejeitam.

Para justificar a relação educação e economia, tanto a teoria econômica neoclássica como parte da ideologia neoliberal e neoconservadora dominante associada às novas correlações de poder, além dos processos de pesquisas científicas direcionam o senso comum e os paradigmas políticos. Desse modo, a teoria econômica aplicada a educação segue o modelo macroeconômico que busca explicar as variações da renda nacional a partir da “função de produção” agregada, uma equação na qual o aumento do produto nacional é sujeito a acumulação de capital físico, das variações no fator trabalho e do capital humano (conhecimento, habilidades etc.). Apesar de tal modelo ser caracterizado por não explicar o movimento econômico, ele continua sendo aplicado para explicar as relações entre educação e economia e sugerir ações para o desenvolvimento.

Nesse modelo, uma correlação histórica positiva entre as taxas de crescimento econômico e certos indicadores de variação no estoque de capital humano é interpretada como sinal de que o investimento em educação é uma via para o

desenvolvimento, porque - segundo os documentos - o gasto em educação equivale a investir em capital humano, gerando assim um aumento de renda (CORAGGIO, 1996, p. 99).

Desse modo, o BM indicava que a taxa de retorno poderia aumentar se uma parte do crédito fosse investida em infraestrutura em educação. Nesse sentido, a educação era ao mesmo tempo um investimento em infraestrutura ao mesmo tempo em que foi considerada um setor de alta produtividade.

Apesar do discurso do banco (BANCO MUNDIAL, 1995) afirmar que cada país deve construir suas políticas de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico político, o que de fato vem acontecendo com suas proposições não condiz com o dito, na medida em que se apresentam pacotes prontos, a serem aplicados por todos os governos com medidas associadas às reformas educativas de caráter universal. O resultado da abordagem economicista no campo educacional tem se limitado a dar prioridade aos investimentos em educação, na medida em que o próprio banco estabelece suas prioridades como: induzir os sistemas de educação à descentralização.

O que se percebe com as recomendações do Banco Mundial é que este reforça políticas descentralizadas - práticas que não decorrem apenas da década de 1990, mas desde a consolidação das reformas educacionais no Brasil - na medida em que pouco se espera que os entes federados hajam de forma autônoma, respeitando a diversidade e as especificidades de cada estado e de cada região. Pelo contrário, vêm com seus pacotes estruturados a serem aplicados como a instrução repassada nos documentos que norteiam as políticas educacionais de desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem que proporcione ao indivíduo a condição de trabalhador flexível apto a adquirir novas habilidades, quando necessário. Além disso, na perspectiva de Coraggio (1996, p.100), tais políticas esperam uma redução da capacidade dos interesses tradicionais “[...]sindicato de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados para incidir na política educativa”.

O que, então, em linhas gerais, as propostas do Banco Mundial geram no cenário educacional e econômico brasileiro? A priori, dentro dos apontamentos feitos até aqui direcionar atenção em especial a educação básica, inclusive orientando a alocação de recursos tanto do ensino técnico como do nível superior para investir na educação Básica, posto que o acesso à educação Básica permite aos pobres desenvolver seu principal recurso, sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação. Chega-se ao segundo ponto, o Banco sustenta a ideia

de que para alcançar seu êxito, que tem por finalidade um crescimento econômico social é preciso investir em educação.

Ao direcionar os recursos públicos de forma mais incisiva na educação Básica, o Banco Mundial estimula dessa forma a sociedade civil, em especial a iniciativa privada a investir, sobretudo no ensino superior, um mercado em potencial, uma vez que será necessário investir em formação para atender as novas mudanças para a educação¹⁷. Já para a escola, cobra-se eficiência do professor com relação ao ensino, a oferta de mais livros didáticos, concentração do currículo naquelas matérias consideradas básicas (língua portuguesa e matemática) que proporcionam um aprendizado para o futuro, ao direcionar o ensino para aquisição de habilidades e para resolução de problemas.

A análise apresentada além de reafirmar que as políticas do Banco Mundial residem mormente nas orientações para a educação, como condição de alívio à pobreza, estas configuram-se dentro de uma racionalidade economicista na medida em que esta vincula os processos educativos, inclusive de caráter pedagógico ao mundo do emprego. A escola e os próprios objetivos da educação passam a acompanhar as mutações das diversas formas de produção e desenvolvimento econômico-financeiro, a exemplo da visão do trabalhador flexível, reciclável, tanto na esfera individual como na macrossocial. Para tanto, se refere aos conhecimentos básicos (leitura, escrita, matemática e solução de problemas), “[...] como à sua identificação com os primeiros anos da educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas” (CORAGGIO, 1996, p. 105).

Ao entender que a função social do conhecimento científico busca a tradução da realidade em si mesma e não a sua construção, como dito na introdução deste escrito, a validade dessas informações como análise do real passam a ser questionáveis, posto que não apresentam na sua totalidade o mundo social a partir de sua base material, terreno das objetivações, ou seja, da realidade mesma e do próprio conhecimento científico.

A relação do conhecimento com a política é nítida nas políticas e recomendações dos organismos multilaterais. Isto, com base na compreensão de que o conhecimento técnico e científico passou a ser fator essencial de desenvolvimento para a nova economia, bem como passou a ser elemento central da racionalidade política governamental, tendo em vista o consenso de que se vive na “sociedade/ economia do conhecimento”. Segundo João Barroso (2011, p. 91), é com base nessas referências que os governos e tais organismos buscam a prática

¹⁷ A respeito, ver: ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, 2018.

de “[...] uma ‘política baseada no conhecimento’ como forma de garantir uma racionalidade das políticas e a eficácia das decisões”.

Contudo, a abordagem dada ao conhecimento a partir de uma racionalidade meramente técnica, traduz o que Barroso (2011, p. 91) exemplifica como sendo um modelo determinista do tipo *top-down*, “em que os cientistas informam, o governo decide e a administração executa”.

O conhecimento, nesse sentido, quando relacionado às políticas é entendido de forma “unívoca”, ou seja, o conhecimento é voltado para a política, em que a ciência produz o conhecimento que é útil para os governos justificarem o que quer, e não o que tem que ser.

Isto significa que, ao contrário do que os defensores de uma “política baseada no conhecimento” querem fazer crer, a política contínua, ainda, a basear-se em “política”, mesmo quando é feita através da mobilização de “certos tipos” de conhecimento, para fundar as suas opções e justificar as suas decisões. (BARROSO, 2011, p. 92).

A “política baseada em conhecimento” é então validada por esses atores a partir do pressuposto de que este conhecimento se baseia em dados verificáveis. O que levou a alguns governos a adotar o termo “política baseada em evidências” já em 2009, como o governo australiano. Em 2020, ao abordar os resultados do Saeb o então ministro da educação Milton Ribeiro, também usou o mesmo termo ao afirmar que, “políticas educacionais serão baseadas em evidências”¹⁸ (Portal MEC), segundo ele “[...]São dados importantes para a gestão baseada em evidências que defendemos no Ministério da Educação”, enfatizou o ministro.

O conhecimento e a “política baseada em evidências”, é um termo que tem aparecido mais efetivamente nos governos Temer e Bolsonaro, contudo a partir de estudos anteriores (FREIRE, 2017) a percepção de conhecimento que permeia as políticas educacionais de modo geral subsiste desde a década de 1990. Da Conferência Mundial sobre Educação para Todos resultou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido por apontar os quatro pilares da educação – Aprender a ser, aprender a conhecer, a prender a fazer e aprender a conviver – remete a questão do conhecimento, por exemplo, mais de 150 vezes. Na obra, e se pode perceber que a orientação de conhecimento corrente, deixa a desejar na compressão do conceito de conhecimento, uma vez que este conceito está atrelado a uma visão de mundo neoliberal ancorada no discurso da globalização, ou seja, com bases em teorias econômicas, como expressam o próprio Relatório de Delors e as falas comuns dos agentes educativos hodiernos.

¹⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/201cpoliticase-educacionais-serao-baseadas-em-evidencias201d-afirma-ministro>. Acesso em: 25 de março de 21.

Na visão dos agentes, há um destino em escala mundial no qual não podemos nos opor, dado a abertura das fronteiras econômicas e financeiras, e ainda, lançada por teorias de livre comércio, aparelhada pelas novas tecnologias da informação. [...]A conscientização generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. (DELORS, 1998, p.35).

A realidade da educação, nestes termos, é tomada do ponto de vista neoliberal. E conforme Bianchetti (2001), é preciso notar dois aspectos para analisar as orientações políticas educacionais dentro de um modelo neoliberal, pois este é o modelo em que se encaixam as políticas educacionais do século XX. Assim, as tendências teóricas coincidem com uma concepção neoliberal em que se resguardam também uma relação com as propostas e objetivos a serem alcançados pela Educação no que tange a formação e capacitação de pessoas, nesse caso, atendidas pelas políticas educacionais com base nas diretrizes e conteúdos curriculares.

A primeira, é a “teoria do capital” com sua perspectiva economicista ao incorporar em seus fundamentos à lógica mercadológica, reduzindo a educação à formação dos “recursos humanos” voltada para uma estrutura de produção, de modo que haja uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde a Educação deve corresponder a demandas produtivas.

Outra tendência é a “teoria das decisões públicas”, em que por um lado, se preocupa com a organização do aparelho de produção dos bens públicos, a exemplo da defesa nacional, da administração de justiça, da aplicação da igualdade e da liberdade e demais valores característicos do aparelho do Estado; “[...] por outro lado com o sistema de pressão, sanção e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem a produção dos ‘bens públicos’” (BIANCHETTI, 2001, p.94), a partir da mesma lógica de mercado.

A pandemia¹⁹ acelerou o processo de reformas estabelecidos nos países europeus, demonstrando como a problemática da saúde, da educação, do emprego coadunam com uma visão contábil do capital que cada indivíduo acumularia e geraria individualmente ao longo da vida.

¹⁹O novo coronavírus é uma mutação do vírus pertencente à família Coronavirada, denominado SARS-CoV-2, capaz de provocar uma doença respiratória chamada de Covid-19. Vários Estados, como o Ceará e Amazonas, entraram em colapso no atendimento às pessoas que apresentaram os sintomas da infecção respiratória aguda. Suas unidades de tratamento intensivo ficaram superlotadas e, na espera, muitas pessoas padeceram, inclusive por falta de oxigênio. Com a pandemia as aulas e o ensino se tornaram remotos e a partir dessa condição passaram a proliferar cada vez mais propostas de educação à distância, venda de insumos e materiais didáticos apostilados, dentre outras situações que esvaziam ainda mais o conhecimento e a ciência.

Uma visão economicista da educação passa ao largo do que seja seus fins e objetivos, o que reflete uma distopia na formação de professores posto que a atual política educacional amparada principalmente pela Resolução Nº 2 de 2019 (cuja implantação foi adiada para 2024), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores com base nas políticas de educação básica, leia-se BNCC.

Cabe nesse percurso esclarecer uma questão já abordada por Coraggio (1996), a de entender os possíveis sentidos das novas políticas sociais. Primeiro, as políticas sociais dão continuidade ao processo de desenvolvimento humano, apesar de seu fracasso ao longo do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. Desse modo, sustenta-se a ideia de investir recursos públicos “nas pessoas”, garantindo minimamente acesso à educação, saúde, habitação e saneamento de modo a aumentar inclusive a expectativa de vida e oportunizar uma distribuição mais equitativa.

Um segundo motivo, seria a de que as políticas sociais por razões de equidade ou de cálculo político incidem sobre “compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização” (CORAGGIO, 1996, p. 78). Estas políticas, não só complementam, mas dá continuidade à política de ajuste estrutural que liberam as forças do mercado e acabam com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Assim, a política social se restringe a uma regulamentação política de serviços básicos para atender aos mais pobres; uma vez que, quando essas políticas não conseguem reverter as tendências regressivas do mercado, elas se tornam ineficientes, afetando a relação entre a política, a sociedade e a economia, fomentando o clientelismo político.

Por fim, identifica-se que as políticas sociais servem para instrumentalizar a política econômica mais do que para continuá-la ou compensá-la tendo como principal objetivo a reestruturação do governo, descentralizando-o permitindo, dessa maneira, que o grande mercado competitivo por intermédio da sociedade civil a disposição de recursos, sem mediação estatal. Outro fator importante a ser destacado é o de introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado, sendo a eficiência um dos critérios básicos, por exemplo. Assim, segundo a lógica defendida pelo Banco Mundial, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos com base na eficiência da prestação de serviços considerando os indicadores uniformes etc., e com relação aos miseráveis valerá a forma de solidariedade a partir de redes de seguro social e preferencialmente privada. (BM, 2015).

Vale ressaltar que todo o “investimento” atribuído à educação por intermédio do BM não se trata de uma ação que se iniciou apenas da década, já na década de 1970 o banco se

preparava a partir de seu arcabouço teórico-metodológico, utilizando-se do modelo econômico microeconômico neoclássico, tendo como enfoque “assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão” (CORAGGIO, 1996, p.97-98). Nesse ínterim, compreende-se que a abordagem educacional amparada a partir de princípios econômicos e não científico (enquanto método de pesquisa) deixa uma interrogação quanto a validade científica das propostas promovidas pelo BM.

A problemática reside no fato de que estamos recebendo orientações para reformar nossos sistemas de ensino com base em uma teoria questionável, produzindo evidências não conclusivas²⁰ ou até contraditórias as hipóteses que norteiam suas recomendações, afirma o autor.

O que se percebe ante a estrutura social que ampara essa realidade, é a de que a incorporação de ciência e tecnologia presente nos processos produtivos e sociais, apresentam uma visível contradição: quanto mais simplificadas as tarefas, mais é exigido do trabalhador, inclusive aumento de sua escolaridade. Desse modo, a relação entre educação e trabalho, regida pela lógica taylorista/fordista/toyotista, a partir de habilidades e competências específicas, passam a ser mediadas pelo conhecimento, compreendido, nesse caso, como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 1999).

Antunes (2009) auxilia na compreensão dessas relações quando sublinha que se vive a:

Desqualificação de inúmeros setores operários, atingidos por uma gama diversa de transformações que levaram, de um lado, à desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo, e, por outro lado, à massa de trabalhadores que oscila entre os temporários (que não tem nenhuma garantia de emprego), aos parciais (integrado precariamente às empresas), aos subcontratados, terceirizados (embora se saiba que há também, terceirização em segmentos ultra qualificados), aos trabalhadores da ‘economia informal’ [...] No que se refere à desespecialização dos operários profissionais, em decorrência da criação dos ‘trabalhadores multifuncionais’, introduzidos pelo toyotismo, é relevante lembrar que este processo também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho (ANTUNES, 2009, p.57).

O capital passou a acumular-se, especialmente ao fragmentar e dispersar a esfera da produção, por meio da terceirização e das mudanças científicas, tecnológicas, dos meios de informação e operar com o desemprego e a inflação estruturais, (CHAUI, 1997). A filósofa

²⁰ Isto decorre de um documento do próprio Banco Mundial assinado, por entre outros, um de seus Vice-Presidentes que sustenta que as evidências usadas para apoiar as propostas não são confiáveis nem conclusivas. (CORAGGIO, 1996, p. 98)

salienta que isto não ocorreu pela absorção e incorporação crescente dos indivíduos e grupos ao mercado de trabalho e consumo, mas, “por meio da exclusão crescente da maioria da sociedade, polarizando-a em dois blocos: o da carência absoluta e o do privilégio absoluto” (CHAUI, 1997, p. 48-49). Nessa perspectiva se insere as instituições financiadoras e orientadores da Política Nacional de Formação de professores.

Entre os financiadores da educação dos países subdesenvolvidos, destacam-se O Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passaram a orientar e nortear a política educacional brasileira, se utilizando dos financiamentos concedidos aos países. Pode-se citar como exemplo, o financiamento da 1ª Conferência Mundial de Educação Para Todos, em março de 1990. Desde então, não faltaram recomendações²¹ para que o país continuasse se desenvolvendo, passando a intervir diretamente na economia e em políticas sociais como a educação.

De acordo com o próprio site da casa civil, a OCDE²² dispõe de instrumentos legais desde a sua fundação, e dentre os países membros tem desenvolvido diretrizes e padrões de políticas públicas. Hoje, “conta com 248 instrumentos legais que constituem o chamado *acquis* (acervo) de normas da OCDE, constituídos a partir de: Decisões, atos que todos os países membros da OCDE são obrigados a implementar; Recomendações que representam a vontade política dos países membros e, como tal, impõem forte incentivo para a sua implementação; Declarações, atos que estabelecem compromissos políticos, mas não possuem caráter vinculante. Além disso, constam atos que não são da OCDE, porém foram negociados e adotados pela Organização e, Acordos Internacionais²³. (BRASIL, 2020). O Brasil entrou nessa lógica, assumindo compromissos e agendas que levaram os governos a se adequarem e definir ações e programas no sentido de atender às demandas estabelecidas por estes organismos.

Ao considerar os estudos de Barroso (2006, p.64) sobre formas de regulamentação do sistema educativo, a OCDE, por exemplo, possui o PISA como um mecanismo de conhecimento para instrumentalizar as políticas educacionais. Assim, desde a década de 1980, o PISA é um dispositivo de avaliação comparada de desempenho dos estudantes, passando a ser um dos principais meios de ação da agência para a educação. As avaliações externas

²¹ Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia) em março de 1990. A principal conclusão do encontro foi que **o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos dez anos**, além disso, defende resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis.

²² Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/ocde/sobre-a-ocde-1/instrumentos-legais.16/07/2020> Acesso em: 10 de março de 2021.

²³ são tratados internacionais construídos no âmbito da Organização, juridicamente vinculantes para os países membros.

impactam na educação básica e no ensino superior, reverberando nas políticas de formação de professores, não é à toa que as resoluções que orientam a formação de professores, estabelecem uma relação intrínseca com a formação dos estudantes.

As organizações internacionais, a exemplo da OCDE, não só têm influenciado as políticas no campo da educação, lembrando que as organizações internacionais, segundo Carvalho (2011, p. 184), partem de um mesmo princípio: o da “competitividade econômica global”, mas também por meio dos seus instrumentos tecnológicos levado, a cabo pelo PISA, a participar na “coordenação da ação pública e na constituição de um espaço de regulação política transnacional, no setor educativo”.

Assim, sobre forte pressão para uma mudança no campo da formação docente, requerendo uma política técnica e de grande impacto, visando o protagonismo do professor e sua qualificação, o Ministério da Educação lança, em 2009, o primeiro Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica²⁴, sob forte influência do BM e da OCDE, com base em seus “conhecimentos”, principalmente relacionados aos dados do PISA e em seus relatórios²⁵, propondo ações para políticas governamentais. Objeto de discussão na próxima seção.

²⁴O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

²⁵ Cita-se por exemplo:

OCDE. Investirdanslescompétencespour tous.Communiqué. 2001.

OCDE. La qualitédupersonnelenseignant. 2004.

OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna: OCDE. 2006.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONTRADIÇÕES E PROJETOS EM DISPUTA DIANTE DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

Este capítulo tem como objetivo central, contextualizar e analisar a política de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990, bem como as concepções gnosiológicas e epistemológicas subjacentes a elas, tendo como mote as relações que se estabelecem entre Estado e sociedade civil nas suas dimensões econômica, política, sociológica e filosófica.

A educação é uma condição ontohistórica, no sentido de que ela mesma se constituiu enquanto tal, a partir da própria atividade humana, considerada nos termos marxianos como práxis, atividade intencionalmente transformadora. Isto porque na realização da práxis o indivíduo se faz humano, ao criar e transformar o mundo de modo intencional, dado a partir da capacidade teleológica. Desse modo, a educação enquanto fenômeno social exerce uma função social no mundo dos homens; basicamente, nos termos de Saviani (2008), a de promotora do ser humano, ou seja, da reprodução social.

No entanto, ao longo dos tempos, ela assume características que a determina em padrões assumindo diferentes funções ao lhe atribuir outros valores. Com a Declaração Mundial dos Direitos humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº 217 A III) em 10 de dezembro 1948, a educação passou a ser um direito de todos. Contudo, apesar da escola ser o lugar privilegiado da reprodução social, ela não chegou a todos.

Para compreender o processo que engendra a relação entre Estado, sociedade e educação, bem como suas implicações nas políticas públicas e educacionais, é preciso considerá-lo em articulação com o processo social concreto. Estudar a relação entre Estado, sociedade e educação é buscar entender o resultado dos conflitos, dos interesses, das mediações que a engendram. Tratar dessa relação é falar sobre o poder e a vida, sobre como se organizar e como assegurar a sobrevivência da espécie humana. A relação dialética entre Estado e sociedade moldou a história, isso porque sua relação resulta de permanentes conflitos, em virtude das contradições estabelecidas em cada momento histórico dos modos de produção. Uma vez esclarecido o conceito de educação abordado aqui, também é necessário entender o que é o Estado e o que é a sociedade.

Assim, a denominação de Estado vem do latim “status” – estar firme, significando situação permanente de convivência e ligada à sociedade política (DALARI, 1998, p. 18).

Historicamente o Estado vai assumindo novos contornos na medida em que autores que abordam a temática vão lhe dando sentidos diversos (Hobbes, Locke, Rousseau, Marx, Gramsci etc.). Dos elementos que caracterizam o Estado estão, o povo, a nação e o território. A concepção atual de Estado que se tem nos termos da Constituição de 1988 é a de um Estado Democrático. Por sua vez, a sociedade civil, segundo Gramsci (2001, p. 20.), é o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados” formada pelas organizações responsáveis tanto pela elaboração quanto pela difusão das ideologias. Desse modo, as relações materiais e econômicas determinam a conduta política, colocando a Sociedade civil como o momento do consenso, contraposto ao da força e coerção, controlada pelas burocracias executivas.

As políticas públicas sociais atendem às especificidades que emanam da sociedade e de sua relação com o Estado; este por sua vez, sob a incumbência de legislar, estabelece as diretrizes e, em se tratando de um estado comprometido com uma classe, define-as em seu favor. Contudo, as políticas educacionais hodiernas compreendem um conjunto de reformas direcionadas por um consenso entre Estado e representantes dos setores econômicos brasileiro e mundial.

No que confere ao professor, compreende-se que educação é uma mediação, a qual só se efetiva mediante uma atividade também de mediação entre o que se sabe e o que se aprende, atribuída à figura do professor. No entanto, a questão da formação de professores que exige uma formação adequada, uma política pública se configura efetivamente no século XIX (FREIRE, 2017).

Com efeito, é após a Revolução Francesa que a formação docente emerge como um fenômeno, no sentido de formar em larga escala professores para atender a nova demanda da sociedade moderna, quando se pôs a necessidade de uma universalização do ensino, escolas organizadas segundo um mesmo padrão.

Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62).

Assim, o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Com as proposições da

Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos.

Contudo, conforme Tanuri (2000, p.62), “antes mesmo que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Tal iniciativa pertinente à seleção não só antecede a de formação, mas permanecem concomitantemente a criação das escolas normais. Como iniciativas podemos citar o Alvará de 6/11/1772, que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e nos domínios e a Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras.

Nesse mesmo contexto, antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo a preocupação com o ensino das primeiras letras e do preparo docente, instruindo-os no domínio do método. Uma forma exclusivamente prática e sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p. 63).

Foi por meio da reforma constitucional de 12/08/1834, por iniciativa das províncias que as primeiras escolas normais brasileiras seriam estabelecidas, “que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores”, bem como “de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral”. (TANURI, 2000, p. 63).

Nesse sentido, a escola normal, de nível médio, passou a formar os professores primários, ficando a cargo do nível superior formar os professores secundários. Segundo Saviani (2009), nesse contexto, configuram-se dois modelos de formação, a saber: modelo dos conteúdos culturais cognitivos, em que a formação de professores se limita à cultura geral, sobre o domínio específico dos conteúdos na área de conhecimento correspondente à disciplina a ser lecionada, e o modelo pedagógico-didático, que considera a formação do professor propriamente dita só se completando com efetiva preparação pedagógico-didática.

Chega-se assim, a um ponto importante abordado nas políticas de formação de professores, a relação teoria e prática. Compreende-se que a formação pedagógica e didática precisa estar intrinsecamente relacionada, para que sejam atendidas as prerrogativas necessárias, cabendo à formação inicial um importantíssimo papel, especialmente por se

constituir como uma política pública. Essa formação, atendendo às prerrogativas afirmadas por Saviani (2009), conduziram, então, à aquisição e apropriação de conhecimentos necessários para o exercício da docência, considerando o professor como profissional, inserido num âmbito histórico e com finalidades determinadas.

O percurso histórico feito até aqui nos permitiu compreender as relações estabelecidas entre o Estado e a formação de professores. Partindo do contexto menos desenvolvido em torno dessa problemática para o momento mais desenvolvido em que são formuladas as políticas de formação de professores hodiernas.

Para tanto, a seguir, será apresentada a consolidação da Política Nacional de Formação de professores e seus meandros, articulado a emergência de uma Política de Formação Inicial brasileira na esteira dos organismos internacionais e sua visão economicista de base neoliberal, considerando a conjuntura política brasileira.

3.1 Plano Nacional de Formação de Professores, o Reuni e a criação dos IFs

A intenção do Ministério seria formar, no prazo de cinco anos, 330 mil professores para atuarem na Educação Básica que ainda não eram graduados, com a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Naquele momento, o Censo de 2007, apontava 600 mil professores atuantes na Educação Básica pública sem graduação ou atuando em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (BRASÍLIA, 2009).

Antes de prosseguirmos com o histórico do Plano Nacional de Professores da Educação Básica, é importante dizer que esse Plano se dá em dois grandes momentos: 1º) a primeira elaboração do plano acontece na era petista, tendo como ministro da educação, Fernando Haddad; 2) o segundo plano ocorre pós golpe de 2016 com Michel Temer e como ministro da educação, Mendonça Filho. A aplicação do Plano ocorreria por intermédio das instituições de educação superior, universidades federais, universidades estaduais e institutos federais, oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e alguns já deveriam começar no segundo semestre do corrente ano. Outros, com início previsto para 2010 e 2011.

Esse plano consolidou a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, que foi revogado pelo Decreto n. 8752 de 2016. A ação faz parte

do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007, sob o Decreto nº 6.094, que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

No que tange à formação inicial, o plano abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério. (BRASÍLIA, 2009). A partir do Plano e das metas ficou definida a criação de um sistema de formação de professores.

Uma das principais metas do “Sistema Nacional Público de Formação de Professores”, anunciado pelo MEC²⁶ em 2008, era a de aumentar o número de docentes formados por instituições públicas de Educação Superior. A meta do sistema consistia em organizar a formação inicial e continuada de professores da rede pública de Educação Básica, em todas as modalidades. Para isso, foram sendo alinhadas às várias iniciativas do MEC, voltadas para a Educação Básica e criadas, em articulação com universidades federais e estaduais e os Centros federais de educação tecnológica (Cefets), mais tarde ampliada pela Lei nº 11.892/2008, resultando ainda, na instituição dos Institutos Federais (IF).

O então ministro da educação, Fernando Haddad, afirmou como objetivo do sistema, dar a todos os professores em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação. Isto porque, entre os problemas enfrentados pela escola pública, estavam os professores que não tinham formação compatível com as disciplinas que lecionavam ou, ainda, aqueles sem graduação. Estimativas do MEC indicavam que o número de profissionais formados em áreas diferentes daquelas em que atuavam ou que tinham apenas nível médio girava em torno de 300 mil, aliada à preocupação de oferecer, para, pelo menos 300 mil professores, formação continuada. (BRASÍLIA, 2009).

Foi garantido pelo Governo Federal, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) receberia até o final de 2008, R\$ 350 milhões destinados à formação de professores da Educação Básica pública e que, a partir de 2009, o sistema contaria com R\$ 1 bilhão por ano, para assumir a responsabilidade pela formação do magistério, totalizando 1 bilhão ao ano destinado à formação docente.

Além do Plano, houve um significativo aumento do número de vagas ofertadas nas IES, especialmente nos anos de 2007 e 2008, considerando o Programa de Apoio à Planos de

²⁶Mais detalhes no portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/225-noticias/sistemas-1375504326/11375-sp-1099631824>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), já que esse se refere à formação de novos professores, a exemplo dos 38 Institutos Federais que investiu, para além do plano nacional de formação, R\$ 500 milhões por ano na formação de licenciados em Física, Química, Biologia e Matemática. O Reuni, por sua vez, aumentou em 120% as matrículas nas licenciaturas nas federais (REUNI, MEC, 2013).

Para tanto, foi adotado o regime de colaboração²⁷, em que a atuação do sistema ocorrerá em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. A participação foi dada a partir de fóruns permanentes de apoio à formação do professor em cada estado e no Distrito Federal. Os fóruns foram compostos pelos secretários estaduais de educação, representantes das secretarias municipais, dirigentes de universidades federais e estaduais e dos Cefets, representantes do Ministério da Educação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e dos conselhos estaduais de educação.

A política educacional brasileira de formação de professores foi, portanto, delineada a partir do Decreto nº 6.755/ 2009, posteriormente alterado pelo Decreto nº 8.752/2016, cuja proposta segue as determinações implementadas nas políticas educacionais da década de 1990, comprometendo toda uma discussão crítica da formação, por parte de educadores, intelectuais e entidades que indicavam, no decreto anterior, a necessidade de que fossem mantidos, na política de formação, o que tange ao fomento, ao financiamento e ao apoio às Instituições de Ensino Superior públicas, tidas como lócus da formação dos profissionais da educação.

Diante do que se evidencia com relação à política de formação de professores a sociedade civil organizada, por meio de instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), tem estabelecido uma correlação de forças, realizando mobilizações, atos e discussões no sentido de disputar um projeto de formação de professores que atenda às reivindicações dos profissionais da educação e sociedade em geral.

²⁷ O regime de colaboração prevê partilha de responsabilidades educacionais compartilhadas e comuns da União, estados e municípios. A Constituição Federal de 1988. Estabelece em: Art. 211. **A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Pacto federativo e repartição de competência**

Em relação à formação dos profissionais da educação encontra-se a Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; em seu texto apresenta o compromisso com a educação em conformidade com as normas nacionais de formação do magistério, bem como a garantia de que a concepção sobre o conhecimento, educação e ensino são indispensáveis para um projeto de educação que vise superar a fragmentação de políticas públicas, e a desarticulação institucional por meio de um Sistema Nacional de Educação. Contudo, a Resolução Nº 02 de 2015, foi revogada pela Resolução Nº 02 de dezembro de 2019, sob o discurso de adequá-la a Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, assunto que aprofundaremos mais adiante.

Ao MEC coube a responsabilidade pela análise dos planos e, a partir daí, pelo apoio às ações de formação inicial e continuada dos professores, sendo concedidas bolsas de estudos e de pesquisas e apoio financeiro a estados, Distrito Federal, municípios e instituições de educação superior públicas para implementação dos programas, projetos e cursos de formação.

A criação dos Institutos Federais (IF) a partir da instituição da Lei nº 11.892/2008, compõe as políticas de expansão da educação superior. Em seu art. 7º, afirma-se que os Institutos Federais devem ofertar cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, de modo a atender a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Contudo, os cursos de licenciaturas oferecidos pelos Institutos Federais ancoram sua formação, numa instituição especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, art. 2º). A problemática que surge desse processo revela-se pelo fato dos (IF) possuírem características próprias, postas na sua normatização. Como bem expressam Lima e Silva (2013, p. 17):

[...]possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para os IF uma missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos revelam um lócus diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior.

Nesses termos, compreende-se que a expansão dos Institutos Federais representa a possibilidade de um tipo de formação de professores mais adequado às necessidades do sistema capitalista. Assim, comunga-se da compreensão das autoras de que “os IF estão baseados, politicamente, em ideologias que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais

pragmática, mais operacional, o que pode significar a diminuição de uma construção crítica da realidade” (LIMA; SILVA, 2013, p. 27),.

Vale ressaltar que todo esse processo coincide com a reestruturação produtiva. Nesses termos, a visão dos IF parte de paradigmas pedagógicos como o das habilidades e competências. Além de proporcionar a possibilidade na educação profissional de currículos mais flexíveis, em sintonia com mundo produtivo. Não é à toa que a prática supervaloriza em detrimento da teoria, o que leva a uma formação mais alijada, fragmentada, pragmática e utilitária.

Segundo a política, apresentada pelo MEC²⁸, ainda em 2008, a formação inicial deveria ser oferecida, preferencialmente, na modalidade presencial, mas a participação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o ensino a distância (EAD), seria importante pela possibilidade de atender grande quantidade de professores em todas as regiões do país. A Capes também teria a função de incentivar a formação por meio de programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos públicos de licenciatura de graduação plena.

O investimento de R\$ 1 bilhão na Política Nacional de Formação de Professores consolidou-se com a criação de 190 mil vagas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com Programa de Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MEC, 2009). Os recursos investidos, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o biênio 2018/2019, sugeriam a garantia de 45 mil vagas para o Pibid, 45 mil vagas para a Residência Pedagógica e 100 mil vagas na UAB. O anúncio foi feito no Palácio do Planalto, em cerimônia com a presença do presidente Michel Temer e do ministro Mendonça Filho (BRASIL, 2018).

Em 2023, o Sistema UAB completou 17 anos. O programa, segundo o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, visa à expansão, democratização e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país por meio da modalidade educação a distância. Assim, A UAB passou a ser o programa mais expressivo em termos de formação inicial na modalidade EAD, sendo caracterizada, inclusive, como uma “Fábrica de Professores”²⁹. Essa caracterização de fábrica, ficou evidenciada a partir da certificação em massa de professores no Brasil. Mas, também, como destaca Mandeli (2017, p. 197), encontram-se características como:

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/225-sistemas-1375504326/11375-sp-1099631824>. 2008. Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

²⁹O termo “fábrica” foi utilizado no Projeto Universidade Aberta do Brasil (MEC, 2005). MEC. Projeto Universidade Aberta do Brasil. Brasília – DF, Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf. Acesso: 11 de fevereiro de 2021.

as teorias sobre a organização do trabalho, Fordismo/Taylorismo e Toyotismo, e consigo a produção em série, a flexibilização do trabalhador com atributos e quantidades específicas para as demandas do mercado, assemelhando-se a educação literalmente ao modelo fabril de produção.

