



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

FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO

**AS REFORMAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM
MECANISMO DE CONTROLE E AJUSTE DA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA
REPRODUÇÃO DA ORDEM DO CAPITAL**

FORTALEZA

2023

FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO

AS REFORMAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM
MECANISMO DE CONTROLE E AJUSTE DA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA
REPRODUÇÃO DA ORDEM DO CAPITAL

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

Orientadora: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

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)

P43r Peixoto, Francisca Valéria de Sales.

As reformas das políticas de formação docente no Brasil : um mecanismo de controle e ajuste da educação a serviço da reprodução da ordem do capital. / Francisca Valéria de Sales Peixoto. – 2023.

277 f. : il. color.

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

Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Controle . 4. Ajuste. 5. Reprodução do Capital. I. Título.

CDD 370

FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO

AS REFORMAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM
MECANISMO DE CONTROLE E AJUSTE DA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA
REPRODUÇÃO DA ORDEM DO CAPITAL

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

Orientadora: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

Aprovada em 16/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Josefa Jackline Rabelo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às professoras e aos professores que lutam em busca de uma sociedade favorável às necessidades do gênero humano.

AGRADECIMENTOS

O caminho desta pesquisa foi permeado de acontecimentos que me permitiram tomar consciência de que o tempo e o esforço empreendidos produziram resultados coletivos. Sem a sinergia de meus familiares, professores e amigos, este trabalho se depararia com obstáculos intransponíveis, comprometendo sua realização.

Assim, dirijo os meus sinceros agradecimentos aos que me fortaleceram intelectualmente e afetivamente nesta etapa tão significativa de minha vida acadêmica: A Deus por todas as bênçãos concedidas, pela fé que me fortaleceu durante os momentos difíceis atravessados no percurso desta pesquisa.

À Professora Dra. Josefa Jackline Rabelo, minha orientadora, que conduziu de forma ímpar e profícua esta trajetória com rigor científico, tranquilidade, acolhimento gentil, promovendo importantes momentos de acesso ao conhecimento e permitindo liberdade às minhas inquietações e aproximação ao objeto de pesquisa. Seus ensinamentos transcenderão os limites desta pesquisa. Obrigada por ter sido luz nesta caminhada!

À Banca Examinadora: Professora Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves e Professora Dra. Maria das Dores Mendes Segundo, pela solicitude, pelo compromisso e pelas importantes contribuições desde a qualificação. Senti-me honrada em tê-las no constructo desta pesquisa. A vocês, minha gratidão!

Aos professores que integram a Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, Francisca Maurilene do Carmo, Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo, Osterne Nonato Maia Filho e Valdemarin Coelho Gomes, pela dedicação e compromisso. Muito obrigada!

Aos colegas e amigos da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, em especial ao Sirneto Vicente, ao Eraldo Maia e à Daniela Glicea, pela ajuda oferecida, por incentivar e compartilhar as experiências acadêmicas e sempre encontrar uma forma e tempo para celebrar nossas conquistas. De modo seguro posso afirmar que vocês foram imprescindíveis, pois nossa preciosa amizade tornara o percurso desta pesquisa muito mais leve e frutivo. A vocês, minha amizade!

Ao Sirneto Vicente que, cordialmente, realizou a revisão ortográfica e gramatical desta dissertação com muito zelo e atenção. Você é um grande amigo. Muito obrigada!

Aos que formam o GEPGE, grupo de estudo e pesquisa, por promover atividades de debates, discussões e escritas de textos sobre Políticas Educacionais, Gestão e

Formação de Professores, as quais impulsionaram a minha decisão de cursar o mestrado em Educação, pois o acesso às leituras deu-me condições de elaborar projetos que proporcionaram a obtenção de êxito em dois processos seletivos de mestrado. De modo especial ao Hermes Menezes, muito obrigada!

Ao EMANCIPA/E-LUTA/IMO, grupo de pesquisa fundamental para o adensamento das bases teóricas, proporcionado pelas suas diferentes atividades, dentre elas, os Círculos Formativos, apontando caminhos para a compreensão das múltiplas determinações do objeto de pesquisa, desvelamentos e aproximações da realidade. Muito obrigada pelas possibilidades apresentadas!

Aos meus colegas e amigos professores e demais profissionais de trabalho da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Jenny Gomes, pelo incentivo, torcida e generosidade, especialmente à Solaneide Maia e à Flávia Pazzini, por sempre me impulsionarem com energia positiva e valorosa amizade. Muito obrigada!

Ao Simão Pedro da Secretaria da Educação Básica do Ceará, agradeço pelos gentis atendimentos e orientações. Obrigada!

Aos meus pais, José Francisco de Sales (*in memoriam*) e Maria Valdenora de Sales, que diante das mais diversas dificuldades e limitações me apresentaram o caminho da honestidade, da solidariedade e, embora de forma inconsciente, impulsionaram a buscar conhecimentos. Obrigada, vocês terão sempre o meu amor!

Ao meu esposo Eunilton Peixoto, pela dedicação à nossa família, pela cumplicidade, pelo amor, apoio, paciência, encorajamento e incentivo; por escutar minhas dificuldades, por enxergar as minhas potencialidades e me fortalecer nessa trajetória. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por sua valorosa presença. A você, o meu amor!

À minha filha, Thaís Peixoto, e à minha enteada-filha, Beatriz Peixoto, pelo entusiasmo com esta conquista, pela cooperação e compreensão de minha ausência durante o percurso desta investigação. Minha alegria e gratidão por compartilhar com vocês a minha vida, por serem motivo de me tornar mais forte. Minhas preciosidades, amo incondicionalmente vocês!

Às minhas irmãs, Graça, Ester e Valdeana, aos meus irmãos, Valcílio, Valdísio e Estélio, e a todos os meus lindos sobrinhos, pela torcida e por compreenderem a minha ausência durante todo este percurso e por estarem sempre disponíveis. Meu amor a vocês!

Às minhas cunhadas e concunhadas, e aos cunhados e concunhado pela amizade e gentileza, especialmente ao Arnaldo Melo, por sugerir adiar algumas programações em família, para depois da apresentação desta pesquisa, com a finalidade de possibilitar a minha participação! Muito obrigada!

“[...] quanto mais intensa a crise do capital, maior será a necessidade que ele tem de subsumir à sua reprodução todas as dimensões da vida social. O que significa que também a educação será posta, cada vez mais, a serviço dessa reprodução. Não apenas do ponto de vista da formação de força de trabalho adequada aos interesses do capital, mas também do ponto de vista ideológico, isto é, da formação de pessoas para as quais esta forma de sociabilidade seja o horizonte máximo possível” (TONET, 2016a, p. 155).

“A educação em sentido estrito dominante (institucionalizada/escolar), como se pode constatar pela análise do real, não se organiza de forma autônoma, pois tem como função essencial a reprodução das ideias e valores da ordem dominante, ou seja, da ordem do capital” (SOUZA, 2018, p.117).

RESUMO

Como desdobramento da conjuntura de crise crônica e permanente, são realizadas reformas educacionais através da articulação política do Estado e dos Organismos Multilaterais Internacionais (OMI), com o intento de promover o controle e o ajuste necessários à contenção dos sintomas da crise. Por conseguinte, é atribuída centralidade às políticas de formação de professores para a Educação Básica, para, sobretudo, ajustá-las ao projeto de educação trazido nas reformas, colocando a formação docente como condição *sine qua non* para a efetivação da educação dentro da racionalidade do capital em distintas conjunturas. Essas condições objetivas suscitaram a seguinte questão: no terreno contraditório do capital, quais as reais pretensões de controlar a formação docente e de que forma é objetivada na conjuntura atual? Ademais, esta pesquisa “As reformas das políticas de formação docente no Brasil: um mecanismo de controle e ajuste da educação a serviço da reprodução da ordem do capital”, com a intenção de se aproximar do objeto para responder à questão, foi conduzida com o objetivo de analisar a concepção e o processo/movimento de reformas na política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil e sua concepção, implementadas, especialmente a partir dos anos 1990, pelo Estado sob a tutela dos OMI. Aproximamo-nos do objeto para perceber suas determinações, amparando esta investigação na perspectiva teórica e metodológica do Materialismo Histórico, fundado por Karl Marx e Friedrich Engels, assim como a sua recuperação ontológica realizada pelo teórico revolucionário húngaro György Lukács, que possibilitou trazer à superfície as múltiplas determinações que conformam as políticas de formação docente no Brasil. Para tanto, esta pesquisa é bibliográfica e documental, recorrendo ao aporte teórico marxiano e marxista para ter condições de compreender a relação das dimensões fundamentais do sistema do capital e as reverberações no complexo da educação, assim como contextualizar as implicações do processo de trabalho no complexo da educação, no terreno da luta de classes. Este aporte teórico possibilitou analisar os atos normativos, os relatórios de monitoramento e demais documentos oficiais com o propósito de desvelar as aparências ao examinar as reformas das políticas educacionais no Brasil a partir de 1990 e ao analisar a política de formação docente normatizada pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, identificando a sua concepção. Após a aproximação dos nexos causais, esta pesquisa revela que, na tentativa de conter os sintomas da profunda crise atual prevista pela

incontrolável necessidade de produção e reprodução do capital, a implementação de políticas de formação docente integra o pacote das estratégias do Estado que, em consonância com os interesses dos OMI e agentes privados nacionais, tem a finalidade de adensar o controle no complexo da educação e ajustar o professor para promover a ideologia e a reprodução da ordem do capital. Portanto, controlar a educação por meio de políticas educacionais, idealizadas pela classe dominante, que alcançam a formação docente e colocar o professor no centro do problema social é criar condições de execução de um projeto de formação de sujeitos frontalmente oposto às necessidades do gênero humano.

Palavras-chave: educação; formação docente; controle; ajuste; reprodução do capital.

ABSTRACT

As a result of the chronic and permanent crisis, educational reforms are being carried out through the political articulation of the state and international multilateral organizations, with the aim of promoting the control and adjustment needed to contain the symptoms of the crisis. As a result, teacher training policies for basic education are given central importance in order, above all, to adjust them to the education project brought in by the reforms, placing teacher training as a sine qua non condition for the realization of education within the rationality of capital at different junctures. These objective conditions raised the following question: in the contradictory terrain of capital, what are the real pretensions of controlling teacher training and how is it objectified in the current conjuncture? In addition, this research entitled *The reforms of teacher training policies in Brazil: a mechanism for controlling and adjusting education to serve the reproduction of the capital order*, with the intention of getting closer to the object to answer the question, was conducted with the aim of analyzing the conception and process/movement of reforms in teacher training policy for Basic Education in Brazil and its conception, implemented, especially since the 1990s, by the State under the tutelage of the OMI. Here we approach the object to perceive its determinations, basing this research on the theoretical and methodological perspective of Historical Materialism, founded by Karl Marx and Friedrich Engels, as well as its ontological recovery by the Hungarian revolutionary theorist György Lukács, which made it possible to bring to the surface the multiple determinations that shape teacher training policies in Brazil. To this end, this research is bibliographical and documental, drawing on Marxian and Marxist theoretical support in order to be able to understand the relationship between the fundamental dimensions of the capital system and the reverberations in the education complex, as well as contextualize the implications of the work process in the education complex, in the terrain of the class struggle. This theoretical framework made it possible to analyze normative acts, monitoring reports and other official documents in order to unveil appearances when examining educational policy reforms in Brazil since 1990 and when analyzing the teacher training policy regulated by Resolution No. 2 of December 20, 2019, identifying its conception. After examining the causal links, this research points out that, in an attempt to contain the symptoms of the current deep crisis, which is predicted by the uncontrollable need for the production and reproduction of capital, the implementation of teacher training

policies is part of the package of state strategies which, in line with the interests of OMI and national private agents, aims to increase control over the education complex, promoting the ideology and reproduction of the capital order. Therefore, to control education through educational policies, idealized by the ruling class, which affect teacher training and place teachers at the center of the social problem, is to create the conditions for the implementation of a project to train subjects who are totally opposed to the needs of the human race.

Keywords: education; teacher training; control; adjustment; reproduction of capital.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Opções de Política para Aumentar a Produtividade em busca da Prosperidade Compartilhada	138
Figura 2 – Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 para transformar o mundo	141
Figura 3 – Delimitação da Área de Atuação do Estado	147
Figura 4 – Instituições Resultantes da Reforma do Estado.....	148
Figura 5 – O papel do complexo da Educação na resolutividade dos problemas socioeconômicos do capital em crise estrutural	152
Figura 6 – As Macrocompetências e as Competências Socioemocionais	197
Figura 7 – Alinhamento entre políticas educacionais à BNCC (2017-2021)	211
Figura 8 – TALIS-2018: Quatro etapas consecutivas, vinculadas a 6 temas de formação inicial de professores	215
Figura 9 – Estrutura da Formação Inicial de Professores	226
Figura 10 – Tendência da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019	239

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Funções vitais de mediação de primeira e segunda ordem	37
Quadro 2 – Identificação, pelo BM, dos fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação no Brasil e estabelecimento de medidas prioritárias	155
Quadro 3 – A responsabilidade do professor para o século XXI: principais documentos da UNESCO que orientam os ajustes	158
Quadro 4 – A trajetória de influências do Todos Pela Educação nas políticas educacionais brasileira (2007-2020)	166
Quadro 5 – Resoluções do CNE que tratam de Diretrizes para a Formação de Professores a partir da LDB de 1996	172
Quadro 6 – Metas e estratégias do PNE como diretrizes para a política de formação docente	179
Quadro 7 – Atos normativos revogados pela Resolução CNE/CP n.º 02, de julho 1º de 2015	182
Quadro 8 – Atos normativos que alteram o prazo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015	185
Quadro 9 – Percurso histórico da BNCC (1988-2018)	203
Quadro 10– Documentos que alinham a política de formação docente à BNCC (1996-2020)	220
Quadro 11– Austrália e Brasil: Alinhamento entre as Dimensões Fundamentais e Competências Específicas para a Formação Inicial de Professores ..	227
Quadro 12– Mapeamento dos posicionamentos das Entidades Educacionais	237
Quadro 13– Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: 20 contestações	238

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	– Tecnologias Educacionais desenvolvidas pelo MEC e agentes privados	165
Tabela 2	– Número de ingressantes de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – Brasil – 2021	176
Tabela 3	– DCN para formação docente (2002-2019): Menções às palavras resultado, teoria, competência, habilidade, avaliação e prática	231

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Projeção contrafactual do crescimento da produção do Brasil comparada a situação real	139
Gráfico 2 – O total de ingressantes nos cursos de formação de professores, puxada pela elevação na rede privada – EAD	176
Gráfico 3 – Trajetória do Ideb para o Brasil e Estados: 2005 – 2096 (1ª fase do ensino fundamental)	188
Gráfico 4 – Suavização das Metas Intermediárias do Ideb para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COGRAD	Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial de professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CF-88	Constituição Federal de 1988
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Para Todos
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIP	Formação Inicial de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas, Gestão Educacional e Formação de Professores
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento Pela Base
NEBAS	Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMI	Organismos Multilaterais Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFC
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum

	Curricular
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores Leigos
ProUni	Programa Universidade para Todos
REDUCA	Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)
s/a	Sem ano
s/d	Sem data
SEDE	Secretarias Estaduais e Distritais de Educação
SME	Secretarias Municipais de Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	TRABALHO, CAPITAL E ESTADO: AS TRÊS DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DO SISTEMA E AS IMPLICAÇÕES NO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO	35
2. 1	A ordem do capital e sua dimensão no contexto de crise estrutural	35
2. 2	A necessidade da presença do Estado na sociedade capitalista	44
2. 3	A incontrollabilidade do capital e suas dissonâncias com o Estado moderno no contexto de crise estrutural do capital	51
2. 4	O trabalho: fundante do ser social	61
2. 4. 1	<i>Implicações do trabalho no complexo da educação</i>	<i>64</i>
2. 4. 2	<i>A Teoria do Capital Humano: arquétipo para justificar os antagonismos produzidos pelo capital</i>	<i>70</i>
3.	AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE TRABALHO NO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NO TERRENO DA LUTA DE CLASSES: DA SOCIEDADE COMUNAL À SOCIEDADE BURGUESA	75
3. 1	A educação na comunidade primitiva e suas transformações derivadas da divisão do trabalho	76
3. 2	A educação no sistema Feudal e na ascensão da burguesia	95
3. 2. 1	<i>A universidade: uma necessidade da burguesia</i>	<i>101</i>
3. 2. 2	<i>O processo de transição da sociedade feudal à sociedade burguesa e a relação com o complexo da educação</i>	<i>106</i>
3. 3	O ensino pensado pela burguesia: elementos para a crítica marxista às reformas educacionais	122
4	AS REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1990: UMA COALIZÃO DE INTERESSES PARA O AJUSTE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FAVOR DA REPRODUÇÃO DO CAPITAL	136
4. 1	A reforma do Estado e do complexo da Educação sob a influência dos Organismos Multilaterais Internacionais: um verniz de legitimidade e consenso	144
4. 1. 1	<i>O papel e o lugar do professor no processo de ajuste da educação à</i>	

<i>agenda dos Organismos Multilaterais Internacionais</i>	156
4. 1. 2 O movimento Todos Pela Educação: trajetória de influências nas políticas educacionais	162
4. 2 As políticas de formação docente entre o período de 1990 e 2023	171
4. 2. 1 Conjuntura da Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º julho de 2015	178
4. 2. 2 A importância atribuída aos resultados das avaliações para justificar a elaboração de políticas	186
4. 2. 3 Subordinação da formação docente à BNCC: uma mediação para difundir e consolidar o perfil de sujeito demandado pelo capital	191
4. 2. 4 O empenho e a influência da OCDE na formação de professores	212
5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM MECANISMO DE CONTROLE E AJUSTE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO CAPITALISTA	217
5. 1 A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: controle político da formação de professores	219
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	258

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o capital só pode funcionar por meio de contradições, ele tanto cria como destrói [...] produz e [...] arruína; gera as condições [...] para sacrificá-las [...] Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. Se não fosse pelo fato de que o capital necessita do trabalho vivo para sua autorreprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tornaria realidade. Mas, já que tal “solução final” é negada ao capital, somos confrontados com as consequências desumanizadoras das suas contradições e com a crise crescente do sistema de dominação (MÉSZÁROS, 2011a, p. 802).

Na conjuntura de crise crônica e permanente do capital, a necessidade de controlar a educação e, principalmente, a formação docente, materializadas nas políticas educacionais, tem ganhado centralidade nos últimos anos no Brasil.

Somado a esse contexto, a pandemia da Covid-19 – causada pelo vírus SARS-CoV-2, que fez emergir um comovente e sofrido cenário sanitário acentuando os insolúveis efeitos da crise do capital – propiciou célere ampliação e intensificação de políticas para responder ao que é requerido pelo sistema produtivo. São nessas condições objetivas que esta pesquisa intitulada “As reformas das políticas de formação docente no Brasil: um mecanismo de controle e ajuste da educação a serviço da reprodução da ordem do capital”, foi realizada. Análise possível de suceder, por intermédio da aproximação da concepção teórica e metodológica firmada por Marx e Engels, e que fará parte das contribuições do Eixo Educação, Formação Docente e Sociedade, da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

O interesse em pesquisar sobre a política de formação docente surgiu em 2001, durante o curso de especialização em “Metodologia do Ensino Fundamental e Médio”, cuja monografia foi intitulada “O dinamismo social e a formação docente no município de Russas”. No período desta pesquisa, eu era professora da rede de ensino do município de Russas e exercia a função de Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do referido município, o que influenciou no desenvolvimento da pesquisa e possibilitou perceber que surgia a necessidade de um novo perfil de professor para os desafios da Escola do Novo Milênio. Contudo, a pesquisa não trazia os nexos causais que determinavam a formação de professores, foi uma pesquisa que se relacionou com o objeto de forma fenomênica.

De 2004 a 2017, já integrando o quadro de professores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará no município de Fortaleza, distanciei-me do mundo acadêmico e deixei-me envolver pela identificação com a docência na disciplina de geografia. Simultaneamente, desempenhava a função de Professora Coordenadora de Área. Foi um período favorável para observar e identificar, entre tantas inquietações, o processo de agudização e adensamento da responsabilização do professor e dos gestores das escolas. Esta inquietação renovou o interesse de reaproximação da universidade, inaugurada com uma palestra de Dermeval Saviani, em um momento de luta, no qual a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) estava ocupada por alunos, assim como ocorria em algumas escolas públicas estaduais. Desse momento, derivou a participação, em 2018, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas, Gestão Educacional e Formação de Professores (GEPGE), da FACED, onde foi oportuna minha aproximação a leituras, as quais, pouco a pouco, apontavam para a precisão de compreender as determinações do contexto educacional.

Face ao cenário de buscas para alcançar resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, que conduziu o Estado do Ceará a utilizar dimensões de *accountability* nas escolas, adensando a responsabilização dos professores e interferindo, expressivamente, na forma e no conteúdo da ação docente, é que no processo seletivo, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFC, e aceito, o projeto de pesquisa com o tema: “Responsabilização docente: mecanismos de controle da qualidade da educação para o mercado”.

Porém, a processualidade de estudos do PPGE – das disciplinas, dos acessos às obras dos teóricos, das participações em eventos, das publicações, das compreensões colocadas em relevo através do Emancipa, dos encontros e atividades promovidas pela linha de pesquisa E-Luta, das imprescindíveis orientações, dos grupos de estudos – contribuiu, substancialmente, para fazer suscitar questionamentos sobre a centralidade atribuída ao controle da mudança do perfil do professor nos últimos anos e o interesse na investigação sobre a política de formação docente, trazendo para a qualificação o projeto de pesquisa intitulado “Política de formação docente: um dispositivo de controle da educação sob o ordenamento da incontrollabilidade do capital”. Na ocasião (qualificação), recebeu o título de “Política de formação docente: um dispositivo de controle e ajuste da educação sob o

ordenamento da crise estrutural do capital”. A pesquisa revelou que controlar a educação por meio de políticas educacionais, idealizadas pela classe dominante, que alcançam a formação docente, e colocar o professor no centro do problema social, é criar condições de execução de um projeto de formação de sujeitos profícuo para a reprodução do capital. Portanto, “As reformas das políticas de formação docente no Brasil: um mecanismo de controle e ajuste da educação a serviço da reprodução da ordem do capital” passou a ser o título desta pesquisa.

Esta investigação, elegeu como recorte as reformas na política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil e sua concepção, implementadas, especialmente, a partir dos anos 1990.

Para os resultados perseguidos, foi necessário compreender que as políticas educacionais são desprovidas de forças autônomas por estarem ancoradas sob a lógica do modo de produção capitalista que, na sociedade atual, se reinventa para poder permanecer hegemônico, pois, o capital, em sua forma alienante é, na compreensão de Marx (2013), uma relação compulsiva e não controlável, que para se desenvolver utiliza mecanismos necessários para realizar sua função reprodutiva.

Para manter sua reprodução e dominação, tudo é submetido à ordem alienante e fetichista do capital. Com base na afirmação de Mészáros (2011a),

[...] os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire rigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente (MÉSZÁROS, 2011a, p. 180, grifos do original).

Com o ideário de espriar pelo mundo a ampliação da produção e reprodução do modo de produção, os anos de 1990 são marcados pela intensificação do processo de globalização e a mundialização do capital, consequência do desenvolvimento do capital (ALVES, 1997), que rompe obstáculos que o coloque sob ameaças, buscando controlar não apenas a economia e a política dos países, como também, a subjetividade das pessoas na pretensão de criar condições de torná-las favoráveis às necessidades do capital.

Nessa concretude, o complexo da educação – delineado por políticas educacionais, a depender das características e do poder dos grupos hegemônicos inseridos na conjuntura histórica e nas condições políticas do sistema produtivo – é afetado através de políticas educacionais revestidas de subterfúgios semânticos e embutidas de ideário mercantilista. É consequência da expressiva imersão da

sociedade em uma crise que afeta não só o sistema socioeconômico, como também, todo o sistema que reproduz o valor do capital (MÉSZÁROS, 2011a). O que impulsiona o Estado a operar políticas na tentativa de controlar, para, assim, conter os sintomas da crise, pois tendo em vista que “o crescimento econômico global permanece lento, apesar dos sinais de recuperação da recente crise econômica, a escassez das competências ‘certas’ na força de trabalho assumiu uma nova urgência em todo o mundo”¹ (WORLD BANK, p. 11, 2011. Tradução nossa).

Apontada essa precisão, as políticas educacionais são pensadas em alinhamento à lógica de uma educação ancorada nas vicissitudes do modo de produção capitalista passando ser “[...] uma fábrica de homens utilizáveis [...]” (TRAGTENBERG, 1982, p. 35) para os interesses do mercado que, nesse contexto, exige homens competitivos, flexíveis, ajustáveis e fortemente produtivos.

Na busca por esse perfil, em março de 1990, na Tailândia foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também concebida como Conferência de Jomtien, um espaço de difusão das novas perspectivas da educação e recomendações das políticas educacionais, elaboradas e financiadas por organismos internacionais. Entre os vários países participantes, estava o Brasil que se comprometeu em operar políticas educacionais, delineadas pelo que era requerido pelo sistema produtivo, que atendessem à Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem das Crianças, Jovens e Adultos. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015).

A partir desta conferência, as políticas educacionais ganharam espaço de atenção, pois, foram influenciadas pelos Organismos Multilaterais Internacionais tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), em colaboração com os aparelhos privados de hegemonia – como fundações, institutos e grupos empresariais que atuam na área da educação – que promovem políticas de competição, comparações e *ranking*, com agendas globais que ocasionam mudanças profundas na educação, especialmente na formação dos professores, visto que, é preconizada uma intervenção com traços firmes e em larga escala na formação docente.

1 “Given that global economic growth remains sluggish despite signs of recovery from the recent economic crisis, the shortage of the “right” skills in the workforce has taken on a new urgency across the world” (WORLD BANK, 2011, p. 11).

Esses agentes, conformam uma coalizão de interesses com a finalidade de materializar políticas de publicização², privatização³ e terceirização da escola pública, constituindo, assim, o híbrido público-privado, conjugando o sistema educativo à metamorfose do mundo do trabalho (ANTUNES, 2015) e do não trabalho.

Para ajustar a formação dentro dos moldes empresariais, é solicitada à escola a flexibilização dos processos educativos, que interferem diretamente no trabalho do professor, pois a educação “[...] deve ser ‘ágil’, ‘flexível’ e ‘enxuta’, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100, grifos do original). Na lógica do capital, estas empresas passam a ser os clientes que receberão os produtos (alunos, mão de obra empregável) produzidos pela escola. Caracterizando-se como uma “[...] escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97, grifos do original). Uma educação com descrição padronizada em escala global para desenvolver habilidades que respondam ao dinamismo atual, pois, “Dados do mercado de trabalho no Brasil sinalizam que as ‘habilidades do século 21’ são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e produzi-los será um desafio crítico para o sistema de educação ao longo da próxima década[...].”⁴ (WORLD BANK, 2012, p. xxi. Tradução nossa).

Nos meandros dessa lógica, o Estado deixa de ser provedor de políticas, tornando-se descentralizador, regulador (BALL, 2004) e avaliador (AFONSO, 2009), utilizando-se de mecanismos de mercado como competitividade e gerencialismo. Através de seu poder político, desenvolve meios legais para efetivar a política.

São desenvolvidas no Brasil, para essa finalidade, desde a década de 1990, reformas requeridas pelo sistema produtivo para ajustar o Estado, o que ocasionou reformas na educação e desenvolvimento de políticas sob as recomendações dos OMI. Dentre as recomendações, apresentam-se as avaliações padronizadas de larga escala que alcançam os professores, ampliando a sua responsabilização pelos escores dos alunos, comprometidos com situações exógenas aos escolares, sendo

2 A privatização consiste na venda da coisa pública para a iniciativa privada.

3 Publicização, aqui, refere-se à realização de um serviço público por entidade do setor privado, com financiamento e fiscalização operada pelo Estado.

4 “*Labor market data in Brazil are signaling that 21st century skills are important for the next generation of workers. Producing graduates with these skills will be a critical challenge for the education system over the next decade [...]*” (WORLD BANK, 2012, p. xxi).

necessário rever a formação docente para encapsulá-lo nessa concepção de educação, pois a publicação do BM, “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, expressa “O que um professor deve saber e ser capaz de fazer.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28).

As reformas educacionais implementadas no Brasil, a partir da Conferência de Jomtien (1990), como parte de um pacote de reformas do Estado orientadas para o mercado, são providas de mudanças significativas que tendem a ampliar o raio de ação docente, assim como a responsabilização sob a égide das dimensões de *accountability* introduzidas na educação, traduzida oficialmente na aferição dos resultados, que dentre outros mecanismos de mensuração de resultados, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O resultado dessas aferições de resultados orienta o controle de políticas educacionais atuais que submetem a formação docente, tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. Esse é o contexto que conforma a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), ampliando ainda mais o controle da política de formação docente, dentro de uma concepção de competências e praticismo, de padronização e fragmentação.

Para se compreender as políticas de formação docente, exigem-se cuidados que não se limitam à interpretação do texto das reformas, nem à manifestação material das mesmas no ambiente escolar, visto que se ancoram no âmago das conveniências do mercado. Isso porque a unificação do poder hegemônico com a coerção em forma de organização social exerce o domínio e o controle intelectual e moral (COUTINHO, 1992), para a manutenção e imponência do sistema do capital.

Nessa concretude, percebe-se, de acordo com Küenzer, (1999, p.116), que “[...] a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas do sistema social e produtivo [...]”. Essa afirmação vem a elucidar a fusão de interesses no desenvolvimento de políticas de formação docente que se apresentam conjugadas ao projeto de educação pensado e conduzido pelas ideias dominantes que concentram o poder hegemônico. Motivado pelo controle desse processo, a formação é reestruturada pelas diretrizes que institui a BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada, para se adequar ao perfil requerido ao

professor para fazer a implantação do projeto de educação desenhado pela BNCC, cuja elaboração deste projeto é permeado de interesses e ideário da classe dominante.

O controle e ajuste nas políticas de formação docente para garantir a qualidade da educação – para o emprego e desemprego e não para a formação humana integral –, não produz efeitos para os objetivos aparentes, mas para os objetivos ocultos, produzem um cataclismo na educação pública, legitimando a captura da subjetividade dos professores e dos alunos encapsulando-os ao seu domínio – inerente à incontrolabilidade do capital – “[...] como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

O professor, em conformidade com essa lógica, deve dar lugar ao docente sensível às mudanças, pois é induzido, e sem alternativa, a se convencer dos propósitos das reformas educacionais e dos mecanismos compensatórios e/ou punitivos vinculados aos resultados dos educandos em avaliações, desconsiderando as múltiplas determinações e a realidade peculiar em que se inserem.

Para isso, a formação inicial e continuada do professor no Brasil, impostas através de decretos nos últimos anos, se conformam em desenvolver competências e habilidades nos professores como condição imprescindível para a implementação da BNCC que traz de forma embutida os ideários de formação para o mercado.

Jimenez (2005) é enfática ao afirmar que,

As múltiplas teorizações que passam a desenhar o cenário da formação docente representam, então, a renúncia a uma perspectiva educacional fundada nas ideias de trabalho e práxis social, abdicando da formação de uma consciência crítica que aponte para a superação do capital (JIMENEZ, 2005, p. 64).

Ao professor é atribuído o poder enquanto um agente de transformação e de mudanças, e incentivado a ser corajoso na pretensão de solucionar os problemas sociais e econômicos. Logo, deverá, segundo os ditames dos OMI, estar disponível a receber “treinamento” apropriado para adequar-se às novas práticas docentes, de modo que consiga melhor formar os futuros trabalhadores disponíveis, ancorado em um consenso do discurso de que a educação é imprescindível para a cidadania, para o desenvolvimento econômico do país, para a redução da pobreza e mitigação das desigualdades.

Desse modo, o modelo de formação docente pensado para conter/evitar o afloramento de ameaças à ordem arquitetada pela classe dominante, agudiza a precarização e dependendo das necessidades, o professor pode ser considerado

protagonista ou obstáculo. Isso porque, entre outras razões, ele apresenta possibilidades de aflorar no educando a compreensão do movimento dialético em suas relações de produção, marcadas pelas contradições e lutas, o que possibilita ao professor ser um intelectual da classe dominada.

Contudo, essas mudanças não acontecem de forma estática na história, nem de forma harmônica. Gera um movimento dialético que é nutrido pelo agrave das contradições, disputas, antagonismos sociais, despertando a necessidade da classe trabalhadora se apropriar dos instrumentos, produzidos pelas gerações pretéritas e compreender a realidade. Ela necessita de uma educação radicalmente distinta da estabelecida/determinada pela classe burguesa.

Ao trazer tais considerações iniciais, evidencia-se a relevância desta pesquisa para instigar uma análise da política de formação docente, de modo a perceber que os determinantes do objeto estão sempre em movimento para responder às vicissitudes do sistema do capital na conjuntura de sua acentuada crise estrutural que na essência, tem uma lógica incontrolável.

Com o exposto, suscita-se a seguinte questão: na conjuntura atual, de incontrolável crise estrutural do capital, quais as reais pretensões de controlar a formação docente e de que forma é objetivada na educação? Para responder a esse questionamento, a pesquisa se ampara de modo que possibilita extrair do objeto as múltiplas determinações.

Ademais, com a pretensão de responder à questão se estabelece o objetivo de analisar o processo/movimento de reformas na política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil e sua concepção, implementadas, especialmente a partir dos anos 1990, pelo Estado sob a tutela dos OMI.

Para alcançá-lo, teve seu desdobramento em quatro objetivos específicos, quais sejam:

1. Contextualizar as implicações das transformações do trabalho na relação com o complexo da educação no terreno da luta de classes;

2. Problematizar a articulação de controle entre o Estado e os Organismos Multilaterais e Internacionais e sua reverberação nas reformas das políticas educacionais no contexto de crise estrutural do capital;

3. Analisar o percurso das políticas de formação docente no Brasil a partir da década de 1990 e a reestruturação do controle que se materializa na denominada BNC-Formação, normatizada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019;

4. Examinar criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação definida e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como processo de precarização e fragmentação da formação inicial de professores.

Como pressuposto da pesquisa, observamos que na tentativa de conter os sintomas da profunda crise atual, prevista pela incontável necessidade de produção e reprodução do capital, a implementação de políticas de formação docente integra o pacote das estratégias do Estado que, em consonância com os interesses dos Organismos Multilaterais Internacionais e agentes privados nacionais, tem a finalidade de adensar o controle no complexo da educação e ajustar o professor para promover a ideologia e a reprodução da ordem do capital.

Compreendendo que o objeto em questão está sempre em movimento, sofrendo, assim, transformações a depender das necessidades na processualidade histórica e sendo constituído de múltiplas determinações, requereu-se atenção para desvelar a sua aparência. Marx e Engels (2007), ao tecerem uma crítica a Feuerbach sobre essência e aparência do “mundo sensível” demonstra que este filósofo alemão,

[...] não vê que o mundo sensível que o rodeia não é algo diretamente dado desde toda a eternidade e constantemente igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do Estado social, no sentido em que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais pisa sobre os ombros da anterior, segue desenvolvendo sua indústria e seu intercâmbio, e modifica sua organização social segundo as novas necessidades (MARX; ENGELS, 2007, p. 67).

Para tanto, esta pesquisa é bibliográfica e documental, recorrendo ao aporte teórico marxiano e marxista, importante para as condições de analisar o que nos propomos. Desta forma, com a compreensão de que não é possível apresentar o real, e sim, aproximar-se sucessivamente dele – pois está submetido ao processo histórico real, a totalidade –, aqui nos aproximamos do objeto para perceber suas determinações, amparando esta pesquisa na perspectiva teórica e metodológica do Materialismo Histórico, fundado por Karl Marx e Friedrich Engels, assim como a sua recuperação ontológica realizada pelo teórico revolucionário húngaro György Lukács, que possibilitaram trazer à superfície as múltiplas determinações que conformam as políticas de formação docente no Brasil.