Quadro 1



Fonte: Censo MEC/INEP 2013

Nesse íterim, o presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Silvio Pinheiro, e o diretor do Banco Mundial para o Brasil, Martin Raiser, assinaram em Brasília, no ano de 2017, um memorando em prol da “melhoria dos serviços e qualidade da educação em todo o Brasil”. O documento prevê, ainda, a troca de conhecimentos entre as instituições em diversas áreas, no sentido de fortalecer o Plano de Ações Articuladas (PAR), principal mecanismo de transferência de recursos discricionários do Ministério da Educação para as secretarias de educação.

Vale registrar que o PAR, segundo o próprio FNDE³⁰ apresenta indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões, dentre elas a formação de professores. Assim como, O Plano de Ações Articuladas (PAR) se trata de uma estratégia de “assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em articulação com Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O acordo incluiu também a avaliação do atual sistema de monitoramento do PAR (Simec) e a análise quantitativa dos dados. O Banco Mundial passou a investir em estudos e desenvolvimento de mecanismos para que a transferência de recursos fiscais entre governos se

³⁰FNDE. Sobre o PAR. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par?view=default>. Acesso: 11 de fevereiro de 2021.

tornasse um instrumento voltado para resultados, segundo a própria assessoria de Comunicação Social, com informações do FNDE.

Afirmou Silvio Pinheiro,

É muito importante que a gestão da educação brasileira troque experiências com uma instituição forte, que atua no mundo inteiro e tem a possibilidade que agregar e sugerir melhorias na nossa forma de fazer. Bem como o FNDE, com a capilaridade que tem, e a forma eficiente como lida com os recursos públicos, pode colaborar com o Banco Mundial por meio de seus projetos e ações. (MEC, 2017b).

O acordo entre o Banco Mundial e o FNDE, segundo Martin Raiser, salientou a importância do termo de compromisso, e afirmou que o “Banco Mundial atendeu estados e municípios e agora se volta, novamente, para o governo federal”, considerando a expressão do FNDE. Neste sentido, a meta do acordo, propõe aproximar a atual execução do PAR de sua legislação, que tem como objetivo aprimorar a qualidade da educação, com foco em aspectos específicos, incluindo formação de professores e gestão educacional.

O Plano Nacional de Formação Inicial e Continuada de professores que teve início em 2009 caminhou lentamente. Contudo, logo após o golpe de 2016, no curto espaço de tempo à política nacional de formação docente homologou duas diretrizes e leis, levando ao debate e resistência por parte de entidades e representantes do campo educacional, que acompanham e lutam por uma formação que articule teoria e prática na sua dimensão totalizante; na defesa dos conhecimentos historicamente acumulados e na função onto-histórica que o docente exerce no mundo dos homens.

O golpe de 2016, levou ao poder Michel Temer, vice-presidente que realizou uma composição com grupos políticos signatários dos interesses da burguesia brasileira e burguesia financeira internacional. A partir do golpe se intensifica a agenda das contrarreformas. No governo Temer amplia-se a austeridade fiscal com o congelamento das despesas primárias por vinte exercícios financeiros, coloca-se em prática uma ampla reforma trabalhista, afirma-se a terceirização irrestrita, instala a reforma da previdência social e instituiu a reforma do Ensino Médio consagrando a pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) que conforme Frigotto (2018) efetiva o apartheid educacional e social.

Passados alguns anos desde a implementação do primeiro plano, O MEC, em 2017, lançou uma nova Política Nacional de Formação de Professores- PNFP-. Uma política que apontou um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões, abrangendo a discussão em torno da criação de uma Base Nacional Docente e do acesso à formação inicial e continuada de

professores da Educação Básica (BRASIL, 2017a). Esta política, apresentada de forma aligeirada e esvaziada de conteúdo, conforme Farias (2019 p. 158):

Causou estranheza a divulgação da PNFP por meio apenas de slides, o que se mantém 22 meses após seu anúncio público, situação que é bastante preocupante e, ao mesmo tempo, revela e explicita uma série de retrocessos na história da educação do País, que se sucedem em decretos posteriores do atual governo, com ataques constantes nas diversas conquistas e avanços historicamente concretizados. A estrutura e conteúdo das 21 lâminas destacam premissa, cenário, diagnóstico, princípios, dimensões e linhas de ação da política apresentada. Um texto ainda alinhavado, um traçado panorâmico é o que o MEC disponibilizou para a sociedade brasileira como ‘a nova’ Política Nacional de Formação de Professores.

Convém lembrar que ligado à ofensiva neoliberal, no campo da economia e da política social, procedeu-se com eficiência durante o governo Temer a contrarreforma do ensino médio, assegurada pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c), que altera o Art. 36, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para infringir mudanças, ao modo do produtivismo impondo uma dualidade educacional de forma muito intensa, ao depreender para a classe trabalhadora um ensino espontaneísta, imediato e reduzido de conhecimento científico, facilitando o caminho para o neotecnicismo. Como aponta Marise Nogueira Ramos (2001), a lógica de subsunção da educação aos interesses do capital direciona a qualificação do trabalho de acordo com elementos que permitem

[...] controlar o modo de fixação das remunerações. Nessa perspectiva, surgiram os grandes sistemas ou grades de classificação de empregos e salários como, por exemplo a *Job Evaluation* ou sistema *Hay* elaborado nos EUA em 1927 e aplicado largamente na França nos anos 50 e as Classificações Parodi-Corizart, que serve de base para as negociações entre patronato e os sindicatos franceses desde 1954. No Brasil o que temos até então são a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e as legislações do exercício profissional regulamentadas e controladas pelos Conselhos Profissionais. (RAMOS, 2001, p. 48)

Com isso, para a formação de professores, busca-se o controle de categoria profissional sobre o processo de qualificação, determinando o valor social da profissão e até mesmo sua existência, isto é, a intelectualidade que por conta das questões impostas pelo mercado, acaba por determinar as concepções presentes no processo. Se de parte do MEC a proposta vem desta forma, as associações e entidades da área da educação se manifestaram numa perspectiva de correlação de forças desvelando os interesses que envolvem a proposição, assim como ABdC – ABRAPEC – ANFOPE – ANPAE – ANPEd – CEDES – FINEDUCA – FORUMDIR, conforme se constata na publicação da ANPED:

A política de formação de professores definida de forma impositiva pelo Ministério da Educação, sem diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as, representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional. (ANPED, 2017, s/p).

A proposta – PNFP- girou em torno da implementação do Programa de Residência Pedagógica para 2018. Sob a orientação do então ministro da educação, Mendonça Filho a nova Política em torno da residência pedagógica era considerada pertinente, pois segundo ele “a boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil”. Desse modo, a residência pedagógica foi o caminho escolhido para “[...] facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula”. (BRASIL, 2017a).

O MEC apresenta, ainda, a Residência Pedagógica como parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Com isso, disse garantir que a formação do estudante do curso de graduação teria estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica, traçando como objetivo principal a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhoria da avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. O Programa Residência Pedagógica, apesar dos ados alvissareiros apresentados pelo MEC encontra limites. Dentre os limites encontrados, destaca-se a visão utilitarista e minimalista da educação e da formação para a base nacional comum curricular. Para Zank & Malanchen (2020, p. 137):

Uma reforma dessa amplitude tem o intuito não de oportunizar a apropriação pela juventude de todos os conhecimentos históricos que forma desenvolvidos pela humanidade, mas de transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Este atrelamento do Programa à BNCC leva à constante preocupação em seguir as competências e habilidades estipuladas pela BNCC e solicitadas pelas escolas, para a educação

básica, na construção do planejamento e das estratégias pedagógicas. O que se identifica conforme Zank & Malanchen (2020, p. 138), é que ela está "na verdade, mais próxima de retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros para atender aos testes padronizados".

Isso se constata com a fala da então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, que apresentou a nova política de formação e destacou a importância da qualidade do professor na melhoria do aprendizado.

Precisávamos de uma política nacional de formação de professores que fosse capaz de olhar não só para frente, mas também de melhorar os programas em andamento, buscando formas de integrá-lo, tendo em vista as mudanças na política educacional desde o início da atual gestão do ministro Mendonça Filho”, analisou, concluindo: “Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, **independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação** (destaque nosso). (MEC, 2017a)

A Política foi justificada pelo MEC dado os índices do Censo da Educação, divulgado em 2016, apontando que, dos 2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuíam o ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental, enquanto cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Os dados indicam que apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura, porém, muitos não atuam em sua respectiva área de formação (BRASIL, 2017a).

Desse modo, os princípios apontados para a construção da Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017a), conforme o portal do MEC, incluem uma maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica.

O ministério justificou as mudanças a partir do seguinte diagnóstico: “*desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas*”. (MEC, 2017a).

Ainda, como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, conforme já apontado, foi lançado em 2018, o Programa de Residência Pedagógica inculcando o aperfeiçoamento da formação “prática” nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos graduandos na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso,

essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do graduando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A autora Helena de Freitas (2018) faz uma importante análise sobre o Residência Pedagógica e denuncia outras formas de desregulação, destruição e flexibilização, da carreira docente, com implicação para o currículo da educação básica e para os docentes da rede pública. De acordo com Freitas, o Programa Residência Pedagógica não assegura nenhuma relação com o Programa de Residência Médica. Isso acontece porque a Residência Médica é uma especialização em áreas específicas da medicina, já o Residência Pedagógica quer formar o professor aprimorando-o pela prática. Freitas (2018, p. 518) sublinha que a BNCC permite iniciativas que encerram em ciclos os alinhamentos que desprofissionalizam o magistério e flexibilizam, ou seja, ” a destruição da profissão como a conhecemos hoje, transforma os profissionais em tutores práticos da BNCC”. Afirmo ainda:

Vivenciamos profundas alterações no âmbito da educação básica, que representam retrocessos e prenúncios de destruição da educação pública como bem público, destruição que se manifesta de variadas formas: na entrega das escolas públicas e recursos públicos às OS, para a gestão privada da educação pública e para as PM, em um processo de militarização de várias escolas principalmente de ensino médio; na intensificação dos processos de avaliação de larga escala a partir da definição da base nacional comum curricular (BNCC); com a Reforma do Ensino Médio, que altera os percursos formativos da juventude e entrega parte dessa formação a empresas privadas de EaD; com a inclusão no Saeb, e sua provável inserção na lógica da BNCC da avaliação da aprendizagem das crianças; com a intensificação dos processos de controle do trabalho docente na educação básica e a instituição de mecanismo meritocráticos de premiação e punição das escolas, a partir de resultados das avaliações censitárias pós-BNCC; a avaliação dos professores via Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb), já aprovado em comissão própria do Congresso. (FREITAS, 2018, p. 521)

Com relação à estrutura proposta pelo Programa de Residência Pedagógica propõe induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando – que esteja na segunda metade do curso – numa escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Assim como no Pibid, cada selecionado será acompanhado por um professor da escola com experiência na mesma área de ensino do licenciando, e por um docente de instituição de educação superior.

Assim, a Residência Pedagógica está articulada aos demais programas da Capes que compõem a Política Nacional, e aponta como premissas básicas disponível no site da

Capex³¹ (2018), de que “a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências”.

A partir do edital³², 6/2018 da CAPES os objetivos da residência compreendem,

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; 2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; 3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; 4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa maneira, se apresenta uma proposta sob o discurso de sanar o problema da ausência de atividades práticas nos cursos de formação de professores. Relatos como o da vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Maria Cecília Amendola reforça o que de fato representa o programa - residência pedagógica –em suas discussões sobre a relação teoria e prática. “É um sonho de consumo dos gestores que tocam as redes de ensino”, e declarou ainda: “O professor sai da universidade e, quando entra na sala de aula, não sabe o que fazer”, e, conclui, “[...]Tenho certeza que essa política vai, daqui a um tempo, refletir muito nos resultados dos estudantes das proficiências de português, de matemática e de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017a).

Amendola (BRASIL, 2017), entretanto, não revela o outro lado dessa proposta, tendo em vista que esses projetos hegemônicos do empresariado organizado buscam se beneficiar dos fundos públicos e da privatização da educação para implantar “uma educação desigual”, que aprofunde “a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização – ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do *status quo* sem sair de seus limites e sem gerar demandas ‘indevidas’ que pressionem o Estado econômica

³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

³² *Edital CAPES nº 06/2018*. (2018, 28 de fevereiro). Programa de Residência Pedagógica – Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Recuperado de: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf.

ou politicamente” (FREITAS, 2018, p. 60). Além disso, a fala revela claramente uma postura favorável às avaliações especialmente os resultados dos estudantes nas avaliações externas.

Diante da afirmação da representante do MEC, no que se refere às avaliações externas é necessário salientar que a avaliação se apresenta em uma perspectiva economicista sendo empregada, prioritariamente, para comprovar a eficácia escolar e que a “lógica da competência”, a avaliação, associada à responsabilização, tende ao desmembramento dos saberes, que são, depois, racionalizados, isolados e quantificados, sendo, ela mesma, a atividade-fim das aprendizagens (LAVAL,2019).

Da mesma forma, que Amendola defendeu a proposta, Marcelo Costa, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) da regional do Centro-Oeste, destacou a importância do diálogo que as instituições têm tido com o MEC, afirmando que é possível perceber a concretização desse diálogo, principalmente, no que diz respeito à residência pedagógica, ao estreitar o diálogo entre as universidades e as redes de ensino municipais e estaduais. “A formação de professores – primeira e segunda licenciatura – e a formação de gestores vai qualificar os profissionais que atuam na educação básica do país. Isso é muito importante”. (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, importante salientar, que não temos acordo com o otimismo em relação à residência e ao diálogo, pois não basta apenas o diálogo nem o estreitamento das relações entre as instituições que fará o “milagre da distribuição do pão” e ao longo da tese pretendemos deixar claro projeto que se defende para a formação de professores.

A Política Nacional de Formação de Professores também apontava para a criação da Base Nacional de Formação Docente, já aprovada, a partir da Resolução Nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Uma base, que tem por propósito nortear o currículo de formação de professores no país, em colaboração com estados, municípios, instituições formadoras e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

No sentido de fomentar a formação inicial e continuada, o governo lançou políticas de apoio, a exemplo da flexibilização das regras para bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) para o preenchimento de vagas ociosas. Sequencialmente o MEC previa uma metade que, a partir de 2018, reservaria 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que estivessem cursando seu primeiro ou segundo curso de licenciatura. A estratégia faz parte da política de continuidade da retomada da UAB, que não

ofertava vagas desde o ano de 2014 e que, só entre 2017 e 2018, ofereceu em torno de 250 mil vagas (BRASIL, 2017a)

Importante destacar que o PROUNI como salienta Rocha (2009, s/p) consistiu em um conjunto de medidas estruturadas pelos governos de FHC e Lula, “com o intuito de promover a contrarreforma da educação superior e esta, por sua vez, relacionada ao ajuste do papel do Estado”, com isso acabou sendo ” imposto aos países periféricos pelos países capitalistas centrais, por meio dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o ajuste do Estado brasileiro”. Esse ajuste “estabeleceu um novo paradigma de administração pública afinado com os mecanismos da gestão privada, sob um discurso em favor da “otimização”. (ROCHA, 2009, s/p). A pesquisadora ainda aponta que: o governo instituiu o PROUNI, que aparece como medida pseudo-democratizante de acesso ao ensino superior na rede de ensino privada. Compreende-se, nessa esfera, que os recursos públicos vão beneficiar a iniciativa privada, em nome da democratização do acesso ao ensino superior.

O MEC ainda tinha por objetivo investir, ainda, na ampliação de cursos de mestrado profissionalizante, abrangendo todas as áreas e componentes curriculares da BNCC (BRASIL, 2017a). Afirmando, ainda, que seriam oferecidos mestrados profissionais para professores de educação básica, cursos de especialização e um aumento da cooperação internacional nessa formação.

Em dezembro de 2018 o ministro da Educação, Rossieli Soares, entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Segundo o MEC, o principal objetivo é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, *a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula* e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e afirmou,

Concluimos a discussão sobre quais são os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades essenciais para os nossos alunos na educação básica. Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula”, afirmou Rossieli Soares (BRASIL, 2018).

Como se pode perceber, a política apresentada pelo governo golpista define a aprendizagem como o direito de adquirir habilidades e competências. Uma visão que permeia as políticas educacionais desde a década de 1990, a exemplo da Conferência de Jomtien e do relatório de Jacques Delors. Ao recomendar as competências e habilidades para a educação

básica, a política de formação de professores, tanto inicial, proposta sob a Resolução N° 02 de dezembro de 2019 e a continuada, pela Resolução N° 1 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aponta para competências gerais docentes, estabelecendo uma atitude tecnocrática na linha da pedagogia das competências no campo curricular. Isso significa que o currículo da educação básica, bem como o dos cursos de formação de professores, estariam se estruturando na forma de um receituário de capacidades a serem adquiridas, na forma de:

[...] desempenhos operacionais, sugerindo, indiretamente, a transposição de situações de trabalho para o currículo e a realização do ensino de tipo condutivista. [...] o desempenho é reiterado como a unidade manifestável e avaliável da competência. De fato, se as competências compõem a subjetividade do trabalhador (nos planos cognitivo e sociointerativo), qualquer enunciado objetivo só pode reduzi-las a desempenhos. (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 24).

Ajustar o currículo aos moldes da categoria central da sociedade capitalista, quer dizer, da mercadoria e da sua produção no intento de gerar mais-valor, é o que está em jogo do ponto de vista dos reformadores e dos seus sequazes e dóceis funcionários tecnoburocratas.

Ao nos depararmos com o texto das resoluções que apontam para as competências e para as três dimensões, estes traçam um Caráter individualista da formação dos professores, no qual reflete uma política que protagoniza o professor como responsável pela aquisição de tais competências, e que conseqüentemente devem trazer os resultados esperados de aprendizagem pertinentes a educação básica, qual seja: garantir a apreensão das competências e habilidades presentes na BNCC.

3.2 Projetos na elaboração e consolidação da política educacional brasileira: o consenso do “Todos pela Educação”

O intuito desse tópico é identificar como um movimento de empresários vem crescendo e dando corpo as políticas educacionais hodiernas. Muito se falou no Movimento “Educação Para Todos” e hoje pouco se remete a esse termo. Ou ele simplesmente inverteu-se, passando a chamar-se “Todos Pela Educação”?

Comunga-se da mesma visão das autoras Cêa, Silva e Inalda (2019, p.183), de que tanto o “Educação para Todos”, como o “Todos pela Educação” “designaram ênfases e prioridades distintas, não necessariamente nos mesmos tempos e espaços; a estreita vinculação

de ambos com a mesma intencionalidade programática a coexistência desses emblemas” que, “por seu turno, sugere a complementariedade e – a partir de um determinado momento histórico – a coexistência desses emblemas”.

Em seu texto intitulado *De “Educação Para Todos” para “Todos Pela Educação”*: *diacronias e sincronias da ofensiva do capital na educação*, as autoras (CÊA, SILVA, INALDA, 2019) desvelam e revelam as vinculações dos dois movimentos com as ofensivas do capital na educação. O texto aborda os dois conceitos e elabora uma síntese importante dessas “diacronias” e sincronias”. Nesta seção, o Todos Pela Educação é o objeto a ser analisado.

O slogan “Todos pela Educação”, foi anunciado no Seminário sobre Estratégias de Mobilização Social em Educação, evento estruturado como simpósio temático da etapa que antecedeu à Conferência Nacional de educação, em 1994 (BRASIL, 1994b). O evento foi tomado como estratégia de mobilização para a formação de consenso nacional em torno do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, durante o governo Itamar Franco. (BRASIL, 1994b). A, então, conselheira educacional Sênior do UNICEF Rosa Maria Torres, que havia palestrado no evento, utiliza como epígrafe de seu texto: “Sem todos pela educação não há educação para todos”. A mensagem transmitida pela especialista era a de que “Não é possível conseguir ‘Educação para Todos’ sem ‘Todos pela Educação’, ou seja, sem participação da sociedade. (BRASIL, 1994b, p. 12).

No mesmo evento, José Bernardo Toro, em seu discurso: *Como mobilizar pela educação? O educador colombiano*, destacou:

Todo pacto corre o risco de ser cooptado por um partido/movimento político. Isto deve ser evitado. A mobilização orientada por uma Constituição tem que ser pautada na ética pública. Todo pacto deve deixar claro que os participantes estão construindo a ordem social. A conquista da adesão dos empresários em prol da educação é fundamental para o Projeto do Brasil (BRASIL, 1994b, p. 38).

Tal afirmação, revela o verdadeiro teor do Todos Pela Educação, fundado efetivamente em 2006 por empresários, mas com projetos pré-estabelecidos pela lógica neoliberal burguesa desde 1993, longe de ser um movimento sem ideais e propósitos desvinculados da luta de classes.

Conforme defendem Martins e Neves (2015) a mudança dos slogans “Educação para Todos” para “Todos pela Educação” coincide com as duas conjunturas da política educacional brasileira recente que determinam momentos distintos de ascensão da hegemonia burguesa na educação. Assim, temos que a política educacional nacional encaminhada pelos governos brasileiros de 1993 a 2006 – governos Itamar Franco (1992 a 1994), Fernando

Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Lula da Silva (2003 a 2006), foi designada pelo lema “Educação para Todos”. Por sua vez, o “Todos pela Educação” designou a proposta política educacional do empresariamento a partir de 2007, ano de início do segundo mandato de Lula da Silva (2007 a 2010), tendo sido mantido no governo Dilma Rousseff (2011 a 2016).

Contudo, como veremos nas linhas que se seguem, o movimento “Todos pela Educação” ganha mais espaço e voz nos anos que sucedem o golpe, ganhando maior notoriedade no governo Bolsonaro.

A priori foi na estruturação do PDE, que o TPE ganha um certo destaque dentro da política educacional. De acordo com Simielli (2013, p.579), “o PDE foi um plano lançado às pressas, pois, Fernando Haddad foi pressionado a apresentar um novo plano para a educação, sob o risco de perder o cargo”. Para a autora, “o objetivo do então presidente Lula com essa demanda foi, além de receber um novo plano para a educação, tentar blindar o MEC de interferências políticas, garantindo um perfil mais técnico à pasta”. (SIMIELLI, 2013, p. 579).

Tal situação favoreceu a busca por soluções rápidas para a elaboração do plano. Assim, a busca por projetos e metas claros e prontos, mais facilmente encontrados no Todos Pela Educação (TPE) e em institutos e fundações ligados a ele, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Itaú Social, foi a solução.

Neste sentido, são as diretrizes do TPE e suas cinco metas que ajudaram na elaboração do PDE. Desse modo, “O PDE surge como um agregado de projetos e planos em muitos casos já existentes”. (SIMIELLI, 2013, p. 580).

O fato de o MEC ter participado desde o início da fundação do TPE é muito importante. Como divulgado no site do movimento, o PDE teve como “principal ação” o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que “foi assim chamado em reconhecimento à sintonia existente entre as cinco metas defendidas pelo movimento e os objetivos do Plano proposto pelo MEC”. (SIMIELLI, 2013, p. 576).

Nessa perspectiva, assim como o TPE acredita que somente com objetivos claros e notórios resultados é possível melhorar a qualidade da Educação no Brasil, o MEC introduzia, entre outras medidas, uma política de metas e indicadores de qualidade como mecanismos de repasse de recursos a estados e municípios.

As propostas do Banco Mundial, bem como o movimento TPE têm direcionado atenção em especial a educação básica, posto que o acesso à educação Básica permite aos pobres desenvolverem seu principal recurso, sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação. Tais agentes também sustentam a ideia de que para alcançar êxito, que tem por

finalidade um crescimento econômico social é preciso investir em educação, ou melhor dizendo, em capital humano, não na escola em si mesma.

Com um discurso semelhante aos ideais capitalista o TPE sob uma imagem de neutralidade e de um movimento suprapartidário vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade civil e nas instituições públicas. A partir de algumas falas é possível perceber o foco desse movimento e a real finalidade que tem exercido ao estarem sendo considerados pela grande mídia os verdadeiros porta-vozes da educação pública ao lado dos governantes, apoiando reformas e reivindicando outras.

Em um evento realizado, pelo TPE e pelo Itaú BBA, em outubro de 2019, em São Paulo. *Educação e a Agenda de Competitividade: Não há desenvolvimento econômico e social sem Educação Básica de qualidade*, é perceptível o foco na competitividade como elemento central nas políticas educacionais. João Marcelo Borges, diretor de Estratégia Política do Todos Pela Educação assegurou que “Além de uma política social, protetora e promotora de um direito humano e constitucional, a Educação precisa ser entendida como uma política de *competitividade* do País. Esse é um primeiro passo para conferirmos a devida prioridade política ao tema da Educação”. (Todos Pela Educação, 2019). O evento contou com especialistas, economistas, empresários e membros dos poderes Legislativo e Executivo, “[...] todos reunidos para apresentar, conhecer e discutir as evidências que mostram a relação entre a Educação Básica, o crescimento econômico de longo prazo e o cenário social brasileiro”. (Todos Pela Educação, 2019). Olavo Nogueira Filho, diretor de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação, abriu o evento com a seguinte fala: “Num mundo cada vez mais competitivo, a Educação Básica assume um papel absolutamente central no desenvolvimento de uma nação” (TPE, 2019)

Nesse mesmo evento, Candido Bracher, presidente executivo do Itaú Unibanco afirmou que: “A reforma mais urgente é a que puder melhorar os indicadores educacionais”.

Além disso, afirmou a importância de serem realizadas grandes reformas no Brasil, e enfatizou: “Sem uma melhora radical na qualidade da nossa Educação, o País está condenado a um desenvolvimento medíocre. Um crescimento que não se apoia em conhecimento é fugaz. (Todos Pela Educação, 2019).

No mesmo evento, Candido Bracher, presidente executivo do Itaú Unibanco afirmou que: “A reforma mais urgente é a que puder melhorar os indicadores educacionais”. Além disso, afirmou a importância de serem realizadas grandes reformas no Brasil, e enfatizou: “Sem uma melhora radical na qualidade da nossa Educação, o País está condenado a um desenvolvimento medíocre. Um crescimento que não se apoia em conhecimento é fugaz”. (TPE, 2019). Por sua vez, Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos Pela Educação pontuou,

no mesmo evento, que [...] “Se quisermos um Brasil melhor, temos que investir nas pessoas”; destacou que “enquanto o País não resolver investir em sua gente, as diversas reformas em curso não serão suficientes para, de fato, termos um País mais justo e próspero”.

Participante do evento, Jaime Saavedra, diretor global de Educação do Banco Mundial considerou que “O verdadeiro desafio do Brasil é investir no seu *capital humano*”. Saavedra foi categórico ao dizer que “no Brasil, quase todas as crianças estão na escola, mas com a baixa qualidade do ensino” e considerou que “os avanços em anos de escolaridade não têm se refletido em ganhos de produtividade. Identificou que o país vinha passando por uma crise de aprendizagem e é isso que importa: aprendizagem” (TPE, 2019).

O encontro contou, também, com uma conversa pública entre a Priscila Cruz e o, então, presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ). Durante sua exposição, disse que: “Se o modelo está dado, se existem evidências e ninguém consegue resolver os principais entraves educacionais, é porque há um problema estrutural do Estado envolvendo o gasto público”, e reiterou a necessidade de buscar maior eficiência nos gastos públicos e na gestão da Educação. Antes da aprovação do Fundeb, Maia ainda sugeriu que

A importância de considerar os desafios do orçamento do Governo Federal na hora de pactuar o financiamento do ensino público também foi destacada: ‘Precisamos ir na Comissão do Fundeb e dizer que ou esse debate vai ser para o mundo real ou travaremos tudo e vamos ver o que acontece no ano que vem, que é o pior dos mundos’. (TPE, 2019).

Já Priscila Cruz destacou a relevância de se discutir um novo mecanismo de financiamento “que combata a desigualdade e seja sustentável economicamente, e reforçou que urge o avanço da matéria pelo Congresso Nacional ainda esse ano”. Com isso, defendeu que “essa é uma oportunidade única para definirmos uma nova modelagem do Fundeb em benefício dos municípios e alunos mais pobres, fazendo com que o aprendizado seja o principal objetivo, e não apenas o recurso por si próprio”. (TPE, 2019). Priscila também reiterou o compromisso do Todos pela Educação de seguir apoiando tecnicamente a Comissão Especial do Fundeb, assim como todo trabalho legislativo no Congresso Nacional.

Ana Inoue, assessora de Educação do Itaú BBA e atual presidente do Conselho do Todos Pela Educação e Caio David Ibrahim, presidente e CEO do banco, concluíram o debate. Ana Inoue reforçou a importância da visão sistêmica que a iniciativa Educação Já – coordenada pelo Todos Pela Educação – e que defendeu perante o debate público e chamou a atenção para a importância da Educação Técnica e Profissional para “melhorar a atratividade da escola e a formação dos jovens”. Ela enfatizou que não é sustentável pensar em um projeto de desenvolvimento de uma nação sem antes pensar numa formação para o mundo do trabalho e

que essa trajetória hoje é seguida por mais de 80% dos jovens brasileiros que concluem o Ensino Médio. Por sua vez, Caio Ibrahim reforçou o compromisso do Itaú BBA com a *agenda da Educação Básica* e enfatizou a importância da Educação Já! para o Brasil: “O País estará muito melhor quando colocar em prática a agenda que o Todos Pela Educação vem liderando”. (Educação Já, 2018, p.5).

A agenda na qual se refere Ana Inoue: Educação Já!, trata-se de “uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”, composto por orientações voltadas para que os próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam “capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira”. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, P.5). O documento apresenta uma proposta de estratégia nacional, segundo eles ancorado “pelas evidências, pelos conhecimentos consolidados pela literatura científica nacional e internacional, pelas mais recentes pesquisas nacionais de opinião junto a professores e alunos e por experiências de êxito no Brasil e no mundo”. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.5).

[...] i. aponta, à luz de um diagnóstico detalhado, um conjunto de macrodiretrizes organizadas em três grandes eixos que, de forma articulada, visam nortear a política educacional em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal) a médio e longo prazo (8 a 12 anos), para que consigamos elevar a qualidade da educação básica; e ii. sugere, com base nas macrodiretrizes apontadas, quais políticas devem ser priorizadas já no começo da próxima gestão federal para dar início à execução da estratégia. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.5).

Segundo o próprio documento, “Educação Já!”, sua finalidade é, principalmente, “fornecer subsídios para aqueles que poderão dar início a um processo de mudança tão urgente para a educação básica brasileira e, acima de tudo, para o País”. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.5).

A ousadia desse movimento é tão notória que ao fazerem menção aos seus “feitos históricos³³” citam por exemplo, participação ativa na construção e debate do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em 2014; participação ativa no debate para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e suas contribuições para construção do documento, aprovado em 2019; e com mais protagonismo ainda, na discussão e aprovação do novo Fundeb, afirmando terem alcançado “O modelo mais justo – com mais recursos para quem mais precisa – foi resultado direto da produção de conhecimento, incidência política e mobilização promovidas pelo Todos no tema”, relatou o movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

³³Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/marcos-historicos/>

A retórica do Todos pela Educação só reforça o que pontuamos anteriormente sobre a relação Estado, mercado e sujeito no contexto do capitalismo neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Uma racionalidade que produz o sujeito de que necessita ordenando os meios, inclusive de governá-lo para que, somente assim ele se conduza como um ser em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, inclusive expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos.

Outro aspecto importante para entender o engendrar das políticas públicas e em especial as educacionais são a conciliação entre público e privado, a respeito:

Nas redes privadas, além do investimento estatal direto pelo pagamento de mensalidades estudantis que chega com muito mais vigor nas bolsas de valores do que nas salas de aulas, o fenômeno se dá por meio das aquisições de redes por conglomerados empresariais e fundos de investimento. No caso da rede estatal de educação, ocorre pela prestação de serviços por organizações e empresas privadas disfarçadas de “parceria” com a “sociedade civil”, para desenvolvimento de projetos, programas ou terceirização da gestão. Diga-se de passagem, o modelo de terceirizar a gestão está batendo à porta das universidades públicas com o programa *Future-se* (CATINI, 2020, s/p).

A Fundação Lemann, por exemplo, ganhou notoriedade no campo da educação pública e tem sido bastante contratada por vários municípios para trabalhar dentro de secretarias de educação, por meio das quais estabelece contratos com a *Google for Education*, ocupando escolas e pintando as salas de aula com suas cores e logotipos.

O processo de privatização dos direitos sociais que o Estado agenciou nos últimos trinta anos se desenvolve hoje numa trama complexa de programas, projetos, produtos oferecidos por diversos tipos de entidades privadas, fundações e institutos empresariais para as áreas de educação, mas também cultura, assistência e segurança, que promovem atividades educativas no turno e no contraturno escolar. Pela contratação de serviço ou pela responsabilidade social empresarial que libera empresários de pagar impostos e o Estado de oferecer os direitos, a conciliação também significou a passagem dos serviços sociais para os donos do poder econômico (CATINI, 2020, s/p).

O Todos pela educação³⁴ afirma que reúne e estrutura o melhor do conhecimento e das evidências disponíveis, qualificando e articulando o debate da educação junto ao poder público. O movimento que ora se apresenta, com base no “melhor conhecimento” e em “evidências disponíveis” muito se assemelha as orientações do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. Com o advento da pandemia da Covid-19, assim como o Banco Mundial, O TPE em seu relatório apresenta “preocupações” em torno, principalmente dos

³⁴ Informação retirada do 2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já, 2021. Para mais informações, acessar: www.todospelaeducacao.org.br.

impactos da pandemia para a educação básica, com o fechamento das escolas. O TPE prioriza a governança e a gestão, bem como o financiamento com maior eficiência dos gastos, orientações que levaram e levam ainda a um extenso pacote de reformas que, principalmente nos governos de Temer e Bolsonaro aumentou de modo vertiginoso.

Para o TPE, a partir de seu balanço anual, se destacaram três questões principais:

1. Para além do impacto no funcionamento das escolas, a pandemia trouxe grandes prejuízos às reformas educacionais que estavam em curso - que só não foram ainda mais afetadas por conta da ação de entes subnacionais e do Poder Legislativo;
2. A falta de liderança e gestão do MEC, já observada em 2019, se aprofundou em 2020 e deixou ainda mais claro que, sem coordenação nacional, os desafios da Educação Básica são acentuados e o avanço de agendas estruturantes em todo o País é comprometido;
3. Salvo forte inflexão do Governo Federal, as esperanças de avanços estruturantes na Educação Básica, até 2022, residem no protagonismo dos entes subnacionais e do Poder Legislativo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, 47).

Note que apesar do discurso, ele muito se assemelha às políticas anteriores e à teoria do capital humano, faz a defesa dos projetos definidos pelas reformas, tornando-se um braço forte a serviço da valorização do capital.

Como já observado, o TPE caminha lado a lado com o Estado e mais uma vez podemos identificar de que forma isto acontece. O conteúdo que iremos apresentar na sequência faz parte do 2º Relatório Anual de Acompanhamento do “Educação Já”, e que nos mostra algumas das intenções desse projeto, promovido pelo Todos. Primeiramente o documento realiza um balanço de 2020 com a pandemia, para com isso “servir de reflexão para repensar as estratégias do poder público e da sociedade civil a partir de 2021 (2º Relatório Anual Educação Já, 2020, p.12)”.

O “Educação Já” contempla uma proposta de estratégia nacional que foi apresentada para diversos atores políticos, dos três poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário - e entes federativos - União, Estados e Municípios. A proposta foi sistematizada em sete grandes temas prioritários e estruturantes, a saber: Governança e Gestão, Financiamento, Base Nacional Comum Curricular, Professores, Primeira Infância, Alfabetização Médio e Ensino. (Todos Pela Educação, 2018).

No que tange aos professores o TPE avalia que,

[...]Apesar da importante homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em 2019, não houve nenhum avanço no sentido de efetivar sua implementação, especialmente com a alteração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No entanto, em 2020, foram dados alguns passos importantes para as políticas docentes do País (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, 35).

Mas ao fazer os destaques referem-se basicamente a homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), com a Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. Destacam sobretudo a importância das competências profissionais que os docentes devem desenvolver.

Mencionam também a importância dos Grupos de Trabalhos (GT), o de Formação Continuada (Consed), com base nos referenciais de atuação docente. O Grupo de Trabalho de Carreiras Docentes Consed/Consad, formado por técnicos de secretarias estaduais de Educação e de Administração para criação de diretrizes para as carreiras docentes. O GT tem por objetivo produzir diretrizes gerais para a carreira docente que promovam a “atratividade e o desenvolvimento profissional, com o foco na garantia de aprendizagem dos estudantes e que sejam fiscalmente sustentáveis” (2021, 35).

Ainda nesse âmbito, o MEC começou a construir a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. O Consed e a Undime deveriam indicar vinte diretores de escolas (sendo quatro diretores de cada uma das regiões do País) e vinte representantes dos secretários de Educação (sendo quatro secretários de cada uma das regiões do País) para participarem das reuniões técnicas de revisão do texto preliminar da Matriz. A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), informou que “A elaboração da Matriz é importante para orientar as redes de ensino a empreender perfis adequados para atuar na gestão escolar,” afirmou a secretária de Educação Básica do MEC, Izabel Pessoa. (MEC, 2020).

Algumas considerações do relatório “Educação Já” são de saltar os olhos. Além de enaltecer a implementação da BNCC, como condição necessária para a qualidade da educação brasileira, o do documento faz duras críticas ao MEC e a sua falta de representação sólida, principalmente quando ao analisar seus próprios parâmetros – “considerando o conjunto de medidas específicas defendidas pelo Educação Já” – o documento claramente afirma que não houve avanços significativos em termos de coordenação nacional e de “redesenho” entre os entes federados em 2020. Questiona o fato também de não se ter regulamentado o Sistema Nacional de Educação (SNE), considerando dessa maneira que a falta de uma gestão sólida no MEC impossibilitou o avanço das reformas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 29).

No que concerne à formação docente, o Todos crítica mais uma vez o MEC e em especial ao Inep, ao mencionar que não se avançou na alteração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do exame Nacional de desempenho dos estudantes

(Enade), considerando as Novas Diretrizes Nacionais Curriculares e Base Nacional Comum da Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica.

A pesquisadora Barbara Bruns, do Centro de Desenvolvimento Global, esteve no Brasil em fevereiro de 2018, para falar sobre políticas docentes, deixando claro que o Brasil estava ficando para trás. Para o TPE³⁵,

[...] o que mais assusta no diagnóstico de Barbara Bruns, contudo, é que ele reforça a falta de senso de urgência com que o Brasil tem lidado com o tema: ainda não conseguimos atrair os alunos do Ensino Médio com o melhor desempenho para a docência; nossos cursos de formação inicial não preparam o futuro professor para os desafios que ele encontrará em sua carreira; não existe uma linguagem comum do que se espera dos **professores brasileiros**; a carreira docente não está estruturada para incentivar o desenvolvimento de competências essenciais; e os programas de formação continuada são pouco ou nada efetivos (TAVARES, 2019, s/p).

Barbara Bruns apresentou a experiência do Chile, indicando uma forte articulação, que vai “desde a atração dos profissionais até o desenho de suas carreiras. Lá existem políticas para atrair os alunos de Ensino Médio com melhor desempenho; foi estabelecida uma nota mínima no Enem chileno para ingresso; os programas de formação inicial foram modelados com foco na prática; a carreira dos professores foi reestruturada para garantir maiores salários e responsabilidades, assim as “de atratividade e de reestruturação semelhantes também avançam, como no caso do Peru (TAVARES, 2019, s/p).

Por fim, de acordo com o relatório, no que se refere aos desafios e recomendações para os professores no Brasil estão: iniciar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, por meio da reestruturação do Sinaes e da alteração do Enade 2023; iniciar, nas redes de ensino, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores; construir programas para monitoramento e apoio à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais; formular políticas de profissionalização e valorização da carreira docente, tendo como foco avanços nos critérios de ingresso, estágio probatório, estrutura de progressão e planos de carreira, condições salariais e regimes de contratação; e retomar as discussões sobre o critério de reajuste do Piso Nacional, à luz das mudanças trazidas pelo Novo Fundeb. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 62-63).

³⁵ Este artigo foi apresentado por Caroline Tavares. Ela é gerente da iniciativa Profissão Professor, liderada pela Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica, Instituto Península, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA e Todos Pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/opiniao-profissao-professor-profissionalizacao-e-valorizacao-da-carreira-docente/>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

Conforme o Todos pela Educação (2021), são vários os pesquisadores que caracterizam o professor como elemento mais importante para a melhoria da Educação de um país e, por isso, repensar as políticas docentes é urgente e deve ser prioridade. As medidas e o movimento adotados pelo TPE fazem parte de um amplo projeto da sociedade civil, mas que por trás de um aspecto dito não ideológico e apartidário, carrega uma ideologia repleta de posicionamento político.

Assim, somada a uma disfarçada crítica ao governo se assemelha a um discurso conservador, da política de estado mínimo, semelhante a política difundida pela direita e se hoje o governo não representa a direita de maneira clara, ele a representa de uma forma ou de outra, sempre favorecendo as entidades que hoje representam e estão à frente das políticas públicas, como no caso das corporações, dos institutos, dos bancos, etc., que são os verdadeiros atores a frente das grandes decisões educacionais de nosso país.

Como parte desse arcabouço de “conhecimento”, assim como o TPE, podemos citar o Instituto Natura³⁶. Conforme o instituto, o modelo de Regime de Colaboração no Ceará, tido como exemplo para o Brasil e até para outros países, criou uma lógica que alcança os objetivos esperados para a sala de aula. Assim,

[...]qualquer governo estadual que quiser melhorar ou reconstruir sua cooperação federativa com os municípios precisa estruturar ações que atinjam a escola, melhorando a atuação dos gestores e professores, e aumentando o aprendizado dos alunos. Ressalte-se que os municípios fazem o meio de campo essencial nesse jogo, fato que ainda não foi incorporado por completo no papel e na Governança dos governos estaduais brasileiros (INSTITUTO NATURA, 2016, p. 69).

Interessante que primeiramente o texto do Instituto Natura aborda os modelos de Coordenação e Cooperação Federativa na Educação em Perspectiva Comparada: os casos da Alemanha, Austrália, Canadá e EUA, em que ressalta suas políticas descentralizadas – financeiramente – trazendo inclusive a não existência de fundos para educação, como no caso do Canadá. Já o EUA, pelos padrões mínimos nacionais de qualidade aos estados por meio, por exemplo, de sistemas nacionais de avaliação e qualificação de professores.

Na Alemanha, o parlamento regional determina a estrutura da administração escolar e as responsabilidades das autoridades locais e do diretor. O governo federal visa a qualificação dos professores, com o Quality Offensive in Teacher Training, e investe na avaliação e monitoramento dos resultados educacionais.

³⁶ Regime De Colaboração No Ceará: Funcionamento, Causas Do Sucesso E Alternativas De Disseminação Do Modelo. ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGGATTO, Catarina Ianni & PEREIRA, Maria Cecília Gomes.

A Austrália é apresentada com o caso em que há maior centralização na política educacional. Conforme o Instituto Natura (p. 16), existem muitos pactos e consensos nacionais que guiam a implementação da política nos governos subnacionais. O Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority é responsável pelo currículo e pelos sistemas de informações e avaliações e trabalha em cooperação com o Council of Australian Governments, o Standing Council on School Education and Early Childhood e o Standing Council on Tertiary Education, Skills and Employment para desenvolver a política nacional. A política também resulta da atuação do Australian Institute of Teaching and School Leadership, responsável pelas reformas nacionais pela qualificação dos professores e dos diretores, com o Australian Children's Education Quality and Care Authority, por dar suporte na implementação da educação infantil, e do Australian Qualifications Framework Council, pelos padrões da educação profissionalizante, técnica e superior (INSTITUTO NATURA, p.18).

Conforme a proposta do TPE da “Educação Já”, lançada em 2018, destaca-se a centralidade do papel do professor para a qualidade da educação.

Mais especificamente, as evidências da literatura demonstram que muito mais do que o que o professor traz (por exemplo, características pessoais e diplomas), o que mais importa é o que ele faz. Ou seja, é a prática pedagógica em sala de aula que conta, estando altamente relacionada com o desempenho acadêmico dos estudantes. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.40).

Segundo a proposta, o país ainda enfrenta problemas com aprendizagem dos alunos por não ter desenvolvido um projeto estruturado para a formação e carreira docente, “em linha com o que evidências e experiências internacionais e o conhecimento teórico sobre educação produzido no Brasil e no mundo demonstram ser necessário” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.40). Dentre as medidas, podem-se destacar:

- atrair concluintes do ensino médio com bom desempenho escolar para cursos de nível superior em Pedagogia ou licenciaturas de áreas específicas;
- ofertar sólida formação inicial de nível superior para o início da docência, articulando a teoria com os desafios da prática de ensino;
- adotar processos mais estruturados e exigentes de seleção para a carreira docente no setor público;
- assegurar estágios probatórios rigorosos com acompanhamento dos professores ingressantes por professores experientes (tutores) e avaliações criteriosas;
- garantir condições de trabalho adequadas, o que envolve contratos e remuneração compatíveis com a profissionalização docente, apoio com infraestrutura e com recursos pedagógicos e tempo apropriado para atividades extraclasse (principalmente para o desenvolvimento profissional e pessoal);
- estruturar desenhos de carreiras atraentes, envolvendo maior remuneração e progressão que incentivem o desenvolvimento em prol da aprendizagem dos alunos;
- promover um sistema de avaliação que ofereça elementos para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e

- oferecer uma forte estrutura de desenvolvimento profissional e pessoal contínuo, tendo como princípio a importância do trabalho colaborativo entre pares realizado em ambiente escolar.

Ainda por parte da proposta os cursos de formação inicial no Brasil, tanto para Pedagogia quanto para as licenciaturas de áreas específicas, não se voltam para a qualificação do professor, tendo em vista os desafios da prática em sala de aula, “dando muita ênfase ao que ensinar e pouca importância ao que e como ensinar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 41). Para eles os cursos: pouco articulam a teoria com o contexto de atuação do professor; possui baixa carga horária destinada a didática e a “métodos de ensino comprovadamente eficazes”; não dispõem de materiais e avaliações formativas de qualidade. E mais, dão pouca ou nenhuma ênfase: ao uso pedagógico das avaliações; à correlação entre aprendizagem e tecnologias/ inovação; ao protagonismo dos alunos; ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos; não dão a devida importância para os estágios supervisionados, que poderiam se configurar como excelente oportunidade de preparo para o início da docência, dentre outros. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Essas são algumas das configurações no cenário educacional posto pelos atores da sociedade civil, apontadas aqui, em sua maioria, por grandes empresários. E é nesse contexto que se engaja a força do Todos pela Educação.

As considerações feitas até aqui nos conduzem a inferir que o Todos Pela Educação, a outras instituições parceiras que se apresentam de maneira tão contundente no cenário educacional não se trata apenas de ser uma estrutura que se coloca ao lado do ministério da educação organizada por empresários engajados na qualidade da educação dos pobres, defendida em seus sites, eventos ou nas mídias.

O protagonismo da sociedade civil frente ao papel do Estado não nos parece nada de cunho democrático. O cenário delineado até aqui dos referenciais de propostas de mudança para a educação brasileira com base em experiências de outros países como defendem tais instituições tem se materializado na política educacional brasileira, apesar do não contentamento do TPE, como demonstrado anteriormente. Com isso, além de fazer política, este agrupamento social empresarial faz com que seus parceiros e mantenedores se tornem educadores e educadoras da futura classe trabalhadora com suas cartilhas adestradoras.

O discurso do TPE, endossado por Priscila Cruz, que sempre se coloca como muito solicita no que se refere aos assuntos da educação pública, sob uma neutralidade ideológica, é totalmente contraditório face ao leque de estudiosos e renomados intelectuais no campo

educacional, ao fazerem uma sólida análise dessa cadeia de reformas, com suas interpretações com base em conhecimento facilmente refutáveis.

Contudo, o que se percebe é o fortalecimento da iniciativa privada, cada vez mais presente nas decisões públicas. Além disso, o sucateamento e a precarização do trabalho justificam a supremacia dos serviços prestados privadamente.

Com isso, as chamadas “entidades parceiras” – ONG’s, fundações, institutos, corporações etc. – acabam conduzindo a educação e definindo a linha pedagógica, a proposta de formação dos professores e até as avaliações – política de resultados – a partir de uma visão empresarial, sem conexão com as opiniões da comunidade escolar, trabalhadores em educação, pais, alunos e sociedade em geral. Tal situação se contrapõe inclusive ao direito constitucional da gestão democrática.

O tópico seguinte, assinala para a Resolução n. 2 de julho 2015 e a Resolução n.2 de dezembro de 2019, que apontam para as diretrizes da Formação de Professores. Trata-se de projetos que disputam a hegemonia na educação e por conseguinte na formação de professores, visto que desta, resulta a formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora no Brasil.

3.3 Marcos legais presentes na legislação para a formação inicial de professores pós-golpe: os projetos e as concepções subjacentes

O presente tópico visa identificar as possíveis contradições que permeiam a política para a formação inicial de professores a partir da década de 1990, que culminou na elaboração e aprovação da Resolução nº 2 de 2019. Nesta esteira, busca-se identificar quais as instituições que fizeram conluio para a consolidação e aprovação desta resolução, quais as parcerias estabelecidas em torno da aprovação da nova política de formação de professores, quais os interesses público-privado com esta política e o que muda efetivamente no âmbito da formação. E, compreendendo-se como uma correlação de forças, procura-se, a partir das sinalizações propostas pelas associações como, por exemplo, a ANFOPE, a ANPED, ANPAE, bem como dos fóruns, da CNTE, os sindicatos, dentre outras instituições parceiras apresentar os contrapontos e as disputas por projetos de formação.

Os marcos, que dão sustentação teórica as nossas atuais políticas educacionais estão em um período remoto advindas do imperialismo estadunidense, sobretudo. A administração científica tornou-se um conceito extremamente conhecido nos Estados Unidos depois que Louis

Brandeis vangloriou publicamente os feitos dos engenheiros da eficiência em aumentar os lucros corporativos (FOSTER, 2013, p. 90-91).

O especialista em eficiência Harrington Emerson fez um discurso para a High School Teachers Association of New York (Associação de Professores do Ensino Médio de Nova York), no ano de 1911, intitulado como *Scientific Management and High School Efficiency* (Administração Científica e Eficiência do Ensino Médio). Dentre seus doze princípios estão: operações padronizadas, registros padronizados, planejamento, condições padronizadas, instruções padronizadas, horários padronizados e recompensa por eficiência. Em 1913, Franklin Bobbitt, especialista em administração educacional da Universidade de Chicago, escreveu na *Supervision of City Schools*:

O trabalhador deve constantemente receber instruções detalhadas quanto ao trabalho a ser feito, aos padrões a serem alcançados, aos métodos a serem empregados, e aos aparelhos a serem utilizados...Os professores não podem ser autorizados a seguir seus caprichos na maneira como ensinam. Quando um método claramente superior a todos os outros métodos é descoberto, ele pode ser empregado sozinho. Negligenciar essa função e perdoar a negligência alegando o valor da liberdade do professor talvez tenha sido justificável sob o nosso empirismo anterior, quando os supervisores eram apenas professores promovidos e os cientistas sabiam pouco mais sobre padrões e métodos que a maioria dos profissionais da área. (FOSTER *apud* BOBBIT, 2013, p. 91).

Ainda das contribuições de Foster (2013), ao trazer os autores que referenciaram a educação estadunidense.

Para Bobbitt (1913, p. 89), a "liberdade do professor deve ser estritamente limitada", devido à necessidade de métodos padronizados, eficientes. [...] Ellwood Cubberley, um influente administrador educacional, e superintendente das escolas públicas de São Francisco, escreveu em 1916 em seu livro *Public School Administration*: "as nossas escolas são, em certo sentido, fábricas em que as matérias-primas (crianças) devem ser transformadas em produtos para atender às diversas demandas da vida" (KARIER, 1972, p. 158 *apud* FOSTER, 2013, p. 91).

Vale lembrar que foi desenvolvido no início do século XIX o taylorismo, que se tratou de um sistema de gestão do trabalho baseado em diversas técnicas para aumentar o rendimento do trabalhador, buscando aumentar a eficiência operacional do trabalho, extraindo o melhor rendimento de cada funcionário. Para isso, foi elaborado um sistema de racionalização do trabalho, no qual cada trabalhador deve se especializar em uma etapa específica do processo produtivo. O foco era economizar o máximo em termos de esforço produtivo, nesse sentido visava maximizar o potencial de cada trabalhador e aumentar os lucros.

Conforme Foster (2013, p.92) Joseph S. Taylor, superintendente distrital das escolas em Nova York, escreveu em 1912 que,

(1) O estado como empregador deve cooperar com o professor como empregado, pois este nem sempre compreende a ciência da educação, (2) o estado fornece especialistas que supervisionam o professor e sugerem os processos que são mais eficazes e econômicos; (3) o sistema de tarefas funciona tão bem na escola quanto na fábrica, cada série sendo uma determinada quantidade de trabalho a ser realizado em um determinado período; (4) cada professor que realiza a tarefa recebe um bônus, não em dinheiro, mas na forma de uma avaliação que pode ter valor em dinheiro; (5) aqueles que são incapazes de fazer o trabalho são eliminados.

Foi assim, na tentativa de criar um sistema de ensino padronizado, pensado e dominado pelas corporações, que surgiram neste período Industriais milionários como Andrew Carnegie, John D. Rockefeller e Henry Ford. (FOSTER, 2013, p. 92). Disso resultam projetos na elaboração e consolidação da política educacional brasileira, como se observa a seguir.

No ano de 2016, momento em que ocorre o golpe, que retira a presidenta Dilma do poder, assume a presidência da república Michel Temer. O golpe de 2016 permitiu uma nova abertura política para aprovação de projetos que significou retirada de direitos em várias instâncias. A agenda política em torno da educação passou por uma série de mudanças, resultado de muitas reformas que foram se acumulando ao longo do governo de direita.

Nesse contexto, se insere a revogação da Resolução nº 2 de 2015, sob a justificativa de adequar a resolução a Lei nº 13.415 de 2017 (BNCC), levando a aprovação da Resolução nº 2 de 2019. Sua aprovação foi motivo de um grande movimento por parte dos educadores, associações e sindicatos a sua exclusão, que até o final deste trabalho não foi implementada. Descaracterizando todo o processo de construção de uma política, antes baseada em princípios e fundamentos sólidos, com base no conhecimento científico, para uma política pragmática, fragmentada, fundamentada em fonte de dados baseada em evidências advindas de avaliações e relatórios internacionais de experiências de outros países. Essas políticas foram sendo implantadas e orientadas a partir das agendas e compromissos assumidos pelos países periféricos, principalmente, com o Consenso de Washington³⁷, a Conferência de Jontiem na Tailândia, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, consistindo em um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da

³⁷ Consenso de Washington foi o documento que centralizou a explicação do que é e como se aplicam as políticas neoliberais nos países periféricos, sendo o documento que consolidou o neoliberalismo na região e fundamentou a estratégia neoliberal no Brasil. VAZ, Vinícius Rezende Carretoni; MERLO, Edgard Monforte. O consenso de Washington no Brasil: estabilização conservadora e estagnação. **Revista Aurora**, v. 13, n. 1, p. 37-58, 2020.

Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC. Dentre as orientações das diretrizes é requerido do licenciando o desenvolvimento das competências gerais docentes correspondentes a BNCC.

Como mencionado anteriormente de 2016-2020, no que tange à educação, passamos por reformas as quais destacamos, a Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB 9394/96, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, a Resolução Nº 2 de 2019, que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)* e mais recente (2020) a aprovação do novo FUNDEB. Tais políticas de fato não representam em sua totalidade as reivindicações dos diversos setores da educação, que não foram porta-vozes diretos na construção dessas propostas aprovadas. Como já vimos os verdadeiros interlocutores do governo têm sido os organismos internacionais e seus verdadeiros parceiros, a sociedade civil por intermédio da iniciativa privada, articulada pelo TPE.

Dado o contexto de crises vivenciadas, sobretudo em 2020, como o da pandemia, a educação brasileira sofreu amargamente atingindo inclusive o capital dos setores privados de ensino presencial. Porém, quem de fato vivenciou uma tragédia foram os filhos e filhas da classe trabalhadora, bem como o professorado que nas escolas públicas sofreram com o descaso, os mandos e desmandos do governo Bolsonaro, além da carência de recursos para amenizar as mazelas causadas pela pandemia.

Conforme Dourado (2015, a, p.304), “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. E esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

Ao tratar sobre a política de formação de professores, vale dizer que dos anos de 1990 aos dias atuais, houve um aglomerado de decretos e pareceres que remetem à formação de professores e que ao logo desse período foram se acumulando como: o Parecer CNE/ CP nº776, de 03 de dezembro de 1997, que dispõe sobre as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação; a Resolução CNE/CP nº 1, de 1999, que dispõe sobre os institutos superiores de Educação; o Decreto nº 3.276, de 1999, que dispõe sobre a formação

em nível superior de professores para atuar na educação Básica; e o Decreto n. 3.554, de 07/08/2000o Parecer CNE/CP nº 9, de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; a Resolução CNE/CES n. 1, de 2002 institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; o Parecer CNE/CP nº 05/2005 constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura;, que dá nova redação ao §2 o do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999.

Dito isto, compreende-se a importante tarefa de identificarmos os projetos que engendram a Resolução n. 2 de julho 2015 e a Resolução n.2 de dezembro de 2019 políticas públicas, pois a transparência dessas políticas é de fundamental importância para a defesa ou refutação de uma ou de outra. Isso porque, estas apresentam ideais políticos, ideológicos e culturais que reverberam na estrutura social, ou seja, na “[...]necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)”. (GRAMSCI, 2011a, p. 250-251).

Contudo, a Política de Formação de Professores passou por significativas discussões, sendo que foi construída em ampla discussão, resultando em um de seus principais documentos, a Resolução Nº 2 de 2015, que trazia como princípios essa indissociabilidade entre teoria e prática e os princípios para uma Base Comum Nacional, foi revogada no sentido de se adaptar as reformulações da BNCC. Porém o que se percebeu foi uma total...

Nesse contexto, em 2019 foi aprovada a Resolução nº 02 de 2019, revogando a Resolução Nº 02 de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O que levou a uma ampla insatisfação por entidades que se manifestaram contra a revogação da Resolução Nº 02 de 2015. O papel das associações e fóruns, por exemplo, como ANFOPE, ANPAE, ANPEd, FORUMDIR, FORPARFOR³⁸, entre outros, têm sido fundamental para a organização dos trabalhadores da educação e discussão das políticas públicas. Dito isto, em conferência com o MEC³⁹ as

³⁸ANFOPE -Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE -Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANPEd -Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; FORUMDIR-Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas; FORPARFOR -Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor.

³⁹ A audiência do Conselho Nacional de Educação (CNE) que debateu a Reformulação da Resolução 02/2015, realizada em 08 de novembro de 2019, resultou em inúmeras intervenções que solicitaram a retirada das

entidades que representam a luta pela garantia dos direitos para uma educação pública de qualidade apresentaram as proposições das entidades e relação à formação. Nesse sentido, importante lembrar que o Manifesto da ANFOPE de 2018, apresenta a proposição dessas entidades, destacando:

a defesa pela manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015) que expressam os anseios do movimento dos educadores, consolidados na base comum nacional da ANFOPE, construção histórica desse movimento. Cabe destacar dentre os princípios da base comum nacional, dois explicitamente desconsiderados na proposta ora apresentada, e cuja ausência compromete sua qualidade: (1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensinamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (ANFOPE, 2018, s/p).

No que tange à Resolução CNE/CP 02 de 2015, seu texto, afirma o compromisso com a Educação em conformidade com as normas nacionais de formação do magistério. O documento reclama a garantia de que a concepção sobre o conhecimento, Educação e ensino é indispensável para um projeto de Educação que visa superar a fragmentação de políticas públicas e a desarticulação institucional por meio de um Sistema Nacional de Educação. O capítulo II da referida Resolução apresenta a proposta de uma Base Nacional Comum, em cujo Art. 5º diz,

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a). (CNE/CP, n. 2, 2015, p.6).

Dentre as questões abordadas em seus incisos estão à importância: da integração e interdisciplinaridade curricular, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; da formulação do conhecimento em que se valorizem a pesquisa e a extensão como princípios

modificações do texto e pediram a manutenção da Resolução 02/2015. Confederação Nacional dos trabalhadores em educação. Brasília, 09 de novembro de 2019. Em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72379-em-audiencia-do-cne-a-cnte-defende-a-manutencao-da-formacao-de-professores-segundo-a-resolucao-02-2015> Acesso em: 07 de out de 2020.

pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; do acesso às fontes nacionais e 126 internacionais de pesquisa, material de apoio pedagógico de qualidade; das dinâmicas pedagógicas no sentido de contribuir para o exercício e desenvolvimento profissional dentro de uma visão ampla do processo formativo, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; da elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento (FREIRE, 2017).

De acordo com Dourado (2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais Nº2 de 2015, indicam projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior, e ainda sugerem a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). O autor ressalta, ainda, que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. E esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação (DOURADO, 2015, a, p.304)

Contudo, sob a justificativa de fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP 5 nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP No 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em especial às Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 04/2018, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe um novo texto em 18 de setembro de 2019.

Em outubro de 2019, a ANFOPE fez a defesa intransigente da imediata implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP n. 2/2015), em audiência pública no CNE. No entanto, ignorando as mobilizações de várias entidades educacionais e Universidades, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019) que revogaram as diretrizes de 2015 e novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores em outubro de 2020 (Resolução CNE/CP n. 1/2020). (ANFOPE, 2021, p.14).

A ANFOPE considera, assim como outras entidades nacionais, que a aprovação de ambas as resoluções representa um grande retrocesso, tanto no que se refere a impossibilidade de se obter um diálogo, como na análise das resoluções, em contraposição a Resolução n. 2 de 2015. Convém salientar, que nesse momento, 2023, a Resolução que está vigorando é a de 2015, visto que o Parecer CNE/CP/10/2021 expandiu o prazo limite de 2 (dois) para 3 (três) anos para a implantação das referidas diretrizes. Importante destacar que não foi revogada, apenas foi adiado o processo de implantação.

Não são poucos e nem inexpressivos os sinais da imposição contínua de políticas sem debate por parte do MEC no atual governo, ação fortemente denunciada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e demais entidades da área. (FARIAS, 2019, p. 158).

As propostas de padronização curricular, com a imposição das bases nacionais curriculares para a educação básica e, mais recentemente, para a formação de professores, são a principal política educacional implementada pelo MEC, pós-Golpe de 2016. As críticas à BNCC denunciam sua centralidade no projeto educacional neoliberal, pois favorece processo de padronização, controle, mercantilização e privatização. Ademais, o modelo de conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências retroage à uma concepção já ultrapassada, presente nas DCNs de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. (LINO, 2020, p. 47)

Se compreende no bojo das pesquisas realizadas por vários estudiosos no campo da formação inicial e continuada de professores no Brasil, que tradicionalmente ela foi pensada a partir das ciências. Contudo, há necessidade de mudanças nas estruturas institucionais e nos currículos de formação inicial de professores, tendo em vista suas fragmentações formativas, principalmente pela herança positivista no campo das ciências de modo geral. Ou seja, as mudanças são necessárias, mas é novo, para a formação de professores, definir um currículo de formação centrado em competências e habilidades. E ainda, quando estas se articulam e versam sob a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas demandas do mundo do trabalho (emprego).

Com a defesa da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 se percebe um aprofundamento da lógica neoliberal por meio das políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere às citadas resoluções e a BNCC, permitindo a agudização do pragmatismo e do utilitarismo na Educação Básica e na formação inicial de professores, quando este modelo reverbera num processo de fragmentação

total do conhecimento. E ainda, uma visão de conhecimento que foge a sua gênese e natureza, do que seja seu sentido ontológico.

Dentre as justificativas contidas no texto base da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, afirma estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica a partir das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Indica, ainda que para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência combinada às demandas educacionais de uma sociedade complexa; exigências como continuar aprendendo e cujas características e desafios foram postulados na Agenda 2030⁴⁰ da Organização das Nações Unidas (ONU).

Conforme a versão preliminar da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica⁴¹, o mundo globalizado exige a formação do novo cidadão. O mundo contemporâneo que se desenvolve econômica e socialmente pautado no novo capital: o conhecimento. O documento apresenta uma proposta de reformulação dos cursos superiores de licenciatura e pedagogia e formação continuada voltada a professores da Educação Básica.

Desse modo, o objetivo do documento é revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas “para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica”, disse, Rossieli Soares é, ministro da Educação, na época. Pensando e propondo que a formação dos professores seja mais voltada à prática e orientada por competências, visando a adequar essa formação às exigências das já aprovadas Bases Nacionais Comuns Curriculares da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio (MEC, 2018b).

Conforme a visão do MEC (2018b), “Um professor bem formado vai interferir positivamente em todas as etapas da educação”, disse a secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Smole. E ainda, “Hoje temos um currículo muito extenso e com pouco diálogo. São cursos muito teóricos com pouca abordagem didática”. (grifo nosso). No que se refere a

⁴⁰ A Agenda 2030 é um plano de ação global que reúne 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas. Um compromisso firmado em 2015 pelos 193 Estado-membros da Organização Das Nações Unidas – ONU. Os objetivos e metas podem ser colocados em prática por governos, sociedade civil e setor privado.

⁴¹ Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/ministerio-da-educacao-lanca-versao-preliminar-da-base-nacional-para-professores>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

profissionalização docente, de acordo com ela, o país precisa discutir não só a carreira, mas o papel do professor também.

Estamos trazendo a discussão da carreira docente pelo viés da formação e esperamos que seja uma valorização, inclusive, social do papel do professor. E que precisa ser discutida ao longo dos próximos anos porque é preciso mudar como o professor é visto. É preciso que seja bom ser professor. (MEC, 2018b).

A afirmação de Katia Smole deixa bastante evidente qual a perspectiva da formação, defendida pelo MEC, ao negar a teoria e defender a didática- sem teoria-, o que é mais grave ainda e indica o que Moraes (2023), designou como o recuo da teoria. Pelo que se compreende em relação à afirmação da professora, inclusive em relação ao currículo, é a prática didática afastada da teoria, o que conforme Malanchen citando Faustino (2006, p, 121) indica que:

O currículo e a formação de professores tem sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidas na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio. (MALANCHEN, 2016, p, 3.).

Assim assegura-se uma formação que contribui com a manutenção do sistema vigente e a mercantilização, inclusive com o incentivo à criação de cursos aligeirados pagos de forma parcelada, de maneira a formar muitos professores nesta lógica. Malanchen afirma ainda que:

A teorização sobre o currículo mostrou-se um campo muito propício a disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas dentre outras. Formava-se, assim, o terreno favorável para o fenômeno denominado por Duarte (2008) como o esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. (MALANCHEN, 2016, p, 5.).

Esse relativismo tem se alastrado para todos os setores. Malanchen (2016) dialogando com Moraes, destaca afirmações da autora, onde ela salientava que no campo educacional, ele representa exatamente o recuo da teoria, pois se dilui a questão dos valores, os fins e natureza da educação, perde-se com isso também a possibilidade da transgressão e proclama-se um novo para além dos interesses individuais e de determinados grupos.