Sobre o modo de investigação, Marx (2013) destaca:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2013, p. 90).

Para isso, é necessário compreender a lógica do capital, imprescindível para analisar o espaço e a função destinados à educação nessa sociedade dividida em classes sociais e, assim, se aproximar das determinações necessárias ao processo de reprodução das relações sociais capitalistas, que influenciam as políticas de formação docente, ajustando-as ao contexto do capital em crise estrutural.

Os diferentes elementos devem ser definidos conforme o objeto de pesquisa, ou seja, devem considerar os pontos de partida e de chegada dados pelo objeto, considerando a complexidade e especificidade do objeto pesquisado, porque “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.” (PAULO NETTO, 2011, p. 53).

Desta maneira, para ousar tal proposição, este trabalho de pesquisa aqui apresentado, além desta introdução e as considerações, é constituído por quatro seções dispostas da seguinte forma: considerando a introdução primeira seção, procuramos apresentar o que fez mover o tema da pesquisa; situar o fenômeno do nosso objeto de pesquisa; mostrar a questão da pesquisa, o pressuposto, a definição dos objetivos e o método, assim também, as disposições das seções e apresentação das categorias e autores.

Na segunda seção intitulada “Trabalho, Capital e Estado: as três dimensões fundamentais do sistema e as implicações no complexo da educação”, onde nos esforçamos para compreender a ordem do capital e sua dimensão no contexto de crise estrutural, a necessidade da presença do Estado na sociedade capitalista, a incontrollabilidade do capital e suas dissonâncias com o Estado moderno no contexto de crise estrutural do capital, o trabalho fundante do ser social e suas implicações sob o complexo da educação e os antagonismos produzidos pelo capital.

Na terceira seção nos desafiamos a apresentar as implicações do processo de trabalho no complexo da educação e o desenvolvimento da luta de classes na processualidade histórica da sociedade comunal à sociedade burguesa. Para isso, foi necessário resgatar como era a educação na comunidade primitiva e as

transformações que foram ocorrendo a partir da divisão do trabalho; a educação na sociedade Escravista, Feudal e na ascensão da burguesia; a universidade como uma necessidade da burguesia; o processo de transição da sociedade feudal à sociedade burguesa e a relação com o complexo da educação e a concepção de educação da burguesia como elementos para a crítica marxista às reformas educacionais.

Na quarta seção, nos propomos a analisar o percurso das políticas de formação docente no Brasil a partir da década de 1990 e a reestruturação do controle que se materializa na denominada BNC-Formação, normatizada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Com esse intento, examinamos a reforma do Estado e do complexo da Educação sob a influência dos organismos multilaterais: um verniz de legitimidade e consenso, o papel e o lugar do professor no processo de ajuste da educação à agenda dos OMI, a trajetória de influências nas políticas educacionais do TPE, as políticas de formação docente entre o período de 1990 e 2023, a Conjuntura das Resoluções CNE/CP nº 2/2002 e a CNE/CP n.º 02/2015, importância atribuída aos resultados das avaliações para justificar a elaboração de políticas, a subordinação da formação docente à BNCC: uma mediação para difundir e consolidar o perfil de sujeito demandado pelo capital e a influência da OCDE na formação de professores, para, assim, analisarmos a processualidade das reformas das políticas educacionais no Brasil a partir de 1990 como uma coalizão de interesses para o ajuste da formação docente em favor da reprodução do capital.

Na seção cinco, ao analisar criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação definida e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e percebidas as pretensões postas, confirmamos que é um possível processo de precarização e fragmentação da formação inicial de professores, compreendendo que este ato normativo expressa o controle político na formação de professores. Assim, a política de formação docente no Brasil é um mecanismo de controle e ajuste da educação no contexto da reprodução capitalista.

As categorias são compreendidas, de acordo com Lukács (s/a, p. 3), “[...] como formas moventes e movidas da própria matéria: ‘formas de existir, determinações de existência’”. Assim, com a pretensão de analisar o movimento das determinações em torno do objeto, as reformas das políticas de formação docente, recorre-se, principalmente, às categorias que nortearão esta pesquisa: Trabalho,

Estado, Ordem do Capital, Crise estrutural, Controle, Educação, Formação docente. Portanto, dialeticamente, encontram-se centradas na realidade.

E para ter condições de chegar mais próximo da realidade, é oportuno assinalar a contribuição do aporte teórico e da análise documental para sustenta/fundamentar a pesquisa. Desse modo, no percurso da investigação bibliográfica, nos debruçamos com mais afinco nas obras de Marx, (1982, 1996, 1998, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011c, 2013), Engels (1984, 2010, 2015), Marx e Engels (2007, 1975, 1998), Lukács (2012, 2013), Mészáros (2004, 2006, 2007, 2008, 2011a, 2011b), Aníbal Ponce (2001). Recorreremos às contribuições de outros autores de perspectiva marxista como, Tonet (2006; 2016, 2018), Antunes (2009, 2011, 2015, 2018), Manacorda (2010); Souza Junior (2009), Leacock (2019), Ianni (1987, 1998), Chesnais (1996, 1997), Saviani (2009, 2012, 2013, 2016, 2017), Freitas (2012), Lopes de Freitas (2002), Jimenez (2003, 2005a, 2005b), Mendes Segundo (2005), Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo (2015), Carmo; Gonçalves (2015), Martins (2018), Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), Ravitch (2011), Peroni (1999, 2006, 2019), Maués (2020, 2004), Silva (2019), Dourado (2015, 2018), Aguiar (2018), Schneide; Nardi (2019), Menezes (2019), entre outros. Recorremos também, a autores não marxistas para fazermos um contraponto e auxiliar na fundamentação dessa discussão, possibilitando ao pesquisador perceber a dinamicidade do objeto de pesquisa.

Como aporte documental, examinamos atos normativos, relatórios de monitoramento e demais documentos oficiais com o propósito de desvelar as aparências ao examinar as reformas das políticas educacionais no Brasil a partir de 1990 e ao analisar criticamente a política de formação docente trazida nas DCN de 2019. Entre outros, recorreremos principalmente à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Educação: um tesouro a descobrir; Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos; Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos; Marco de Ação da educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos; Relatório do Banco Mundial Emprego e crescimento: a agenda da produtividade; Relatório da UNESCO Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2,

de 22 de dezembro de 2017; Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Sem a pretensão de esgotar através dessa pesquisa as implicações que reverberam na Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil, desejamos ter contribuído com o adensamento das discussões para além da aparência, percebendo suas múltiplas determinações, na relação com a totalidade social.

2 TRABALHO, CAPITAL E ESTADO: AS TRÊS DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DO SISTEMA E AS IMPLICAÇÕES NO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO

Chegamos a um novo estágio histórico no desenvolvimento transnacional do capital: aquele em que já não é possível evitar o afrontamento da contradição fundamental e a limitação estrutural do sistema (MÉSZÁROS, 2012, p. 39).

Esta seção tem o propósito de trazer à superfície o capital enquanto uma força social incontrolável e, nesse contexto, analisar a função do Estado, sua constituição histórica, sua relação com o capital e o trabalho, perscrutando a forma e o lugar que ocupa para ajustar os diferentes complexos da sociedade, em especial, o complexo da educação, expressos no sistema sociometabólico do capital no cenário de profunda crise. E é nesse tecido contraditório que esta investigação pretende facilitar a compreensão das determinações estruturais, da base material objetiva e da base subjetiva, que norteiam o controle no complexo da educação, nas políticas de formação docente, subjugando a formação, os professores às flutuações e demandas do mercado. Para isso, requer inclinar-se sobre a realidade social implicada pela crise estrutural do capital.

Para apreender essa realidade é imprescindível uma análise teórica para fazer revelar os nexos causais que, em sua processualidade histórica determinam/modificam a ação do Estado para ajustar a formação docente às demandas atuais provocadas pela rastejante crise estrutural do capital. Para tanto, se faz necessário analisar a política de formação docente como um mecanismo de ajuste da educação ao ordenamento do capital. Aliás, se imediatamente a aparência revelasse a essência das coisas, ou seja, se houvesse coincidência entre a essência e aparência, não haveria a necessidade da ciência para revelá-la (MARX, 2013). Este será o primeiro esforço.

2.1 A ordem do capital e sua dimensão no contexto de crise estrutural

O capital é incontrolável e encontrou no capitalismo condições importantes para se reproduzir e autoexpandir, priorizando a acumulação de riquezas, altas taxas de lucro. Diante das consequências decorrentes da ação do capital e a busca de uma forma para amenizar seus efeitos, a tendência da queda da taxa de lucros e

na tentativa de revertê-la, o atual ordenamento sociometabólico do sistema do capital não mensura esforços para romper os obstáculos sociais e políticos na tentativa de não causar irrupções da acumulação, dito de outro modo, o capital procura somar esforços ao seu amplo arsenal de contínua autodefesa, estruturado para controlar e manter as funções vitais do seu sistema sociometabólico.

Assim, não é por acaso, nem surpreendente que nesse sistema, o mundo das mercadorias – que no sistema do capital funciona como uma célula cancerígena – impera sob o mundo dos trabalhadores produzindo reações sociais de interesses díspares e de consequências dolorosas que afetam todos os aspectos da vida humana. Isto porque “[...] sob a lógica do capital, as necessidades humanas são postas em último e inatingível plano, estando submersas no atoleiro das exigências do processo de reprodução e acumulação do capital” (RABELO, *et al.*, 2012, p. 46).

Na profícua análise de Marx e Engels (1998), a história da sociedade de classes é marcada pela produção de antagonismos que, em diferentes épocas, aparecem revestidos, todavia, sempre de caráter exploratório e destrutivo. Sendo evidente que a exploração teve existência real em outras relações sociais como a escravidão e a servidão, contudo, é no modo de produção capitalista que essa sociedade “[...] repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre” (MARX, 2013, p. 831). O trabalho explorado é a condição de existência do capital.

De acordo com Antunes (2009), apoiado nas contribuições de Mészáros (1995), os sujeitos de uma sociedade reproduzem as condições de existência através das funções primárias, ou de primeira ordem, de mediações que são firmadas entre os indivíduos em sua relação com a natureza, possível pela “[...] ontologia singularmente humana do trabalho, através da qual a autoprodução e a reprodução *societal* se desenvolvem” (ANTUNES, 2009, p. 22).

Mészáros (2011a) explica que as funções vitais de mediação primária ou de primeira ordem não carecem de ordenações estruturais de dominação e subordinação. Paradoxalmente, as mediações de segunda ordem do capital estão ligadas às mediações de primeira ordem, fazendo com que estas sejam modificadas, de tal modo, a ficarem irreconhecíveis para ajustar-se “[...] às necessidades expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sociometabólico, que subordina absolutamente tudo ao imperativo da acumulação de capital” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 213).

O quadro a baixo aponta as funções vitais de mediação de primeira e segunda ordem:

Quadro 1: Funções vitais de mediação de primeira e segunda ordem

CONSTITUEM AS FUNÇÕES VITAIS DE MEDIAÇÃO	
PRIMÁRIA OU DE PRIMEIRA ORDEM	DE SEGUNDA ORDEM DO CAPITAL
<ul style="list-style-type: none"> • a regulação da atividade reprodutora biológica, mais ou menos espontânea e imprescindível, e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis; • a regulação do processo de trabalho, pelo qual o indispensável intercâmbio da comunidade com a natureza produz os bens necessários para gratificação do ser humano, além dos instrumentos de trabalho, empresas produtoras e conhecimentos pelos quais se pode manter e aperfeiçoar esse processo de reprodução; • o estabelecimento de relações adequadas de troca, sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos (inclusive os culturalmente produtivos); • a organização, a coordenação e o controle das múltiplas atividades pelas quais se asseguram e se preservam os requisitos materiais e culturais para a realização de um processo bem-sucedido de reprodução sociometabólica das comunidades humanas cada vez mais complexas; • a alocação racional dos recursos humanos e materiais disponíveis, combatendo a tirania da escassez pela utilização econômica (no sentido de <i>economizadora</i>) dos meios e formas de reprodução da sociedade, tão viável quanto possível com base no nível de produtividade atingido e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas e • a promulgação e administração das normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras funções e determinações da mediação primária. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 213, grifos do autor). 	<ul style="list-style-type: none"> • a <i>família nuclear</i>, articulada como o “microcosmo” da sociedade que, além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações reprodutivas do “macrocosmo” social, inclusive da necessária mediação das leis do Estado para todos os indivíduos e, dessa forma, vital também para a reprodução do próprio Estado; • os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire rigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente; • o dinheiro, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico [...] passando pelo baú do usurário e pelos empreendimentos necessariamente limitados do antigo capital mercantilista, até chegar à força opressora global do sistema monetário dos dias de hoje; • os objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas (e a atribuição conveniente dos valores de uso) aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital; • o trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedades capitalistas, onde tem de funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, como sob o capital pós-capitalista, onde assume a forma de força de trabalho politicamente dominada; • as variedades de formação do Estado do capital no cenário global, onde se enfrentam (às vezes com os meios mais violentos, levando a humanidade à beira da autodestruição) como Estados nacionais autônomos [...] e • [...] o incontrolável mercado mundial, em cuja estrutura, protegidos por seus respectivos Estados nacionais no grau permitido pelas relações de poder prevaletentes, os participantes devem se adaptar às precárias condições de coexistência econômica e ao mesmo tempo esforçar-se por obter para si as maiores vantagens possíveis, eliminando os rivais e propagando assim as sementes de conflitos cada vez mais destruidores. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 180, grifos do autor).

Fonte: Elaboração própria a partir de Mézáros (2011a).

As tão severas determinações do capital, levam o filósofo húngaro a explicar que a estrutura vertical é importante para o desenvolvimento do movimento do sistema porque reverte-se da capacidade de ordenar, correspondendo em linha reta à estrutura de comando do capital. Explica também, que para ser viável na realização da sua função na reprodução social, o capital, na sua essência, por não aceitar alterações, o torna,

- 1) eminentemente próprio para a realização de certos tipos de objetivos na estrutura sistêmica de suas mediações de *segunda ordem* e
- 2) total e *poderosamente hostil* a aceitar todos os tipos que não se ajustam à rede estabelecida da segunda ordem de mediações, não importando quão vitais forem os interesses humanos em suas raízes (MÉSZÁROS, 2011a, p. 185, grifos do autor).

Com o objetivo de assegurar sua produção, reprodução e reverter a queda da taxa de lucro, de tendência decrescente, o capital racionalmente, utilizando-se de suas mediações de segunda ordem, providencia a destruição de recursos já elaborados e de quantitativo de riqueza acumulada como forma de se manter.

Por essa lógica, Rabelo *et al* (2012), atesta que,

[...] o avanço histórico operado nos marcos do capitalismo, representa, a rigor, um retrocesso real, se considerado em relação ao seu impacto na dialética da necessidade e da produtividade. Isto porque, nessa evolução, o capital não remove apenas determinações orientadas para as necessidades, mas também se impossibilita de controlar as tendências destrutivas que emergem de sua expansão quantitativa e ilimitada. Por conseguinte, devido ao próprio movimento do capital, não há qualquer possibilidade de o capitalismo direcionar a produção de riqueza para o atendimento das verdadeiras e dignas necessidades humanas. Este é o limite estrutural (RABELO, *et al.*, 2012, p. 45).

As forças produtivas e as relações de produção na atual fase de desenvolvimento em que se encontra a sociedade, constituída pelo modo de produção capitalista, faz perceber, pela classe trabalhadora, a urgência de oposição ofensiva contra o capital, a urgência de “[...] reposicionar o ser humano como a finalidade da produção”, assim aponta Rabelo *et al* (2012, p. 47), e, conseqüentemente, todo o antagonismo de classe, para fazer fenecer o que sustenta a ordem dominante: o trabalho assalariado, o capital e o Estado. Pois, contraditoriamente, as bases que constituíram a reprodução do capital estão sendo desconfiguradas, deixando cada vez mais desprovido da capacidade de desenvolver as forças produtivas por destruir a natureza, a humanidade e suas formas de sobrevivência.

A ordem monopolista do capital é contraditória, pois ao mesmo tempo que busca garantir a reprodução ampliada e as possibilidades de valorização em dimensões globais, também conduz o capital a crises com a queda da taxa de lucro, o que tende a agudizar as contradições da sociedade dividida em classes, produto da intensa exploração do trabalho, na mesma proporção que permanecem ainda mais inconciliáveis exigindo cada vez mais a ação política do Estado, que de acordo com o filósofo húngaro Mészáros (2011a), apresenta reduzidas as soluções e ampliadas as dificuldades de expansão, o que deixa mais revelado o caráter incontrolável e destrutivo do capital.

Partido desta compreensão, Melo (2013), fundamentando-se na Teoria da mais valia de Marx, explica que,

[...] sendo o processo de acumulação capitalista composto pela unidade contraditória entre as esferas da produção e da circulação de mercadorias, a aceleração do processo produtivo nas fases de expansão da atividade econômica acaba por produzir uma autonomização relativa entre estas duas esferas, exacerbando essa oposição como se fossem dois processos independentes. Tal contradição acaba por se explicitar historicamente nas crises, que contraditoriamente restabelecem, de forma violenta, a unidade entre esses dois processos (MELO, 2013, p. 14).

Nem de longe, o Estado tem a intenção de solucionar e acabar permanentemente com as crises, visto que, o capital por ser um sistema dinâmico, norteado para a sua autoexpansão e nutrido pela acumulação, tem nas crises – como parte da essência/da natureza do capital, imanente ao seu processo de acumulação e capazes de restabelecer o equilíbrio – a forma e a estrutura que dinamiza o sistema, ou seja, elas são criadas para impulsionar o movimento de produção e reprodução do capital. Desta forma, as crises resultam do desdobramento das contradições produzidas pelo sistema.

Remetendo-se mais uma vez a Mészáros (2011a), pode-se compreender que:

[...] Assim, não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises [...] (MÉSZÁROS, 2011a, p. 795).