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, na qual o documento afirma que se integram e se complementam na ação docente, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio

desenvolvimento profissional é um dos princípios norteadores, assim como efetivar o compromisso com as “metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes”. (BRASIL, 2019, p.4, grifo nosso).

As orientações das políticas, de um modo geral, seguem em torno da centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula e, ainda, o reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa, bem como,

[...] nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; elaborar um instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2019, p.4)

Nesse contexto, a versão preliminar da BNC-Formação declaradamente diz apoiar-se em estudos internacionais e nacionais ao monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que recaem, segundo o documento, nos seus resultados. As análises a respeito da aprendizagem foram, assim, obtidas a partir de dados estatísticos e de avaliações em larga escala. Análise essas que produzem “conhecimentos de todo o processo educativo e vêm produzindo evidências”. (PEREIRA, 2018, p.5).

Nesse sentido, o documento propõe a estrutura conforme o quadro abaixo:

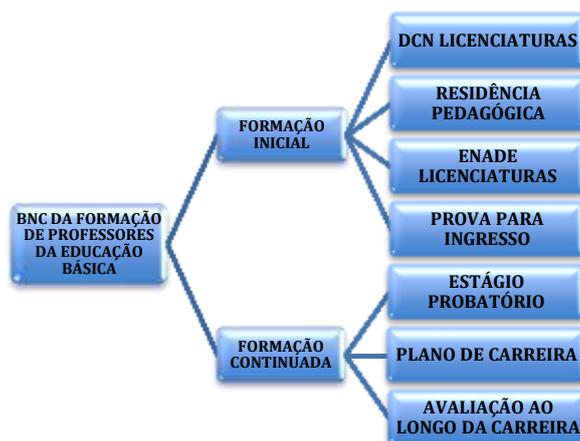


Figura 2 - Estrutura da BNC da Formação de Professores da Educação Básica

O documento aponta para alguns aspectos bem específicos quando se refere a defender suas propostas, como por exemplo, o fato de que a origem socioeconômica do aluno pode ser compensada pela escola, sendo que o professor é o fator que mais pesa na determinação do desempenho do aluno. Relatórios como os divulgados pela OCDE (2005) e McKinsey Co (2008) embasam suas propostas. Reforçam o protagonismo do professor para os resultados

esperados nas escolas, pois a “qualidade” do professor é colocada como fator principal do desempenho escolar.

Para compreender melhor a lógica que rege a BNC-Professores, destaca-se aqui alguns trechos do próprio documento, citando o relatório que a McKinsey Co divulgou como referência.

‘A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores’ porque ‘a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos’. [...] se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para a sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça. (VERSÃO PRELIMINAR DA BNC-PROFESSORES, 2018).

Sob essa lógica da teoria do capital humano expressa na versão preliminar da BNC, convertida na resolução nº. 2 de 2019, se expressa a responsabilização do professor, considerando a exigência de seu protagonismo pedagógico, e, atuando na educação da classe trabalhadora, reverta os baixos índices de rendimento da educação básica. Além disso, de acordo com Jocemara Triches (2017, p.15) “contribua para gerar consenso, adesão, conformação e internalização do projeto educativo do capital”.

Com isso a proposta preliminar da BNC-Professores tomou a BNCC para a educação básica como referência para a formação inicial e continuada de professores. Apesar de já existir naquele momento a Resolução Nº 2 de 2015 que definia as diretrizes curriculares para a formação de professores. Destarte, uma vez que a Resolução 02/2017 que instituiu a BNCC determina em seu art. 17, que os currículos e os cursos destinados a formação inicial e continuada de professores devem adequar-se à BNCC, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, conforme a o art. 11 da Lei nº 13.415/2017. O documento preliminar também enfatiza que “a BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (VERSÃO PRELIMINAR DA BNC-PROFESSORES, 2018, p.8).

O que se compreende com a versão do documento é uma forte pressão sobre a política de formação inicial e continuada, apresentado suas propostas, o que corroborou com a revogação da Resolução nº 2 de 2015. Com a justificativa de adequar a resolução ao que a Lei nº 13.415 de 2017, determinava é que se aprovou a Resolução nº 2 de 2019, descaracterizando todo o processo de construção de uma política antes baseada em princípios e fundamentos sólidos, com base no conhecimento científico, para uma política pragmática, fragmentada e

com base em fonte de dados baseado em evidências advindas de avaliações e relatórios internacionais de outras experiências.

Na defesa da Base, Mozart Ramos, que já foi presidente executivo dos “Todos Pela Educação”, Membro e relator do tema no CNE (Conselho Nacional de Educação), é diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna afirmou que:

Trata-se de um tema estratégico para a melhora da qualidade da educação básica no país, pois, dentre os vários fatores que podem contribuir para isso, a qualidade do professor, segundo pesquisas e estudos científicos, é o mais determinante. formação do professor é determinante para a qualidade da educação básica. (RAMOS, 2019, s/p).

Ramos (2019) destacou, ainda que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “estabelece dez competências gerais que todos os estudantes da educação básica precisam desenvolver para que tenham assegurado o direito às aprendizagens essenciais para sua vida atual e futura”. Essa afirmação deixa clara a defesa de um projeto ligado às instituições financiadas com recursos públicos ao empresariado, às instituições privadas e à Pedagogia das Competências.

Celi Taffarel (2019) no artigo de opinião da Revista Formação em Movimento destaca e faz a crítica contundente à fala de Mozart, afirmando que:

É uma elaboração a partir do ponto de vista da classe dominante, empresarial, capitalista. Visa com isto difundir tal ponto de vista como sendo o ponto de vista e a opinião de todas as classes sociais, de toda a sociedade. Visa construir um consenso. Para tanto oculta, silêncio e inverte, ou seja, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos. Com sua visão idealista, formal, veicula na imprensa burguesa contribui para a alienação e suas formas, a saber social, econômica e intelectual. Contribui para afirmar a ideologia da classe dominante através do ocultamento, silenciamento e inversão. Contribui para afirmar os valores propostas políticas da classe empresarial no campo da educação no Brasil. (TAFFAREL, 2019, p. 601-602).

Essa política instituída no governo Bolsonaro, contraria os princípios de uma formação baseada nos fundamentos da teoria do conhecimento e na ciência, e, por essa razão, recebe inúmeras críticas de docentes, das instituições formadoras e associações ligadas à formação de professores.

Helena de Freitas (2002, p.139) sublinha que, “os educadores vêm construindo, teórica e praticamente, a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão”, que temos que ressaltar o trabalho vigoroso da ANFOPE e de outros movimentos que coletivamente se esforçaram em construir esse projeto. E, que hoje se apresenta “como referencial para garantir a *igualdade de condições de formação*

em oposição à criação de *igualdade de oportunidades*” advinda da “nova criação de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais”. (FREITAS, 2002, p.139).

Os princípios gerais do movimento contrário à implementação da Base, manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Pensar a escola e sua forma de organização supõe, em contrapartida e ao mesmo tempo, colocar-se questões que ultrapassam (e podem até negar) a concepção reducionista de educação como formação para a cidadania, elevando nosso pensamento para as interrogações dos fins da educação, os quais, ao final, desvelam projetos históricos diferenciados e antagônicos: Que futuro queremos para o nosso povo? E como este futuro se constrói a partir do presente? Os educadores compartilharam sempre da ideia de que “ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate sobre formação do educador se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento”, mas que retornam com força nas políticas atuais. (ANFOPE, 1989, p. 139-140).

A atual política educacional brasileira de formação de professores segue as mesmas determinações implementadas nas políticas educacionais da década de 1990, que assinalam para a formação docente da escola básica em nível superior. Neste prisma, a Resolução nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) parece orientar-se por essas mesmas concepções. Nesse sentido,

durante a década de 1990, a opção preferencial do governo federal foi estimular a universalização do ensino fundamental, por meio do FUNDEF, para atender às agendas e aos organismos internacionais e estabelecer parcerias público privadas, o que já indicava que a educação na conjuntura da globalização neoliberal desperta o interesse do setor privado, tornando-se um atrativo para empresários insaciáveis na busca por lucro. [...] No contexto pós- 16 um exemplo claro de alteração é a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), substituindo a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que havia sido aceita pela comunidade universitária por considerá-la resultado de um esforço coletivo. (ZIENTARSKI, 2020, p. 12).

Importante salientar que a formação dos professores se torna importante especialmente quando se concretiza a reforma da educação básica, exatamente para a atuação no ensino fundamental, sendo que a responsabilidade pela execução das políticas sociais foi repassada para a sociedade, pela privatização em acordo com os interesses neoliberais e pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).

Ao reformularem as políticas educacionais, consolidada inicialmente com a LDB 9394/96, o conceito de competências, apresentada no documento, surge como forma de assegurar uma formação básica comum. Considerando que se deve estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, parâmetros que nortearam a BNCC. Enquanto isso, direcionou aos professores a necessidade de uma formação básica, “que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. (BRASIL, 1996).

Conforme Mônica de Araújo⁴² (CPP, 2018, s/p) a Resolução Nº 2 de dezembro de 2019, defende que a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada; e que “[...] os cursos destinados à formação inicial estão voltados de forma excessiva para os conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção ao como o professor deverá ensinar”. Para ela o documento indica, ainda que em outros casos, “o foco são os conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas”. As afirmações da autora, expressa de forma contundente a defesa da referida resolução. Entretanto, considerando as elaborações teóricas e achados de pesquisas que versam sobre a relação teoria e prática, se tem evidenciado nas políticas educacionais, ao longo das últimas décadas, o inverso. O foco na prática permeia de modo geral as políticas e práticas educacionais na medida em que se ancoram em epistemologias que versam sobre as pedagogias do aprender a aprender, do professor reflexivo, das metodologias ativas, e, ainda, em termos de gnosiológicos revela-se no pleno recuo da teoria.

⁴² ARAUJO, Mônica. Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC. Centro do Professorado Paulista. Disponível em: <https://cpp.org.br/formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc/>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

Afirma, ainda, que “a ênfase dada aos conhecimentos na formação inicial é, em parte, responsável pelos problemas gerados no processo de ensino e aprendizagem, pelos baixos índices de aprendizado”, apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb). A pior situação, conforme explícito no documento, é a do ensino médio. De acordo com os resultados de 2017 apenas 1,62% dos alunos do ensino médio têm níveis adequados em língua portuguesa e 4,52% em matemática.

Nesse contexto, é possível perceber como as competências assumem categoria central nas diretrizes curriculares tanto para a educação básica, como para a formação de professores e não é por acaso que isto acontece. As mudanças no mundo do trabalho, em decorrência da reestruturação produtiva lança as bases do conceito de competências.

Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2002, p.1).

Contudo, segundo Kuenzer (2002, p.3), para os que vivem das diferentes formas de trabalho, a escola é o espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências exigidas para a inclusão na vida social e produtiva. Há, pois, nesse sentido, uma nova dimensão/significado do conceito de competência a partir das transformações no mundo do trabalho: “[...]o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico”. (KUENZER, 2002, p.2).

Assim, a existência do conceito de competências presentes na LDB ou mesmo nas diretrizes curriculares embora seja apresentada como um conceito universal refere-se à organização de um novo tipo de trabalho, o reestruturado e que “[...]demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental”. (KUENZER, 2002, p.3). O problema reside sim, no fato de sua abordagem assumir um caráter parcial deste conceito. Tal problemática será trabalhada com mais profundidade mais adiante.

4. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: NATUREZA E FINS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho. É claro que não se deve esquecer que qualquer grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, isto é que as suas categorias até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata. E é suficiente um olhar muito superficial ao ser social para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas como trabalho a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma, etc. Nenhuma destas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente (LUKÁCS, 2013, p. 41).

Na obra de Lukács (2012,2013), Ontologia do Ser Social, no capítulo sobre o Trabalho, encontra-se uma elaboração teórica contundente sobre a categoria fundante do ser social, corroborando com a teoria geral do ser social em Marx. A epígrafe que antecede este parágrafo diz muito sobre a organização desta seção, de tal modo que se optou por seguir o modelo “metodológico” expresso na referida citação. Busca-se, pois, compreender a relação entre o conhecimento, a formação humana e a gênese e fins da formação docente, considerando o homem como ser social que é capaz de conhecer, tendo como centralidade o trabalho. Na sequência, a temática versa sobre a ciência, tendo em vista que ela encontra seu germe no próprio conhecimento. Analisa-se como a gênese e os fins da formação docente, inerente ao processo de formação humana, se consolida no sentido ontológico.

Em Marx, tem-se que o trabalho – síntese entre teleologia e causalidade - é a atividade vital que permite aos indivíduos se constituírem como sujeitos históricos e sociais, capazes de intervir na realidade e transformá-la. A educação, nesse sentido, é a mediação que possibilita aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, a formação humana é o resultado do processo de trabalho e de educação, que desenvolve as capacidades cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos indivíduos.

O Homem, ao criar seu mundo material, sendo um ser social produtor de conhecimentos, valores e crenças, um ser pensante, racional, desenvolveu mecanismos extensos e até planejados de pensamento. Mas, justamente com a complexidade da sociedade,

principalmente com a divisão social do trabalho, o processo cognitivo se torna cada vez mais complexo.

Assim, conforme Marx (2007), o estágio da divisão do trabalho em cada uma das fases de desenvolvimento no seio social determina também as relações dos indivíduos uns com os outros, no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho, pois trata-se de diferentes estágios de desenvolvimento dentro da divisão do trabalho.

O intento desse capítulo não consiste na busca categorial em diferentes períodos sobre a formação e o trabalho docente, mas de se manter no “terreno histórico real”, captando suas principais tendências teleológicas que as caracterizam. Isto porque, ao compreendermos a realidade a partir de seus aspectos históricos sociais, amparado no materialismo histórico-dialético, ou seja, na práxis, é possível encontrarmos a gênese e fins da formação docente. Tem-se a compreensão, considerando as contribuições filosóficas de Marx, de que “[...] **Os indivíduos se fazem uns aos outros, tanto física quanto espiritualmente, contudo não se fazem a si mesmos**” (MARX, 2007, p.61) grifos nossos. Complementarmente, Labica explica que a atividade humana sensível é a atividade social e “[...] O mundo sensível é a soma da atividade viva e física dos indivíduos que o compõem, portanto o indivíduo é um efeito social”. (LABICA, 1990, p. 85). Lukács sublinha que:

Marx toma como ponto de partida, antes de tudo, que o lugar histórico de categorias singulares só pode ser compreendido em sua concretização histórica, na especificidade histórica que lhes é fornecida pela respectiva formação, e não por meio de sua caracterização lógica, por serem definidas, por exemplo, como simples ou desenvolvidas (LUKÁCS, 2012, p. 261).

Ao identificar, porém, o ser que conhece e entender que a estrutura social se dá a partir do processo de vida material, entende-se que esse indivíduo age de forma consciente, como dito anteriormente, posto que toda práxis social é teleológica. É bem verdade que a esfera do cotidiano é o terreno da práxis, ou seja, aí também ocorre a aprendizagem indispensável à formação de todo ser humano. No entanto partindo das contribuições de Duarte (2010), essa aprendizagem,

[...] Pode tornar-se problemático à ética quando relações sociais fetichizadas impedem as pessoas de superar a naturalidade da vida quotidiana, o que resulta na transposição de sua estrutura e sua dinâmica para outras esferas da vida social. Ocorre aí uma inversão alienante, pois as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano como a ciência a arte a filosofia deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida quotidiana. Invés disso, o fenômeno que se universalizou na sociedade capitalista contemporânea é o da hipertrofia da vida quotidiana e sua transformação em limite e modelo para todas as relações das pessoas com a sociedade. (DUARTE, 2010, p. 72-73).

A questão central, partindo deste raciocínio, que norteia esse capítulo é: como se deu a origem da formação docente e os fins desta formação? Nesse sentido, o texto inicia com uma discussão que envolve a relação trabalho e educação no seu sentido ontológico, porque se compreende que não é possível tratar sobre a formação sem discutir o trabalho no processo de humanização.

4.1 A Ontologia como princípio de humanização: o homem como ponto de partida e chegada

Como dito anteriormente, Marx (2007) assevera que os homens não fazem a si mesmos. É preciso, pois, compreender que o homem por ser de natureza social, o que há de ser humano nele, conforme Leontiev (1978, p.279), “[...] provém da sua vida em sociedade, no seio da *cultura* criada pela humanidade”, ao mesmo tempo em que o indivíduo ao se autodeterminar adquire determinadas relações sociais. Nesse sentido, existe uma relação entre a origem da educação, da formação e a produção material, que se encontra na relação entre os indivíduos, no processo de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Essa discussão, nesse caso, merece a compreensão na perspectiva ontológica sobre o ser social. Trata-se, pois, de uma questão metodológica: a perspectiva de que o homem é o ponto de partida e o resultado; tratando-se das ciências sociais, o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de pesquisa, pois “o caráter *social* é o caráter universal de todo movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele” (MARX, 2010, p.106).

Nesse percurso, destaca-se o trabalho como categoria fundante do processo de humanização, pois, é por intermédio do trabalho, no qual o homem em relação com a natureza e pelo intercâmbio de sua própria ação, sensível e consciente, se apropria dessa natureza de forma útil para atender as suas necessidades. O trabalho é, pois, atividade exclusivamente humana, diferenciando-se, dos demais seres, posto que o trabalho é atividade teleologicamente orientada a um fim.

No processo de objetivação, teleologia⁴³ primária, ao realizar trabalho, o homem constrói algo novo. O que permite ao homem uma série de novas necessidades e novas possibilidades, ao mesmo tempo em que, ao construir tal objeto, ele adquire novos

⁴³ A teleologia é uma categoria elementar no marxismo que é designada por compreender que toda atividade humana é teleologicamente orientada.

conhecimentos e novas habilidades. Esse processo é, portanto, um acúmulo histórico, no qual homem e objeto são sempre diferentes.

Nesse sentido, o processo de produção da existência humana a partir da relação homem e natureza, coincide com o processo de humanização ao se efetivar e ao incorporar no próprio processo de trabalho experiências e conhecimentos oriundos da modificação da natureza e de si mesmo.

[...]atribuímos ao trabalho e às suas consequências – imediatas e mediatas – uma prioridade com relação a outras formas de atividade, isso deve ser entendido num sentido puramente ontológico. Ou seja: o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para o tornar-se homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo (LUKÁCS, 2013, p. 242-243).

Ainda, no que se relaciona ao processo de trabalho, à medida que o homem passou a produzir além do que necessitava, criando necessidades, com relação aos próprios instrumentos e a própria produção das ideias, características da consciência humana, bem como por meio de mecanismos de organização do próprio pensamento ele se torna um ser genérico – “social, histórico e coletivo” - e, deixa de produzir unilateralmente e passa a produzir universalmente (Marx, 2010).

Nesse sentido, ao se relacionar com a natureza, o homem não age apenas para atender as suas necessidades determinadas biologicamente, mas produz com liberdade, na medida em que se afasta de suas barreiras naturais, ou seja, produz universalmente pela autoatividade e fruição.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é por tanto *a objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2010, p.85).

Tudo que se cria humanamente é construto social, pois, no processo de objetivação, o ser social a partir de sua atividade física e mental é transferido para o produto dessa atividade, permitindo a esse objeto, seja ele material ou não, a respeito da linguagem, por exemplo, passar a ter uma função social.

Duarte (2004, p.50) sublinha que "O processo de objetivação é, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não material), produção e reprodução da vida em sociedade". A apropriação da cultura é o processo mediador entre a formação de cada indivíduo como ser humano, no qual o “[...] indivíduo forma-se, apropriando-

se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 2004, p. 51). Segundo Marx (2007) tal como os homens produzem sua vida assim são eles, pois é a vida que determina a consciência e não o seu contrário, revelando desse modo o caráter histórico social da humanidade.

O processo de objetivação do gênero humano é cumulativo, posto que em um determinado objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de gerações e que, no processo de produção, os indivíduos produzem sua própria existência e, ao mesmo tempo, se constituem enquanto seres humanos.

O homem ao se afastar de sua existência natural por intermédio do trabalho, permitiu-se ser genérico e universal, possibilitando a criação do mundo objetivo a partir da sua atividade e fruição, efetivando o mundo social. De tal modo que dado o caráter universal de sua atividade, o conhecimento humano também possui caráter universal.

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente] [...]. (MARX, 2010, p.85).

Uma vez identificado esse ser e seu mundo objetivo criado por ele, é possível entender a sociedade como um todo e a sua complexidade a partir desse indivíduo (MARX, 2007, 2010) dotado de consciência e pertencente a uma sociedade. Nesse prisma, entende-se a sociedade não como uma abstração frente ao indivíduo, mas como um produto social, pois o indivíduo é o agente determinante dessa sociedade, que por sua vez não é visto aqui de forma naturalizada, mas a partir de suas relações sociais de produção. Nesse sentido, Marx ainda (2007, p. 42) afirma, “[...] Assim como os indivíduos expressam sua vida, assim eles também são”. O que eles são coincide, portanto, com sua produção tanto com o que produzem, como com o modo como produzem, ou seja, o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção. Assim, é o homem “como sujeito histórico real que, no processo social de produção e de reprodução, cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, de instituições e ideias” (KOSIK, 1985, p.51). Ou seja, “na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico”. O objeto do trabalho, conforme Marx, é a efetivação da vida genérica do

homem, é quando o homem se desdobra não apenas na consciência, de forma intelectual, mas operativa e contempla “a si mesmo num mundo criado por ele”. (MARX, 2010, p.85).

Ao entender o trabalho como a propriedade constitutiva do homem, justifica-se a sua discussão como ação humana, o que implica em analisar o quanto desta característica se perde no conjunto das transformações sociais que acontecem em uma sociedade determinada pelo capital. Assim, quando se trata do complexo da formação e especificamente sobre a formação docente, é imprescindível compreender que a triangulação entre formação, o conteúdo dessa formação, o lócus da formação e as condições do trabalho docente estão intrinsecamente relacionados.

Para Lukács (2013), no plano ontológico, o trabalho revela uma práxis que só é possível a partir de um pôr teleológico de um sujeito, mas tal por, implica em si um conhecimento e um por dos processos naturais causais. Ao mesmo tempo em que homem e natureza em uma relação recíproca permitem o germe e as categorias que nascem a partir daí. Com isso, percebe-se notadamente as transformações que o trabalho provoca no sujeito desencadeando a partir de saltos ontológicos outras mudanças no sujeito superiores do ponto de vista social. É importante destacar que nesse decurso a categoria que permite a passagem da possibilidade à realidade é a alternativa.

Numa formação puramente social, coloca-se a casualidade na relação do ser biológico e social claramente à luz do dia: é um puro acaso, do ponto de vista do ser humano singular vivo, em qual situação social o coloca seu nascimento. Naturalmente, depois disso, emerge imediatamente uma interação sempre mais intensa entre ele e seu entorno social. Com isso a interação tem de ser tomada em preciso sentido literal, pois todo efeito sobre o ser humano (já sobre a criança) desencadeia nele decisões alternativas, com o que seu efeito pode resultar muito bem oposto à intenção e, inclusive, com muita frequência assim o resulta mas, sim, a corporificação sem disfarces do acaso ontológico e, ao mesmo tempo, da combinabilidade inexorável do biológico e do ser social em cada ser humano singular. . (LUKÁCS, 2018, p. 292).

A mediação se realiza no trabalho por meio de uma cadeia de alternativas. Nesse decurso tanto no pôr do fim, quanto na escolha dos seus meios estiverem voltados para capturar o objetivo ser em si de tudo aquilo que se relaciona com o trabalho e para comportar-se em relação aos fins. Desse modo, o sujeito a partir do trabalho transforma a natureza. Assim mesmo, o iniciador do pôr do fim forma cadeias causais espelhadas em cadeias causais postas. Para Lukács, “trata-se, pois, de toda uma série de pores diversos, teóricos e práticos, estabelecidos pelo sujeito”, (LUKÁCS, 2013, p. 83) permitindo ao sujeito substituir o imediato, o extinto, por atos de consciência.

Em primeiro lugar, a alternativa possui como momento predominante - a partir da construção do caráter cognitivo, apesar de ser o primeiro impulso para o por teleológico-, que

advém da vontade de satisfazer uma necessidade, no entanto, como bem expressa no caso, tanto a vida humana como animal, possuem esse traço comum. O que distanciam essas duas esferas do ser - vida humana e vida animal - é exatamente o impulso para o trabalho, em que se evidenciam na vida humana uma constituição marcadamente cognitiva diferenciando comportamento consciente sobre o comportamento espontâneo fruto, sobretudo, do instinto biológico, na medida em que entre a necessidade e a satisfação imediata, introduz-se o trabalho como mediação.

Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens cujo objetivo é, em última instância - mas somente em última instância - uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos piores teleológico e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do por teleológico nesse momento - falando em termos inteiramente gerais e abstratos - é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoa) a realizar, por sua parte, o por teleológico concreto. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação das demais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca e que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais. (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Nesse prisma, a mediação não pode ser entendida exclusivamente como atividade cerebral, trancada no ambiente mental e descolada do mundo real. Marx defende que a capacidade que o homem tem de transformar a natureza está nas mediações que ele pode realizar ante as coisas e situações que o provoca e desafia. Assim, é exatamente por conta disso, que o homem se diferencia “da melhor abelha porque eles figuram na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (Marx, 1974). Esta possibilidade de criar uma determinada ideia, que se coloca primeiro em termos mentais é um processo de mediação, que os demais animais não conseguem fazer, e é exatamente este mediatizar que permite aos seres humanos criar e recriar a sua própria existência, ou seja, novamente voltando à afirmação de Marx “o trabalho é, antes de mais nada, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação.

Convém dizer que a atividade vital, ou seja, o trabalho, trata-se da produção e reprodução da vida. Desse modo, “A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 2013, p. 23). Assim, para Marx é o:

[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em **que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio**

material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento 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. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza** (MARX, 2014, p. 211, grifo do autor).

Lukács na esteira de Marx afirma que:

Pensamos na caça no período paleolítico. As dimensões a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente é preciso distribuir os participantes de acordo com fusões (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato, ou devem ter sido precedidos por um por teleológico que determinou o caráter, o papel a função etc, final dos pores singulares, agora, concretos e reais orientados para um objeto natural. Desse modo viu o objeto desse por secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano põe o fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais, da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁCS, 2013, p. 83-84).

A necessidade social de tais mediações é o fundamento ontológico da gênese e do desenvolvimento dos complexos sociais. É onde entra a formação, a política, o conhecimento, o direito, a moral, a ciência etc., apesar de que há diferenças fundamentais entre complexos⁴⁴. Por esta razão, torna-se necessário compreender as categorias essenciais para elucidar a natureza e os fins da formação docente.

Para dar continuidade a essa discussão, se apresenta uma subseção na direção do conhecimento, da consciência e da práxis.

4.2 A consciência, o conhecimento e a ciência no terreno da práxis

O presente tópico aborda as categorias consciência, conhecimento e ciência a partir da práxis e da premissa de que o homem conhece, apresentando os traços essenciais de como se deu a origem do conhecimento e da ciência, considerando a consciência a partir da práxis humana.

Assim, esta subseção dá continuidade à anterior, demonstrando o caráter social da origem do conhecimento. Para tanto, retoma-se algumas das elaborações já realizadas na

⁴⁴ Para a compreensão das diferenças entre os complexos, cita-se Lessa “enquanto a moral, os costumes, a tradição, etc., se caracterizam por atuar no interior da tensão- gênero/particular sem, por isso, encaminharem os conflitos e as alternativas no sentido de sua superação, a ética, pelo contrário, atua no interior da contradição gênero/particular, tendo em vista a superação da relação dicotômica entre indivíduos e sociedade. (LESSA, 2007, p. 115)

ocasião do Mestrado em Educação (FREIRE, 2017), trazendo aqui apenas alguns apontamentos relevantes que perpassam essas categorias.

Em torno disso, a práxis é tomada como categoria de análise, pois o conhecimento começa justamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base nela e se realiza por meio dela. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser (CHEPTULIN, 1982, p. 57).

Marx sublinha que as “categorias são formas de ser”. Para entender melhor esta expressão de Marx, Cheptulin descreve:

Sendo o reflexo dos aspectos, das ligações e das relações universais reais, as categorias são, ao mesmo tempo, os produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens. No conhecimento, há fatores fundamentais e determinantes que marcam toda atividade cognitiva e, em particular, seus resultados: são as categorias e sua correlação. Os fundadores do marxismo consideravam que a prática social é esse fator determinante do conhecimento. Engels escreveu: "É precisamente a transformação da natureza pelo homem, e não a própria natureza como tal, que é o fundamento mais essencial e mais direto do pensamento humano, e a inteligência do homem aumentou na medida em que ele aprendeu a transformar a natureza". Se é assim, as categorias que refletem esse fator fundamental, determinante do conhecimento, devem igualmente ser consideradas como categorias de partida (CHEPTULIN, 1982, p. 56).

No terreno da vida cotidiana⁴⁵, esfera do homem concreto, estão expressas as atividades que caracterizam sua singularidade, dadas com esteio nas objetivações e capacidade de reprodução. Assim, compreende-se que é na vida cotidiana que o sujeito produz e ao mesmo tempo reproduz uma totalidade (LUKÁCS, 1982)

A vida cotidiana se exprime, portanto, de modo ainda muito heterogêneo, em que atender as carências imediatas era o determinante, pois no cotidiano as relações se dão de maneira imediata. As carências são superadas, no entanto, a partir de um processo histórico contínuo de reprodução social. Markus (2015, p. 37) ao se reportar as carências, esclarece que elas são sociais, fruto de um desenvolvimento histórico e resultado de um progresso anterior da atividade natural produtiva. Desse modo, o indivíduo no processo de trabalho não produziu apenas unilateralmente, pois, sua capacidade criadora consciente, permite que ele produza universalmente, reproduzindo, desse modo, sua singularidade e ao mesmo tempo sua genericidade.

⁴⁵Segundo Lukács [1963] para caracterizar a vida cotidiana, ele afirma que é solo comum em que os homens atuam de forma imediata com os objetos, ou seja, há uma inconsciência das mediações, desta forma, teoria e prática são inseparáveis na vida cotidiana que é heterogênea.

O homem se depara com a realidade para atender suas carências. Para tanto, o processo de objetivação permite ao ser que pensa entrar em movimento, pois, como afirma Lefebvre (1991, p. 90) “[...] todo pensamento é um movimento de pensamento” e, ainda, que *o conhecimento é um fato*, pois, desde a vida mais prática imediata e simples o homem conhece objetos, seres vivos e outros seres humanos. O conhecimento é já neste momento uma relação entre sujeito e objeto, o sujeito que conhece na forma de pensamento e o objeto, os seres conhecidos que agem e reagem uns sobre os outros numa relação dialética.

Lefebvre (1991) aponta algumas características gerais do conhecimento, a saber: em primeiro lugar, o conhecimento é prático, pois antes de se elevar-se a um nível teórico o conhecimento começa pela experiência prática; em segundo lugar, o conhecimento é social, pois, na vida social, os seres agem uns com os outros estabelecendo relações cada vez mais ricas e complexas; e, em terceiro lugar, que o conhecimento humano possui caráter histórico, porquanto todo o conhecimento é resultado da práxis social, portanto, adquirido e conquistado.

Entende-se, ainda, conforme Kopnin (1978), que o pensamento é o reflexo da realidade sob a configuração de abstrações, ou seja, o pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. O conhecimento é, também, reflexo, pois o reflexo é a realidade objetiva refletida no pensamento. Assim, nas palavras do autor “[...] o conhecimento não só se opõe como coincide com o objeto, porquanto o reproduz”. (KOPNIN, 1978, p. 122).

A atividade criadora e o reflexo caminham de maneira mútua na práxis. O homem conhece porque age ativamente, o que pressupõe um reflexo da realidade objetiva praticamente dirigida. Para Kopnin (1978, p.126), “[...] sem reflexo, a atividade subjetiva não conduz à criatividade nem à criação dos objetos necessários ao homem, mas a uma produção sem resultado”. É importante ainda destacar o fato de que o pensamento como reflexo não é uma cópia do objeto em certas modalidades materiais, muito menos uma criação duplicada do objeto, mas uma maneira de atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento.

A origem do conhecimento está, pois, necessariamente incluída no campo da atividade prática do homem, na práxis. Tal análise, materialista dialética, permitiu com suporte da história objetiva do mundo dos homens, revelando as leis gerais do movimento do pensamento no processo de obtenção da verdade objetiva, as leis de transição de um reflexo cognitivo a outro mais completo e mais profundo, que compreende já um reflexo científico.

Como dito anteriormente, o ser conhece, pois é ativo, age de modo intencional sobre a natureza, portanto é dotado de uma consciência, no entanto essa consciência é uma

consciência pragmática, imersa na vida cotidiana; sua produção, sua práxis estava estritamente ligada a satisfazer suas carências, nesse caso, como expressa Marx, (2007, p. 48), “A formação das ideias, o pensar, a circulação espiritual entre homens ainda se apresentam nesse caso como emanção direta de seu comportamento material”.

Nesse sentido, a origem do conhecimento deve ser vista de forma dialética, em movimento, pois isso revela seu caráter histórico e social, uma vez que o conhecimento é atividade. Para Kopyn (1978), o conhecimento é inseparável da atividade prática do homem, necessariamente impresso na relação sujeito-objeto operado na práxis, em uma realidade objetiva que existe fora do homem e que serve como objeto dessas atividades.