Posteriormente ao período de acumulação de capital oriundo do fordismo e do keynesianismo, o capitalismo vivencia experiência de sucessivas crises desde

os anos 1970 aos dias que correm. As recessões são percebidas no decurso do processo histórico do capitalismo, pois encontra-se acometido por crises desde o século XIX.

A composição orgânica do capital – capital constante (máquinas, equipamentos, imóveis) e capital variável (mão de obra) –, é acometida de transformações provenientes dos avanços da ciência e da tecnologia que se incorporam na produção, possibilitando o aumento significativo da produção com menos dispêndio de mão de obra e menor custo, resultando no aumento do apavorante e assustador número de desempregados, impactando na restrição do consumo. Isso ocasiona uma crise que tem como tendência a decrescente taxa de lucro e a destrutividade das forças produtivas, a ampliação da concorrência dentre tantas outras. E em contra tendência, como desdobramento da crise, todo o processo produtivo, todas as dimensões da sociedade sofrem expressiva e profunda reestruturação com o propósito de retomar o processo de acumulação.

Sobre isso, Tonet (2016) aponta que como resultado temos:

[...] o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2016a, p. 35).

Entretanto, a dimensão da acumulação de contradições sociais e políticas que permeiam as estruturas da sociedade atual atinge um patamar incomparável às crises pretéritas – as crises conjunturais, recessões, depressões, cíclicas – pois, é peculiar, sinaliza um quadro crítico e nada poderá remediá-la. Segundo Mészáros (2011a), é fundamentalmente uma crise estrutural porque apresenta perturbações nas estruturas de autoexpansão do capital que abala a existência dos complexos e está relacionada aos limites de uma estrutura global. Uma crise da própria realização do valor, não podendo ser suprimida nem superada no interior do ordenamento sociometabólico do capital por necessitar eliminar os elementos que o compõem, chegando, assim, o capital, como assevera este filósofo, ao seu limite.

É uma crise resultante da própria manifestação das contradições do capital, da sua própria lógica, ocasionando uma barbárie na vida humana. Antunes (2009), em seu tratamento analítico, apoiado em Mézaros (1995), Chesnais (1996) e Brenner (1999), descreve que a crise estrutural do capital se expressa fenomenicamente com a crise do taylorismo e do fordismo, cujos sintomas evidenciam-se com,

1) *queda da taxa de lucro*, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção [...] 2) *o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção* [...] dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava [...] 3) *hipertrofia da esfera financeira*, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação [...] 4) *a maior concentração de capitais* graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) *a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento* [...] 6) *incremento acentuado das privatizações*, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho [...] (ANTUNES, 2009, p. 3-32, grifos nossos).

Isso se dá porque a estrutura do capital, de acordo com Mézaros (2011a, p. 176), é inábil para operar as causas como causas, por estas serem a sua própria fundamentação e é necessário ajustar ao seu plano estrutural, determinando previamente, tudo que “[...] aspire à legitimidade e à viabilidade socioeconômicas”.

Convém assinalar que o filósofo acima citado apresenta quatro importantes aspectos que conformam a crise estrutural do capital, a dizer: (1) “seu *caráter é universal*” por abranger a estrutura, a totalidade de um complexo social, afetando todas as suas relações e, também, as articulações com outros complexos; (2) “seu *alcance é verdadeiramente global*”, por não se limitar a um ou uns países – testemunhadas nas crises do passado – mas todos os países do planeta; (3) “sua *escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente*” porque ela está em andamento, e utiliza do mecanismo de deslocamento das contradições como disfarce de solução, mas essencialmente ela permanece e (4) “seu *modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante*” quando a maquinaria começa a perder energia para administrar e deslocar a crise (MÉSZÁROS, 2011a, p. 795-796).

Daí, é perceptível a tendência de intensificação da ação política do Estado em um processo de reorganização do capital utilizando-se, entre outras, do neoliberalismo, da globalização, na tentativa de administrar a manutenção e ampliação do caráter sociometabólico de reprodução, de produção destrutiva e da

crescente exploração do trabalho, como forma de controlar a intensidade dos antagonismos, com o objetivo de repor os patamares de expansão anteriores.

Sobre essa conjuntura, reafirma-se que Mészáros (2011a) precisou se tratar atualmente de uma crise estrutural e sistêmica por ser uma crise sem precedentes – contínua, perdurável, aguda, cumulativa – que abala a estrutura do capital por alcançar todas as esferas de produção e reprodução social e ativa os limites estruturais absolutos do sistema sociometabólico do capital. Características que a difere das crises cíclicas que se manifestam restritamente a uma esfera particular da sociedade com reflexos de curto ou médio alcance. É importante, outrossim, quando o autor assinala que,

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (MÉSZÁROS, 2011a, p. 797, grifos do autor).

Não se reduz a uma crise política e nem se trata de uma crise que afeta tão somente a economia global, pois reverbera, segundo Mészáros (2011a), em todas as esferas da nossa vida social, econômica e cultural, com tendência a se tornar ainda mais profunda e sem possibilidades de minimizar o efeito tenebroso das manifestações de controle do capital, pois

[...] a crise que enfrentamos não se reduz simplesmente a uma crise política, mas trata-se da crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade. Aqui cabe assinalar que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: elas são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve a 'guerra, se falham os métodos 'normais' de expansão'. (Ademais, a *destruição* periódica – por quaisquer meios, incluindo os mais violentos – do capital excedente é uma necessidade inerente ao funcionamento '*normal*' desse sistema: a condição vital para sua *recuperação* das crises e depressões.) A cega 'lei natural' do mecanismo de mercado traz consigo o inelutável resultado de que os graves problemas sociais necessariamente associados à produção e à concentração do capital jamais são *solucionados*, mas apenas *adiados* e de fato transferidos ao plano *militar*, dado que o adiamento não pode se dar indefinidamente (MÉSZÁROS, 2011a, p. 1001, grifos do autor).

Diante das considerações deste filósofo, pode-se perceber que as consequências da crise estrutural não afetam tão somente a dimensão econômica, como também, “[...] e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações

sociais [...] levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana” (TONET, 2016a, p. 31).

De acordo com Lukács (2013), como o trabalho é para o ser social seu fundamento ontológico, as demais dimensões que constituem a sociedade têm com o trabalho uma dependência ontológica e autonomia relativa. Na perspectiva marxiano-lukacsiana, a educação é entendida como uma prática social determinada pela existência humana e fundada no complexo do trabalho. Então, se o complexo da educação tem relação ontológica com o trabalho, o trabalho abstrato estando em crise, esta crise reverberará sobre a educação, haja vista que a educação, complexificada pelo capital e estando sob seu domínio, tem na essência de sua processualidade a reprodução deste sistema.

Isto dito, Tonet (2016a), realça que as reverberações da crise estrutural do capital se anunciam de variadas formas na educação e destaca principalmente:

Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria (TONET, 2016a, p. 32).

A educação do capital, no intento de defender a ordem do capital, tem suas determinações estabelecidas com a finalidade de assegurar a reprodução das atuais relações sociais, bem como, impelir qualquer forma de instabilidade nessas relações, pois de acordo com Mészáros (2007), a educação no sentido estrito/escolar do sistema do capital tem como essencial,

[...] a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa [...]. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais (MÉSZÁROS, 2007, p. 295).

Tonet, (2016a, p. 33), em seu livro “Educação contra o capital”, explica que a educação com objetivos de reproduzir o capital, “[...] contribui poderosamente para a mais profunda desumanização do homem, uma vez que aceita e consolida o seu

caráter de mercadoria e, portanto, aceita como um fato consumado a exploração do homem pelo homem”.

A maneira que possibilita controlar o capital, de acordo com Mészáros (2004, p. 514), “[...] emana da sua determinação ontológica mais interna, como um mecanismo reificado de autoexpansão ao qual tudo na esfera da reprodução social deve estar subordinado”. E para manter o controle sobre tudo que possibilita aspirações contra o sistema, a tendência é que o Estado – intimamente interligado aos defeitos estruturais do capital, surgindo para remediá-los – altere sua forma de operar para ajustar-se às transformações que ocorrem na base material do sistema capitalista, embora esses ajustes tenham efeitos catastróficos para a humanidade, mas constitui a lógica de como se manifesta o sistema do capital.

2. 2 A necessidade da presença do Estado na sociedade capitalista

Pressupõe-se ser importante identificar as determinações estruturais que demandam a presença do Estado, para perceber as razões de sua função e sua forma peculiar de atuação na sociedade no decurso de diferentes períodos históricos, de modo a elucidar que o Estado é histórico e emerge de relações e necessidades sociais.

Nas primitivas formas de viver em sociedade, não havia a presença do Estado. Nestas sociedades existia uma forma espontânea de organização social que fazia uso de formas de autoridade⁵ para desempenhar a função de conduzir os interesses em comum da vida em comunidade, sem haver dominação de uns indivíduos por outros. Essa autoridade era exercida pelos que tinham experiência acumulada na comunidade e pela tradição, para conduzir o desenvolvimento de determinadas atividades em benefício de todos. De acordo com Engels (2005), o princípio da autoridade é instituído devido às próprias condições sociais, mostrando a

5 “Autoridade, no sentido próprio da palavra, quer dizer: imposição da vontade de outrem sobre a nossa; e, por outro lado, autoridade supõe subordinação [...] Suponhamos que uma revolução social tenha destronado os capitalistas que presidem agora a produção e a circulação das riquezas. Suponhamos, para nos colocarmos por completo no ponto de vista dos anti-autoritários, que a terra e os instrumentos de trabalho se tornaram a propriedade coletiva dos trabalhadores que os empregam. A autoridade terá desaparecido ou terá pura e simplesmente mudado de forma? [...] Querer abolir a autoridade na grande indústria, é querer abolir a própria indústria [...] a necessidade da autoridade, e de uma autoridade imperiosa, não pode ser mais evidente que num navio em alto mar. Aí, no momento do perigo, a vida de todos depende da obediência instantânea e absoluta de todos à vontade de um único [...] A autoridade e a autonomia são coisas relativas cujos domínios variam nas diferentes fases da evolução social” (ENGELS, 2005). Sobre autoridade, disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/03/autoridade-pt.htm>. Acesso em: 16 jun. 2022.

distinção de duas formas ao teorizar que a autoridade submete os indivíduos no modo societal em que existe a exploração do homem pelo homem e, na sociedade comunal, a autoridade é imprescindível para a realização do trabalho coletivo.

Durante muito tempo, a humanidade era uma grande comunidade. Não existia a propriedade privada, a divisão da sociedade em classes, nem a exploração do trabalho. Todavia, no decorrer do processo histórico, com base em Marx e Engels (1998), desde a “Revolução Neolítica” até os dias atuais, todas as sociedades têm suas histórias constituídas na história das lutas de classes, sendo esta “o motor da história”. Esses conflitos entre classes sociais, formados por opostos interesses econômicos, constituem a história da humanidade desde o surgimento da propriedade privada até os dias que correm, inaugurando a presença do Estado – como um complexo que não surge espontaneamente na sociedade para atender às necessidades comuns a ela, mas para responder a uma precisão/demanda específica –, que surge pela necessidade de reprimir as lutas produzidas pelas contradições, pela necessidade de explorar o trabalho pelo capital, seja no escravismo, seja no feudalismo ou no capitalismo.

[...] cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que dela necessariamente decorre, constituem a base da história política e intelectual dessa época; que conseqüentemente (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra) toda a História tem sido a história da luta de classes, da luta entre explorados e exploradores, entre as classes dominadas e as dominantes nos vários estágios da evolução social; que essa luta, porém, atingiu um ponto em que a classe oprimida e explorada (o proletário) não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem que, ao mesmo tempo, liberte para sempre toda sociedade da exploração, da opressão e da luta de classe – Este pensamento fundamental pertence única e exclusivamente a Marx (ENGELS, 1998, p. 74).

Nesta tessitura de conflitos, o Estado emerge da necessidade de controlar, sob o domínio dos proprietários dos meios de produção, os conflitos entre divergentes interesses de caráter econômico da sociedade.

Quando o produtor foi apartado dos meios de produção e estes foram apropriados por alguns, se exaure a produção aos interesses, às necessidades comuns da sociedade (para o bem comum), fazendo aparecer no tecido social uma nova relação constituída pelos que apresentavam condições de explorar, expresso por uma minoria, e os explorados, expresso pela maioria. Ou seja, a sociedade deixa o caráter comum da produção, os produtores, com o aumento da produção, perdem o

controle sobre o processo de produção e do resultado desse processo, que é o produto.

Com o aumento da produção, também aumenta o tempo destinado à produção e a força de trabalho, de modo a acelerar e ampliar a riqueza, apropriada de forma individual (ENGELS, 1984). E assim, demonstra esse teórico, que da primeira grande divisão social do trabalho surgem os senhores e os escravos, marcando o início da primeira grande fragmentação da sociedade em classes; da segunda, surgem os homens livres e escravos; da terceira os comerciantes e da quarta divisão do trabalho, surgem os atravessadores. Logo, de forma particular no decurso do processo histórico, são criadas as condições que possibilitaram a divisão da sociedade em classes. Mas, até aquele momento, “[...] todas as razões para a formação de novas classes tinham a ver exclusivamente com a produção”, exceto na quarta divisão do trabalho, em que a classe dos atravessadores, emergem fora do processo produtivo. (ENGELS, 1984, p.181-187).

Esses fatos fazem perceber que,

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado [...] que a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de transformações no modo de produção e de circulação (MARX; ENGELS, 1998, p. 40-41).

Esse novo modo de produção e circulação, faz surgir conflitos, sendo necessário a presença do Estado, que dotada de poder político, emerge para administrar as férreas necessidades do capital. Assim, percebe-se que o Estado nem sempre existiu, e não é eterno. Seu surgimento não é espontâneo, pois as sociedades primitivas se organizavam sem a sua presença, mas com o desenvolvimento histórico das atividades econômicas oriundas da propriedade privada, que divide a sociedade em classes, o Estado torna-se necessário.

Portanto, o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada a divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade (ENGELS, 1984, p. 195).

As condições materiais que se constituem dessa relação, definindo a produção, a distribuição e o consumo, são consideradas por Marx e Engels (1975)

como o pilar das estruturas sociais, como também, o pilar para o desenvolvimento da consciência do homem. Essas condições dividem a sociedade em classes antagônicas, que de acordo com Lenin (1987) em “O Estado e a Revolução: A Doutrina do Marxismo sobre o Estado e as Tarefas do Proletariado na Revolução”, escrito na clandestinidade em 1917, produzem contradição de interesses de caráter inconciliável evidenciado pelo aparecimento do Estado como um produto histórico. Se fosse possível a conciliação entre as classes, diz Lenin (1987) fundamentando-se em Marx, o Estado seria desnecessário, como também sua manutenção. Nessa compreensão, fazendo análise das obras de Marx e Engels, sustenta que “[...] o Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as condições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis” (LENIN, 1987, p. 55).

Isto porque, a riqueza que é produzida socialmente é apropriada por um pequeno grupo da sociedade, que tem o domínio econômico, fazendo prevalecer seus interesses e não mais o da comunidade, o que faz emergir, no seio da sociedade, a luta de classes, sem possibilidades de haver condições conciliatórias.

As relações de produção constituem o processo de estruturação da economia na sociedade, que através da necessidade que emana da classe dominante é exercido o poder que delinea de forma impositiva a vida da sociedade, do processo político e, também, intelectual, às condicionantes já determinadas, dando forma e estrutura à sociedade. Destarte, o modo de produção e suas relações esculpem a sociedade, e esta molda o Estado. Desse modo, constitui-se uma forte relação entre as condições objetivas da sociedade, a sua estrutura e a presença do Estado (ENGELS, 1984).

Logo, o Estado é resultado de uma necessidade de controlar a sociedade, atendendo aos interesses de proteção da propriedade privada. É o resultado da manifestação do domínio de uma classe social sob a outra, dos exploradores sob os explorados, inerente ao capital onde “[...] o Estado é o comitê exclusivo da burguesia” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11-12) por manifestar formas que expressam e reproduzem suas demandas.

Na compreensão marxiana, o Estado aparece na sociedade capitalista, como um instrumento indispensável de dominação de classes e está intimamente ligado aos interesses da classe que exerce o domínio na sociedade civil. Configura-se como expressão política dessa dominação por emergir das relações de produção.

Essa dominação é desempenhada pela classe burguesa, que possui a propriedade privada, sob a classe trabalhadora, despossuída. No entanto, esse Estado atua na sociedade civil sob as condições materiais postas pela classe burguesa, visto que, esta exerce o seu domínio sob a sociedade de modo a garantir os seus diferentes interesses.

Assim sendo, para Marx (2010a), o Estado é um resultado, é uma consequência da sociedade civil, contrapondo-se à compreensão de Hegel sobre o Estado, que age de forma independente pelo seu próprio entendimento, por racionalidade própria. Nessa relação de sujeito e predicado, para Marx (2010a), o Estado é predicado, é produto das relações sociais produzidas com a divisão da sociedade em classes. Engels (1984) apresenta convergência com esse pensamento, no livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, ao afirmar o Estado como

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar (ENGELS, 1984, p. 191).

A propriedade privada conduz o avanço das forças produtivas e as relações de produção e objetiva na sociedade as condições para a ruptura de interesses comuns e, assim, instauram-se as lutas de classes com interesses econômicos conflitantes que permeiam diferentes períodos históricos da sociedade. Por seu caráter antagônico, a luta de classe torna-se inconciliável.

A classe burguesa ao exercer seu domínio na estrutura social, controlando não apenas os meios de produção, como também o trabalho e as relações de trabalho no processo de produção, torna-se a classe que domina economicamente e, por conseguinte, politicamente, e é da relação de produção que ocasiona contradições entre as classes, que Marx e Engels (1998) revelam o aparecimento do Estado. Este, por ser resultante do poder da classe que exerce a dominação nas relações sociais, vai expressar as necessidades dessa classe na sociedade, utilizando dispositivos legais, como o Direito, imprescindíveis para manter a ordem e a imponência da classe dominante, decorrente do fato que,

[...] a ordem social vigente é criação da classe atualmente dominante, a burguesia [...] A burguesia quebrou a ordem feudal para estabelecer, sobre suas ruínas, a ordem burguesa, o reinado da livre concorrência, da livre

escolha do domicílio, do contrato livre, da igualdade perante a lei e outras maravilhas burguesas (ENGELS, 2010, p. 75).

No tecido social que se encontra enredado em interesses econômicos que geram conflitos entre as classes sociais, o Estado manifesta-se sob a sociedade, aparentemente revertido de neutralidade para moderar as situações de caráter conflitante mantendo a ordem. Engels (1984), corroborando essa análise, explica

[...] que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder, colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado [...]. Na medida em que o Estado surgiu da necessidade de conter os antagonismos de classe, mas também apareceu no interior dos conflitos entre elas, torna-se geralmente um Estado em que predomina a classe mais poderosa, a classe econômica dominante, a classe que, por seu intermédio, também se converte na classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, 1984, p. 191-193, grifos do original).

As condições objetivas/materiais da sociedade são consideradas, por Marx (2010a), o pilar/eixo da estrutura em que a sociedade se constitui e da consciência humana. O Estado nasce com um vínculo de classe, e se constitui para exercer sua função de acordo com as relações de produção, visto que, da divisão social do trabalho, emerge o Estado como parte de um complexo de complexos que constituem a sociedade, para garantir a permanência do sistema, o domínio econômico, como também a exploração que é imprescindível para a estrutura econômica.

Distante de ser um elemento (instrumento) a serviço das classes que estruturam a sociedade, é o Estado a expressão dos interesses da classe dominante, pois as relações de produção que estão postas, conforma o poder político, e é desse poder que a presença do Estado emerge na sociedade de classes.

Ele é provido de uma falsa autonomia. É revestido de um aparente poder a ser exercido para a coletividade, de abrangência universal, a serviço do bem comum na sociedade. No entanto, vela seu funcionamento como instrumento de alienação, de opressão, de produção de coerção e consenso, favorecendo a dominação e a exploração de uma classe sobre outras. Mas, “[...] por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o Poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes” (ENGELS, 1984, p.194). Isto é afirmado, quando seu surgimento acontece no bojo do processo

de avanços produtivos e em meio aos conflitos entre classes (ENGELS,1984) para atender a uma necessidade histórica.

E conforme a necessidade histórica, ele se modifica, acompanha o processo dinâmico das condições materiais e corresponde às mudanças do modo de produção. Mas, há momentos em que o Estado não apenas não apresenta condições necessárias para acompanhar esse processo de mudanças como também o detém, tornando-se ultrapassado e, desse modo, deixa de ser capaz de impulsionar esse processo. Então, surge a necessidade de sua superação, pois se ele não acompanha as transformações que ocorrem na sociedade de acordo com o modo de produção e de uma série de fenômenos que ocorrem em uma sociedade, que fazem o movimento do sistema capital, ele é transformado.

A verdade sóbria a ser lembrada é que tudo o que pode ser derrubado pode ser restaurado. E isso foi feito. A materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica antagônica sobre a qual todas as formações de Estado do capital são erguidas. Ela é inseparável da materialidade substantiva tanto do capital quanto do trabalho. Só uma visão combinada de sua inter-relação tríplice torna inteligíveis as funções legitimadoras do Estado do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2015, p. 29).

Assim, o Estado vai assumindo formas ao longo do processo de mudanças que ocorrem na sociedade para cumprir uma necessidade histórica, portanto ele é um fenômeno histórico.

Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 1984, p.193-194).

É nessa concretude que se confirma que o Estado não é o sujeito, pois o sujeito é a sociedade civil onde acontecem as relações sociais no espaço da produção material. Ele é edificado para expressar interesses particulares, e não comunitários, portanto, é predicado. É ele que age de forma sistematizada através de mecanismos de controle para expressar nos cidadãos a alienação ao utilizar da força pública – não mais exercida pela utilização de armas –, necessária à sociedade de classes, para robustecer a reprodução em que se encontra estruturada e suas relações. “Esta força pública existe em todo Estado; é formada não só de homens armados como, ainda, de acessórios materiais, os cárceres e as instituições coercitivas de todo gênero” (ENGELS, 1984, p.192), pois o antagonismo entre as classes anima a sociedade,

permeada por lutas e conflitos e que ameaçam a ordem estabelecida pela classe dominante, sendo necessário, assim, uma força que a controle. Nem que para isso seja necessário deparar-se com trágicas consequências que ameaçam a existência humana.

2. 3 A incontrolabilidade do capital e suas dissonâncias com o Estado moderno no contexto de crise estrutural do capital

Diante da compreensão que a história é o movimento da sociedade e que esta é fundada pelo trabalho, a realidade social é produzida integralmente pelos seres humanos, contudo, essa realidade não é perene. Assim, na sociedade capitalista, fundada no trabalho assalariado proletário, há constantes transformações em busca de extrair o trabalho excedente de modo a se adequar às necessidades de reproduzir e produzir o capital. Em resposta, no contexto atual, percebe-se a olhos vistos, o surgimento de constantes crises, a incontrolabilidade do capital e a necessidade do controle do Estado nas dimensões que constituem a totalidade social.

Na sociedade capitalista, diante do atual contexto de limites e instabilidades suscitados pela crescente crise que afeta a base estrutural do capital, é requerida ainda mais a presença da ação política do Estado, visto que os limites e instabilidades, tendem a aprofundar ainda mais as contradições – que não são solúveis entre as classes sociais e que colocam em risco a vida humana – reduzindo expressivamente as margens de articulação para contornar os acumuláveis efeitos, da acentuada crise germinada pela irrefreável busca de ampliar a reprodução e produção de capital.

Essa ação política aparece na sociedade cada vez mais autoritária de modo a utilizar o poder de legislar a força repressiva, mais intensamente, para conter os posicionamentos e manifestos antagônicos ao que é imposto pelo sistema, e regular as relações de trabalho assalariado. Com isso, de acordo com Mézáros (2011a), não se quer afirmar que o capital necessita do Estado para ter o controle, pois o capital é em si o comando, a ação política é uma parte da estrutura do capital, é uma dimensão criada pelo capital para manter-se hegemônico. A relação estabelecida entre o Estado moderno e o capital é complementar, mas apresenta “dissonâncias estruturais”. O Estado não pode ser interpretado em si mesmo como uma “[...] estrutura de comando do sistema do capital [...]”, pois para o sistema do capital é inaceitável, uma estrutura

de comando superior ao seu “[...] modo de controle sociometabólico historicamente específico” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 124).

A necessidade de intensificação da ação política do Estado moderno para agir sob a sociedade capitalista – que historicamente se estabeleceu como o modo de produção mais eficiente de extração de mais-valia – de acordo com o filósofo húngaro, promove mais complicações que as soluções manifestadas para dar sequência ao crescimento do capital, e revela a incontornabilidade do sistema capital, ocasionado por essa necessidade de expandir sem limites. Converte-se desse modo, numa processualidade agudamente destrutiva e impossibilitada de ser controlada, pois, é “*Expansionista* na busca crescente e desmedida de mais-valor, *destrutivo* na sua processualidade pautada pela superficialidade e descartabilidade, o sistema de capital torna-se no limite, *incontrolável*” (ANTUNES 2011, p.11, grifos do autor). A soma e o acúmulo dos efeitos destrutivos prosseguem a passos largos para a destruição das condições materiais que o fizeram emergir, a dizer: o trabalho, o homem e a natureza.

A autonomia do Estado é exercida pela interveniência de condições do processo de reprodução capitalista. Daí, a necessidade de compreender a relação do capital e o trabalho e sua complexa relação com as determinações do Estado moderno, imprescindíveis para a classe dominante manter-se no controle sociometabólico.

Na esteira da indomável disposição expansionista do capital, faz-se perceber que para o capitalismo em seu processo de desenvolvimento, nas condições histórico-objetivas atuais, é inviável a utilização/fazer uso das mesmas estratégias já utilizadas em crises anteriores para “solucionar” os conflitos entre classes antagônicas. Isto porque essa crise atual que se revela ser crônica, cumulativa, que afeta significadamente todas as estruturas do capital, de acordo com a análise de Mézáros (2011b), é estrutural por atingir os fundamentos vitais do capital, sendo impossível ocultar não só os limites em que se encontra o capital, como também as contradições produzidas cada vez mais destruidoras. Porém, o Estado com seu limitado poder, com efeitos corretivos, continua a realizar a ilusória tarefa de reconciliação adaptada, no presente momento histórico do sistema do capital, às necessidades do modo de produção capitalista. Pois, de acordo com Mézáros (2011a, p. 234, grifos do original), “[...] sem a intervenção ‘adequada’ do Estado, as estruturas de reprodução material do sistema estabelecido não produziram os resultados esperados”.

Não somente para Hegel, mas para o pensamento burguês, a imaginária possível conciliação existente é justificada por entender o Estado separado da sociedade civil. Dissociado desse pensamento, Mészáros (2011a), entende que na presente fase do desenvolvimento histórico, o Estado não apresenta condições de encontrar soluções, nem de conciliar as tensões, os conflitos que são provocados de forma cada vez mais renovados pelo sistema, por perdurar as deformações que estruturam o sistema de modo a ativar os limites plenos do capital:

Por meio de sua penetração nos mais remotos cantos do planeta, a consumação da ascendência histórica do capital trouxe a redefinição qualitativa das relações fundamentais de intercâmbio sociometabólico ativando os limites absolutos do sistema de uma forma agravada pela *urgência do tempo*. Com isto, torna-se impossível continuar escondendo os limites e contradições do capital sobre o manto de uma “conciliação” atemporal a ser realizada pelo Estado Nacional mais ou menos idealizado (MÉSZÁROS, 2011a, p. 235, grifos do autor).

Em fases anteriores, o capital tinha suas deficiências estruturais amenizadas pelo crescimento da produção e pelo desvio das contradições produzidas por seu potencial avassalador, pois seus limites relativos podem ser superados reduzindo seus efeitos danosos temporariamente. Todavia, não há condições de serem amenizadas de forma permanente, visto que o capital produziu, ao longo do processo histórico, crescente concentração de riqueza e insolúveis contradições, tornando-se difícil exercer controle sobre o corpo reprodutivo social, pois atinge os limites absolutos do capital.

Mesmo que seja uma perda de controle pouco percebida, no decurso do tempo de desenvolvimento do capital, devido à transferência das contradições produzidas para outros espaços da sociedade através de políticas públicas que fetichiza a realidade como ela é, Mészáros (2011a, p. 104), afirma que a expansão demasiada do tamanho do sistema do capital e os problemas, como também as contradições, seguem na mesma proporcionalidade, designando “[...] necessariamente o tamanho correspondente da expansão deslocadora, apresentando-nos assim o aspecto da incontrolabilidade total, na ausência do gigantesco deslocamento expansionista necessário”. A falta de controle gerada na origem dos problemas não consegue ser sanada ou amenizada com a total separação entre produção e controle. Nem mesmo pela subordinação do trabalho às “personificações do capital” conseguem garantir as condições necessárias em escala

global do sistema do capital, pois requer uma diferente forma de reparar as limitações “estruturais de controle”.

Embora possua sua força colossal como forma de controle sociometabólico, no sistema do capital, o fator mais problemático é

[...] a total incapacidade de tratar as causas como causas, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo. Esta não é uma dimensão passageira (historicamente superável), mas uma irremediável dimensão estrutural do sistema do capital voltado para a expansão que, em suas necessárias ações remediadoras, deve procurar soluções para todos os problemas e contradições gerados em sua estrutura por meio de ajustes feitos estritamente nos efeitos e nas consequências (MÉSZÁROS, 2011a, p. 175).

Com a intenção de conseguir o patamar de acumulação suficiente para superar o modo de produção feudal, em sua afirmação no decurso de seu processo histórico, há a separação entre a produção e o controle da produção. Consequentemente, são definidas as funções do processo de trabalho implicando na perda do controle sobre o poder de decisão. Esse controle não resvala somente sob a classe trabalhadora, mas também sob os capitalistas, que embora estando como controladores a serviço do sistema do capital – mesmo tendo posse dos meios de produção e ocupando uma posição favorável no sistema – esses capitalistas são controlados pelos ordenamentos do sistema sob o risco de levar ao fracasso sua atividade econômica se não atender aos imperativos lucrativos exploratórios do capital, exercendo variadas formas de controle sobre o trabalho, relegando de forma perversa as condições ontológicas do trabalho.

Por conseguinte, os capitalistas atuam de forma isolada e autônoma para atender as necessidades de acumulação de riqueza com a extração compulsiva do trabalho excedente. Enquanto, de acordo com Paniago (2012, p. 79, grifos do original) com base em Mézáros, “[...] o sistema tem que preservar a lógica reprodutiva do capital no sentido da contínua expansão do todo, muitas vezes em aberto conflito com ação das ‘forças centrífugas’ que imperam através dos ‘microcosmos do sistema’”.

Os microcosmos do sistema, impera sobre as forças centrífugas exercendo, sem limites/sem exaustão, a exploração no processo de produção para a extração da mais-valia. Essa atuação sob as forças centrífugas acontece de forma não harmônica e age livremente para atender aos seus particulares interesses que pode pôr em risco a atuação do sistema e ocasionar sua autodestruição, isso porque essa disputa fragmentada não possui a capacidade de se organizar.

Por se configurar como um sistema de controle sem sujeito, como explica Mézáros (2011a), os que ocupam funções nas instituições/estrutura de comando do capital devem andar nos trilhos determinados pelo sistema para, só assim, serem considerados personificações do capital, pois os objetivos do capital são de tamanha proporção que este não confiaria às personificações a tarefa de ter o controle real dessa estrutura de dominação sociometabólica e tecer considerações sobre estratégias a serem desenvolvidas, visto que o sistema de controle vai ficando, historicamente, cada vez mais complexo.

Um dos fatores dessa complexidade é a integração não somente das unidades de produção de menor abrangência como também as de abrangência global. Isso representa um problema para o sistema por requerer a ampliação da integração dessas unidades, como também a ampliação do controle sobre o trabalho. Esse aumento do controle sobre esta, se dá em razão de que o trabalho é o real sujeito da produção, mesmo sendo reificado pelo capital, tornando-o em uma condição de produção, desvirtuando a relação entre sujeito e objeto. Para este propósito, o capital tem necessidade de personificações que venham a realizar a mediação e exigências conjugados a seus objetivos sobre o trabalho – este que é o sujeito real, de extrema importância para o processo de produção, ineliminável, porém, um problema para o capital.

O sistema do capital, como modo de controle sociometabólico, apresenta características historicamente peculiares, além das já apresentadas anteriormente, como o extrator impiedoso do trabalho excedente, que se constitui em um sistema de controle sem sujeito. Seus imperativos objetivos preponderam sobre qualquer expressão que o ameace, inclusive sobre os que expressam seu controle, suas diretrizes. Sua função incontrolável impulsiona a acumulação crescente que aprofunda a capacidade de exaurir a base de sua constituição, compartilhando, também em nível planetário, seu potencial destrutivo.

Fez-se necessário, assim, articular essa forma isolada do capital para evitar possíveis obstáculos à atuação e à permanência do sistema em escala global. De forma não restritiva, o capital permanece avançando através da estrutura de produção por ele criada e está sempre agindo incontrolavelmente para obter formas que garantam a expansão e acumulação de capital, pois “Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita

estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

Todavia, o Estado é imprescindível para o conveniente funcionamento do sistema ao criar condições, enquanto possíveis, que sujeitam o trabalho à função estritamente econômica, e nas decisões para manter o controle sobre os constantes conflitos provocados pelo dualismo do processo político, social e econômico na sociedade. E é dessa forma que há a correspondência do capital e Estado, este atende aos propósitos daquele. Porém, a alienação que resulta da obediência à ordem do sistema do capital, provocada pelo controle e seus efeitos antagônicos são intrínsecos ao poder do capital. Ademais, Marx e Engels (1998), revelam que o capital requer um movimento coletivo, um esforço combinado da sociedade configurando-se em uma força social e não pessoal.

Contudo, o Estado moderno é vital para alinhar as diferentes unidades produtivas constituindo um “sistema coerente” que atua em integração e viável para alcançar o objetivo de maximização da extração do trabalho excedente, de modo a prevalecer a capacidade de produção do capital. Com isso, Mészáros (2011a, p. 123) mostra que, contraditoriamente, é a inexistência “[...] de coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do capital [...] que faz existir a dimensão política do controle sociometabólico do capital na forma do Estado moderno”, onde este é uma premissa necessária para a coesão dos fragmentos, articulando-os e mantendo essa coesão como um sistema global.

Ao exercer esse permanente papel fundamental de constituir e de sustentar, para Mészáros (2011a), o Estado moderno é entendido como uma fração que constitui a base material do capital, pois além de corroborar expressivamente o processo de construção das estruturas reprodutivas da sociedade e a consolidação das mesmas, também contribui para que se mantenham em contínuo funcionamento, criando estratégias e realizando transformações compatíveis com as necessidades do sistema, impedindo que as estruturas não sofram nenhuma interrupção, garantindo que os movimentos antagônicos não fujam do controle.

Não obstante, esse Estado não tem razão de ser sem o capital como papel sociometabólico, pois há um ajuste entre eles. Assim, essas estruturas reprodutivas atuam em todas as dimensões da sociedade, “[...] desde os instrumentos rigorosamente repressivos/materiais e as instituições jurídicas do Estado, até as teorizações ideológicas e políticas mais mediadas de sua *raison d'être* e de sua

proclamada legitimidade” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 125, grifos do autor), formando assim nesse movimento, uma recíproca determinação: o pilar sociometabólico do capital e o Estado moderno como estrutura totalizadora de controle político do ordenamento estabelecido.