Num estágio bem primitivo da evolução do homem, era imprescindível que os indivíduos conhecessem o mundo externo a eles para que pudessem atuar nele de um modo mais ou menos consciente. Aqui ainda não é possível falar em consciência, pois o que Lukács (1982) afirma é que os homens não sabiam, mas faziam. A assertiva do filósofo húngaro deixa claro que ele, seguindo os achados da arqueologia e da antropologia, pode afirmar que o conhecimento existiu primeiramente como um em si, ou seja, como uma categoria da realidade antes que o homem tivesse consciência da capacidade de seu pensamento captar a legalidade da realidade exterior, o conhecimento para si. (FREIRE, 2017).

A passagem do em si do conhecimento ao seu para si deu-se num processo lento e paulatino que fez uso de vários momentos do desenvolvimento evolutivo humano. Márkus (2015, p. 35) contribui na compreensão deste fenômeno quando assegura que:

[...] a primeira produção histórica de um objeto se dá, geralmente, na medida em que habilidades subjetivas estão em causa, de forma ainda não adequada –normalmente, isso ocorre devido a ‘furtivos acidentes’, como conjunção de circunstâncias em que o objeto pode ser criado com a ajuda das capacidades imperfeitas existentes (este ‘acidente’ pode ocorrer naturalmente, sem qualquer intervenção humana, mas também pode ser- em um estágio mais elevado- o resultado da pesquisa e investigação humana).

Engels (*apud* Lukács) cita, por exemplo, a divisão social dos sentidos: o olho assume funções dos demais sentidos, permitindo que o tato fique livre para o processo de trabalho. Essa capacidade de gerir a captação do exterior pelos sentidos, ainda muito primitiva, é fundamental para o posterior desenvolvimento do conhecimento, pois o homem tinha uma parca noção de que precisava captar o mundo externo e de que, para isso, precisa mover sua sensibilidade a esse fim. (FREIRE, 2017).

Marx (2007, p. 27) evidencia a consciência como precedente para a produção dos meios de vida do ser humano que por sua vez é condicionado por sua organização corporal. Tal

determinação parte dos indivíduos humanos e assume especificidade própria de manifestar sua vida.

Minha consciência *universal* é apenas a figura *teórica* daquilo de que a coletividade *real*, o ser social, é a figura *viva* ao passo que hoje em dia a consciência *universal* é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a *atividade* da minha consciência universal – enquanto uma tal [atividade] – é minha existência *teórica* enquanto ser social (MARX, 2010, p.107).

A realidade objetiva e a questão de como se conhece essa realidade é necessária para se compreender historicamente o desenvolvimento do conhecimento, sua gênese, como se deu esse processo gnosiológico e a função social que ele exerce no mundo dos homens.

Nesse sentido, analisa-se aqui a consciência a partir da práxis humana, a priori no intercâmbio entre o indivíduo e a natureza e, posteriormente com os outros homens (que como vimos anteriormente um processo histórico e prático), imposto por uma realidade objetiva do ser social, posto, que essa atividade é direcionada para atender necessidades objetivas, ou seja, na sua práxis, o ser age de forma consciente para atender a sua própria realidade objetiva. O Ser não usa sua consciência de forma especulativa, pois, segundo Lukács (2013, p.48) “com o ato de pôr a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico” e, que, conforme Kozik (1976, p.14), “no trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas”, o indivíduo “cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”.

Lukács contribui com essa compreensão, quando sublinha que:

Conceber teologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (LUKÁCS, 2013, p.48).

Ao tomar esse indivíduo consciente em relação com a natureza diferenciando esse pôr, que diversamente das demais concepções ontológicas, em Marx “a teleologia é reconhecida como categoria realmente operante” (LUKÁCS, 2013, p. 52), onde no processo de objetivação “a investigação dos meios para a realização do pôr do fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar o fim posto”.

Mas a compreensão do que se produz não representa nada além de seu saber. Como consequência, a consciência é um certo saber. O mundo exterior é apresentado na consciência sob a forma de imagens produzidas no cérebro humano pela interação do homem com esse mundo. O conjunto dessas

imagens que refletem a realidade ambiente constitui o saber do homem. Utilizando essas imagens e a informação que elas contêm sobre essas ou aquelas propriedades e ligações dos objetos e fenômenos do mundo exterior, o homem chega à compreensão do que se produz em torno dele. Assim, o saber é uma forma da existência da consciência. "O modo de existência da consciência e o modo de existência de qualquer outra coisa para ele, escreve Marx, é o saber". (CHEPTULIN, 1982, p. 99).

O ser social durante séculos acumulou e proporcionou uma apropriação maior da realidade objetiva, a partir do materialismo espontâneo e por analogia. O ser assim, se defronta na sua atividade prática do cotidiano a priori em relação com a natureza, e com o passar de seu desenvolvimento e inerente a este processo, a necessidade de se relacionar com outros homens, revelando assim, seu caráter genérico e universal.

O homem é, assim, um ser natural e social, posto que além de agir de forma intencional sobre a natureza, pois é um ser de carências, portanto, (sendo também parte da natureza), estabelece com a natureza uma relação natural, seu “primeiro ato histórico”, mas também constitui uma relação social, pois, têm necessidade de se relacionar com outros homens, visto que é um ser limitado.

Marx (2007) considera que o “*primeiro ato histórico*” é a geração dos meios para a satisfação das carências mais imediatas do ser, comida, bebida, vestimenta e moradia, ou seja, a produção material da vida mesmo. Outro fator abordado pelo autor é o “*primeiro fato histórico*”, que consiste em satisfeita a primeira necessidade, a satisfação das carências humanas, permitirão novas necessidades, o homem põe no mundo algo de novo. Consequentemente os homens têm necessidade de se relacionar com os outros homens, pois, como afirma Marx (2007, p.51) “os homens que renovam diariamente sua própria vida, começam ao mesmo tempo a fazer outros homens, a se reproduzir – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*”, por exemplo.

Conforme Labica (1999, p. 76-77), a tese 2 – teses sobre Feuerbach – “opera uma revolução na teoria do conhecimento”, pois recusa de forma contundente qualquer separação entre sujeito e objeto. Dito de outra forma “o pensamento é da ordem da prática; ele é inconcebível, inapreensível sem ela; ele é *prática*”. “A prática é a prova e a comprovação do pensamento, vale dizer: de sua” verdade”, de sua “realidade”, de sua “força”, de seu “Caráter terrestre”. [...] O pensamento é uma força material”. (1990, p. 76-77).

Nesse sentido, é preciso compreender que o homem, sujeito pensante “[...]é um ser natural-histórico, sujeito-objeto de sua própria evolução-transformação, produtor e produto de um complexo conjunto de determinações” (LABICA, 1990, p. 77-78).

Assim, no decorrer desta discussão, tem-se desde a origem do ser social, atentando para uma conexão materialista da história do ser, em seu intercâmbio material, pois, se partiu da premissa que o ser é ativo. Considerando tudo o que foi exposto, condicionada pelas várias conexões postas no mundo dos homens, por eles mesmos, em relação com a natureza e outros homens. Conexões materialistas que conservam e se distanciam, numa relação de continuidade e descontinuidade, sempre voltam a assumir novas formas, portanto, pressupõe uma história.

A atividade humana sensível transformadora, nesse sentido, pressupõe um estado de consciência. Segundo Gyorgy Márkus (2015), a consciência é um momento parcial, condicionado pelo todo da práxis social, a consciência nasce assim dessa atividade e por isso sua determinação pode ser apreendida da função que cumpre nesta práxis, resultado da prática existente. Nesse sentido, a consciência imediata é uma redução fenomenológica do objeto, pois:

O ‘imediatismo’ dos fenômenos da consciência, embora possa aparecer como um fato incontestável de introspecção, é só um fenômeno, uma *aparência* no sentido marxiano da palavra, isto é, uma característica superficial que se fixa ou cristaliza unilateralmente, obscurece o ser profundo e a determinação dos próprios fenômenos (MÁRKUS, 2015, p.71).

No entanto, a consciência não é dada a priori, e não é determinada de forma passiva, pois ela mesma se deu a partir da atividade do homem em relação com a natureza, em um dado momento da realidade humana o homem se apropriou e se apropria da consciência em si, como “um tipo particular de atividade positiva dirigida à ‘apropriação’ da realidade de uma maneira específica”. (MÁRKUS, 2015, p. 75).

O engendrar de uma consciência social surge com a divisão do trabalho, sobretudo na divisão do trabalho espiritual e material. Nesse momento a consciência já se compreende como algo a mais, diferente da práxis imediata, onde se percebeu que na consciência era possível representar algo real, “neste momento a consciência se acha em condições de se emancipar do mundo e de se entregar a criação da teoria ‘pura’, da teologia ‘pura’, da filosofia ‘pura’, da moral ‘pura’ etc.” (MARX, 2007, p.54).

O selvagem, após haver adquirido consciência, percebe primeiro que ele existe, que está rodeado de objetos e que esses objetos apresentam certas relações e certas ligações entre eles e com ele próprio. Tomando consciência de seus instintos e de seus hábitos, ele progressivamente compreende o que se passa ao seu redor, em sua realidade ambiente. Assim, a consciência é a compreensão do que se produz na realidade ambiente. (CHEPTULIN, 1982, p. 99).

Kopnin (1978) sublinha que o pensamento é uma atividade intelectual, teórica, bem como expressam Marx e Engels na *Ideologia Alemã*. É importante destacar que o pensamento possui autonomia relativa perante a atividade prática do homem ante o seu mundo objetivo,

pois “em qualquer caso, o pensamento nada mais é senão a consciência do ser; seja como for, o mundo objetivo é o conteúdo do pensamento” (KOPNIN, 1978, p. 128), e o “movimento do pensamento consiste no desenvolvimento da imagem cognitiva, no movimento do desconhecido ao conhecido” (KOPNIN, 1978, p. 129).

A força principal que dirige a evolução do pensamento é em última instância a prática, mas só em *última instância*. O pensamento tem sua lógica interna de desenvolvimento, vinculada à prática, mas relativamente autônoma. Ademais, o movimento do pensamento, centrado na lógica interna deste, pode ocorrer quer nos limites de conceitos e teorias antes formadas, i. e., pode ocorrer, em verdade, sem a obtenção de resultados basicamente novos, quer ultrapassando os limites desses conceitos e teorias e criando novos. Só no segundo caso verifica-se o desenvolvimento real do pensamento, o estudo dos novos resultados, o que constitui a essência cognitiva do pensamento (KOPNIN, 1978, p. 129).

Assim, para Kopnin (1978, p. 129), o desenvolvimento do pensamento se relaciona a formação de novas teorias e conceitos, bem como com “o movimento das ideias fora dos limites das concepções teóricas anteriores e genéricas”. No processo de pensamento, o ser social se baseia em torno de um conhecimento anterior, categorias, que se fixam como pontos de apoio na consecutiva evolução do pensamento. “Isto significa que, *mesmo em sua forma mais rudimentar, o pensamento assume, nessa ou naquela medida, caráter categorial* (KOPNIN, 1978, p. 129, itálico do autor). Ainda segundo o autor,

A evolução do pensamento leva o homem a iniciar-se no conhecimento não só do mundo exterior e de suas leis como também do processo mesmo de conhecimento, do processo de pensamento. Essa autoconsciência, essa tomada de consciência dos resultados, do pensamento por ele mesmo é indispensável para a solução do problema central: a obtenção de um conhecimento mais pleno, objetivo e verdadeiro do mundo exterior (KOPNIN, 1978, p. 130).

Desse modo, compreende-se que tal processo de autoconsciência permitiu ao homem sair do nível da natureza a um grau de desenvolvimento, tornando-se cada vez menos natural e mais humano, pode-se entender nesse momento, segundo Lefebvre (1991, p 76), que “os instrumentos do conhecimento atingiram um grau superior de objetividade”, ora, “[...] o conhecimento objetivo permite o poder sobre a natureza; e o poder alcançado permite estender a exploração e o conhecimento”. Nessa esteira, questiona-se sobre qual complexo contribui com a aquisição e socialização do conhecimento, compreendendo que se encontra nos fins da educação a resposta que conduz à formação humana.

Avançando para o conhecimento científico, Lefebvre (1991, p. 74) concebe que “O tempo do qual fala a ciência seria o tempo social”, pois, a objetividade da ciência trata da “pesquisa da verdade independente dos sentimentos, dos interesses, das preferências do pesquisador, seriam fatos sociais”. Assim, a objetividade se caracteriza pela “correspondência”

entre as ideias do sujeito e o objeto relacionado à prática. Nesse sentido, o ser social não é aquele abordado pela metafísica, como um ser abstrato de uma determinada sociedade abstrata, onde são ignoradas as determinações do concreto, como síntese do concreto. Com isso, o conhecimento precisa ser abordado historicamente desde a história concreta da prática social⁴⁶ e não relacionada a uma história abstrata do ser social, tendo em vista que são características do conhecimento a prática, o social e a história, sendo essas características indissolúveis. Não corroboram, portanto, com uma visão metafísica idealista da realidade.

O homem instintivo não se separa da natureza. Essa separação só ocorre quando se alcança um grau superior de conhecimento, e as categorias de seu pensamento nessa etapa são momentos de suma importância na história do conhecimento que compreende e domina o universo. Nessa perspectiva, na esteira de Lefebvre (1991), compreende-se que o desenvolvimento humano tem duplo aspecto: o qualitativo, que compreende a criação de culturas e de civilizações diversas originais, e o quantitativo, considerado mediante o progresso no domínio sobre a natureza, na objetividade do pensamento, na precisão e na verdade das formas do conhecimento.

A ciência moderna abre um novo leque de possibilidades, não havia mais apenas a preocupação de dominar a natureza, mas também em dominá-la racionalmente e em organizar os produtos da atividade humana. Esse processo iria se desenvolver, sobretudo, com a divisão social do trabalho que permitiu o desenvolvimento de técnicas especializadas, da própria ciência, apesar de confundidas inicialmente ainda com os gregos⁴⁷ com a especulação metafísica, “[...] separaram-se progressivamente da filosofia e se diferenciaram: a geometria, com Euclides; a física, com Torricelli, Galileu, Descartes; a química, com Lavoisier; a fisiologia, com Claude Bernard, etc.” (LEFEBVRE, 1991, p.77). Na medida em que foram se separando em ciências, foram se especializando, o que permitiu o progresso das ciências, se afastando e ganhando autonomia diante de hipóteses metafísicas, estabelecendo seus métodos

⁴⁶ A prática social tem sua origem na busca da satisfação das necessidades humanas, na relação entre produção e reprodução, entre indivíduos e grupos sociais.

⁴⁷ Em certo grau de desenvolvimento e de poder adquirido sobre a natureza, a sociedade humana deixou de existir no nível da natureza. Emergiu acima da natureza, sem deixar de estar a ela ligada. Ultrapassou a vida e a comunidade naturais do primitivo e do bárbaro; a civilização assim alcançada tornou-se, ao mesmo tempo, menos natural (como o dizia J.J. Rousseau) e mais humana. Nesse momento, os instrumentos do conhecimento atingiram um grau superior de objetividade. (LEFEBVRE, 1991, p.76). Segundo o autor referenciado acima, esse fato se deu na época grega, “o milagre grego”. Assim diz o autor: A “Intensidade dos intercâmbios materiais e intelectuais; vida urbana e comercial já desenvolvida; língua admirável, desde o início, pela sua precisão e flexibilidade; existência de homens livres, dedicados, pelo menos em parte ao florescimento individual físico e filosófico, etc.” foram essas as condições históricas para alcançar esse novo grau de desenvolvimento humano, havendo no plano científico, a partir da lógica e da matemática um salto, “uma brusca ruptura com o que precedia, um descontinuidade: um nova ordem de representações intelectuais” (LEFEBVRE, 1991, p.76-77)

de verificação e investigação até se tornarem “ciências positivas”, o que acarreta um problema na produção do conhecimento, consequência também da divisão social do trabalho, separação entre trabalho manual e intelectual, conseqüentemente a separação teoria- prática, “da alma e do corpo”, “do pensamento e do objeto”.

O positivismo esquece que o cientista não é uma inteligência pura, mas um ser humano, um ser social, que pensa em condições socialmente definidas. A história das ciências, portanto, não pode ser feita em cada domínio (matemática, física, etc.), levando-se em conta tão-somente as pesquisas e resultados obtidos nesse domínio. A história das ciências é uma história social, fragmento da história geral do conhecimento. (LEFEBVRE, 1991, p.79).

O homem, assim, (MÁRKUS, 2015), desde as objetivações das capacidades humanas, desde as mais primitivas como o próprio processo de produção, os costumes e a linguagem, permitiu na gênese mesmo do trabalho o surgimento de outros complexos como o da ciência, que definiria de modo mais eficiente a objetivação da efetividade humana. O ser humano com origem em todo esse processo histórico, se defronta desde a sua mais tenra idade com um mundo “humanizado” materialmente pronto. Cabe, pois, ao homem continuar do ponto deixado pelas gerações anteriores.

No processo de “apropriação” (Aneignung) de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma transmissão prático material da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da continuidade histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o progresso social (MÁRKUS, 2015, p. 33).

Na medida em que a relação do homem com a natureza se torna progressivamente complexa, sobretudo com a perda do caráter utilitário de produção, permitiu, além da ciência, outros meios de produção, modos mentais e espirituais de produção. A produção material universal identificada aqui como um processo histórico é apontada por Gyorgy Márkus (2015) como tendo um duplo caráter: a “naturalização do homem”, caracterizada pela transformação do homem meramente natural, limitado a sua base biológica a um ser cada vez mais universal; e a “naturalização da natureza”, considerando o afastamento das barreiras naturais, ao transformar a natureza pela atividade humana, humanizando cada vez mais o produto do seu trabalho.

Assim, entende-se que a ciência cumpre ontologicamente o papel de desvelar o real, compreendendo-a como um passo da consciência determinado metodologicamente desde uma totalidade concreta da realidade objetiva do mundo dos homens. Em Lukács (1982, p. 167);

La desantropomorfización que lleva a cabo la ciência es un instrumento del domínio del mundo por el hombre: es un paso a consciencia, un levantamiento a método, de aquel comportamiento que, como hemos mostrado, empieza con el trabajo, separa al hombre del animal y Le ayuda a hacerse hombre. El trabajo y la forma consciente más alta nacida de él, el comportamiento científico, no es pues solo un instrumento de dominio del mundo de los objetos, sino también, por ser eso, un rodeo que, por el descubrimiento cada vez más rico de la realidad, enriquece al hombre mismo, Le hace más completo y más humano de lo que podría serlo sin él.

A essência humana é ontologicamente determinada social; a sociedade é, assim, a unidade dessa efetiva práxis entre o homem e a natureza e entre outros homens. Compreende-se, como dito antes que essa atividade é possível de maneira mediada, pois, os homens se constituem em relação com a natureza e com os outros, produto das relações históricas e sociais, que precisam ser reproduzidas. Considerando que a pessoa pode ser um ser humano somente pelo fato de que ela mesma se apropria, incorporando em sua vida e atividade habilidades, carências, ideias etc., criadas e objetivadas por indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneas a ele.

Quando pensamos na dimensão ontológica dos indivíduos, sabe-se, na esteira de Marx e Engels que o trabalho é categoria fundante do ser social, e que o trabalho passa por diferentes mudanças ao longo das transformações advindas de suas relações de produção. No atual estágio do “trabalho”, visto pela sociedade capitalista como sinônimo de emprego, condição de garantir sua subsistência e não como atividade humano social, que permite o processo de humanização, sendo por sua vez mediado substancialmente pela educação, subestimam também sua capacidade geradora de riqueza no atual modelo de sociedade.

Com isso, o que se quer dizer é que os modos de produção ao expropriar o trabalhador de suas atividades, por meio do trabalho explorado esse processo de humanização torna-se alienado e como tal, compromete todos os demais complexos sociais, a exemplo da educação. Paralelamente o capitalismo passa por crises que afetam diretamente as bases da estrutura social, as forças produtivas e suas relações de produção.

Na esteira de Lukács foi possível entender que para compreender a condição do homem é preciso concebê-lo no cotidiano. Para compreender seu “mundo”, a sua concepção de mundo é preciso situar os homens nesse ambiente imediato, tanto materiais como espirituais da prática, dada pelas objetivações. É, pois, na vida cotidiana que estão presentes de forma imediata suas formas de existência pessoais, “isso tem consequências que, em todas as objetivações, o comportamento da alienação se reveste de uma importância maior do que de resto” (LUKÁCS, 2013, p. 449). Isto porque conforme o autor, um número de resoluções muito grande não é tomado especialmente com base em que o envolvido considere

incondicionalmente correta a objetivação que tem diante de si, porém de acordo com e sem que medida ela pode ser ajustar organicamente naquele sistema de alienações que o referido homem construiu para si.

4.3 A Formação humana e suas interfaces: os fins da educação

A educação é um complexo social que medeia o processo de apropriação do conhecimento, ela perpassa por qualquer tipo de relação do ser, seja na relação do homem com a natureza, seja na relação entre os homens (sujeitos). Seja ela de forma mais ampla ou de forma restrita, está no cotidiano de cada sujeito, permitindo um determinado grau de sociabilidade humana.

Do ponto de vista ontológico, sua essência está postulada nos termos que Lukács (2013) pela condição de proporcionar o homem a agir de modo intencional na realidade que o cerca. O que podemos chamar de práxis. Contudo, uma vez que a estrutura social encontra sua base nas relações materiais de produção, ou seja, no trabalho – relação entre o homem e a natureza -, ela possui, neste caso, uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho.

No que se refere ao trabalho podemos dizer que, ao mesmo tempo em que modificava conscientemente a natureza e construía um mundo humano para responder às suas necessidades, tornava-se um novo ser, fazia-se, nesse processo, homem. De acordo com Marx *apud* Lessa (2008), o homem, ao atuar sobre a natureza externa, modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. O homem torna-se capaz de produzir seus meios de vida. O trabalho é o intercâmbio do homem com a natureza, ou seja, sem a natureza não é possível a sobrevivência da humanidade⁴⁸. Segundo Tonet (2013, p. 82), continuidade e ruptura com a natureza são marcas do devir humano. Quem realiza, portanto, a articulação entre natureza e sociedade, entre continuidade e ruptura é o trabalho, por ser a síntese entre teleologia e causalidade⁴⁹.

Toda sociedade, nesses moldes, reivindica seus interesses e a escola como uma das formas de educação é bem específica quanto aos seus fins. A escola na qual nos referimos é a reivindicada historicamente pela burguesia. E como bem expressa Lukács (2013, p. 177), toda

⁴⁸ Ao contrário de outras teorias que defendem o fim do trabalho, entende-se aqui que esse intercâmbio é inseparável do processo de reprodução da vida humana.

⁴⁹ Tonet (2013, p. 84, p. 86) assim define teleologia e causalidade: a primeira “[...] é o estabelecimento consciente dos fins a serem atingidos”; e causalidade “[...] é exatamente o que caracteriza a natureza, pois esta é regida por leis independentes de qualquer consciência.”

sociedade reivindica uma “[...] certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas”. Contudo, ainda conforme o autor, “Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens”. (LUKACS, 2013, p. 177).

Os diferentes modos de produção da sociedade conduziram a diferentes maneiras de educar. A exposição a seguir pretende, de forma breve, demonstrar a relação trabalho e educação, considerando o advento da burguesia.

Com as revoluções, burguesia e proletariado, as duas classes fundamentais da sociedade capitalista e essencialmente antagônicas, se estabelecem. É nesse processo que surge o modo de produção capitalista, baseado na indústria e na sociedade. A agricultura, diferentemente da Idade Média, onde dominava a economia de subsistência, ocupa lugar secundário frente à indústria, ou seja, o campo se subordina a cidade, pois havia uma produção excedente e, conseqüentemente, ativação do comércio. Segundo Saviani (1994, p.154), no modo de produção capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tendendo a se mecanizar, adotando formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos por sua vez produzidos segundo a forma industrial. Na divisão do trabalho, segundo consideram Marx e Engels (2011, p.26), existe a separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, conseqüentemente, a separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses.

Nesse período, se consolida também a sociedade, uma vez que é posta de lado a organização segundo o direito natural, eliminando a ideia de comunidade. Surge, então, a organização da sociedade por contrato social segundo um direito positivo estabelecido. A Revolução Francesa ao defender os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens possibilita, na verdade, ao trabalhador a possibilidade de vender livremente sua força de trabalho como bem lhe aprouver. No entanto, essa liberdade é ilusória, visto que o trabalhador precisa trabalhar para sobreviver, e não há aí nenhuma liberdade. Vale esclarecer essa concepção de liberdade aqui mencionada, a partir de Saviani.

É importante considerar que a liberdade está estreitamente vinculada à propriedade. É uma sociedade de proprietários livres. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Isto rompe com o caráter servil da idade média. A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. (SAVIANI, 1994, p.155).

Com o advento da indústria, inevitavelmente intensificou-se a separação entre trabalho manual e intelectual, por intercâmbio da maquinaria traduzida aqui por Saviani (1994) como trabalho intelectual materializado como se convertendo em ciência, potência espiritual, transformada nesse modo de produção em potência material, o desenvolvimento científico permitirá que a natureza esteja sujeita aos desígnios humanos e que os conhecimentos se transformem em meios de produção.

A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que são determinadas pela propriedade de outro e pelo seu poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a serviço do capital. (MARX e ENGELS, 2011, p.32).

Constituídas historicamente, as classes sociais surgem de acordo com o modo de produção específico de cada sociedade, ou seja, como afirma Tonet, “[...] o modo como se extraem da natureza os meios de produção ou subsistência, a forma como se trabalha, determina a existência e a natureza das classes sociais”. (TONET, 2012, p.17).

Essa nova forma de sociedade exigirá mudanças na educação. E nessa vertente, o ideário pedagógico centralizado pelo Estado traz consigo a concepção de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória; por sua vez, capacitando a sociedade no sentido de integrá-las ao novo processo de produção, materializado na maquinaria, uma vez que os trabalhadores necessitavam apropriar-se minimamente da cultura intelectual, restrita a uma qualificação específica, voltada para as massas.

O caráter de educar no sentido mais estrito fica claro, uma vez que a escola se desenvolve segundo os padrões de necessidade urbana, ou seja, aos padrões mais avançados de produção, pois, a escola dos dominados cumpre o papel de reprodução do modo de produção capitalista e expansão dele. Daí a necessidade da obrigatoriedade da escola.

Assim, a escola se concretizou dualista: profissional para os trabalhadores e “escola de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes da sociedade. Politicamente, atribuiu-se a escola a formação do cidadão, sujeito de direitos e deveres, na sociedade moderna, portanto formação centrada na cidade e na indústria.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão na separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas

mais ou menos delimitadas, dispensando o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.(SAVIANI, 2007, p.159).

Após essa exposição, fica claro como explicitou Saviani (1994), que a educação tem dois sentidos: um sentido *latu sensu* que corresponde à educação como um dos complexos sociais fundados no trabalho e responsável pela transmissão das objetivações ao longo da história feitas pela humanidade, assim como, da própria humanidade historicamente construída; e um sentido *stricto sensu* que corresponde à forma como a educação se apresenta em cada tipo de sociedade. A escola, portanto, é uma representação da educação *stricto sensu* e é a forma historicamente situada na sociedade capitalista na qual o trabalho de um homem é explorado por outro homem. Desta forma, ela reproduz o modelo social, entretanto, precisa superar essa condição com o propósito de contribuir com os anseios da formação humana plena do ser social, por meio da práxis humana. Que consiste em

[...] qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos — tomada no sentido mais amplo — jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação — em sentido estrito — o preparou. Ele apenas pode reagir com o comportamento do Mestre Anton, de Hebbel: »não compreendo mais o mundo«, assim sua existência é um fracasso e é o mesmo, nesta conexão, se trágica ou cômica ou se é simplesmente miserável. Esse estado de coisa já mostra que entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão imediatamente, praticamente, contudo, ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes. (LUKÁCS, 2018, p. 133).

A práxis humana transformadora, assim permitiu ao homem constituir seu mundo objetivo, isto porque o trabalho é atividade materialmente mediada, pois uma relação entre sujeito e objeto só é possível diante de um processo de mediação, no qual o homem, como sujeito, de forma mediada se apropria da natureza, como objeto.

O processo de mediação, nessa perspectiva é a própria educação, que surge também com a própria reprodução social, no intercâmbio entre homem e natureza bem como, a educação emerge com o trabalho para auxiliar na transmissão às novas gerações daquilo que fora produzido pela humanidade. Sem a Educação, não seria possível ao ser humano garantir o acúmulo de tudo o que foi gerado por suas objetivações.

Ao tratar sobre os fins da educação Savini (2013, p.13) afirma ser “[...]o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O pedagogo sublinha ainda que o objeto

da educação diz respeito a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que ele se torne humano, e de forma concomitante a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013).

Seguindo essa linha, compreende-se que a educação mantém com o trabalho uma relação ontológica, ela vai ser de um determinado tipo, em cada modo de produção, posto que o trabalho está na base da reprodução da vida, de tal maneira a educação responde às necessidades daquele tipo específico de sociedade.

Tal compreensão é fundamental para a natureza deste trabalho, visto que é necessário entender o papel da educação na reprodução social para analisá-la em uma proposta nela inserida, ou seja, o tipo de educação é intrinsecamente ligado aos interesses do modo de produção. Entendendo o complexo da educação, é preciso saber de que tipo e quais as características da sociedade brasileira para então compreender os delineamentos da educação *stricto sensu* dessa sociedade, bem como as possibilidades da educação *latu sensu*.

A escola, portanto, é uma representação da educação *stricto sensu* e é a forma historicamente situada na sociedade capitalista na qual o trabalho de um homem é explorado por outro homem. Entendendo o complexo da Educação, é preciso saber qual lógica tem regido a reprodução social brasileira para então compreender os delineamentos da Educação *stricto sensu* dessa sociedade, bem como suas possibilidades.

Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Assim sendo, Lukács (2013) ressalta a problemática ao qual está fundada a educação: sua essência, na qual consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.

Uma vez apresentada a visão ontológica de educação, infere-se que a educação no seu sentido *stricto* e mais precisamente no capitalismo, tendo em vista que a educação já aparece como uma política, na medida em que as políticas públicas, segundo Azevedo (2004) Está intimamente relacionado com as expressões sociais que cada sociedade desenvolve por si só, à medida que são definidas, implementadas, reconstruídas ou desativadas a partir da memória da sociedade ou nação em que ocorrem. A educação no sentido *stricto* é concretizada na sociedade por meio das políticas educacionais desde o espaço macro às micropolíticas.

4.4. Categorias essenciais para a compreensão da natureza e dos fins da formação docente

A hominização é o resultado de uma passagem da vida em sociedade organizada por intermédio do trabalho, sendo este último a atividade vital que marca o desenvolvimento de sua esfera a priori meramente orgânica à sua base inorgânica, ou seja, social. Um ser submetido a leis sócio-históricas.

A partir desse momento, pode-se captar a dinâmica interna que medeia esse processo de humanização ao alcançar os nexos que permite a fixação das aquisições humanas. Para esse fim, as contribuições de Leontiev (1978) contidas no texto *O homem e a cultura* são de suma importância, pois no que tange as aquisições referente a hominização, o autor Russo segue nessa discussão atribuindo sua origem a partir dos fenômenos externos da cultura material e intelectual.

Que o homem constrói sua própria natureza, que ele é um ser ativo, que ele não se faz sozinho já foi visto aqui. Mas ainda pretende-se avançar nesses aspectos das características histórico-antropológicas, presentes no marxismo, da construção do ser social para se compreender a natureza e os fins da formação docente, pois este é um dos objetivos dessa etapa do texto.

Conforme Markus (2015), a atividade social consciente, resulta também na produção de novas necessidades individuais de caráter histórico-social, como a necessidade religiosa, a família, o Estado, a moral, a ciência, a arte etc. O homem foi cada vez mais afastando-se de suas necessidades biológicas e criando seu mundo social, no cotidiano, considerando a relação entre produção e consumo.

Em resumo produção e consumo não são idênticos. Contudo, são partes de uma totalidade, que possuem diferenças dentro de uma unidade. É no processo de reprodução social, em que se atua e se modifica que o homem na sua práxis evolui qualitativa e quantitativamente, numa constante universalização em relação ao seu impacto sobre a natureza e o homem. E sendo o trabalho a atividade essencial do homem, ele é, portanto, um ser essencialmente “ser natural universal”. (MARKUS, 2015, p. 44). Contudo, a essência humana não se esgota no trabalho, ou seja, na sua relação com a natureza. Em Marx, o homem é em primeiro lugar um ser social, isto é, um ser comunal e genérico. O caso é que, “a verdadeira comunidade dos homens”, é responsável por produzir e afirmar a sua essência. (MARX, 2015, p. 208).

Conforme o filósofo György Márkus (2015), o indivíduo, desse modo, só pode se tornar um ser verdadeiramente humano e viver uma vida humana se manter contato e

estabelecer relações com outros homens. Dito de outro modo, o indivíduo só é um ser humano, ao se apropriar, incorporar em sua vida e atividade habilidades, carências, ideias, formas de comportamento, dentre outros, que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações passadas ou mesmo contemporâneas a ele, em comunidade. “São os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o intelectual do gênero humano do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico” (LEONTIEV, 1978, p. 292).

A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma síntese da atividade social, síntese essa que deverá ser objeto de apropriação por todos os seres humanos que venham a incorporar aquela objetivação à sua atividade individual. (DUARTE, 2001, p. 154-155)

As objetivações históricas, sejam elas materiais e/ou mentais só podem ser, portanto, apropriadas pelo indivíduo dentro de uma comunidade humana por intermédio da relação com outros seres humanos. Isto implica dizer que a criança se encontra em um ambiente humanizado, contudo, o correto significado humano dos objetos como elementos deste meio, não é dado diretamente a ela, nem objetiva e nem subjetivamente está imediatamente dada de modo adequado ao ser humano.