Porém, com base nesse filósofo, essa tarefa do Estado de manter o controle não é constantemente possível porque existe contradição entre os “imperativos materiais do capital” e seu potencial de permanecer com o controle do processo de produção. Essa contradição, de acordo com Mézszáros (2011a, p. 127), se intensifica ainda mais no processo de produção ocasionado em razão da “[...] crescente socialização da produção no terreno global do capital. Esse processo transfere objetivamente algumas potencialidades de controle aos produtores”, o qual possibilita intensificar o agravamento da incontrolabilidade do sistema do capital.

Isso mostra a dissonância estrutural, entre as formas e sustentação da reprodução material do capital e sua constituição de Estado que independe da intensidade da manifestação da intervenção do Estado diante de sua impotência em remediar a situação de crise estrutural, mesmo fazendo uso de sua força repressiva, nem da capacidade de atuação das personificações.

Outra disposição de dissonância é pela dificuldade encontrada pelo Estado de conseguir portar e realizar os objetivos de reprodução ampliada do capital, contornando as contradições, de modo a intensificar sua difusão em escala global e seu sistema estatal, pois o Estado moderno está distante de ter uma atuação que corresponda ao grau de expansão do sistema e da integração sociometabólica que foi se constituindo pelo capital. Está distante, também, de conseguir contornar a crise sem precedentes em que se encontra o capital.

Em 1847, no “Manifesto Comunista”, Marx e Engels (1998) já demonstravam que,

A sociedade burguesa, com suas relações de produção e de troca, o regime burguês de propriedade, a sociedade burguesa moderna, que conjurou gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar os poderes infernais que invocou. [...] O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas no seu seio. E de que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las (MARX; ENGELS, 1998, p. 45).

Na consideração de que as transformações potencializadas pelo Fordismo e Toyotismo, a partir da década de 1960, exauram os limites de expansão do capital, ao espriar por todas as coordenadas geográficas do planeta a imposição de suas necessidades como elemento predominante da reprodução social, diferentemente das oscilações das crises pretéritas – fruto da própria expansão, que acompanhavam o capitalismo na trajetória de seu desenvolvimento possível –, não há condições que faça o capitalismo se desenvolver, por impossibilidade de expandir o capital como outrora, sem desencadear uma crise profunda, ocasionando o desaparecimento das crises cíclicas, e fazendo emergir uma crise que é contínua. Quanto mais a produção aumenta, acentua-se o aumento das violentas contradições, aprofundando muito mais a crise, e é nessa síntese de múltiplas determinações que Mészáros (2011b) teoriza que essa crise soma características distintas das que a antecederam por ser sistêmica, durável e estrutural.

Diante dessa conjuntura, o nível de obstáculos e contradições aflige o epicentro do capital. Isso faz perceber que há uma incongruência, há um permeio de efeitos contraditórios, pois o que dá origem à desestabilização – irremediáveis, incontroláveis –, é o mesmo que fez o capital se constituir no percurso de seu desenvolvimento histórico, o impulsionado processo dinâmico de produção, não podendo ser abdicado, por ser a base de sua constituição.

As dissonâncias serão sempre avivadas entre o Estado e o capital enquanto não for superada “[...] a totalidade combinada de determinações estruturais do capital”, o trabalho assalariado proletário e o Estado. “Ambos permanecem ou caem juntos [...] Essa é a montanha que devemos escalar e conquistar” (MÉSZÁROS, 2015, p. 29; 103, grifos do autor).

Com essa compreensão, Mészáros (2011a) afirma que,

As complicações e contradições incontroláveis do capital, devidas à própria socialização crescente da produção, afetam o núcleo mais central do capital como sistema reprodutor. Paradoxalmente, elas resultam do maior trunfo do sistema do capital: um processo de avanço produtivo dinâmico ao qual é impossível o capital renunciar sem enfraquecer sua própria força produtiva e a concomitante legitimidade. É por isso que a dissonância estrutural aqui referida tende a permanecer conosco por tanto tempo quanto o próprio sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011a, p. 127).

A distinção de atribuições estruturais entre o capital e o Estado moderno, que é articulada pela correlação dialética, conectados pelo trabalho, acontece de formas diversas que podem desenvolver ações que se complementam, mas também,

podem dar origem ao aparecimento de novas dissonâncias e contradições, na tentativa de efetivar estratégias que ampliem a produção e reprodução do capital.

O Estado cria condições através de sua estrutura de comando político, utilizando-se do seu poder de coerção e persuasão legitimado pelo complexo do Direito, para que seja exercida a estratificação do excedente do trabalho, com o intento de deixar sempre ativa a ação do sistema e de suas unidades de reprodução. Com isso, mais uma vez é importante enfatizar: não é o Estado que dá sustentação ao capital, pois é o trabalho a base material em que o capital se estrutura. E é o Estado quem articula, através de sua estrutura constituída de poder político totalizador, as repulsivas e insuperáveis determinações, que emanam do capital, sobre o trabalho.

O Estado só pode existir se exercer essa função, pois é a oposição ao trabalho que dá substância ao sistema do capital. É o que diz Mészáros (2011a) ao escrever,

A determinação negativa do capital – no singular ou no plural – não pode ser transformada em positiva, porque o capital é *parasitário* do trabalho, que estruturalmente tem de dominar e explorar. Isto significa que o capital *nada* é sem o trabalho, nem mesmo por um instante, o que torna *absoluta e permanente* a determinação negativa do capital – em termos de sua dependência do trabalho. Igualmente, a formação do Estado no sistema do capital é impensável se este não reproduzir, à sua própria maneira, a mesma multiplicidade de determinações negativas intranscendíveis, articulando por meio de sua estrutura de comando político totalizador – numa forma hierárquica invertida, correspondente à hierarquia estrutural do processo da reprodução material – a absoluta dependência do capital ao trabalho (MÉSZÁROS, 2011a, p. 244-245, grifos do autor).

Assim, o trabalho é um componente de extrema relevância na reciprocidade/correlação do capital e o Estado moderno. Neste sentido, Mészáros (2011a) assevera que,

Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital [...]. Todavia, a dificuldade está em que a conquista do poder de Estado está muito distante de significar o controle sociometabólico da reprodução. É de fato possível esmagar o Estado burguês pela conquista do poder político, pelo menos em uma extensão significativa. Contudo, é quase impossível “esmagar” a dependência estrutural herdada do trabalho em relação ao capital, já que esta dependência é assegurada materialmente pela divisão estrutural hierárquica do trabalho estabelecida. Pode ser alterada para melhor apenas pela reestruturação radical da totalidade do processo sociorreprodutivo, isto é, por meio da reconstrução progressiva do edifício herdado em sua totalidade [...] Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente ocupadas e exercidas autonomamente pelos

produtores associados, mas deixadas à autoridade de um pessoal de controle separado (ou seja, um novo tipo de personificação do capital), o próprio trabalho continuará a reproduzir o poder do capital contra si mesmo, mantendo materialmente e dessa forma estendendo a dominação da riqueza alienada sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2011a, p. 600-601, grifos do original).

Por essa afirmação do filósofo, a conquista de sua emancipação só será possível com a conjunta superação do capital e do Estado, isto porque o capital, o trabalho e o Estado conformam dimensões complexamente articuladas, imprescindíveis e inseparáveis do sistema do capital. Sem a tomada das forças vitais do capital pelos produtores associados, o trabalho continuará a produzir e reproduzir a condição material que dá força ao capital.

O trabalho jamais deixará de ser explorado pelo capital, isto porque, segundo Marx (2011b, p. 232), o “[...] trabalho é o fermento que é jogado no capital e produz sua fermentação”. Para Mézáros (2011a, p. 576), a dominação que o capital exerce sobre o trabalho, “[...] é de caráter fundamentalmente econômico, não político”. Portanto, sob o trabalho, o capital exerce seu poder econômico, e o Estado, para garantir esse domínio, exerce seu poder político de maneira intensiva para manter e dar condições de funcionamento ao sistema.

Essa intensidade da atuação, requerida compulsoriamente pelo sistema, se dá ao fato de ser atribuída ao Estado moderno a responsabilidade de tentar reanimar o crescimento das taxas de lucro, necessidade constante, irrefreável e intrínseco ao capital, o que demonstra a instabilidade em que se encontra o sistema do capital, trazendo à superfície a magnitude dos problemas reprodutivos característicos de seus limites absolutos.

Ademais, o Estado não tem, conforme já explicado anteriormente, como afastar as contradições internas do sistema – por se tratar de uma permanente crise distinta das já enfrentadas, por afetar todas as estruturas do sistema do capital, seu sustentáculo, seu pilar, portanto incontrolável. Não sendo possível ao Estado moderno retificar antagonismos produzidos, e nem sempre remediar com seu poder político a crise que advém das próprias unidades de reprodução material.

Na tentativa de manter o controle, o Estado moderno, muitas vezes, utiliza-se de paródias para poder agir na sociedade. Portanto, não se pode ter ilusórias expectativas de que um Estado constituído de propostas societárias burguesas, trará condições materiais para a emancipação humana e política. Para manter a ordem, basta termos como exemplo as dinâmicas das duas revoluções francesas, a de 1789

e a de 1848 e as reformas no Brasil, de 1990 – compreendidas por Behring (2008), como contrarreformas do Estado – aos dias que correm, para se perceber que na sociedade capitalista, a história acontece de formas diferentes, mas trazendo a sua essência, e embora disfarçada, traz consequências ainda mais drásticas. Em sua análise, Marx (2011a, p. 25) demonstra, quando “Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”.

Os movimentos no interior do capital são desprovidos de condições de se criar mediações para controlar o capital, é impossível, inviável, por ser uma força social plenamente incontrolável. A revolução proletária tem força para destruir o capital, mas é incapaz de controlá-lo. “A Comuna de Paris demonstrou, especialmente, que ‘não basta que a classe trabalhadora se apodere da máquina estatal para fazê-la servir a seus próprios fins.’” (MARX; ENGELS, 1998, p. 72). Não se pode destruir o Estado, sem antes destruir as condições materiais que o fizeram emergir.

2. 4 O trabalho: fundante do ser social

Por ser o trabalho indispensável no processo de produção e reprodução do capital e, ao mesmo tempo, uma força oposta a este, se faz necessário apreender a categoria trabalho à luz da ontologia marxiana-lukacsiana na pretensão de se aproximar da essência – carregada de continuidade histórica – possibilitando a compreensão das condições objetivas, determinante da realidade, que produzem as condições subjetivas.

Para Marx (1996), é o trabalho uma categoria absolutamente necessária, para se ter a compreensão do ser social, como também, das relações produzidas dialeticamente na sociedade, pois é o trabalho a condição básica e indispensável para a vida humana porque faz criar o próprio homem. Na trajetória de sua análise, Marx (2013) revela a distinção do trabalho enquanto categoria ontológica e o trabalho enquanto sustentáculo do capital:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p.120).

A perspectiva ontológica não percebe apenas um indivíduo que realiza o trabalho, mas sobretudo, que o trabalho é constituído de dimensões históricas e sociais, em que a condição humana está a depender de constantes transformações que o indivíduo, através do trabalho, desenvolve em sua relação com a natureza, imprimindo sua vontade – não sendo possível para nenhum animal –, modificando-a e sendo modificado. A extremidade distal do membro superior não é somente um órgão de trabalho, mas é também um produto dele. De forma mais complexa, realiza alterações na sua própria subjetividade, portanto é um constructo de processos históricos. Isto faz distingui-lo dos outros animais, distanciando-o de sua condição biológica, embora não suprimível.

Fundamentados na concepção marxiana-lukacsiana, Lessa e Tonet (2008) explicam que por intermédio do trabalho

[...] os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA; TONET, 2008, p. 17).

O trabalho abstrato, na racionalidade produtiva do capitalismo, é o pilar à produção e reprodução da riqueza, edificada através da constante ampliação da exploração do trabalho assalariado. O ser humano, nessa lógica degradante, “[...] nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*” (Marx, 2010b, p. 91, grifos do autor). Produz assim, estranhamento geral do ser humano ao subordinar o trabalho ao capital, pelo modo como é realizado o trabalho, em um processo de suprimir a subjetivação e lapidar as arestas do processo de reificação⁶.

Recorrendo-se ao texto “A reificação e a consciência do proletariado” de György Lukács (2003), confirma-se que “[...] todas as condições econômicas e sociais do nascimento do capitalismo moderno agem nesse sentido: substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas” (LUKÁCS, 2003, p. 207). O capitalismo em sua racionalidade produtiva, proporciona a subtração da subjetividade dos homens e desconstrói a relação entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho, reduzindo essa

6 De acordo com Schaff, a reificação acontece “a partir das relações inter-humanas” (SCHAFF, 1979, p. 127).

relação ao mecanicismo e de forma fragmentada, promove a perda da totalidade que está objetivada no produto. Quanto mais é intensificado o modo de produção, mais os trabalhadores são desprovidos de condições humanas, são coisificados.

Para Lukács (2012), com base nos fundamentos ontológicos em Marx, o trabalho é uma categoria fundante do ser social, não no sentido de limitá-lo ao trabalho, já que no processo de produção, é produzido mais que o necessário, fazendo emergir outros complexos que compõe a sociedade, com outras necessidades e de singulares formas a atendê-las para conduzir o que é produzido para além do valor de uso, interpretada como complexo de complexos. É o trabalho que medeia a relação do homem com a natureza, refinando e aprofundando essa relação. Sua centralidade é demonstrada por Marx quando explica que, enquanto gerador “[...] de valores de uso, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

Paradoxalmente, o trabalho que funda o ser social é complexificado pelo capital, distanciado de sua função ontológica, tornando o ser social uma carcaça do tempo, posto que a condição do capital é radicalmente oposta ao do trabalho, os “[...] seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 802). O tempo passa a ter uma íntima relação com a produtividade do trabalho, por isso, “[...] não é preciso dizer que uma hora de um homem equivale à hora de outro homem, mas, antes, que um homem de uma hora equivale a outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é nada; é quando muito a carcaça do tempo” MARX (2001, p. 49).

Em sua análise, Marx (2011b) revela a subsunção do trabalhador ao trabalho,

[...] significa pôr todo o tempo do indivíduo como tempo de trabalho, e daí a degradação do indivíduo a mero trabalhador, sua subsunção ao trabalho. *Por isso, a maquinaria mais desenvolvida, força o trabalhador a trabalhar agora o mais tempo que o fazia o selvagem ou que ele próprio com suas ferramentas mais simples e rudimentares* (MARX, 2011b, p. 591, grifos do autor).

Quanto mais riqueza é produzida, mais o trabalhador fica despossuído. Produz não só a mercadoria, como no processo de produção, produz a si mesmo como mercadoria. Quanto mais se aumenta a produção dos trabalhadores, mais se aumenta o poder do mundo objetivo, mais alienado fica o trabalhador e, mais pobre

se torna. “Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)” (MARX, 2010b, 80-81, grifos do autor).

A abissal desigualdade emergida pela precarização do trabalho, conduz a uma inevitável reconfiguração dos complexos sociais para tentar controlar os fenômenos que se revelam aparentes na tentativa de conter, nos limites do capital, o problema social. Como desdobramento, desloca-se e apequena-se a dimensão do problema com paliativos sociais, diante das monumentais consequências e preserva de forma oculta, o que lhe deu origem.

Mészáros (2011b), afirma que,

[...] uma vez que as manifestações imediatas da crise são econômicas [...], a pressão que emana da referida base social inevitavelmente tende a definir a tarefa imediata em termos de encontrar respostas econômicas urgentes no nível das manifestações da crise, enquanto são deixadas intactas as suas causas sociais (MÉSZÁROS, 2011b, p. 88).

2. 4. 1 Implicações do trabalho no complexo da educação

Em um cenário de mundialização – que requer um novo delineamento das estruturas de comando do sistema capitalista (CHESNAIS, 1996); de globalização – considerado por Alves (1997, p.165) como “perversidade planetária do capital”, que “[...] rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos [...] compreende relações, processos e estruturas de dominação e apropriação” (IANNI, 1998, s/p) – e de competitividade, a educação é concebida como uma importante mercadoria.

Como efeito, é intensificado cada vez mais a formação de capital humano de acordo com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, o que justifica a atração de investidores de distintos ramos da economia porque “[...] a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais” (CATANI *et al*, 2001, p. 69), que subsume o sujeito à lógica da mundialização do capital, submete-o ao intenso processo de alienação, convulsiona as potencialidades da satisfação humana, conduzindo à degradação.

Controladamente, o complexo da educação é subordinado às demandas do capital, contribui para a concretização de interesses políticos e econômicos da

classe hegemônica, remaneja as causas das desigualdades sociais aos próprios indivíduos pela situação social de sucesso ou fracasso, subordinando-os às incertezas do trabalho. A aceitação produzida pelo consenso da ideia de que ao investir em educação os indivíduos passam a ter mais condições de competitividade no mercado de trabalho e amplia a renda e as possibilidades de ascensão social, atribui aos sujeitos a responsabilização de sua condição social e econômica. Dessa forma, contribui para a formação de indivíduos empregáveis, úteis e necessários ao modo de produção, e pela permanência e intensificação do agravamento das mazelas sociais.

A Teoria do Capital Humano, muito utilizada para justificar a predação do capital sob a classe trabalhadora, incorpora-se às políticas públicas e permeia os diferentes complexos que conformam a sociedade, exercendo influência na formação dos indivíduos. Isto por ser o ser social constituído de complexos, como é revelado por Lukács (2013), ao escrever sobre a reprodução do homem na sociedade:

[...] o ser social é um complexo composto de complexos, cuja reprodução se encontra em variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos complexos parciais relativamente autônomos, sendo que à totalidade, no entanto, cabe uma influência predominante no âmbito dessas interações (LUKÁCS, 2013, p. 278).

No complexo da educação é formulada uma concepção tecnicista tanto em sua organização, quanto no ensino ao adaptar à racionalidade empresarial que internaliza a competitividade e a produtividade. Uma fábrica de sujeitos executores de tarefas, sem acesso à cultura geral, afastados das condições necessárias para pensar criticamente sobre a realidade, sob as atuações de controle. Esse controle tem como fito paralisar as lutas de resistência e naufragar as críticas ao real tecido social determinado e exploratório, entre tantas outras possibilidades de analisar as relações sociais.