Clara é a necessidade da mediação do nexos instrução-educação, ou seja, o exercício da docência e de sua função social, se faz necessário, com seus processos formais e sistemáticos de apropriação do conhecimento, pois,

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Entretanto, é preciso desenvolver no homem a capacidade de utilização ou reprodução das forças materiais e mentais criadas e objetivadas historicamente. Bem como as formas práticas sociais básicas de comportamento, o desenvolvimento das habilidades humanas fundamentais - para um determinado tipo de sociedade - pode ser realizado somente através de mediações e com auxílio de adultos. Mesmo as formas mais primitivas em sociedade,

apresentam seus traços e pressupõem formas de relações materiais e intelectuais definidas e prontas pelos homens atingindo um caráter específico da sua individualidade.

O desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros com os quais ele se encontra em intercurso direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações, Depende da existência de suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela. (MARX, 2007, p. 422).

Apesar da compreensão de que nesse processo de humanização em relação com a comunidade para apropriação dos elementos materiais ideais de seu mundo social a individualidade de cada ser humano e sua própria personalidade se dá por meio de um processo de apropriação ativo, pois o homem não é uma “tabula rasa passiva”, como bem expressa Márkus (2015, p. 64), que “simplesmente sofre registra as impressões feitas sobre ele pelo seu meio social”. É preciso dizer que esse processo de apropriação se dá a partir da sua própria atividade seletiva em suas formas historicamente possíveis de comportamento e atividade definidos pela sua situação histórica, posição de classe etc.

Já foi falado anteriormente sobre a consciência, que também não é dada ao homem de modo hereditário, assim é que Márkus (2015, p.75), expressa: “[...] O ser humano também deve preparar seu alimento intelectual os objetos enquanto elementos de sua consciência”, pois, “[...] Como componente da *atividade* da vida humana, a consciência em si é um tipo particular de atividade positiva dirigida à apropriação da realidade de uma maneira específica”. (MÁRKUS, 2015, p. 75).

O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como homem total. Cada uma das suas relações *humanas* como o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, (...) São no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade *humana*; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento (Betätigung) da *realidade humana*. (MARKUS, 2015, p. 75).

Nessa direção, conforme Márkus (2015), o homem deve aprender a ouvir, ver, pensar etc., como algo a ser dominado. O indivíduo deve assim desenvolver e adquirir como resultado desta aprendizagem ou apropriação, “[...] uma articulação fonética da realidade relativamente constante que corresponde a uma articulação e estrutura dadas

independentemente dele na linguagem como consciência social exteriorizada” (MÁRKUS, 2015, p.76). Afinal, “as ideias não existem separadas da linguagem” (MARX, 2011, p. 94).

Para Marx, a linguagem não é uma forma externa que é adicionalmente sobreposta aos conteúdos prontos da consciência tornando-os assim transmissíveis, mas, sim, um sistema social de objetivação que o indivíduo deve se apropriar a fim de desenvolver e adquirir as capacidades psíquicas conscientes especificamente humanas e, antes de todas, a do pensamento conceitual ideatário. Aquisição da linguagem significa uma reestruturação de toda atividade psíquica tornando-a consciente e humana. (MÁRKUS, 2015, p. 76).

Tais constatações em Marx (2010), expressam que a historicidade da consciência não se restringe à mudança constante e contínua de suas formas determinada pela prática. Isto porque esta mudança em si, aparece como um processo definido em uma direção, como um progresso que pode ser observado a partir da humanização dos sentidos, tal como descreve Marx (2010) nos manuscritos. É nesse sentido, que o homem desenvolve uma universalidade intelectual, como um resultado necessário de sua universalidade prática, caracterizado por sua tendência dirigida à *superação das Barreiras concretas para a cognição humana* (Marx, 2010). Neste processo de universalização da consciência em si essa expansão do conhecimento é tanto quanto está ativa quanto qualitativa, pois o caráter da atividade mental é transformado, e tal mudança desrespeito tanto a sua relação com o sujeito cognoscente quanto ao objeto a ser conhecido.

É nesse sentido que Cheptulin (1982, p.137) destaca que as categorias/conhecimento se dá no seio da prática social, “no processo da transformação, orientada em direção a uma meta e à realidade”. Isto porque as conexões e as propriedades universais alocadas em evidência. Tais categorias se expressam nas imagens e conceitos ideais surgidos no decorrer do desenvolvimento do conhecimento, e de igual modo pelos meios de trabalho criados pelos homens e pelas formas de sua atividade humana. É por isso que, na configuração da formação de uma categoria, se reflete a especificidade do estágio correspondente ao desenvolvimento do conhecimento, assim como as particularidades de formas da atividade dos homens, “formas de relacionamentos existentes entre eles, assim como as existentes entre eles e a natureza, que são dominantes no período considerado como sendo o do desenvolvimento histórico da sociedade. (CHEPTULIN, 1982, p. 137). Necessário, portanto, compreender as categorias singularidade, particularidade e universalidade, que se discute a seguir.

Há três categorias essenciais para que se compreenda a formação, seja do conhecimento, da consciência, do tornar-se ser genérico, se trata da singularidade,

particularidade e universalidade. A singularidade se constrói na universalidade, assim como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. Como já explicitado, quando nos referimos ao homem, este não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, a essência da singularidade, e como dito anteriormente, esse homem não poderia existir isoladamente, sendo a sociedade o ambiente pelo qual sua essência se desenvolve, pois o homem singular é um ser social, uma "síntese de múltiplas determinações" (Marx, 1983).

Dito de outra maneira, o ser social é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, considerando a atividade humana que é uma atividade social. Isto é, o trabalho assumido nas diversas singularidades, configurando aquela essência. Tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não dado a priori e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua existência em sociedade. Conforme Oliveira (2001), trata-se de um vir-a-ser social e histórico que engendra o humano no homem singular. Partindo desta compreensão é que se pode depreender a relação dialética existente entre singular-particular-universal. O que é fundamental e imperativo para que se possa abarcar “essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais - a particularidade (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

Para que se entenda melhor esse processo, utilizemos o exemplo de Engels em *A dialética da natureza* (2020, p. 179-180) quando fala sobre o atrito que produz calor.

Os homens pré-históricos já sabiam na prática que a fricção gera calor quando, talvez há mais de 100 mil anos, inventaram o fogo por fricção e, antes disso, já aqueciam partes frias do corpo mediante a fricção. Porém, a partir daí, até descobrirem que a fricção é de modo geral uma fonte de calor, passaram sabe-se lá quantos milênios. Bem, mas chegou o tempo em que o cérebro humano se desenvolveu o suficiente para emitir o seguinte juízo: a fricção é uma fonte de calor. Um juízo existencial e, ademais, um juízo positivo.

A ação de atritar que gera calor é o produto imediato adquirido por esse sujeito. O acúmulo de experiências semelhantes permite a esse sujeito emitir o juízo desse ato singular: "o atrito gera calor". A continuidade das experiências permitiu uma reelaboração do juízo num nível de maior amplitude do que o ato singular que deu ao primeiro juízo, pois se refere não mais ao ato do atrito gerando calor, mas na apreensão de que "uma forma particular de movimento (o mecânico) pode transformar-se, em determinadas circunstâncias (no caso, o atrito), em uma outra forma de movimento (no caso, o calor)". (OLIVEIRA, 2001, p.2). Ainda conforme Oliveira, “[...]podemos refletir, em nosso pensamento, o vir-a-ser real de nossa

atuação, através de juízos, partindo da singularidade até a universalidade através da mediação do particular”.

Passaram-se mais alguns milênios até que, em 1842, Mayer, Joule e Colding investigaram esse processo específico quanto a suas relações com outros processos similares que foram descobertos entretantes, isto é, quanto a suas condições universais imediatas, e formularam o dito juízo da seguinte maneira: todo movimento mecânico é capaz de se converter em calor mediante a fricção. (ENGELS, 2020, p. 179-180).

O objetivo de Engels (2020) nessa perspectiva, foi o de demonstrar que foi necessário tempo e uma grande quantidade de conhecimentos empíricos até que pudéssemos progredir, no conhecimento do objeto, ou seja, do juízo existencial positivo até o juízo reflexivo universal.

Fica demonstrado, assim, que a “faculdade de julgar”, atribuída a Kant, não é suficiente para emitir juízo, mas esta necessita também de uma “[...] Singularidade, particularidade, universalidade: estas são as três determinações em cujo âmbito se move toda a “teoria do conceito” (ENGELS, 2020, p. 182). Sob elas, progride-se do singular para o particular e deste para o universal, uma exemplificação semelhante a visão de Hegel como progressão “indivíduo, espécie, gênero”. Assim, o ser social se constitui desse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal), que se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular como mediação).

A relação e compreensão dessas três categorias - universalidade, particularidade e singularidade – foram necessárias nesse percurso não só para que se possa compreender suas distinções, mas para que o objeto em questão, deste escrito seja analisado e orientado ao final na direção de uma práxis revolucionária, considerando as categorias produção e consumo. Do contrário, seria uma mera especulação filosófica.

A partir da compreensão do trabalho como atividade vital, exclusivamente humana (MÁRKUS, 2015) compreendeu-se que as objetivações humanas, como produto de um processo histórico, se deram na medida em que o próprio homem em relação com a natureza agia para além de suas necessidades imediatas, como destacado anteriormente, afastando-se cada vez mais de suas barreiras naturais. A práxis humana transformadora, permitiu ao homem construir seu mundo objetivo, isto porque o trabalho é atividade materialmente mediada, pois uma relação entre sujeito e objeto só é possível diante de um processo de mediação, no qual o homem, como sujeito, de forma mediada se apropria da natureza, como objeto.

Para que se compreenda a natureza e os fins da formação docente se fez necessário trazer até aqui os elementos constitutivos da natureza humana, tendo por matriz dos complexos

sociais o trabalho o “modelo de toda práxis social”: a consciência, o conhecimento, que nasce da relação sujeito objeto, nexos causais que só podem ser encontrados no plano do ser, ou melhor dizendo com as autênticas transformações do ser na sua totalidade. “[...] seria um esforço inútil querer reconstruir intelectualmente o próprio complexo do ser a partir dos seus elementos (LUKÁCS, 2013, p. 84). Por esse caminho chegar-se-ia a pseudoproblemas como do horrível exemplo escolástico em que se pergunta Se a galinha vem – ontologicamente - antes do ovo”. (LUKÁCS, 2013, p. 84). Lukács ainda afirma que,

Com efeito, palavra e conceito, linguagem e pensamento conceitual são elementos vinculados do complexo chamado ser social, o que significa que só podem ser compreendidos na sua verdadeira essência relacionados com a análise ontológica dele por meio do conhecimento das funções reais que eles exercem dentro desse complexo. (LUKÁCS, 2013, p. 85).

Contudo, esse processo é determinado historicamente, pois o homem ao se afastar de sua natureza orgânica, permitiu a criação de um mundo social exclusivamente humano e mais complexo. Assim, o desenvolvimento da produção social se constituiu sobretudo a partir do trabalho como atividade fundante do ser social, ou seja, como vimos anteriormente, que por sua vez, produz e reproduz a si mesmo.

[...] seu processo de trabalho *origina* constantemente objetos, com o que se altera paulatinamente o mundo circundante do homem. Assim, o entorno do homem está sujeito a uma alteração introduzida deliberadamente pelo próprio homem, e conseqüentemente, o equilíbrio entre o homem e o meio ambiente não é assegurado e mantido pela atividade humana apenas, mas também constantemente alterado por ela e, então, recriado em uma base mais ampla (MÁRKUS, 2015, p.30).

Nas considerações de Márkus compreende-se que em geral, o desenvolvimento histórico substitui o meio natural por um meio sociocultural, resultado da atividade produtiva de gerações passadas e presente, e os elementos que incorporam as habilidades humanas representam as objetivações das “forças essenciais do homem”, produção que como destacado por Marx (2010) corresponde a vida genérica do homem, produção operativa universal, pois, o objeto é, a própria objetivação da vida genérica do homem, na medida em que ele se duplica não apenas intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se num mundo criado por ele.

Cada indivíduo, desse modo, não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. Assim, a relação entre objetivação e apropriação se realiza sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos, instituindo seu processo de inserção na história. Vale dizer, de acordo com Duarte (2001, p. 157), que “Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma

pretensa essência individual preexistente à atividade social do indivíduo”. Visto que “A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os ‘órgãos da sua individualidade’ (DUARTE, 2001, 157-158). Diante dessas questões a mediação se faz necessária, como se pode verificar na sequência.

O que se pretende ao destacar o processo de produção social é identificar o intercambio material, como um processo materialmente mediado pelo homem, portanto, na história objetiva e subjetiva do mundo dos homens, as objetivações humanas exercem uma função especificamente social, “qualitativamente diferente daquela das coisas naturais”, que assumem os objetos artificiais⁵⁰, “na atividade vital dos homens” (MÁRKUS, 2015, p.31). A mediação, nesse caso, supera o imediato. Apesar do mediato presente nas relações, é nesse mediato que acontece a superação do imediato. Ou seja, o mediato supera o imediato, por incorporação, por isso os dois são superados pela mediação. Vale dizer que a mediação em Marx (2007) se expressa na atividade humana. O trabalho é resultado da dialética entre natureza imediata e o ser humano que é mediato.

Nesse caso, Márkus (2015, p. 32) quer justificar que tantos os objetos naturais como os artificiais podem ser utilizados de diferentes formas, de acordo com as necessidades reais concretas, mas, ainda, enquanto os objetos da natureza podem ser considerados “neutros” em relação a sua utilidade, os produtos do trabalho, como objetivações, não são: “no contexto da vida social, eles têm uma *utilização ‘adequada’* que não pode ser sistematicamente violada sem invocar algum tipo de sanção social”. E ainda, “Produtos humanos existem em uma *rede de normas, de regras sociais de uso*” (MARKUS, 2015, p. 32), na qual eles adquirem identidade e significado e que abrange à sua finalidade a ao modo de sua aplicação.

O homem, assim, (MÁRKUS, 2015), a partir das objetivações das capacidades humanas, desde as mais primitivas como o próprio processo de produção, os costumes e a linguagem, permitiu na gênese mesmo do trabalho, o surgimento de outros complexos como o da ciência que definiria de forma mais eficiente, o processo de objetivação da efetividade humana. O ser humano a partir de todo esse processo histórico se defronta desde a sua mais tenra idade com um mundo humanizado materialmente pronto. Cabendo, pois, ao homem continuar do ponto deixado pelas gerações anteriores.

No processo de “apropriação” (Aneignung) de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em

⁵⁰ O conceito marxiano de “objetivação” aponta não apenas para o fato de que existem objetos artificiais, já adaptados às necessidades humanas, mas para a *função específica* (GYORGY MÁRKUS, 2015, p. 31).

necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma *transmissão prático-material* da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da *continuidade* histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o *progresso* social (MÁRKUS, 2015, p. 33).

A essência humana é ontologicamente determinada social; a sociedade é, assim, a unidade dessa efetiva práxis entre o homem e a natureza e entre outros homens. Compreende-se, como dito anteriormente, que essa atividade é possível de forma mediada, os homens se constituem em relação com a natureza e com os outros homens, produto das relações históricas e sociais, que precisam ser reproduzidas. Considerando, portanto, que o indivíduo pode ser um ser humano somente devido ao fato de que ele mesmo se apropria, incorporando em sua vida e atividade habilidades, carências, ideias etc., criadas e objetivadas por indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneas a ele.

A questão fundamental é que o homem necessita aprender a ser homem (singular e universal), o que requer um processo de aprendizagem. O homem é, em última instância, produto da educação, sem educação, teleologia secundária, não é possível a reprodução do homem. É válido lembrar que a educação nesse contexto, não é independente do trabalho. Trabalho e educação são esferas diferentes na prática social, no entanto, configuram uma síntese, o ser social. Toda prática social é determinada por necessidades, interesses, motivações, intencionalidades, também determinada pelo grau de consciência de seus intérpretes, possibilidades próprias de seus intérpretes e próprias à realidade em que se inserem.

Ante o fato de a natureza humana ser genérica e universal na sua origem, existe um modo adequado que a sociedade deve exigir para garantir a reprodução humano genérica? Qual o caminho a ser tomado pelas formações e ou políticas de formação docente para atingir tal objetivo?

Primeiro, se faz necessário dizer que os dados científicos sobre a natureza e função social da educação, em seu sentido ontológico, já é um fato e foi exposto aqui. Segundo, para atender à reivindicação de uma educação que permita alcançar e fazer cumprir o seu papel, Saviani explana que a função social da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado que consiste na ciência e ao próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Mas, um terceiro ponto ainda necessita ficar explícito nesse estudo, que é a identificação da natureza e dos fins da formação docente, no sentido ontológico, para que se reivindique uma formação ou mesmo políticas de formação de professores voltadas para tal fim. Muitos reivindicam este lugar à didática e às metodologias. Contudo, o complexo

ontohistórico da educação exige mais do que isso, é o caso de uma teoria do conhecimento que assegure uma formação omnilateral. Nos referimos antes de tudo, à visão de mundo. A compreensão adequada e correta da realidade. A função social do professor entra em cena neste momento. A educação escolar tem na sociedade contemporânea um importante papel a ser cumprido, e o professor precisa receber uma formação adequada para tal fim.

Com base no que foi desenvolvido neste escrito, compreendeu-se que a formação humana é ontologicamente determinada pelo homem ao realizar o trabalho. Nesse decurso o homem se constituiu como sujeito e objeto da realidade. As objetivações humanas permitiram a criação de um mundo social a partir do acúmulo de bens espirituais e materiais. Uma lógica que ainda permite o processo de criação e recriação desses bens pela mediação social.

Como visto, em função de suas necessidades os homens agem ativamente e transformam o mundo objetivo, transformando-se a si mesmo. Tais progressos de caráter evolutivo do homem foi acompanhado pelo desenvolvimento da cultura, permitindo o conhecimento do mundo que o cerca, o desenvolvimento da ciência e da arte.

Porém, tem-se que “Ao mesmo tempo no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber fazer cristalizam se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 1978, p. 283), marcando sempre diferentes graus de desenvolvimento histórico de aptidões motoras do homem. Isto explica que o progresso no aperfeiçoamento pode considerar-se como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico.

Cada geração começa, portanto, na sua vida no mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes final ela apropria se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnarão nesse mundo. Com efeito, mesmo as aptidões para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico em função das características objetivas desta linguagem. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber.

Nessa direção, compreende-se que o conhecimento adquirido por meio da relação entre o homem e a natureza e entre homem e homem, oferece a cada nova geração a apropriação do mundo material e imaterial. Desse modo, pela mediação da educação – transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados – as gerações precedentes se apropriam do mundo objetivo, permitindo o desenvolvendo de suas aptidões especificamente humanas. Trabalho e educação, simultaneamente oferecem os recursos necessários a esse processo. Convém esclarecer que o engendrar humano inicialmente – numa época bem remota - primitivamente

se deu de maneira espontânea, porém com a divisão social do trabalho ela acontece de uma maneira minimamente organizada. A aquisição da linguagem foi imprescindível para este fim. Assim, a cada nova geração se complexificam os meios de aprendizagem e aquisição do saber consciente se torna uma necessidade cada vez mais intencional. Essa complexificação, de uma maneira geral, nos leva a buscar identificar a natureza e os fins da formação docente.

Ao tratar sobre a aquisição do conhecimento e em relação a educação, na condição de pesquisadora, temos acordo com a teoria geral do ser de Marx (2007, 2010) e com a ontologia do ser social de Lukács (2013), à medida que a educação possui na sua gênese um ato intencional transformador da objetividade do homem, independente do tempo histórico. Como atividade intencional, pois, mesmo que na sua origem não carregue os traços essenciais de uma atividade conscientemente educativa nos termos que hoje compreendemos dada por um trabalho pedagógico, ela já exercia essa função. O vir-a-ser humano acontece na sua origem pela mediação da educação, teleologia secundária, na relação entre homem-homem. Esta relação se faz presente na constituição do ser humano e conseqüentemente da formação docente em um dado momento histórico.

Dessa maneira, o desenvolvimento e a aprendizagem do fazer-se homem só é possível mediante a apropriação dos resultados da atividade cognitiva de gerações precedentes. O desenvolvimento de uma criança na sua mais tenra idade só se torna possível dadas as condições sócio-históricas – acúmulos de objetivações – especificamente humanas adquiridas ao longo da vida por um processo de apropriação dessa mesma cultura. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 285), pode-se dizer que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem”.

O aprendizado é uma característica exclusivamente dada ao homem. Nesse sentido, o aprendizado pressupõe uma característica peculiar nesse processo, a mediação. Se a educação é em si uma mediação no processo de objetivação, tampouco a mesma acontece isolada, a não ser de forma, também, mediada pela ação de outros indivíduos. Nesse sentido, cada geração deve se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. Tal apropriação permite a inserção na continuidade da história das gerações. Assim, nos diferentes modos de produção, no decurso da história:

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial [...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela

transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa. (DUARTE, 2001, p. 157).

No que se refere ao desenvolvimento do homem deve-se salientar que esse processo de modo nenhum é passivo, pois para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos se faz necessário desenvolver em relação a estes uma atividade em que se reproduza os traços essenciais da atividade concentrada no objeto. Como esclarece Leontiev, a exemplo da apropriação de instrumentos, implica numa “reorganização dos movimentos naturais e instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores”. Trata-se “ao mesmo tempo de um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz”. (LEONTIEV, 1978, p 286-288).

A explicação acima se aplica de igual modo aos fenômenos da cultura intelectual. A aquisição da linguagem, por exemplo, é o processo de apropriação das operações de palavras e seus significados situados historicamente. Trata-se de dizer, que para Leontiev (1978, p. 288), que a assimilação no homem é o resultado de um processo de reprodução, “nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana”. O que demonstra que as aptidões e funções que se desenvolvem no decurso histórico e social não são dadas de modo hereditário. Elas são produzidas por meio da apropriação dado o caráter específico da atividade, as associações estabelecidas que se formam no decurso do desenvolvimento individual.

No sentido ontológico, isso quer dizer que não nascemos humanos, mas nos tornamos um animal humanizado. O fazer-se homem é fruto de uma série de mediações, como dito anteriormente – homem e natureza; homem e homem – a formação humana se herda, a não ser por um longo processo de mediações entre o meio.

Ao considerar “o processo de apropriação como o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 1978, p. 290), Leontiev sublinha que esta atividade deve ser adequada, ou melhor dizendo, reproduzir os traços da atividade cristalizada – acumulada - no objeto ou no fenômeno, ou mais precisamente, nos sistemas que formaram. O que requer a mediação de outros sujeitos capazes de transmitir as novas gerações daquilo que já fora produzido e apropriado pelas gerações precedentes.

Nesse sentido, vale lembrar que o mundo dos homens tem sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos e que sua atividade está sempre inserida na comunicação – como mediação. Para Leontiev (1978), esta comunicação seja em qual aspecto

for, trata-se de uma condição específica e necessária ao desenvolvimento do homem na sociedade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Com isso, o teórico russo Leontiev, nos assegura que o movimento da história, só é possível mediante a transmissão às novas gerações da cultura humana, ou seja, com educação. A educação possui formas diversas e quanto mais a humanidade progride, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada, o que vai requerer da educação um papel específico e mais complexo de sua tarefa.

[...] O tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. (Leontiev, 1978, p. 272).

É isso que veremos nos diferentes modos de produção, continuidade e rupturas dos processos educativos na medida em que a sociedade se desenvolve em novas etapas da vida produtiva e em diferentes tempos históricos. Atrelada ao seu processo produtivo, a sociedade molda seus sistemas educativos. Porém, com a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes, a educação é posta a serviço de uma classe hegemônica.

Mas não pretende se deter a essas questões nesse momento. O que será objeto de atenção ao final deste escrito. Até aqui, foi possível perceber que a humanidade é fruto de aquisições histórica, pois não nascem com o homem, estas são resultado do desenvolvimento de gerações humanas, não sendo dadas naturalmente. A hominização só é possível apropriando-se da cultura humana, adquirindo ao mesmo tempo propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

O devir humano é puramente social, o processo de sociabilização permitiu esse devir e possibilita a constituição de individualidades e atos sociais cada vez mais mediados, tendo como nexos desse decurso a consciência. Pois, é a consciência que permite a continuidade do processo de acumulação constitutiva do devir humano. Na medida que esta consciência, em patamares elevados pela crescente generalidade humana avança, cada vez mais o gênero humano se confirma como ser genérico e social, também se complexificam suas

individualidades. A consciência é, pois, a mediação entre individuação e sociabilidade. Assim, para Lukács, generalidade humana e individualidade são polos de um mesmo processo, dadas de modo articuladas, é o que se pode definir por reprodução social.

Temos, com isso, os três nexos que, segundo Lukács, operam na síntese peculiar que constitui o gênero enquanto totalidade social. Em primeiro lugar, o processo de generalização inerente ao trabalho que torna social toda ação individual. Em segundo, ainda eliminável contradição entre o gênero e o particular em todo o conflito social, que requer e possibilita que a contraditoriedade indivíduo/gênero se eleve a consciência em escala social. É, em terceiro lugar, a moral, os costumes, o direito e, em especial, a ética virgula enquanto complexos mediadores que operam na processualidade de elevação do gênero ao seu ser-para-si, à generalidade humana autêntica, no dizer de Lukács. (LESSA, 2007, p. 117).

Desse modo, tem-se que ontologicamente a razão do agir dos indivíduos que representa a ação social é o próprio homem, diferente da totalidade social burguesa em que o capital é quem passa a reger o homem, assim, o capital na sociedade burguesa, passa a ser a razão do agir dos indivíduos, constituindo ao mesmo tempo a essência da formação social, resultado de um processo de alienação global – a criação humana se faz estranha ao próprio homem. Nesse prisma, a alienação corresponde na linha evolutiva do mundo dos homens gargalos a completa explicitação do gênero humano e de suas individualidades.

Destarte, socialmente posto, o fenômeno da alienação cria obstáculos ao pleno desenvolvimento do gênero humano, negando a própria essência humana, e conseqüentemente concebe-se que tal afirmação nos permite entender que ao se negar o social do ser humano, se nega consigo a natureza e o fins da formação de modo geral, tendo em vista que a educação se caracteriza como mediação no processo de trabalho, da confirmação do homem.

Nesse sentido, compreende-se que a formação humana, deve ser o princípio da formação docente. Por tudo que foi exposto neste escrito a partir dos teóricos supracitados se invoca uma formação humano genérica, determinada ontológica.

[...] o fato de que o emergir da mera potencialidade do ser-nascido está atado a categorias sociais específicas como a educação, mostra que o ser humano, desde que se tornou humano através do seu trabalho, une em si um inseparável ser-conjunto de categorias naturais e sociais. (LUKÁCS, 2018, p. 238).

Desse modo, [...] a educação é um processo social puro, um formar e tornar-se formado puramente social. (LUKÁCS, 2018, p. 242). Claro é que a educação mesmo sendo uma mediação na prática social, é ao mesmo tempo prática social, e requer ao mesmo tempo, uma prática social mediada. Toda prática social tem uma intenção, uma dinâmica, um

movimento. A mediação é parte de um processo dinâmico de passagem dentro de uma totalidade.

[...] por um lado, a educação do ser humano é dirigida a cultivar nele uma disposição a decisões alternativas de determinado tipo; com isto a educação não é pensada no sentido estreito, mas como a totalidade de todas as influências que se dirigem ao novo ser humano que se forma. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada neste sentido de todo amplo, por seu lado igualmente com decisões alternativas, e sua educação, a formação de seu caráter, é um processo de interações se passa como continuidade entre estes dois complexos. (Lukács, 2018, p. 242-243).

Destaca-se aqui a importância da apropriação da cultura pelos indivíduos, pois se trata justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. [...] no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente (Duarte, 2001, p. 158).

A apropriação da cultura é sempre mediatizada pelas relações entre os seres humanos, “caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história”. Para Duarte (2001), “[...] essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada”. Daí dizer que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, “mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social”. (Duarte, 2001, p. 159).

A retomada da categoria da mediação não é trivial, pois ela nos fornece os traços essenciais na direção da finalidade da formação docente. E situando-se ainda a educação e seu devir,

[...] ainda que seja tão primitiva, ainda que tão rigidamente atada à tradição, pressupõe um comportamento do singular no qual poderiam estar presentes as primeiras tentativas de formação de uma ideologia, pois com isso, de modo necessário, prescrevem-se ao ser humano singular normas socialmente gerais para seu comportamento futuro, são inculcados exemplos positivos e negativos de tais comportamentos. Essa socialização do comportamento do singular opera imediatamente como hábito herdado, mas não se pode com isso esquecer que ele, mesmo no patamar mais primitivo do desenvolvimento humano, tem de ser um produto de posições teleológicas fundadas através de diferentes formas de exteriorização. (LUKÁCS, 2018, p. 407-408).

É nessa dinâmica que se compreende os primeiros traços originais do que hoje conhecemos como o trabalho docente. Se a educação na sua origem acontecia de modo espontâneo, mas ainda, com um certo grau de intencionalidade, ela só foi possível dado às capacidades produtivas dos indivíduos e de seu consumo.

Na realidade, a apropriação da cultura humana pelo indivíduo em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. Entretanto, nossa interpretação é a de que esse caráter necessariamente educativo de todo e qualquer processo de apropriação não deve ser visto como suporte para as concepções que dissolvem a especificidade da educação escolar perante outras formas de educação e até mesmo secundarizam sua importância na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. (DUARTE, 2001, p. 159).

A essência humano genérica é, pois, resultado da produção e reprodução do mundo objetivo. Dada à capacidade de produzir e consumir ao mesmo tempo, o ser social cria sua herança cultural necessárias à sua evolução, um percurso caracterizado por continuidade e descontinuidade de sua natureza. É neste sentido, que Duarte considera a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. (DUARTE, 2001, p. 155).

Nessa perspectiva, defende-se, na condição de pesquisadora, que **a origem da formação docente reside na necessidade de indivíduos, que na condição de ser orgânico foi capaz, em primeiro lugar, de construir sua esfera inorgânica a partir de um acúmulo de experiências em relação com a natureza, por intermédio do trabalho; e em segundo lugar, em interação com outros indivíduos, pois já vive em sociedade, não age sozinho, e é capaz de transmitir às novas gerações suas objetivações.** Por sua vez, na condição de produtores e consumidores, o consumo se dá de diferentes formas, seja por meio de uma determinada maneira de se comunicar, seja pela organização de um determinado grupo com suas características específicas de organização cultural etc.

Os nexos que permitem a fixação das aquisições humanas são dados pela mediação da educação, entre indivíduos que, capazes de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações precedentes permitem as novas gerações o desenvolvendo de suas aptidões especificamente humanas. O que nos remete já a traços minimamente pedagógicos, e conseqüentemente a um trabalho pedagógico. **Eis aí a compreensão da natureza e dos fins da formação docente: fornecer as mediações adequadas, por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, necessárias a reprodução da humanidade de modo omnilateral, como ser universal.**

Nesse ínterim, é a dialética entre objetivação e apropriação que fornece a base da dinâmica do processo de produção e reprodução da cultura humana. Primeiro, apropriação da natureza incorporando-a à prática social. Segundo, e ao mesmo tempo, o processo de objetivação, ao produzir a realidade objetiva “[...] que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos”. Nesse sentido, essa dinâmica exige uma novo do processo de apropriação, agora, também, das objetivações do gênero humano, produto de sua atividade social. (DUARTE, 2001, p. 150-151).

A mediação é, assim, a categoria central da compreensão ontológica do trabalho docente. Convém destacar, que a mediação aqui discutida, é uma categoria complexa, dialética, longe da compreensão dos paradigmas pedagógicos que atribuem ao professor ser um mero mediador. A mediação inserida na prática social do professor é uma categoria entendida como superação do imediato no mediato, uma categoria em constante movimento de forma dialética, responsável em última instância, e somente em última instância pela humanização do ser humano.

5. O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO DOCENTE: MANUTENÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO

[...] a liberação de cada indivíduo se impõe na mesma medida em que a história se transforma totalmente em uma história universal. [...] é óbvio que a verdadeira Riqueza espiritual do indivíduo depende totalmente da Riqueza de suas relações reais. Só através disso os indivíduos concretos se liberam dos diferentes grilhões nacionais e locais, põem-se em contato prático com a produção (incluindo a espiritual) do mundo inteiro e se colocam em condições de adquirir a capacidade necessária para poder desfrutar desta produção multiforme e completa de toda a terra (as criações dos homens). (MARX, 2007, p. 60-61).

De forma muito instigante, Marx (2007) aponta para um novo horizonte. Uma possibilidade histórica que não está dada, mas que pode ser construída. Sob as ruínas dos modos de produção vivenciados pela história da sociedade é possível uma virada histórica. Mas como se opera a mudança? E o que a formação docente tem a ver com isso?

Vamos trazer a memória alguns elementos já discutidos até aqui para que possamos compreender a lógica na qual tais problematizações foram feitas.

Com a divisão social do trabalho e a complexificação da sociedade, surge a propriedade privada e a consequente constituição das classes sociais e de seus antagonismos. Uma determinada classe social, forjada sob a exploração do trabalho se consolida no poder, e se reinventa as novas necessidades de se manter no poder. Levando a compreender Marx (2010, p. 107) quando afirma nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* que, “Minha consciência é apenas a figura *teórica* daquilo de que a coletividade *real* o ser social é a figura *viva* ao passo que hoje em dia a consciência *universal* é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela.

Todo autoestranhamento (*Selbstntfremdung*) do homem de si e da natureza aparece na relação que ele ourtoga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo. Por isso o autoestranhamento religioso aparece necessariamente na relação do leigo com sacerdote ou também, visto que aqui se trata do mundo intelectual de um mediador etc. No mundo prático-efetivo (*praktische werklche Welt*) o auto estranhamento só pode aparecer através da relação prático-efetiva (*praktisches werklches Verhältnis*) com outros homens. O meio pelo qual estranhamento procede é [ele] mesmo um [meio] *prático*. Através do trabalho estranhado o homem gênero, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhes são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção para sua desefetivação (*Entwirklichung*), para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha

de si a própria atividade, ele apropria para o estranho (*Fremde*) a atividade não própria deste (MARX, 2010, p 87).

A questão é que ao passo que a sociedade se complexificou e consigo os modos de educação, essa educação passou a assumir características e finalidades próprias de uma determinada sociedade. Isso, não quer dizer que ela deixou de cumprir sua função de reprodução dos saberes, no entanto, a lógica que vai permeando cada modelo de educação ao longo da história, assume contornos que não abarcam sua função de permitir o desenvolvimento pleno do indivíduo, dados os próprios interesses desta sociedade.

Se o homem se constituiu como ser universal, porque não produziu unilateralmente e esse percurso só foi possível de forma mediada, ou seja, pela educação, a educação portanto, para cumprir sua função social necessita de igual modo, ser omnilateral. Tal assertiva, obviamente não permite pensar que cabe somente à própria educação romper com uma formação unilateral. Tem-se que ter em mente que esta resguarda uma autonomia relativa com o trabalho, assim como os demais complexos sociais. O que se quer dizer é que essa mudança substancial depende, também, de uma mudança na infraestrutura social, ou seja, nas relações de trabalho. Superar a propriedade privada e produzir com liberdade. Superar as formas sociais que com base na propriedade privada e no capital, se materializam na forma mercadoria.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que o objeto somente é *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como, *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada*: Trabalho e capitalização. (MARX, 2010, p 108).

Marx nos adverte quanto à supressão positiva da propriedade privada na qual a apropriação sensível da essência e da vida humana, ou seja, desse humano objetivo para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, no sentido de posse ou do ter. Para o teórico a supressão da propriedade privada é a “*emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente.

Nessa perspectiva, para Marx “os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha *própria* apropriação” (2010, p. 109). Trata-se assim de um modo de apropriação da vida humana, pois, “[...] o olho *humano* frui de forma diversa da que o olho rude, não mano [frui]; o *ouvido* humano diferentemente da do ouvido rude etc” (2010, p. 109)”. Assim, o

homem só não se perde em seu objeto se este venha a ser para ele objeto *humano* o homem objetivo. E, “Isto só é possível na medida em que ele venha a ser objeto *social* para ele, em que ele próprio se torna ser social (*gesellschaftliches Wesen*), assim como a sociedade se (*Wesen*) torna ser para ele neste objeto”. O homem como fundamento de sua própria existência se defronta a priori com sua existência natural que se tornou humana e a natureza se tornou para ele o homem. Estes são pois os elementos vitais da efetividade humana.

Desse modo, compreende-se na esteira de Marx que o “homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem” (2010, p.106). Eis aí o caráter social universal de todo o movimento “[...] *assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele*” (2010, p. 106). O que determina, conforme o teórico, que a sociedade é uma unidade essencial completada do homem com a natureza.

A origem do ser social e seus determinantes históricos, esboçados neste escrito já se permite pensar os elementos essenciais da formação docente. Uma vez que se entende a estrutura social como uma construção histórica genérica e universal, tem-se alguns processos que se expressam no cotidiano do vir-a-ser que nos permite mais do que encontrar esses elementos que constituem a essência humano genérica, pois ao abordarmos a história levando em consideração essas características essenciais é possível replicá-las ou transformá-las.

Ante essa realidade, o que fazer? Como humanizar em tempos de estranhamento, ou seja, de desumanização. Do obscurantismo científico, da decadência ideológica, do recuo da teoria. Qual educação queremos? Uma que reproduza a sociedade atual? Ou uma educação que permita os conhecimentos necessários para o desenvolvimento total das capacidades subjetivas, em que se lance as bases no plano ideal e prático de uma sociedade que rompa com a sociedade de classes?

5.1 A Formação docente e a sociedade capitalista

Já foi exposto anteriormente as três categorias da lógica dialética que, na esteira de Lukács, nos permitem compreender que o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade, a saber: singularidade, particularidade e universalidade. Estas, por sua vez, são de suma importância para que se possa fazer a leitura correta da realidade dos fenômenos.

Se percebe que ao longo dos tempos o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, entretanto essa liberdade e universalidade não tem determinado a vida da grande maioria dos homens singulares. Quer dizer, existem objetivações genéricas -

objetivações do gênero humano - que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a atual estrutura social não permite que a grande maioria dos indivíduos tenha acesso a elas.

Assim, a história objetiva do mundo dos homens tem mostrado, nesse sentido, que a objetivação do ser genérico só é possível para aquele indivíduo que,

[...]por determinados motivos e circunstâncias, consegue superar os limites determinados pela estrutura social em que vive, quer dizer, quando esse indivíduo consegue concretizar em sua vida as possibilidades já existentes apresentadas pelo desenvolvimento do gênero humano, as quais lhe estão sendo cerceadas ou mesmo negadas pela estrutura social na qual está inserido. (OLIVEIRA, 2001, p.5).

Uma mediação necessária atribuída aos fins da educação. Esta situação leva a um processo de alienação frente aos produtos da atividade humana. Para Marx, não há sociedade independente dos indivíduos, ou seja, não existem antagonismo entre indivíduo e sociedade. Nos Manuscritos econômico-filosóficos (MARX, 1989, p. 195-196) ele explica:

Importa, acima de tudo, evitar que a "sociedade" se considere novamente como uma abstração em confronto com o indivíduo. O indivíduo é o ser social. A manifestação da sua vida - mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária, realizada conjuntamente com os outros homens - constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por muito que - e isto é necessário - o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica ou mais geral.

A educação, assim como a formação docente, apreendidas no plano de determinações e relações, sendo constituintes e constituídas das relações se apresentam como um campo de disputa. Sander (2005), a luz de Gramsci, no que se relaciona à perspectiva da formação e à formação de professores- objeto desta tese-, como uma política de Estado, destaca-se a ideia de que as políticas públicas atendem aos interesses do Estado e, por conseguinte, aos interesses do macro e dos microssistemas, importando nesse caso, “traduzir políticas públicas para realidades concretas” (SANDER, 2005, p.17), sendo que nessa senda se colocam as políticas educacionais. Essa assertiva se explica, à medida que as políticas educacionais, a serviço do Estado capitalista, caracterizam uma estrutura de reprodução das relações sociais, pois servem aos interesses do capital, tendo em vista, que foram crescendo e se impondo como hegemônicas diante das outras formas de trabalho humano existentes.

O Estado, conforme Engels, é fruto da sociedade em certa fase de seu desenvolvimento. À medida que:

Así, pues, El estado no es de ningún modo un poder impuesto desde fuera a La sociedad: tampoco es “la de la idea moral”, “ni la imagen y la realidad de razón”, como afirma Hegel. Es más bien un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado; es la confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables, que es impotente para conjurar. Pero a fin de que estos antagonismos, estas clases con intereses económicos en pugna, no se devoren a sí mismas y no consuman a la sociedad en una lucha estéril, se hace necesario un poder situado aparentemente por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el choque, a mantenerlo en los límites del “orden”. Y ese poder, nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella y se divorcia de ella más y más, es el Estado. (ENGELS, s/d, p. 606).

Portanto, o Estado se coloca onde os antagonismos de classe são inconciliáveis, tendo em vista que as contradições das classes não são conciliáveis. Assim, ao se compreender as políticas, com ênfase nas políticas educacionais, incluindo nelas a política de formação de professores, poderia se afirmar que o Estado, no modo de produção capitalista, enfiou uma cunha” entre o político e o econômico, (WOOD,2006, p. 28), “tendo em vista que aspectos essencialmente políticos, como a “disposição de poder de controlar a produção e a apropriação ou a alocação do trabalho e dos recursos sociais, foram afastadas da arena política e deslocadas para outra esfera”.

O conflito de classes no capitalismo tende a se “encapsular no interior da unidade individual da produção”, e conforme Wood (2006), “somente quando sai para a rua, o conflito de classes se transforma em guerra aberta, principalmente porque o braço coercitivo do capital está instalado fora dos muros da unidade produtiva”. Nesse prisma, “Não é o capital, mas o estado, que conduz o conflito de classes quando ele rompe as barreiras e assume uma forma mais violenta” (Wood, 2011, p. 47). Nessa perspectiva, os antagonismos estruturais do sistema necessitam ser corrigidos pelo Estado, que realiza essa função, no sentido de manter esses antagonismos sob controle e não os eliminar. (Mészáros, 2002, p. 214).

No que se refere ao processo de escolarização, esse fenômeno desdobrou-se numa formação em massa dos indivíduos de modo a determinar o modo de ser da sociedade. No dizer de Gramsci, “estandardizou” na qualificação intelectual dos indivíduos e na psicologia os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as massas “estandardizadas”: “concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc.” (Gramsci, 1982, p. 12).

Do mesmo modo, em relação à educação no sentido estrito, bem como na grande maioria dos cursos de formação de professores (tendo em vista os cursos ofertados por instituições privadas principalmente e desenvolvidos em forma de EAD), o que parece estar acontecendo no decorrer da História é que o econômico ao produzir cada vez mais mercadorias

e estimular o consumo, se coloca sobre os demais na produção capitalista, criando novas subjetividades no interior das relações sociais em favor da valorização econômica.

A formação que se deu, por exemplo, pela Lei nº 5.540/68 conforme Pereira, (2012, p, 246) fundamentou-se em uma organização taylorizada como se postulou na Lei 5540/68, com a “gerência” que se configurou nas figuras dos “especialistas técnicos – administrador, supervisor, orientador educacional, inspetor de ensino –, dividindo responsabilidades entre os que pensam e os que executam o processo educativo”. No modelo estabelecido de formação, que estabelece a centralização e setorização, distancia-se “o administrativo do pedagógico aos moldes da divisão do trabalho fabril, impossibilitando a unidade educativa da construção de um projeto participativo.

Importante lembrar que a Lei nº 5.540/68, em seu artigo 30, determinou que as universidades federais deveriam realizar cursos de formação de professores e de especialistas, sendo,

[...] a formação de professores para o ensino de segundo grau de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares.

Nesse sentido, se insere, portanto, a formação e atuação de especialistas técnicos, de caráter burocrático conforme defende Pereira, que foram formados para atuar na área da educação sob um modelo burocrático e hierarquizado, desde o planejar até o momento de avaliar em um processo distanciado da comunidade interna e externa à escola. Nesta forma, a organização da educação inspirada no tecnicismo, na formação do técnico em setores da educação impossibilita uma formação em uma concepção ampla. Trata-se de uma concepção positivista e desconectada da realidade. Saviani na obra “Do senso comum à consciência filosófica”, citado por Pereira (2012) com o qual temos acordo, salienta que os especialistas em educação se situam em dois extremos, tendo em vista que em um extremo estão aqueles que dominam com relativa segurança determinada uma área do conhecimento e que ao obedecerem à estrutura conceptual, abordam a educação.

Nessa concepção, a educação, como atividade mediadora no seio da prática global (SAVIANI, 2013), é compreendida, sob o ponto de vista reducionista, porque a educação passa a ser percebida, pelo respectivo referencial teórico de cada campo do saber. Com isso, fragmenta e fragiliza o conhecimento, recua o saber elaborado, trazendo partes desconexas e sem a compreensão da totalidade.

A especialização, que foi forjada sobre a destruição dos conhecimentos dos trabalhadores, passa a ser o princípio de formação do trabalhador na indústria moderna. Marx mencionou essa questão quando tratou da manufatura, que naquele momento histórico, não apenas forjou uma nova espécie de trabalho e de trabalhador, o trabalhador coletivo, no sentido da responsabilização coletiva com o resultado da produção; mas, desenvolveu o sistema de produção social como um todo, interferindo inclusive na divisão social e territorial da produção. Corroborar-se com Duarte (2001) quando diz que,

Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. (como acontece nas pedagogias do aprender a aprender) Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto. Aqui torna-se evidente, segundo nossa interpretação, a impossibilidade de coadunar a epistemologia genética de Jean Piaget com uma epistemologia sócio-histórica de base marxista. (DUARTE, 2001, p. 156).

Assim, de acordo com Marx, a expropriação do trabalhador é ainda maior no trabalho coletivo, pois, a soma dos trabalhos parciais é toda ela revertida para o capital, que ainda fica com a mais-valia expropriada individualmente, o que lhe garante duplo ganho. Esse processo de expropriação intensifica-se progressivamente e a dependência, que o trabalhador passou a ter com a necessidade da compra da sua mão-de-obra e a exploração de seu trabalho, estabeleceram limites, cada vez maiores, ao desenvolvimento de sua condição humana. No capitalismo, a mediação entre as relações sociais é o dinheiro, a única coisa que o trabalhador possui é sua força de trabalho, e é isso que o capitalista compra, seu tempo de trabalho. O capitalismo não só compra sua mão-de-obra, mas a sua própria individualidade. O trabalhador cansado, doente, insatisfeito com o seu trabalho não tem a opção de escolher trabalhar ou não, ele precisa satisfazer antes de tudo suas necessidades básicas que na sociedade da mercadoria necessita de dinheiro para adquiri-la. Além disso, a sociedade capitalista forja o cidadão – sociedade contratual – e cabe a educação formar o cidadão de direito e deveres, e o cidadão para o mundo do trabalho. Se nos períodos que correspondem a escravidão e aos servos, estes só existiam enquanto produtores para seus senhores, no capitalismo não é diferente. Só é útil, o cidadão – no caso do trabalhador, aquele que é produtivo para o capital

Ao pensar, portanto, no trabalho, e no trabalho docente, sob o jugo do modo de produção capitalista, não se pode esquecer a relação que existe entre a formação, o trabalho docente, o conteúdo da formação e o lócus dessa formação, tendo em vista a fragilidade em

relação ao conteúdo, -à medida, por exemplo, que as competências vão sendo utilizadas como parâmetro de formação-, as condições de trabalho com professores contratados, terceirizados, subempregados e o lócus dessa formação, com a maciça onda de cursos à distância e a proliferação de cursos oferecidos por faculdades privadas de forma aligeirada, fragmentada e fragilizada teoricamente. Nessa vertente, os cursos que possuem uma carga horária maior, que primam pelo conhecimento científico são questionados e considerados esquerdistas, marxistas, em tom bastante pejorativo.

Assim, rememorando as palavras de Richard Rorty (1999, p.77R), ditas em 1931, de que é preciso abandonar a distinção “esquerdistas *versus* liberais”, inclusive outros “resíduos do marxismo”, “que entram no nosso vocabulário – palavras desgastadas como ‘mercantilização’ e ‘ideologia’, por exemplo”, digo: não, não temos como abandonar tais conceitos, uma vez que eles não se baseiam na escolástica, muito menos na metafísica. Tal abordagem parte do concreto real para o concreto pensado de forma dialética e não se trata de uma análise retórica. A análise a qual falamos é materialista histórica dialética.

Desse modo, longe de justificar qualquer maneira de minimizar a questão das competências no contexto da política de formação de professores, trata-se de partir da práxis como critério de análise, como critério da verdade, para se alcançar o seu real sentido na política, tendo como principais fontes o marco legal e suas referências.

Assim, na Educação brasileira em seu conjunto, o que envolve também a formação de professores, constatam-se medidas de flexibilização e diversificação, com maior ênfase nas questões de eficiência, qualidade, desempenho nas necessidades básicas de aprendizagem. Como consequência, características como flexibilização, diversificação, fragmentação e/ou aligeiramento nas políticas para a formação de professores, tanto a inicial quanto na continuada, são identificadas nestas condições, os investimentos são voltados para a formação em serviço em alguns momentos e, em outros, se destinam aos cursos em nível superior.

No que diz respeito à formação, cada vez mais os fundamentos deixam de ser trabalhados, e constata-se que em alguns momentos são trabalhados conteúdos pertinentes às concepções didáticas, enquanto em outros são explorados conhecimentos referentes ao uso de novas tecnologias adaptadas à Educação. A modalidade Educação à Distância (EaD) se incorpora a esta tendência, contribuindo para efetivar a dimensão suplementar em detrimento da efetividade da Educação presencial.

A ampliação e aceleração do processo de introdução de tecnologia para aulas à distância, em larga escala da produtividade do trabalho, da introdução das tecnologias incorpora

o que vem a ser uma nova divisão de trabalho entre “aulistas, tutores/as, corretores/as, etc.” (CATINI, 2020). É quando o trabalho passa a ser parcelado e cada trabalhador e trabalhadora passa a ser expropriado do conhecimento, sobre a totalidade do processo e resultado do trabalho. Outro fator preocupante desse processo é a introdução da inteligência artificial.

De fato, não é difícil perceber os novos rumos que as tecnologias educacionais tomam, à medida que se instauram conforme o modelo desejado pela esfera burguesa, o europeu. A substituição do homem pela máquina, a valoração dada as tecnologias, já faz parte do nosso mundo a algum tempo. O campo pedagógico, sem dúvida, tem sido fértil em adaptações passivas e acríicas de projetos tecnológicos, o que pode se configurar num risco em que pode se entender nesse processo de tecnização a crença de que a técnica pode resolver tudo e de percebê-la como produtora do humano e não o seu contrário.

Precisamos das tecnologias, são conhecimentos fundamentais para o aprimoramento das ciências, e ela deve estar a serviço da humanidade, contudo o que se tem visto é a tecnologia substituindo o trabalho humano pela máquina e não como mediação.

Em tese, a correção de provas dissertativas diria respeito a um trabalho “intelectual”, de análise de conteúdos e decisão sobre valor a atribuir a determinado tipo de resposta. O emprego de inteligência artificial só pode substituir o trabalho docente quando este já chegou no grau máximo de exploração e o emprego das capacidades intelectuais já foi suficientemente reduzido, pelo simples esgotamento físico de professores com mais de 3 mil alunos. A degradação do trabalho docente compete diretamente para a impossibilidade de que a relação pedagógica possa conter traços de experiência formativa (CATINI, 2020, s/p).

Catini (2020) cita o caso de escolas estaduais da rede básica de São Paulo que aderiram ao emprego de software no qual se insere os resultados das avaliações dos estudantes em planilhas e a máquina responde com um laudo que informa quais as competências e habilidades que faltam para o estudante adquirir, de acordo com o previsto na BNCC. Será por meio desse laudo gerado que o trabalho docente deve se orientar. “O importante aqui é que a avaliação de resultados dos estudantes é a medida da produtividade do trabalho de ensinar”.

No Paraná, por exemplo, Ratinho Jr, governador do Estado, investe pesado em tecnologia nas escolas, fazendo a defesa se utilizando o modelo da Coreia, “A Coreia do Sul tem um dos melhores sistemas educacionais do mundo, com muitas inovações que servem de referência para o Paraná”. Governador continua: “Queremos dar continuidade na revolução que fizemos no ensino paranaense, que levou o Estado a ficar em primeiro lugar no Ideb do ensino médio, implantando cada vez mais tecnologias em sala de aula” (RATINHO, JR, APP, SINDICATO, 2023, s/p.). Convém destacar, que enquanto isso se coloca para o Paraná como

solução, a Suécia na contramão desse discurso, recua no uso das tecnologias e defende o retorno à utilização dos livros.

Nesse caso, não fica difícil de entender qual a relação disso com as novas políticas, uma vez que as avaliações de rendimento já se tornaram mecanismo de gestão – accountability. De acordo com o documento do Banco Mundial (2017) *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* afirma que mesmo com escassez de recursos é possível alcançar bons índices de qualidade na educação.

O texto aponta alguns exemplos de como os estados e municípios podem melhorar seus índices. As “inovações na gestão escolar” no estado do Ceará, que demonstraram como melhorar significativamente os resultados de aprendizagem por meio de incentivos ao desempenho. No Ceará, a distribuição da receita tributária estadual (o ICMS) é baseada no índice de qualidade da educação de cada município. No caso de Amazonas, os professores são avaliados logo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos e um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório. Os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco já introduziram um bônus para os professores e funcionários com base no desempenho das escolas. O Rio de Janeiro eliminou a nomeação política de coordenadores regionais e diretores de escolas e introduziu uma avaliação de desempenho anual para diretores escolares e regionais, e reuniões regulares para disseminar os resultados e dar destaque às escolas com desempenho melhor. Com isso compreende-se o teor de tais recomendações que estão aos poucos ganhando força nas políticas educacionais em que claramente tornam-se “ferramenta objetiva de seletividade, expulsão e substituição de trabalhadores e trabalhadoras da educação” (CATINI, 2020).

Nesta seara responsabiliza e culpabiliza o professor pelo fracasso educacional e pela sua própria formação.

É preciso compreender esta imersão acrítica em seu contexto histórico. A partir do final da década de 1980, aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para as escolas privadas; o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a minimização do status do professor. Além disso, a culpabilização do professor pelos males da escola coloca o educador em condição de ser necessário ou desnecessário, tanto para a classe dominante como para a classe trabalhadora, dependendo do projeto com o qual está comprometido. Esse comprometimento, por sua vez, depende do nível de consciência profissional do docente em relação ao seu poder de transformação na prática pedagógica. (MARSIGLIA, 2011, p. 9).

Aponta-se um processo no qual o trabalho de gestão se automatiza e transforma a avaliação num processo constante por meio de aplicativos, enquanto o trabalho vivo é

expropriado de seus conteúdos e se torna um trabalho cada vez mais simples e destituído de conhecimentos. O mesmo ocorre nos processos chamados de “uberização” do trabalho, aqui colocados dentro do processo de trabalho docente. Convém salientar que:

A implicação de maior importância na alienação do professor no processo educativo é, portanto, levar os alunos à reprodução da sociedade sem consciência de sua inserção nela e dos resultados dessa reprodução para a melhoria de suas próprias vidas. (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

A tecnologia, assim, estará a serviço da seleção, capacitação e eliminação do trabalho educativo que não conduza a um rendimento adequado. O relatório Professores Excelentes do Banco Mundial já sugeria, em 2015, a avaliação dos professores fornece aos sistemas escolares, dados de forma direta e transparente para lidar com docentes que apresentassem desempenho consistentemente deficiente. “No Chile, no Equador e na Colômbia, bem como em novas propostas do Peru e do México, os professores com avaliações sucessivas nas categorias mais baixas de desempenho são dispensadas”. O que não deixa dúvida e o banco faz questão de mencionar é a responsabilização do professor, pois “Os sistemas de avaliação de professores eficazes fortalecem a responsabilização” e não apenas a responsabilização, mas o controle e vigilância de todo trabalho docente. (BANCO MUNDIAL, 2015, p.36).

Segundo Catini (2020), “mais da metade dos estudantes da rede básica do estado de São Paulo, dentre os 3 milhões e meio matriculados, nunca acessou e nem deu *login* no sistema de aulas online montado para a continuidade pedagógica durante a pandemia”. Sabemos que muitos deles lhes faltam condições objetivas como tecnologia e infraestrutura mais básica do que propriamente familiaridade com aparelhos eletrônicos. Coisas como saneamento básico e alimentação, o mínimo necessário para sobreviver a uma crise sanitária. Com isso, é difícil entender que conforme a OCDE, por exemplo, são *resilientes* os estudantes mais pobres que atingem desempenho nível 3 nas avaliações de português, matemática e ciências, indicados pelo PISA. Essa nota, leva automaticamente os estudantes a serem considerados portadores de “oportunidades de aprendizagem” e aptos a dar continuidade aos processos seletivos com competitividade.

Além disso,

os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora. (MARSIGLIA, 2011, p. 8).

No campo da formação de professores que compreende seu processo de instrumentalização, por tanto a apropriação do conhecimento, é preciso pensar qual tem sido o conteúdo dessa formação, em ela tem se concentrado no que concerne a objetividade do conhecimento. Assim, por meio dos instrumentos legais, seus referenciais e dos organismos internacionais que o endossam é possível identificarmos quais as concepções estão presentes nas propostas de conteúdo da formação dos professores.

Apesar do rigoroso esforço de intelectuais que se debruçaram sobre essa discussão e aqui destaca-se o brilhante trabalho de Moraes (2000, 2003, 2004) e seu vasto material publicado não só sobre os dilemas da pesquisa em educação e a questão da apreensão da realidade, bem como seu conjunto de produções nas pesquisas sobre formação docente⁵¹.

Quando se fala em conhecimento em um sistema de Educação, situa-se o conhecimento como categoria ontológica, que pressupõe inclusive uma teoria, a Teoria do Conhecimento, que, por sua vez, pressupõe uma ciência, tendo em vista que tal processo educativo requer do professor uma apropriação dos conhecimentos científicos em termos de conteúdo, mas também da compreensão de como se dá esse conhecimento, o que implica a apropriação dos pressupostos históricos, filosóficos e sociológicos da Teoria do Conhecimento, tendo em vista que este é composto historicamente por uma série de mediações que perpassam esses pressupostos. Diferente de tudo isso, no que tange à prática pedagógica e sua formação, o que se percebe com o estudo feito aqui e por autores que tratam dessa temática, observa-se um processo de desinstrumentalização do professorado, acrescido pela fragilidade teórica (FREIRE, 2017).

Para essa análise vale a mesma máxima já apresentada por Duarte, quando fala da importância de levar em consideração a relação entre produção e consumo para a análise de qualquer fenômeno social.

[...] entre as necessidades e o consumo existe a mediação da produção, mediação essa que se torna determinante do consumo ao criar os objetos para o mesmo, as formas pelas quais esses objetos serão consumidos e a necessidade que impulsiona o indivíduo a consumir esses objetos. Essa análise de Marx é válida tanto no sentido do processo de humanização, isto é, de desenvolvimento do gênero humano (o surgimento, ao longo da história, de necessidades cada vez mais elevadas), como também no sentido específico do processo de alienação das necessidades na sociedade capitalista, a produção de mercadorias leva à produção de necessidades alienantes e consumistas nos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 186).

⁵¹ “Educação light, que palpita infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores” (MORAES; TORRIGLIA, 2000), Política educacional (MORAES; EVANGELISTA, SHIROMA, 2004), Iluminismo às avessas (2003), “Sentido do ser docente e da construção de seu conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003) “Proposições sobre produção de conhecimento e políticas de formação docente” (MORAES, 2003), “Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente” (MORAES, 2004), entre outros.

Não podemos esquecer que a diáspora africana, consistiu no fenômeno histórico e sociocultural que ocorreu basicamente em função da escravatura, quando os africanos eram forçosamente transportados para outros países para trabalharem. No entanto, ao revisitarmos a história, não podemos perder de vista que em parte, alguns povos africanos vendiam sem próprio povo em favor de enriquecerem seus reinados. O que nos faz refletir sobre a questão da emancipação social e da emancipação humana, que são duas coisas distintas. O caráter particular de um indivíduo ou de pequenos grupos passa a não assumir o caráter universal de uma possível emancipação humana em detrimento de seus próprios interesses.

Ao longo da história a estrutura social do capital – a partir de uma classe hegemônica - não tem permitido alternativas contrárias ao seu “progresso”. O capital aqui não se limita a um único sistema, mas a todos os modos de produção que se lançaram tendo na sua base formas sociais na forma mercadoria. Mas o fluxo da história contida nos homens e pelos homens permite pensar sempre em novas possibilidades e alternativas para a superação de tal estado de coisas. Foi no que tantos teóricos e intelectuais se debruçaram na tentativa de teorizar e exercitar a práxis revolucionária, para além do capital, a exemplo de Marx, Engels, Lênin, Rosa Luxemburgo etc.

Pensar uma educação revolucionária se faz necessária para a real transformação social. Afinal, a formação é necessária para uma vida efetivamente consciente, mas consciente criticamente, consciente da verdade. Assim, é preciso também pensar na formação de professores que estão diariamente nas salas de aulas, principalmente na educação dos filhos da classe trabalhadora, tendo em vista que esta última é a que mais sofre as mazelas de uma sociedade desigual e desumana. Tais ações precisam de um conteúdo e de uma forma adequada para tal fim.

Levando em conta o fato de que todos os conhecimentos dos quais o homem dispõe foram adquiridos no decorrer da evolução da consciência social e do reflexo da realidade, a partir de sua modificação na prática, é fácil perceber que o conhecimento é um aspecto necessário da essência da consciência, sem o qual seu funcionamento e seu desenvolvimento são impossíveis. A consciência representa uma forma superior do reflexo que é própria ao homem e que aparece apenas na sociedade, sobre a base da atividade produtiva transformando a realidade ao redor no interesse do homem. (CHEPTULIN, 1982, p. 105).

Para Cheptulin o saber representa um conjunto de informações, sobre a realidade ambiente, que a sociedade dispõe. Em contrapartida, a consciência é formada unicamente pela rede de conhecimentos que entram no processo concreto do pensamento do homem e a partir

dos quais elabora-se sua compreensão da situação. “[...] A consciência, assim, não é todo o saber, mas somente aquele do qual o homem utiliza-se a cada momento dado, que nasce de seu cérebro, quando da compreensão dessa ou daquela situação concreta. (1982, p.99). O autor expressa ainda que, [...] “O saber é um modo ou uma forma de existência da consciência que não existe nele mesmo, mas na medida em que chegamos, por meio dele, à tomada de consciência (intelecção, compreensão) de um estado de coisas dado. (CHEPTULIN, 1982, p. 100).

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento. (MARSIGLIA, 2011, p. 10)

Nesse sentido, para que se efetive um processo educativo revolucionário, capaz de empreender todas as suas forças na direção de uma sociedade emancipada, infere-se que há saberes que são determinantes para esse processo, assim como uma visão de mundo capaz de compreender a totalidade social sem cair nas armadilhas da pseudoconcreticidade. Uma visão de mundo que não engendre no indivíduo uma consciência unilateral. Isso deve servir para as formações em nível superior de modo geral, principalmente a formação de professores. Destarte, Lukács (2013, p.2-3) assevera o quanto “é importante para cada homem o saber pensar corretamente e com certo espírito criativo, notadamente no século da revolução científica e técnica e das grandiosas transformações sociais”, em que os homens têm de resolver problemas complexos, “tanto técnicos como tecnológicos, além de determinar as vias e as formas do progresso social”. Marx e Engels sublinham que:

[...] o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual. (MARX e ENGELS, 2011, 84-85)

Nesse percurso, o desenvolvimento da ciência e da ideologia assumem um importante papel nas transformações sociais. A respeito da ideologia, Gramsci (1975) já alertara sobre distinguir entre ideologias arbitrárias e ideologias historicamente orgânicas, pois sendo a

ideologia pertencente a supraestrutura devem ser submetidas a uma análise rigorosa, tendo em vista que a supraestrutura unem elementos relativos ao conhecimento e as pressões que incidem sobre a universalidade do conhecimento. Isso quer dizer que em hipótese nenhuma deve-se desqualificar o poder da ideologia. Enquanto uma ideologia arbitrária, submetida a uma crítica filosófica a desqualifica, a ideologia orgânica constitui o campo no qual se qualifica o conhecimento científico e seus avanços, ou seja, as conquistas da objetividade, da realidade reconhecida no mundo objetivo situado historicamente, independentemente de qualquer ponto de vista.

[...] caberia aos revolucionários agir, atuar praticamente. No entanto, vir para uma atuação eficaz, eles precisariam superar as “ideologias parciais e falaciosas”, por meio de um processo no qual deveriam se apoiar nas ciências e na filosofia, buscando o máximo de *objetividade* no conhecimento, e encaminhando então, na ação a realização prática “efetiva da unificação cultural do gênero humano”. (KONDER *apud* GRAMSCI, 2020, p. 115).

Apesar das relativas concepções de ideologia, mesmo entre os marxistas, aqui nesta tese são trazidos os pontos em comum de pensadores que amparam essa categoria. O que se apresenta é uma convergência em torno dessa categoria para pensá-la como uma categoria objetiva uma vez que ela está diretamente ligada à práxis e ao seu uso pela burguesia. Não existe uma ciência neutra, como pregavam os positivistas ou a ciência mesmo da sociologia. Mascaro sinaliza que:

Para Marx, não há possibilidade de um conhecimento a respeito da sociedade que seja isento, especulativo, meramente teórico. Não se pode pretender uma ciência social neutra e imparcial. Toda compreensão a respeito da sociedade é também uma tomada de posição a seu respeito. [...] Para Marx o conhecimento deve impulsionar a transformação. Daí que a sociologia, para o pensamento de Marx, não é uma disciplina apenas teórica nenhuma espécie de enciclopédia de fatos e informações sociais ponte no limite, é a própria compreensão da sociedade para transformá-la. (MASCARO, 2007, 95).

Vale dizer que se trata de uma luta contra a atual que é hegemônica, uma luta contra o caráter ideológico do capital - que possui sua própria estrutura. Trata-se, antes de tudo, de uma batalha no campo das ideias, tal qual expressa Gramsci. Saviani nos aponta um caminho seguro na direção de uma determinada consciência crítica, quando ele fala em passar do senso comum à consciência filosófica. Que significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

No mundo entre escolhas e alternativas jaz em cada período históricos circunstâncias específicas da própria generalidade humana, que arremeteu causalidades postas – materiais e imateriais.

O essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos — tomada no sentido mais amplo — jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação — em sentido estrito — o preparou. [...] entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão imediatamente, praticamente, contudo, ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes. (LUKÁCS, 2018, p. 133).

Necessário, portanto, pensar de modo a compreender o real

O problema sobre se é possível atribuir ao pensamento uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática - é um problema puramente escolástico. A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (K. Marx, Teses sobre Feuerbach.)

Nesse prisma, “preocupar-se com a educação transformadora significa investir no sistema educacional e formar intelectuais orgânicos. (MARSIGLIA, 2011, p. 9). Pensar no sentido de que a emancipação humana foi constituída na própria gênese social, o que fazer ante essa perspectiva do estranhamento do próprio sujeito ante a realidade que ele está inserido. Qual seria a formação adequada para a retomada do horizonte da emancipação humana? Logo, seria necessária a:

Apropriação universal da Riqueza intelectual produzida em meio às profundas contradições geradas pelas relações sociais capitalistas é parte necessária do processo de socialização dos bens de produção sem o qual não pode haver superação do capitalismo. (DUARTE, 2010, p. 67).