A depender do modelo de sociedade, é reivindicado um perfil de educação sujeito à precisão/necessidade surgida no seio das relações sociais, pois consoante Lukács (2013, p. 294), “[...] a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social”.

Por ser precisamente social, para Lukács (2013), a educação é um processo imprescindível para que haja a transmissão aos indivíduos com a intenção de se apropriar dos elementos sociais, que formam a essência humano-genérico, produzidos historicamente pelo conjunto dos homens, afastando dos seus limites naturais, embora inelimináveis.

O complexo da educação tem dependência ontológica no trabalho, exercendo uma relação dialética e autonomia relativa, imprescindível ao desenvolvimento da reprodução do ser social. Todavia, por terem objetos e funções sociais particulares no processo de reprodução social, são ontologicamente distintos; pois, o trabalho, fundante do ser social, tem a incumbência de, em sua relação com a natureza, transformá-la em meio de sobrevivência, tendo como objeto a natureza, a matéria natural. A educação, por seu turno, tem como objeto as relações existentes entre os homens, com a função de impulsionar os indivíduos de forma intencionada e mediada pela reprodução social, a tomarem decisões e agir perante situações novas que aparecem na trajetória de vida. É a educação, fundamental no desenvolvimento do ser social e na mediação da relação social. É importante para dar continuidade ao processo de reprodução da sociedade (LUKÁCS, 2013). E como mediação, desempenha a tarefa de possibilitar a transmissão dos saberes de uma geração para outra para que ativamente promova o desenvolvimento, o dinamismo das relações sociais.

Com a compreensão de que as bases da sociedade do sistema do capital estão intimamente relacionadas ao trabalho, constituindo não só a divisão do trabalho, como também, a divisão da sociedade em classes, a educação por ser um complexo, como os demais, dependente ontologicamente do trabalho, passa por transformações, complexificando, desprendendo-a da sua função inicial. Isto porque “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Como consequência da complexificação do trabalho e da divisão de classes, a divisão do trabalho passa a requerer, com o passar do tempo, mais conhecimentos específicos para efetivação das novas funções que vão surgindo no decurso do processo histórico. E a educação em sentido amplo não consegue acompanhar esse movimento, surgindo a carência de uma educação mais específica, a educação no sentido estrito, para desempenhar funções específicas, o que traduz uma relação recíproca de atuação no desenvolvimento histórico do capitalismo sob a influência dos interesses da classe dominante, a produzir significativas consequências no complexo da educação.

Outrossim, a educação no sentido estrito surgiu para responder às necessidades despertadas no plano da reprodução social, porque as relações sociais

tornaram-se cada vez mais complexas. Assim – como outros complexos sociais a exemplificar, a economia, o direito – atende aos interesses particulares de um segmento social, distinguindo-se, segundo Lukács (2013), da educação no sentido amplo que atende as necessidades de caráter universal.

Mészáros (2008) precisa que a educação, nos últimos anos, não se restringe apenas em suprir de conhecimento e o pessoal necessário ao mercado, “Como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor). Nessa articulação determinada pelas classes que dominam, não se inclui o compromisso em propiciar níveis mais elevados da cultura e do saber acumulado, seu compromisso é em manter e perpetuar as desigualdades como engrenagem necessária à sustentabilidade da exploração. Nesta pretensão, é desenvolvido um modelo de educação pensada pelo capital, com parâmetros internacionais para produzir consenso, pois com as mentes manipuladas viabiliza-se uma formação às preferências do mercado global.

O filósofo húngaro demonstra que a educação vem sendo aprisionada à lógica perversa e incorrigível do capital em sincronização com as mudanças das circunstâncias históricas. Até mesmo os melhores dos reformistas educacionais não teriam como eliminar as causas das contradições de ordem reprodutiva do capital, contudo, o que podem é remediar seus efeitos.

E assim assevera,

[...] seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifos do autor).

Isto posto, facilita circunscrever o conteúdo da determinação, abrindo novas sendas para perceber que as políticas educacionais atuais, sob o comando da ideologia da classe dominante, são produzidas por segmentos particulares da sociedade, alinhando-a, na medida necessária, para que propicie a reprodução do *establishment*.

De forma fetichizada, concebe-se a educação como um complexo dotado de autonomia absoluta – já explanado que ela é revestida de autonomia relativa, segundo Lukács (2013) – e desenvolve o consenso de que é capaz de agir na totalidade social de modo a solver os problemas sociais e econômicos produzidos pelos antagonismos sociais. Isso faz atrair grandes investimentos ao complexo da educação por ser rentável, pensado, conforme assevera Marx (1996) e seus intérpretes, como qualquer outro investimento que apresente taxas crescentes de lucro, o que distancia a educação de sua função primeira, uma formação integral.

A concepção de capital humano que se apoia em princípios individualista e competitivo de ordem global do mercado, traz implicações que agravam a crescente precarização do complexo da educação, particularmente a formação de professores que periodicamente é redefinida para se ajustar ao modelo de educação adequado às necessidades produtivas do capital de um determinado tempo histórico e, conseqüentemente, configurar a esse modelo a formação dos filhos dos que conformam a classe que produz a riqueza, os trabalhadores. Essa formação, tende a capturar a subjetividade dos sujeitos pelo prisma economicista da educação.

Além dos interesses de criar um consenso sobre o tipo de formação alinhada ao modo de produção, há a abertura para grandes empreendimentos empresariais relacionados à venda de pacotes de ensino, esvaziados de densidade de conhecimentos científicos, produzidos por especialistas que colocam as metodologias em evidências. Soma-se ainda, desenvolvimento de projetos que beneficiam grandes empresas que investem no ramo, pacotes tecnológicos, pacotes de formação docente, entre tantas outras formas de usufruir dos investimentos públicos para a obtenção de crescentes ganhos monetários.

Esse panorama mercantilista contribui, contudo, para a expansão do mercado educacional, uma espécie de novo híbrido entre o público e o privado favorável ao processo de publicização, a ser analisado mais adiante ao serem explanadas as bases materiais objetivadas da reforma do Estado brasileiro, na década de 1990 e nos dias que correm.

Por ter uma dependência ontológica do trabalho, o complexo da educação é essencial para que seja alcançado pelos indivíduos o que foi objetivado no processo histórico pelo gênero humano. Esse acesso é indispensável para o processo de reprodução social. Na sociedade do capital, o complexo da educação é articulado com as necessidades dos que exercem o domínio na relação de produção.

Assim, arquitetase a educação escolar como a responsável pelo desenvolvimento harmônico da economia, da sociedade e dos sujeitos, ao passo que vela a utilização do complexo da educação para dar forma aos moldes necessários à futura força de trabalho a ser utilizada para nutrir a reprodução das relações políticas, econômicas e sociais para perenizar as desigualdades e a autoexploração, inerentes ao capital.

A escola, mesmo não conseguindo inserir seu contingente de formandos no mercado de trabalho, ainda assim, está cumprindo a sua função favorável à classe dirigente, visto que a educação é uma parte da totalidade social controlada pela classe que dá origem à concepção de mundo de produção e reprodução dessa sociabilidade com tendências a produzir nos indivíduos as condições necessárias para a produtividade do capital, sistematicamente pensada para ser desprovida de condições que possibilitem uma formação omnilateral – possível em outra forma de sociabilidade com o trabalho associado. Revestida/mascarada pelo óbvio constituído pelo consenso de responsabilidade com a formação dos cidadãos e de mitigar as desigualdades sociais, a educação escolar, pensada pela classe dirigente, tem a função de não produzir as condições necessárias para a emancipação, mas sim, produzir para o capital.

Para Frigotto (2010),

[...] a ideia básica é que assim como capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fosse verso e averso de uma mesma medalha, a 'improdutividade da escola' parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 152, grifos do original).

A oferta de uma educação escolar precarizada na medida conveniente para se obter mão de obra futura, faz parte do processo de dominação, de controle, de um processo histórico de subordinação da educação à versatilidade estrutural do mercado de trabalho e à exploração da força de trabalho. Faz parte das inumeráveis combinações esdrúxulas para atender às inesgotáveis necessidades orgânicas do capital. Para isso, a formação docente é condição *sine qua non* para a efetivação da educação dentro da racionalidade do mercado em distintas conjunturas incorporando-a na dinâmica sistêmica. O modelo de controle de educação e de formação decorre

do tipo de mediação que a escola e o professor devem efetivar no interior do capitalismo.

Diante da crise estrutural, não cabendo mais atuações discretas, é percebido a atuação dos organismos internacionais, a serviço dos países hegemônicos, em vários países e em distintas dimensões da sociedade, que se materializa através de políticas que se constituem conjugadas às determinações desses organismos por meio de seus representantes expressos através das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Tal atuação é motivada porque o poder hegemônico “[...] não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

Assim, as políticas educacionais são pensadas ao gosto das concepções hegemônicas, através de reformas estruturais recomendadas pelos OMI – com parâmetros internacionais – aos países periféricos, trazendo embutido ao discurso de reduzir as desigualdades sociais e mitigar a miséria, a reafirmação e consolidação da exploração e da alienação. Porém, ao longo da história nas diferentes formas de trabalho e nas consequentes transformações sociais, esse processo de dominação da educação nem sempre aconteceu e acontece de forma passiva, por ser permeado de resistência, de luta entre classes. A busca por essa compreensão será o nosso segundo esforço.

2. 4. 2 A Teoria do Capital Humano: arquétipo para justificar os antagonismos produzidos pelo capital

Diante do movimento histórico do capital, em seu processo de mundialização e o contexto de crise estrutural, são articuladas céleres transformações no processo de produção capitalista, que perdura desde a década de 1970 com a reprodução produtiva. Para que essas mudanças aconteçam de forma exequível nos postos de produção/mercado, requer uma formação humana volátil, flexível, amoldável às mutabilidades do mercado de trabalho.

Para contribuir com a manutenção do motor do sistema, já que o capital necessita de um esforço combinado da sociedade, é imprescindível investir no fator humano como parte das estratégias de manter em movimento de forma eficaz o

desenvolvimento do capital, justificado como necessário para o crescimento econômico do país.

No livro “A Riqueza das Nações”, escrito em 1776, Adam Smith, – embora tenha apresentado de forma lenta a difusão de sua teoria, exerce grande influência entre os liberais sendo considerado o pai do liberalismo – se aproxima do que atualmente é a Teoria do Capital Humano (TCH), quando escreve sobre a força do mercado e a não intervenção do Estado na economia – ou sua intervenção seria minimamente somente quando necessário – colocando em relevo o esforço humano individual para o desenvolvimento das nações.

Suas ideias liberais explicavam que o esforço individual movido por interesses próprios é considerado uma pujante premissa, por considerar que o indivíduo é capaz de “[...] sozinho e sem qualquer ajuda [...] não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstaculiza seus atos” (SMITH, 1996, p. 54).

Nesta obra, a teoria defendida é consubstancialmente de crescimento econômico, como o livre mercado com a mínima intervenção do Estado na economia, a divisão do trabalho, especialização dos indivíduos, o valor do trabalho como riqueza da nação, que se prolonga aos períodos posteriores, perpassando, nos dias atuais, o pensamento de muitos teóricos, organicamente a serviço do capital.

No século XIX, Marshall (1988) defende que a família e o Estado são os responsáveis em motivar e investir em educação por considerar as qualidades e habilidades dos indivíduos como capital humano. Neste mesmo século, severamente diferente do pensamento de Adam Smith, Marx (1996), provido da perspectiva materialista histórica para analisar a sociedade, dialeticamente demonstra que a divisão do trabalho é uma forma que a classe dominante – proprietária dos meios de produção – encontra para explorar a força de trabalho assalariada e ampliar o capital, sendo possível ser solucionada com a destruição do capital pelos trabalhadores, fazendo erigir uma nova sociabilidade. Isso porque as desigualdades sociais têm sua origem na divisão da sociedade em classes, na exploração do trabalho – condição para o capital – na propriedade privada, produzindo antagonismos inconciliáveis. Ele não só demonstrou uma nova maneira de analisar a sociedade capitalista, como também, aponta direções que possibilitam a classe trabalhadora realizar a transformação social abolindo todo tipo de exploração.

A partir da década de 1950, a importância atribuída ao fator humano fez Theodore Schultz, Professor de Ciências Econômicas, juntamente, com Arthur Lewis, receberem o prêmio Nobel em Economia, em 1979, pelo desenvolvimento da Teoria do Capital Humano. Na investigação para compreender as bases do soerguimento do Japão e da Alemanha devastados após a Segunda Guerra Mundial, Schultz (1973), coordenador da pesquisa – que realizava com Gary Becker e Jacob Mincer – na Universidade de Chicago, compreendia que o nível de qualificação da população, oriundo do investimento em educação, faria crescer a produtividade dos trabalhadores e, conseqüentemente, os lucros dos capitalistas, melhorando a economia, estabelecendo uma relação entre capital humano, educação e renda.

Postula que, “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”, compreendendo a educação como um investimento no fator humano. Em sua acepção, o capital deveria ter seu tradicional conceito mais abrangente, alcançando dimensão do capital humano, pelo fato de ser parte do homem. “É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1973, p. 33-53).

Assim, o economista liberal, chega à conclusão de que em uma sociedade de “homens livres” os esforços de investir no fator humano é imprescindível para a ampliação e desenvolvimento de um país, e a educação é importante dentro desse processo. Essa teoria atribui à educação a responsabilidade de crescimento econômico tanto no aspecto de crescimento individual, melhorando a renda e a probabilidade de ascensão econômica, quanto de desenvolvimento econômico do país, pois, de acordo com essa teoria, o conjunto de habilidades e de conhecimentos acessados na escola, geram capacidade de trabalho, capacidade de produção.

Entre suas diversas obras, Schultz escreve sobre a importância da vinculação do fator humano e a educação com o desenvolvimento econômico, que se dá através do empenho aplicado. É possível encontrar essa teoria através das publicações de seus livros, a saber: O Valor Econômico da Educação, 1963; Investimento em Capital Humano: O Papel da Educação e da Pesquisa, 1971; Recursos Humanos, Capital Humano: Questões Políticas e Pesquisa de Oportunidades, 1972; e A Economia da Qualidade da População, 1981.

À TCH somam-se muitos adeptos a serviço do capital, para justificar a situação econômica dos países, a miséria de muitos, contrastando-se à riqueza de poucos e passa a ser objeto de debate e estudo entre estudiosos/pesquisadores de diferentes áreas, abordando o tema em diferentes perspectivas. Essa teoria influenciou discursos políticos e econômicos, entre muitos, os liberais Milton Friedman, economista da escola de Chicago, e Friedrich Hayek, economista da Escola Austríaca, oponentes às teorias marxianas.

Friedman (1984), fundamenta-se nos princípios básicos do liberalismo a saber, mercado regulador e a propriedade privada, nomeando a coerção e a ajuda voluntária dos indivíduos como as soluções para coordenar as grandes atividades econômicas. Para ele, a centralidade da ordem social está no mercado. Defende que os cidadãos devem usufruir das oportunidades de competição e da iniciativa privada, proporcionadas pela sociedade livre como a capitalista. Assim, direciona críticas ao sistema educacional americano por desenvolver políticas sociais de acesso universal, afirmando que as mesmas não serviriam para igualar oportunidades, mas certamente para produzir efeitos díspares.

Com pensamento análogo ao de Friedman, para Hayek (1987), esses princípios básicos do liberalismo são as melhores formas de conduzir os esforços individuais e que o Estado Mínimo deveria reagir à ordem socioeconômica. Sob acentuada influência de seu professor Ludwig von Mises, Hayek concorda que o livre mercado era mais importante que as interferências governamentais, sugerindo o desaparecimento do Estado interventor, dando espaço para a atuação do Estado Mínimo.

Para Fukuyama (1992, p.42), em uma “[...] democracia liberal o Estado é, por definição, fraco”, considerando o capitalismo, a democracia e o liberalismo econômico a alternativa assertiva de sobrevivência, como a melhor trajetória para os países civilizados. Para este conservador, um dos ideólogos do governo de Ronald Reagan, o liberalismo econômico é entendido como o ápice do desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea no mundo e que todos teriam liberdade e oportunidades de conquistar suas aspirações, a depender apenas de determinação e força de trabalho, visto que, o liberalismo econômico possibilita a democracia e igualdade na sociedade.

Corroborando essa discussão, Gould e Ruffin (1993), argumentam que, entre os determinantes do crescimento econômico existem os que podem reduzi-lo,

como: obstáculos ao comércio, instabilidade social e política, gastos de consumo do governo e o Socialismo.

Diante dessas compreensões que justificam o investimento no fator humano com vistas ao crescimento econômico, em uma sociedade cindida em resvaladouros sociais, políticos e econômicos, esse crescimento econômico é importante/vantajoso para a classe burguesa/dominante.

A TCH esconde/camufla as causas das múltiplas determinações das relações de produção do capital, sua sedenta e irrefreável necessidade de acumulação e expansão de lucro, a exploração do trabalho, a concentração de riqueza, produzindo díspares interesses de classes. As desigualdades sociais são apresentadas como desigualdade de mérito, justificando o não aproveitamento dos indivíduos das oportunidades plenamente disponíveis. Esconde, dessa forma, um composto de antagonismos, produzidos com processo de complexificação do trabalho, que cria propícias condições para subsunção da subjetividade humana pelo capital; destruindo os recursos naturais, entre tantas outras catástrofes desencadeadas nos meandros do sistema de produção. Isso por ser essa sociabilidade, na leitura de Konder (2009), geradora de contradições permanentes.

3 AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE TRABALHO NO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NO TERRENO DA LUTA DE CLASSES: DA SOCIEDADE COMUNAL À SOCIEDADE BURGUESA

[...] o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais (TONET, 2014, p. 18, grifos do original).

Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante (MARX; ENGELS, 1998, p. 57).