A subseção seguinte visa apontar a relação entre ciência, conhecimento e a formação de professores na contemporaneidade, apresentado o qual deve ser o sentido e o significado da formação docente.

5.2 A práxis revolucionária do professor

Conforme estudos realizados por Duarte sobre a formação de professores, esta segue uma linha de compreensão, nas últimas décadas, baseada na epistemologia da prática. Ao confrontar os escritos de Tardif (2000) sobre a temática, um defensor e propagador dessa epistemologia, afirma que existe uma forte pressão sobre a questão da profissionalização docente. Tardif tem criticado os cursos de formação superior quando considera que suas formações estão centradas no saber acadêmico, teórico e científico, pois os saberes profissionais não podem ser confundidos com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Neste sentido, infere-se que Tardif aponta para uma irrelevância do saber científico e teórico, defesa da qual discordamos nessa tese. O autor defende que:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. [...] Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. (TARDIF, 2000, p. 10).

A epistemologia da prática compõe uma concepção baseada na ciência Pós Moderna que aniquila qualquer princípio universal. Pode-se dizer que assim como Tardif autores como Perrenoud, dentre outros ancorados em pedagogias que incidem sobre as pedagogias ativas, o construtivismo e as pedagogias das competências, teoria do professor reflexivo representam um movimento, tomando de empréstimo o termo que Marcondes de Moraes (2001) denominou de “recoo da teoria”. Movimento este que prioriza a eficiência, o campo da experiência, a prática reflexiva, repleta de pragmatismo e retórica. O saber fazer torna-se o eixo central das formações de professores e a teoria é uma perda de tempo ou mera especulação.

Dado que a acumulação da riqueza material da sociedade é o resultado da acumulação de capacidades humanas. Pergunta-se então: como elas são transmitidas? E por quê? Para quem? Mascaró (2007), nos ajuda nessas questões quando sublinha um trecho de Lukács.

quando afirma ser a sociedade capitalista reificada, está afirmando, pois, ser essa sociedade coisificada, esterilizada, tornada meramente objeto. O homem, no capitalismo, não tem a dignidade de ser homem, as ações humanas não são voltadas à dignidade das próprias ações. Tudo o que o homem faz tem em vista o jogo instrumental que é simplesmente o de ganhos e perdas, vendas e compras. Faço isso porque me dá aquilo. O capital compra o trabalho, o trabalho necessita então se vender ao capital. O mundo se torna coisa, seus objetos tornam-se vendáveis como

mercadorias, e o homem se torna coisa seu tempo e suas ações se tornam coisificados, quantificados, mensuráveis pelo direito, pelo capital. O homem, no capitalismo, não vale pelo que é, vale pelo que tem. Os que não têm nada vale. [...] Não plantamos para comer, mas para vender. As coisas não valem pelo que são, mas pelo que representam no mercado. Acima disso, o trabalhador é profundamente explorado e alienado de suas condições. O trabalhador é, ele próprio, uma mercadoria à venda. (MASCARO, 2007, p.157).

A assertiva apreendida por Lukács expressa por Mascaro, nos leva a compreender que essa relação de estranhamento e de coisificação afeta o próprio pensamento dos sujeitos e o entendimento do mundo e da sociedade, tornando-se um pensamento gradativamente coisificado. Afasta a capacidade cognitiva dos sujeitos, o entendimento da sociedade, de forma contundente, ligando-o intrinsecamente, às amarras da lógica de mercado.

Utilizando uma assertiva de Saviani (1980, p. 11), pergunta-se: Como é possível “desarticular dos interesses dominantes aqueles que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante [e, simultaneamente, rearticulá-los em torno dos interesses das classes dominadas] dando-lhes a coesão, a coerência e a consistência, de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia? Qual seria a práxis do docente no processo de elevação da cultura das massas e transformação do proletariado em força hegemônica?

A resposta para as questões acima encontra-se no decurso do próprio processo de hominização apontado até aqui, de acordo com o referencial abordado. Tem-se que antes de tudo, o caráter histórico das necessidades humanas é decorrente das características do trabalho – produção – enquanto uma atividade especificamente humana. Trata-se justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. “[...] no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente”. (DUARTE, 2001, p. 158). As objetivações humanas possuem em si, um caráter histórico-social, sendo possível outras formas de estrutura social, que não seja a que está posta, além disso, se faz necessário a formação e o cumprimento da função social do professor amparada nas suas raízes ontológicas, trata-se, antes de tudo, da produção humana.

[...] sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 2001, p. 159).

É nesse sentido que se expressa a historicização ou socialização:

[...] A produção dá fim ao consumo. *Primeiro*, o objeto não é um objeto em geral, mais um objeto determinado que deve ser consumido de um modo determinado que apenas a própria produção pode mediar. Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto de consumo que é produzido pela produção, mas também o modo de consumo, e isso não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, consumidores. (MARX, 2011, p.47).

O primeiro ato histórico é o processo de produção material a partir das necessidades objetivas e subjetivas da própria existência, logo, a forma como os homens passam a produzir responde também a uma forma de consumir. Assim, o cotidiano se apresenta como o terreno da práxis⁵², pois “a esfera do cotidiano é uma esfera precisa; é a esfera do concreto”. Tendo em vista, que “[...] na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente a totalidade social”. (COUTINHO, 2020, p, 26).

Sobre a questão do consumo é importante destacar que Bauman (1999) Para o autor, na modernidade, passamos de uma “sociedade de produtores” para uma “sociedade de consumo”. No entanto, Bauman indica: nem todos podem ser um consumidor, pois para tornar a aspiração de consumo realmente desejável e assim extrair deleite do desejo, deve-se alimentar uma esperança racional de chegar mais perto do objeto desejado. Nessa perspectiva, o autor esclarece que, “[...] essa esperança, racionalmente alimentada por alguns, é fútil para muitos outros. Todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios de ser optantes” (BAUMAN, 1999, p. 94).

No entanto, não consumimos apenas aquilo que é material, somos consumidores também de conhecimento. Isto perpassa o fenômeno da mercantilização da educação, quando se percebe, por exemplo, o elevado número de cursos à distância, bem como da organização da agenda em torno da educação por organismos bilaterais, multilaterais e internacionais, refletindo-se em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes. (BURLES; TORRES, 2004, p.19).

Coutinho, ainda, na discussão sobre a essência humana afirma que:

⁵² A prática social pode tomar, igualmente, uma direção mais profunda e global. É a esta que podemos denominar mais precisamente de práxis social. Ela supõe uma atividade humana que se despojou da consciência comum, da prática utilitária, espontaneísta, e galgou um nível superior de consciência, que se expressa em ação criadora, transformadora, realizante (produtiva) e gratificante (expõe o sujeito como ser total no mundo e com o mundo) (VÁZQUEZ, 1986, p.19).

‘Agnes Heller cita os cinco atributos ((a partir de Marx)) que definem essa essência humana: o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Estes atributos encontram-se em potência, podendo ou não se converterem em realidade. São possibilidades’.

Nesta esteira, para Coutinho, amparado em Heller,

a vida cotidiana, portanto, se insere na história, se modifica, modifica as relações sociais. Mas a direção destas modificações depende estritamente da consciência que os homens portam de sua ‘essência’ e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento. (COUTINHO, 2020, p, 29).

Outro aspecto fundamental do caráter histórico das necessidades humanas se dá pelo processo contínuo de reprodução material, quando ao satisfazer suas necessidades os homens desenvolvem sempre novas necessidades. O que se deve a sua atividade ser mediada por outros instrumentos indispensáveis à continuação do processo de produção em sua forma determinada social. Além dessas duas condições postas pelo desenvolvimento histórico do mundo dos homens, estão as necessidades do indivíduo. Necessidades de consumo do coletivo, não do indivíduo singular, que por sua vez também é um modo social, cuja utilidade deriva de sua função social específica.

Márkus adverte que “[...] O ser humano também deve preparar seu alimento intelectual os objetos enquanto elementos de sua consciência”, pois, “[...] Como componente da *atividade* da vida humana, a consciência em si é um tipo particular de atividade positiva dirigida à apropriação da realidade de uma maneira específica”. (2015, p. 75).

A advertência de Márkus é imprescindível dentro da sociedade capitalista regida pelo fetichismo, uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria. O fenômeno da naturalização das relações sociais, que na sociedade capitalista invade todo o pensamento dos indivíduos tem se estendido “desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia”. Além disso, para Duarte (2001) a “reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio das muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos”, pois não são analisados como fenômenos históricos e sociais. (DUARTE, 2001, 165-166).

Gramsci (1982, p. 131-132) afirma que, [...] “O ‘certo’ se toma ‘verdadeiro’ na consciência da criança. Entretanto, de forma coerente, esta relação é mediatizada esta consciência da criança não é algo individual, nem mesmo individualizado, “[...]é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc”. E na sociedade contemporânea,

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o "certo" de

uma cultura evoluída toma-se "verdadeiro" nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMISCI, 1982, p. 131-132).

É nesse sentido que o autor nos advete sobre o importante papel do professor na escola, pois nela, “o nexu instrução-educação” só é possível de ser atribuído ao “[...] trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos [...]” (GRAMISCI, 1982, p. 131-132), pois o professor, sendo consciente de sua tarefa, seguirá em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Do contrario,

Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMISCI, 1982, p. 131-132).

O homem faz a sua história e a si mesmo em um complexo processo de produção e reprodução da humanidade, contudo, conforme Marx (2007, p.62) “os homens fazem as circunstâncias, assim como as circunstâncias fazem os homens. Pensando no papel que o docente tem no mundo dos homens, ao longo da história da educação, encontraremos diversos apontamentos que traçam sua função social em meio as transformações estruturais que se dão em diversos contextos históricos. Se compreende, assim, que o docente assume uma característica e uma tarefa específica de um trabalhador intelectual em um dado momento da sociedade. Para tanto,

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade de pendendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento. (MARSIGLIA, 2011, p. 10)

Se estabelece, assim, uma discussão no âmbito da práxis, se contrapondo a um idealismo, e se propondo a conceber a história real e seus produtores nas suas reais relações de produção. Isso porque, em Marx (2007), não se explica a prática partindo da ideia, posto que as formações ideológicas estão sobre o terreno da prática material, conseqüentemente todas as formas e todos os resultados da consciência não podem ser reduzidos ou eliminados pela crítica espiritual conduzida a redução da autoconsciência. (FREIRE, 2017).

Esta concepção revela que a história não termina se dissolvendo na “autoconsciência”, na condição de “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, capitais e circunstâncias que, mesmo que de um lado sejam modificados pela nova geração, acabam por ditar a esta, por outro, suas próprias condições de vida e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter especial de que, portanto, as circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias (MARX, 2007, p.62).

Nem sempre existiu o professor, porém na relação entre objetivação e apropriação que de forma mediatizada as novas gerações se apropriavam dos elementos culturais, eram reproduzidos os traços essenciais da atividade acumulada no objeto, ao mesmo tempo em que são reproduzidos no indivíduo, “as aptidões e funções humanas historicamente acumuladas” (LEONTIEV, 1978). Para Leontiev a apropriação é sempre um processo educativo – que pode ser positivo ou negativo.

Cabe assinalar que, embora defendamos que a educação escolar tem um papel decisivo na formação do indivíduo e que nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar, não ignoramos o fato evidenciado por Leontiev, de que a apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Na realidade, a apropriação da cultura humana pelo indivíduo em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. (DUARTE, 2001, p. 159).

Mesmo com o surgimento de um lugar específico para se educar, muitos – as camadas populares – se educavam no e pelo trabalho, em suas comunidades. O que não significa dizer que mesmo em comunidades primitivas, onde não se tinha uma educação sistematizada, não existisse intelectuais. O conhecimento é objeto da práxis social, mesmo os conhecimentos mais rudimentares surgem com a observação, experimentação etc. Exemplo disso, são os conhecimentos dos povos indígenas, de povos tradicionais, dentre outros. Conforme Gramsci, se contrapondo a expressão de Taylor, “gorila amestrado” ao se referir aos trabalhadores, “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”, pois não “existe trabalho puramente físico”, uma vez que para realização de qualquer atividade social se faz necessário – inerente ao ser - um mínimo de atividade intelectual criadora. (1982, p. 7).

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais. [...] Quando se distingue

entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7-8)

Nesse sentido, o engendrar intelectual se faz em atividade, em diferentes graus de desenvolvimento pertinente às relações sociais, permitindo uma determinada visão de mundo, porém essa atividade precisa acontecer criticamente, que incorpore os elementos que inova continuamente o mundo físico e social. Diferente do intelectual vulgar ou tradicional, no qual designou Gramsci “que é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista” (1982, p. 8), que consiste na eloquência, no imediato, nas suas paixões. O problema dos intelectuais tradicionais/vulgares, para o filósofo italiano. Nessa direção, se formam diversas categorias de intelectuais, e podemos dizer que o professor é uma delas, aferindo-se a educação escolar como o lugar privilegiado de aquisição do saber.

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica.

Importante lembrar que o desenvolvimento da camada de intelectuais acontece de formas diversas, especialmente em um modelo vigente que trata a formação de seu povo de forma diferente. Assim, conforme é o grupo social a educação é alicerçada.

A concepção gramsciana de intelectual não se reduz ao indivíduo que trabalha com as letras e as Humanidades abarcando também todas aquelas atividades ligadas direta ou indiretamente ao processo de reprodução material da sociedade capitalista as quais requerem a atividade intelectual tanto de cientistas descobridores de novos conhecimentos como também de uma ampla e complexa cadeia de intelectuais que articulam as ciências básicas e as aplicadas, chegando até aqueles responsáveis mais especificamente pela utilização correta das técnicas do processo produtivo. (DUARTE, 2010, p. 62).

Nessa vertente,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; é, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Por esta razão, sugere-se aos professores intelectuais:

adotem e desenvolvam teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como o de elevação do nível cultural da população em geral. O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação e para cujo desenvolvimento pretende contribuir com sua atividade pesquisador deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento. Nessa direção a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica. (DUARTE, 2010, p. 64).

Para Gramsci (1982, p. 10), a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como acontece com grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diferentes graus, por todo o contexto social, no conjunto das superestruturas, “do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários"”.

Poder-se-ia medir a "organicidade" dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). Por enquanto, pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso" espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p.10-11).

Nessa perspectiva, tratar do professor como intelectual e as implicações que se estabelecem nessa práxis, implica na necessidade de conhecer a realidade social brasileira e nela entender a educação em seu papel de mediação ativa numa sociedade capitalista centralizadora e hierárquica. Isso exige a compreensão da ordem capitalista implantada, pois

ela determina mais do que uma organização econômica, uma cultura, uma filosofia, uma concepção de mundo e um modo de vida.

Assim Gramsci define:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais Moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e instituições de uma filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e levá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Newton Duarte destaca que:

educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da Riqueza espiritual do gênero humano e a reprodução dessa Riqueza na educação de cada ser humano, o intelectual crítico em educação precisa abordar de maneira dialética as relações entre esses 2 processos, mais precisamente as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e formação social do indivíduo. (DUARTE, 2010, p. 65).

Ao professor em formação, bem como no exercício de sua profissão compete tornar-se:

[...]um intelectual crítico em educação: Ele deverá assumir uma atitude frontalmente contrária à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar e contrapor a essa seletividade a defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza do patrimônio científico artístico e filosófico que a humanidade construiu até aqui. (DUARTE, 2010, p. 67).

Nesse sentido, cabe à educação no processo revolucionário a “formação de intelectuais” que compreendam criticamente a realidade e a superação da sociedade sob o modo produção capitalista, ou seja, a superação do próprio capital

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese objetivou compreender a natureza e os fins da formação docente e nesta perspectiva, discutiu sobre as teorias do conhecimento e as concepções epistemológicas e gnosiológicas presentes na política de formação inicial de professores no Brasil. Defende que existe relação entre o esvaziamento do conhecimento e a sua materialização na formação de professores. Ainda, que a natureza e os fins da formação docente, no sentido ontológico se perdem, diante da redução da concepção de formação e de conhecimento.

Salienta que frente à crise estrutural do capital, aos processos de globalização e seu ideário neoliberal, a atual conjuntura revela-se num cenário perpassado por um período de crise e de transição. Compreende, a partir das constatações de Martins que dentre as crises vivenciadas no sistema hegemônico capitalista encontra-se a crise dos paradigmas científicos, impossibilitando uma visão mais ampla da realidade, pois a realidade imediata torna-se fonte de ilusões e de enfoques parciais incapazes de captar o movimento social em seu conjunto. É nesse cenário que as teorias do conhecimento e a ciência têm se apresentado de forma fragmentada, estando a serviço da lógica capital, bem como, nessa vertente, o próprio estado se se torna submisso á lógica do capital.

O que se pode dizer sobre essa relação entre Estado e mercado e política é que “a política é do capital”, não do Estado (MASCARO, 2018). Com base nas produções de Mascaro, as decisões políticas hodiernas vivem um novo contrato social -conciliação entre público e privado. As decisões políticas estão muito mais vinculadas aos interesses econômicos que ao dos próprios governos. Para ele, a forma política estatal é capitalista por natureza, derivada da forma mercantil, por isso, governos tipicamente burgueses alinham “interesses econômicos e governança estatal”. É nesse sentido, que dadas às contradições próprias da sociedade capitalista serem estruturais, não é possível se conformar apenas às pequenas alterações, que são meramente reformistas. Essa condição expressa a necessidade de uma transformação social, face ao processo de barbárie na qual a sociedade vem se submetendo.

Tal condição não nos permite pensar que por meio de leis apenas, a sociedade capitalista melhorará ou pode ser salva. Como sublinha Mascaro (2007) as grandes contradições estão no nível econômico das relações de produção e não no nível das leis, do direito ou da política, pois, “o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados”, diz o autor. (MASCARO, 2013, p18).

Nesse contexto, a partir das contribuições de Mascaró sobre Estado e forma política, compreende-se que a política estatal se busca no seu interior com suas próprias intenções. Nas últimas décadas, se tem visto a exaltação do cotidiano amparando as práticas educacionais e as formações de modo geral. O apego, ainda, ao como fazer, e o fazer, sob essa ótica, é o saber-fazer. E como se aprende (aprender-a-aprender)? Aprender-fazendo (reflexão-cotidiano).

Assim, por conta dessas questões, as formações de professores estão recheadas de teorias vazias de conhecimento, pois a própria compreensão de conhecimento, na sua essência se perde, os fins da formação se perdem, os fins da educação se perdem. Melhor dizendo, a educação em todos os sentidos é negada, principalmente às camadas populares, pois, se para a correta (um problema ético) ação dos sujeitos, se reivindica o mínimo de mediações necessárias para o desenvolvimento de suas aptidões humanas. Isso implica dizer que essa educação é problemática, ela pode refletir relações sociais fetichizadas, impedindo pessoas de superar a naturalidade da vida cotidiana, não distinguindo corretamente o que confere a cada esfera (se social-social, se natural-natural). As relações e formações alienantes, acabam por prevalecer em uma sociedade que não compreende o real sentido e as leis do processo de hominização.

A práxis, atividade intencionalmente transformadora é o modelo da efetividade humana, e não o cotidiano. A teoria não é de modo nenhum trivial como tem sido levado a cabo, tanto na formação inicial como continuada de professores. Mesmo que pareça, e somente parece, por ser defendida nos principais documentos que regem as políticas de formação de professores. A própria concepção de conhecimento limita-se às habilidades e competências. A atual literatura, por intermédio de plataformas e distribuidoras de materiais, ligadas à iniciativa privada, movimentos em torno da BNCC e BNC-Formação, intelectuais etc., disseminam verdadeiros manuais para professores e futuros professores que ensinam a ensinar competências. Com isso, a teoria deixa de ser o embasamento e passa a ser apenas acessório.

Em suma, é inerente em cada um de nós, o germen de produtores. Em termos filosóficos o homem é o ser que produz o seu ser (nunca sozinho). O homem produtor de “bens” o constitui na qualidade de criador, produzindo sua própria espécie, o gênero humano. Consciente de suas contradições, o homem tende a enveredar-se por escolhas entre alternativas. Com isso, sua capacidade ilimitada de produção permitiu sair do consumo imediato (utilitário) para o mediato, que deixa de adquirir significado meramente fisiológico para adquirir significado cultural.

Nesse ínterim, o homem na qualidade de produtor que evolui, exige determinadas formas de consumo. Essa exigência puramente social, a partir de um salto qualitativo e

quantitativo, reivindicara pelos membros da humanidade o conhecimento universal. A docência, portanto, é uma forma determinada de prática social que surge desse processo de produção e consumo, no qual a sociedade lhe afere um lugar específico de reprodução e socialização de saberes.

Se a educação é uma mediação no seio da prática social global, permitindo a reprodução intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente, (SAVIANI, 2010, p. 422), esta requer uma sólida mediação, nos termos já expostos neste trabalho, para que se imprima os nexos adequados no processo de formação dos sujeitos. Isto porque tal processo pode incidir positiva ou negativamente à subjetividade humana, referindo-se ao processo de socialização/transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pelo conjunto da humanidade. A escola exige um modo particular de educação, a sistematizada. Mas não se pode perder de vista, conforme expressa Lukács (2018) que a educação, mesmo a mais primitiva pressupõe um comportamento do singular em que podem estar presentes as primeiras tentativas de formação de uma ideologia, “[...] pois com isso, de modo necessário, prescrevem-se ao ser humano singular normas socialmente gerais para seu comportamento futuro, são inculcados exemplos positivos e negativos de tais comportamentos”. (LUKÁCS, 2018, p. 407-408).

Desse modo, essa socialização do comportamento do singular acontece imediatamente como hábito herdado, entretanto “[...] não se pode com isso esquecer que ele, mesmo no patamar mais primitivo do desenvolvimento humano, tem de ser um produto de posições teleológicas fundadas através de diferentes formas de exteriorização. (LUKÁCS, 2018, p. 407-408).

Se faz necessário lembrar que com a propriedade privada, se instaura um modelo de prática social diferente das formas tradicionais de produção e consumo (comunidades primitivas). Claro é que a propriedade privada inaugura um modelo de sociedade que galga uma visão de mundo em que as relações sociais passam a ter conotações naturais. Trata-se, neste caso, de contradições engendradas pelos próprios homens, acidentalmente ou não, contudo históricas e não naturais.

O que se quer chamar a atenção nesse momento, é para o fato de que em primeiro lugar, a realidade é o resultado de um conjunto de forças sociais, e que filosófica e sociologicamente não pode ser vista fora dessa totalidade puramente social; em segundo lugar, é preciso garantir igualmente para o conjunto da humanidade, a apropriação da cultura, pois ela sustenta a capacidade de produzir os “bens” (materiais e imateriais) de que ela necessita. Nessa

perspectiva, compreende-se que o sentido e o significado da docência consistem na socialização da cultura, de modo a desenvolver nas novas gerações, as aptidões especificamente humanas, considerando os princípios da formação humana. O que requer uma atividade mediatizada, uma passagem, situada na relação entre ensino e aprendizagem, elevando o nível cultural da população em geral.

Além disso, é preciso fugir de qualquer ideário metafísico ou idealista da prática pedagógica, o que pode desqualificar o caráter eminentemente político do professor, que pode ocorrer por relações teórico/prática alienadas. O que também, pode levar a reproduzir em seus educandos tais relações. Corrobora-se com Duarte, de que a educação enriquece o indivíduo, permitindo que ele se aproprie de determinados conhecimentos, fazendo com que essa apropriação gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e os aproximem das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano (DUARTE, 2001, p. 186). Um vir-a-ser, contínuo, que não se realiza sem que no processo educativo se conduza o homem para o interior da prática social global na dimensão da totalidade, exigindo, assim, determinados conhecimentos que se pretenda transmitir.

A tarefa da transmissão mediatizada da cultura pelo docente exige, assim, uma sólida formação para o seu exercício e até mesmo um significado adequado para “o ser-docente”. Com isso, compreende-se à docência como sendo uma atividade educativa, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, no sentido de socializar a cultura as novas gerações, de modo a desenvolver suas aptidões **especificamente humanas**, considerando os princípios da formação humana, em suas dimensões éticas, linguísticas, estéticas e políticas. Sem deixar de levar em consideração que a formação docente precisa estar ancorada em uma teoria crítica e que o professor deve ser um intelectual orgânico.

Assim, exige a adoção de teorias críticas, que visem desfeticizar as relações sociais. Uma formação crítica exige o contrário da alienação, da fetichização, das formas sociais baseadas na mercadoria. Assim, o contrário de uma educação alienante é uma formação humanizadora, uma formação com vistas à emancipação humana. O que exige uma educação para além do capital, e nessa direção, a construção de uma sociedade radicalmente diferente das sociedades com base na propriedade privada mediante a ruptura com a sociedade de classes.

Como expressado em vários momentos neste escrito, se confere o cotidiano o terreno da práxis, indispensável à formação humana. Entretanto, essa formação pode estar comprometida se não for inserida ao processo educativo, às mediações ligadas as esferas não

cotidianas, como a arte, a ciência e a filosofia. Nessa mesma direção, e não menos importante, se faz necessário a adoção de teorias críticas, que de forma contundente expressem a realidade existente, uma ciência desantranpomorfisadora, ou seja, que compreende o movimento do real distanciando-se da subjetividade. Que não se transmuta frente aos desejos dos sujeitos, pois, na relação entre sujeito e objeto (conhecimento) prevalece o objeto. Destaca-se, ainda, a importância e a necessidade da revolução do modo de produção, ou seja, a superação da sociedade de classes, pois, isso é condição sine qua non, para o rompimento com as amarras e construção de uma perspectiva de formação revolucionária.

É importante dizer que, como toda pesquisa, essa também apresenta seus limites e que se pretende dar continuidade, aprofundando a tese em questão no desenvolvimento de novas pesquisas. Entretanto, almeja-se que este estudo possa contribuir com a classe trabalhadora, principalmente, professores e professoras, na sua formação, no exercício da docência e na sua militância.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGGATTO, Catarina Ianni; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo.** São Paulo: Instituto Natura, 2016.
- ANFOPE. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. “**Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**”. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- ANFOPE. Documento Final do IV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1989.
- ANPED. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como políticas públicas.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org). **A regulação das políticas públicas de educação.** Lisboa, POR: Educa/UIeDCE, 2006. p. 41-70.
- BARROSO, J. **Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p.91-116.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos.** 2ª ed. Editora Cortez. São Paulo, 2003. p. 171-212.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOITO JR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. Curitiba, PR: **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, p. 31-38, 2013.

BRASIL. **Simpósio Estratégias de Mobilização Educação para Todos/Todos pela Educação.** - Brasília: MEC/UNICEF, 1994a p. 38. Disponível em <<https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/2281Estrategias-de-mobilizacao-educacao-para-todos-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos.1994b.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Sexta Carta de Concertação: Política Industrial como Consenso para uma Agenda de Desenvolvimento.** Cartas de Concertação do CDES. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/Plone/biblioteca/busca/7-outras-atividades/publicacoes/cartas-de-concertacao-cdes-2003-2004.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. **Constitui a rede nacional de formação continuada dos profissionais da educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

BRASIL. Decreto nº 8.752/de 09 de maio de 2016. **Institui a política nacional de formação de professores.**

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015- **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.**

BRASIL. Resolução Nº 4, De 17 de Dezembro de 2018 - **Institui a base nacional comum curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.**

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.**

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).**

BRASIL. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Ros%20sieli,de%20Professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.> Acesso em: 15 fev.2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: 28 de maio de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **MEC vai investir R\$ 1 bilhão em programas de formação de professores, com 190 mil vagas**. Brasília, DF: MEC, 01 de março de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/60861-mec-vai-investir-r-1-bilhao-em-programas-de-formacao-de-professores-com-190-mil-vagas>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **MEC lança política nacional de formação de professores com residência pedagógica**. Brasília - DF 18 de outubro de 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018?Itemid=164>>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Base nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. Brasília – DF 13 de dezembro de 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

BRASIL. **FNDE assina acordo de cooperação técnica com o banco mundial**. 30 de março de 2017b. Brasília - DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46871-fnde-assina-acordo-de-cooperacao-tecnica-com-o-banco-mundial>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/perla/Downloads/BNC-Formacao-Professores-V0-1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015- **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**.

CARVALHO, Luís M. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p. 183 - 206.

CATINI, *Carolina*. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. Boitempo, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 26 out. 2020.

CÊA, G.; SILVA, S.; SANTOS, I. De “educação para todos” para “todos pela educação”. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 181-210, 30 jun. 2019.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997. Ciências, Marília, v.6. n.2. 199, p. 93-114, 1997.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-omega, 1982.

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

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

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil. **Brasília: Revista Retratos da Escola**, v. 1, n. 21, p. 745-751, jul./dez. 2017.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124. 1996.

CURADO, Kátia. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista das Ciências da Educação**. Florianópolis, SC: vol. 36, n. 1, p. 330-350, jan-mar. 2018.

DA SILVA PEREIRA, Rodrigo. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP: p. 1717-1732, 2019.

DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

DO ESTADO, Câmara da Reforma et al. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. **Brasília: Câmara da Reforma do Estado**, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, v. 24, p. 44-63, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, BA, v. 05, n. 02, p. 59-72, dez., 2013.

DUARTE, N. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 05, nº 02, p. 59-72, dez., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. Ebook, Boitempo, 2020.

ENGELS, Friedrich. **Anti-dühring herr Eugen dühring's revolution in science** Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/antiduhring.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2010.

FARIAS, I. M. S. de (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.

FONSECA, M. O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.) **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr 2013.

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **Políticas de formação de professores pós-1990 e os fundamentos da produção de conhecimento na contemporaneidade**. 2017. 138f.- **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE. 2017.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**., Campinas, SP, v. 23, n. 80, set/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 out. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Educação: 30 anos da Constituição Federal. **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 12., n. 24, nov./dez. 2018. p. 511-527.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GATTI, Bernardete A. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. p. 235-355.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere—Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. 5 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz

Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a, 1 v.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 6. 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de benedetto croce**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 1. 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras, 1995.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOZIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOZIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, p. 163-183, 1999.

LABICA, George Karl Marx. **As teses sobre Feuerbach de Karl Marx**. Trad. Arnaldo Marques; revisão técnica João Quartim de Moraes. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, POR: Livros Horizonte, 1978

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

LIMA, Fernanda B. G. de. SILVA, Kátia A. C. P. C. da. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso**. Cáceres - MT, v. 20, p. 15 – 33, ano 11, n.2, jul./dez. 2013. Unemat Editora.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta. A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos. **Holos**, Natal, RN, v. 2, p. 3-12, 2014.

LINO, Lucilia Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, RS, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, Geörgy. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010 p. 201.

LUKÁCS, Geörgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Geörgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Geörgy. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013. recurso digital: II.

LUKÁCS, Geörgy. **Para uma ontologia do ser social I**. Ebook Boitempo. 2012.

LUKÁCS, Geörgy. **Estética 1: La peculiaridad de lo estético**. Traducido por Manuel Sacristán. v. 1, Barcelona, ES: Ediciones Grijaldo, 1982.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANDELI, Aline de S. **EAD E UAB: A consolidação da fábrica de professores em nível superior**. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. 1. ed. – Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2017. p. 197-232.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo: 2011.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Lições de Sociologia do Direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, maio de 2002.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. São Paulo Instituto Ludwig von Mises. Brasil, 2010. 125p.

MONTORO, Xabier Arrizabalalo. Financeirização? não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do capital. **A Verdade**. Edição em Língua Portuguesa. n. 97, ago./2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. **Iuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Betty. **Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema**: o método materialista histórico-dialético. Promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001. Disponível em: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, 1934 - **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed 2002.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 88p.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Mozart Neves. **“Novas diretrizes para formação de professores”, folha de S. Paulo**. Movimento Pela Base. 2019 Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-por-mozart-neves-ramos-para-folha-de-s-paulo/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

RIVERA-LUGO Calos. **Reflexões sobre a dialética material do visível e do invisível no capitalismo**. Disponível em: <http://ftp.lavrapalavra.com/2020/08/07/reflexoes-sobre-a-dialetica-material-do-visivel-e-do-invisivel-no-capitalismo/>. Acesso em: 17 mai. 2023.

ROCHA, Antonia Rozimar Machado e. **O Programa Universidade para Todos: PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da educação superior no Brasil.** 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

RORTY, Richard. **Para realizar a América Latina:** o pensamento da esquerda do século XX na América. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANDER, Beno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Líber Livro Editora. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação.** Niterói, RJ, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. Brasília, DF, 2009, v. 14, n. 40, p.143-155.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Brasília, DF, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: Novas tecnologias, trabalho e educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010. 473p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 3 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983. 224 p.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Revista de Administração Pública,** RJ, v. 47, p. 567-586, 2013.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA P. A. D.; DEL PINO J. C. O mestrado profissional na área de ensino. HOLOS, Natal, RN, v. 08. 2016. p. 318-317. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5079/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Trad. Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

STAUFFER, Anakeila de B., BAHNIUK, Caroline, VARGAS, Maria C., FONTES, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. Prefácio. Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

TAFFAREL, Celi N. Z. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2019.

TANURI, Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação e a Agenda de Competitividade: Não há desenvolvimento econômico e social sem Educação Básica de qualidade**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-e-competitividade-nao-ha-desenvolvimento-economico-e-social-sem-educacao-basica-de-qualidade/>. Acesso em: 26 out. 2020.

TRICHES, Jocemara, **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. (org.) Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/higher-education/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZANK, D. C. T., & MALANCHEN, J. (2020). A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: Malanchen, J., Matos, N. S. D., & Orso, P. J. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ZIENTARSKI, C. Os rumos da educação e do Ensino Superior público brasileiro nos anos 1990 e pós – 2016. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 551–576, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10598>. Acesso em: 10 ago. 2023.