Para as discussões desta sessão, com a intenção de situar o complexo da educação no percurso das transformações ocorridas no trabalho e, em decorrência, nas sociedades, faremos uma revisão de literatura assentada na obra “Educação e luta de classes” de Aníbal Ponce (2001)⁷. Além de apoiarmo-nos, mormente, em Marx e Engels (2007); Marx (2013); Engels (2015), recorreremos às contribuições de outros autores de perspectiva marxista como, Tonet (2006; 2018); Manacorda (2010); Souza Junior (2009), que auxiliarão na fundamentação dessa discussão.

Sem a pretensão de exaurir as inevitáveis lacunas e nem se deter em fazer um apanhado histórico detalhado como já realizado pelo autor na obra a cima citada, foi necessário selecionar, intencionalmente, períodos e acontecimentos julgados importantes para os objetivos desse capítulo, no esforço de tecer a relação entre a educação e luta de classes e, assim, situar os fatos e suas influências, no intento de compreender que o objeto dessa pesquisa, política de formação docente, não se constitui em linha reta de forma simplificada, visto que, se move e se constitui de fatos históricos e contribui para desvelar “[...] um panorama social e histórico mais largo do que aquele que aparece no pensamento produzido segundo as perspectivas dos grupos e classes dominantes” (IANNI, 1987, p. 45), pois expressa as particularidades atravessadas nos períodos históricos em que se manifestam os antagonismos sociais e o papel da educação como parte do sistema de dominação pela classe hegemônica com a pretensão de obliterar a formação humana – socialmente histórica – e impossibilitar a organização da classe trabalhadora.

7 Nessa obra, Ponce (2001) analisa a luta de classes no contexto ocidental, mas compreendemos que ela existe onde a força do sistema do capital atua, com particularidades de cada lugar, mas com o mesmo objetivo de produzir e ampliar o capital.

3.1 A educação na comunidade primitiva e suas transformações derivadas da divisão do trabalho

Na comunidade primitiva, que precede à sociedade de classes, todos tinham acesso a tudo que era produzido e desenvolvido coletivamente. Embora diante de condições de escassez material e limitada produção – visto que, não se produzia mais do que se consumia e por ter restrito os necessários conhecimentos para interagir com a natureza, porque estava em processo de desenvolvimento – a sociedade primitiva enfrentava as limitações, as dificuldades como a aquisição de alimentos, desenvolvimento de instrumentos, formas de proteção do frio, do calor, dos animais, entre outras preocupações, para possibilitar a sua sobrevivência através do trabalho que era realizado com a cooperação da experiência de todos. O produto do trabalho era de apropriação comum, era a condição de existência dos sujeitos da comunidade, o que explica a não existência de exploração. Mesmo que em decorrência da divisão de tarefas fossem exercidas funções diferentes, o produto do trabalho, sempre era coletivo. Estas condições, determinavam as relações entre os homens, mulheres, crianças, jovens e idosos nesta sociedade.

A educação era desenvolvida de forma espontânea⁸ e integral⁹, pois as crianças, em convivência com a rotina dos adultos, eram envolvidas com o cotidiano local, aprendiam realizando, de acordo com suas possibilidades físicas, as tarefas ao acompanhar o trabalho. Ponce (2001), fundamentando-se em Letourneau, afirma que elas eram educadas ao fazer parte das funções coletivas, ao perceber o comportamento dos adultos e em interação com estes, refletiam as formas de convivência na comunidade, uma educação no sentido *lato*.

Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando

8 [...] espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los (PONCE, 2001, p. 21; 22). Os saberes eram assimilados através da própria vivência e integração nas práticas culturais.

9 [...] integral no sentido de que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2001, p. 22). Não haviam quaisquer restrições de acesso aos conhecimentos acumulados.

aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente (PONCE, 2001, p. 18-19).

Na sociedade primitiva, uma criança era responsabilidade de todos os adultos, era educada e cuidada por todos, independentemente de ser ou não pai e mãe biológicos. Quando necessário, os adultos orientavam as crianças de acordo com o comportamento adequado para situações particulares, com a liberdade necessária para o desenvolvimento da sua individualidade. Com efeito, por seu caráter social, o homem vai se constituindo de acordo com as relações sociais no ambiente que vive a experiência histórica da vida em comunidade. O que é elucidado pelo estudo etno-histórico e etnográfico de especial contribuição através de sua pesquisa de campo realizada no Labrador na década de 1950, que retrata uma experiência histórica de igualitarismo que antecede à sociedade constituída em classes, realizado pela antropóloga Eleanor Leacock¹⁰ na sociedade dos montagnais-naskapi do Labrador, uma tribo indígena no Canadá que vivia de forma igualitária. No tocante aos cuidados das crianças, ela descreve o que a fez concluir:

Certa tarde, um homem com quem eu trabalhava pegou seu lenço para limpar o nariz de um garotinho que por ali passava. Depois da sessão, apressei-me a examinar meus mapas genealógicos, lembrando-me de que, àquela época, o homem não tinha filho, neto ou sobrinho pequeno. E, com efeito, meu reexame comprovou que eu estava correta: aquele menino era simplesmente uma criança que precisava de alguém que lhe assoasse o nariz (LEACOCK, 2019, p. 272).

A longa permanência da experiência da vida na sociedade primitiva tem caráter complexo e dinâmico. Sobretudo, porque em uma sociedade igualitária as

10 Em seu livro “Mitos da dominação masculina”, Leacock faz “[...] um plurifacetado complexo de argumentos transculturais que refutam a natureza fatalista da superioridade dos homens, recolocando a gênese histórica da desigualdade entre os gêneros em desfavor das mulheres como resultado da emergência da propriedade privada e da consolidação em movimento da estratificação classista da sociedade sob o arbítrio da produção de mercadorias [...] Leacock desenvolveu pesquisas de campo em quatro grandes regiões do planeta – Estados Unidos e Canadá, Europa, África, além das ilhas do Pacífico –, interligando áreas do conhecimento, tais como antropologia da educação; mulheres numa perspectiva transcultural; etno-história; antropologia urbana; e antropologia marxista, como arrolam Sutton & Lee. Fiel à perspectiva transcultural, que, a seu juízo, deveria informar marxistas e feministas (SUTTON), ela realizou, outrossim, revisões bibliográficas e documentais acerca de uma infinidade de povos de praticamente todos os continentes, como os iroqueses, os cherokees, os cheyennes, os ojíbuas, os astecas, os bantus, os bembas, os cree, os hurões, os esquimós, os zuni, até os yanomamis do Brasil” (JIMENEZ, 2019, p. 14; 18).

mulheres, as crianças, os homens e os idosos são livres e respeitados. Todos desempenham atividades de forma cooperada em benefício coletivo, não cabendo espaço ao individualismo. Toda a produção destina-se ao consumo direto e sob a decisão de homens e mulheres da comunidade. As atividades das mulheres tinham um caráter social não restrito ao mundo dos afazeres domésticos, tal como conhecemos hoje.

De acordo com Jimenez (2019), ao referir-se à análise de Leacock à experiência da sociedade dos montagnais-naskapi, a forma flexível e cooperativa como se organizavam convergia em uma relação que se somava

[...] a conseqüente dispensa de estruturas formais de poder ou de grupos de prestígio; a distribuição equânime do poder entre mulheres e homens para além da simples e pouco formal divisão sexual do trabalho; a peculiar distribuição de tarefas, igualmente valorizadas, entre ambos os sexos; a liberdade sexual exercida, na mesma medida, por homens e mulheres; o compromisso naturalmente assumido por todos os adultos da comunidade pela criação – amorosa – da geração em crescimento [...] (JIMENEZ, 2019, p. 24).

Cada sujeito tinha a sua autonomia individual reconhecida/respeitada e que essa individualidade convergia aos interesses da tribo, fazendo compreender desse modo, que existia a autonomia de cada indivíduo e a cooperação,

[...] conjugavam-se dialeticamente como atributos, a um só tempo, ensejados e requeridos pela própria organização do trabalho, decisivamente necessários à salvaguarda das melhores condições de sobrevivência em “um modo de vida que exige um alto nível de iniciativa individual e de determinação junto à habilidade de se mostrar extremamente sensível aos sentimentos dos companheiros [...]” (JIMENEZ, 2019, p. 23-24, grifos do original).

Leacock (2019), explica através de suas observações que o respeito à individualidade de cada sujeito que constituía o grupo fazia com que existisse entre eles o igualitarismo. Para a realização da caça, da pesca entre outras atividades primitivas, os índios¹¹ se organizavam de tal forma que sua atitude individual fosse possível e considerada de modo a não prejudicar os objetivos comuns. Ela explica que o igualitarismo entre os caçadores

11 A palavra “índio” aqui utilizada é a forma como é apresentada pela antropóloga Eleanor Leacock em sua obra “Mito da dominação masculina”, que veio a público pela primeira vez, no ano de 1980. A mesma faz uso do termo “índio” em decorrência da compreensão do período histórico em que se deu a trajetória de sua pesquisa etnográfica e a produção de evidências antropológicas, que se iniciaram ainda nos primeiros anos de 1950. Diante desse tempo histórico, não se apresenta a intencionalidade de tornar genérica a diversidade dos povos indígenas, como é compreendida na conjuntura atual, ao utilizar essa palavra.

[...] se combina a uma considerável aceitação e a uma significativa margem para a expressão da individualidade [...] É fato que referido fenômeno tem sido atestado em relação aos esquimós e também é possível encontrarmos inferências sobre essa situação em materiais monográficos sobre outras culturas [...] encontramos, entre os naskapi, não meramente uma larga “tolerância”, mas uma aceitação genuinamente positiva a respeito das idiossincrasias de cada um, desde que estas não ameacem a existência do grupo (LEACOCK, 2019, p. 80, grifos do original).

Desprovida de hierarquia e classe social, na sociedade comunal, a educação acontecia através da convivência existente no meio social, através de realização de tarefas, que exerciam múltiplas influências sob as crianças e os jovens com a ajuda da experiência dos adultos e das gerações anteriores, constituíam-se de ideias, de costumes, de sentimentos que eram convergentes aos interesses da comunidade. Desse modo, “[...] os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros (PONCE, 2001, p. 21). O fato de se ter uma estrutura social homogênea não impedia a preservação da individualidade dos indivíduos.

As conclusões de Leacock (2019), diante das observações feitas sobre a sociedade dos montagnais-naskapi do Labrador, podem ser confirmadas com a entrevista da brasileira Vanda Witoto – técnica de enfermagem, professora voluntária na comunidade Parque das Tribos, em Manaus e líder indígena do povo Witoto – concedida ao BBC News Brasil no dia 14 de junho de 2023. Na Colômbia, essa etnia é chamada de Hitoto, da qual fazem parte as quatro crianças (irmãs, com idades de 14, 9, 4 e 1 ano), sobreviventes à queda de avião e resgatadas após passarem 40 dias perdidas na floresta Amazônica colombiana. No momento da queda do avião de pequeno porte em 1º de maio de 2023, elas estavam em companhia de sua mãe e mais dois adultos, que não sobreviveram ao acidente (BBC NEWS BRASIL, 2023).

Vanda afirma que a sobrevivência das crianças Hitoto na floresta não se trata de um milagre, e sim, “[...] a força da espiritualidade, do conhecimento e da sabedoria ancestral do nosso povo que as manteve vivas”. E justifica esclarecendo que as crianças desde muito pequenas são levadas a roça para que possam aprender a se relacionar com a natureza, explica a líder indígena, a educação acontece “[...] no cotidiano e na observação dos fazeres dos mais velhos”, as crianças aprendem a identificar “[...] quais folhas, frutas e raízes podem comer ou como procurar rios, pescar e confeccionar instrumentos básicos”. Aprendem cedo com os adultos e a

natureza, daí a importância do direito à terra. Vanda Witoto se considera parente das crianças, apesar de não ter necessariamente vínculo de sanguíneo, e diz que todos do povo se reuniram em um movimento espiritual para que as crianças fossem encontradas (BBC NEWS BRASIL, 2023).

Diante do posicionamento da líder, esses povos indígenas tentam resistir seguindo na direção para o bem comum de todos da tribo, a individualidades é respeitada, a responsabilidade da educação e cuidados com as crianças não é restrita. Embora atravessados por tantas violências, dominação e limitações, seguem, dentro das possibilidades, resistentes.

A introdução de mudanças na técnica de produção fez alavancar o aumento da capacidade de trabalho do homem fazendo crescer a produção para além das necessidades da comunidade, esse excedente passa a ser de interesse e de domínio de alguns na comunidade. Marx (2013, p. 830), postula que a “[...] propriedade privada, como antítese da propriedade social, coletiva, só existe onde os meios e as condições externas do trabalho pertencem a pessoas privadas”. O que implica no fenecimento dos interesses comuns, em decorrência à imposição do domínio do homem sobre o homem.

Com a diferente forma de operar o trabalho, deriva-se a exigência de uma educação convergente e necessária aos interesses de um novo tipo de relação social que se fortalece ao passo que o igualitarismo desaparece. A sociedade se organiza em uma base material constituída na propriedade privada, na divisão do trabalho e em classes, com horizontes cada vez mais antagônicos, onde a classe que tem controle e posse da propriedade e do processo de produção é a mesma que passa a exercer o poder político. Em Engels (2015), pode-se afirmar que,

Esse remanescente de um fundo social de produção e de reserva base de todo o progresso social, político e intelectual, passou a ser patrimônio de uma classe privilegiada que obteve nesse mesmo momento, e por esse meio, a hegemonia política e a direção espiritual (ENGELS, 2015, p. 208).

Essa transformação na sociedade, que faz uns homens dominarem a atividade de outros homens, ou seja, dominar o trabalho do homem – o que produz a sua história –, com o processo escravista, possibilitando o surgimento do ócio nas classes dirigentes – o que permitiu se dedicar ao desenvolvimento de meios que possibilitassem a permanente liberdade do trabalho material – implicou no dualismo do processo educativo, haja vista que, a educação não teria mais um único objetivo.

Com essa pretensão, para as pessoas do povo era destinado o saber do vulgo¹² e para os que pertenciam à classe dirigente, o acesso era para o saber da iniciação¹³.

Para atender aos interesses dos que exerciam o domínio nessa nova sociedade, havia a necessidade de restringir determinados conhecimentos aos dirigentes e sua família como forma de dominar para garantir o desempenho das funções de poder e opressão, consubstanciando a administração e direção dos bens e interesses da classe dirigente.

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas*. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com os seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi nem estéril, nem injusto, a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções *necessárias, mas não produtivas*, a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém. Mas, se a aparição das classes sociais foi uma consequência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano, também não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes [...] *Cada “organizador” educava os seus parentes para o desempenho do seu cargo*, e predispunha o resto da comunidade para que os elegessem [...] *Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação* (PONCE, 2001, p. 26-27, grifos do original).

Assim, vai se desprendendo o processo educativo espontâneo, dando espaço ao processo educativo obrigatório, de modo a ficar bem explícito o caráter intransferível de tudo que era transmitido para os que se preparavam para a função de dirigir a sociedade, já que, com o processo de complexificação da sociedade, havia a distinção de lugares ocupados pelos indivíduos na produção, e para isso recebiam um ensaio de educação destinada a reafirmar os privilégios e domínio, uma educação que pudesse vir a controlar o perfil cultural, social e econômico, caracterizando-se de forma distinta, a depender da classe a que se destina, de modo que, aos que tinham

12 Aos homens do povo, os despossuídos, bastaria ter acesso aos conhecimentos de seus antepassados, pois os saberes que capacitam o jovem para governar eram considerados restritos aos nobres, visto que, aos plebeus, despertaria desejos.

13 “As cerimônias de *iniciação* constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era espontâneo, mas coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe” (PONCE, 2001, p. 26, grifo do original).

posses, acessavam ao saber de iniciação, aos despossuídos, o saber do vulgo. Nas palavras de Ponce (2001),

Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 2001, p. 28, grifos do original).

A sociedade de classe traz consigo a educação dual, a religião, a divisão entre os que executavam os trabalhos e os sábios, como também, um poder capaz de legitimar, através da justiça, as desigualdades alcançadas por essa sociedade dividida em interesses não mais comuns. O Estado aparece para tornar perene a capacidade de exploração e ampliação do poder da classe que o possui. Pois, na obra “Política”, a justiça é interpretada como “[...] o vínculo dos homens, nos Estados; porque a administração da justiça, que é a determinação daquilo que é justo, é o princípio da ordem numa sociedade política” (ARISTÓTELES, 1999, p. 147). Outrossim, eram utilizados diferentes aspectos como religiosos, artísticos e supersticiosos para inculcar a submissão e naturalizar a condição de exploração porque,

No sistema escravista, o próprio escravo era visto como uma coisa, um animal, portanto inteiramente impregnado de matéria. Junto com a terra, ele constituía a parte mais significativa da riqueza material dos senhores. Não é à toa que até o maior dos filósofos, Aristóteles, afirmava o caráter natural da escravidão (TONET, 2018, p. 36).

Daí a educação proposta pela classe dominante era configurada de modo a asfixiar qualquer propositura de discordância por parte da classe dominada. Isto porque,

[...] fomentavam de todos os modos possíveis a submissão supersticiosa da plebe. Desde a pirâmide imponente, até a cerimônia pomposa, tudo contribuía para reforçar esse prestígio, para infundir na alma das massas o caráter divino das classes abastadas [...]. As crenças na superioridade das classes dirigentes esboroar-se-iam com o tempo, se não fossem periodicamente reavivadas [...] Mas não eram só as cerimônias do protocolo que contribuía para educar as massas na submissão e no respeito. A religião, a arte e a sabedoria as hipnotizavam diariamente com uma exaltação das classes governantes [...] a educação ministrada pela classe dominante sufocava, com variados recursos, as possíveis rebeldias das classes dominadas (PONCE, 2001, p. 32-33).

A existência das lutas de classes persegue a história das sociedades, que pôde ser registrada através da escrita, embora nem sempre de forma consciente. O advento das classes sociais não faz surgir simultaneamente as lutas entre as classes de forma consciente, pois requereu um certo período de tempo para que a processualidade das novas formas de relações sociais, decorrente do trabalho, desenvolvessem a compreensão das causas da fermentação de interesses antagônicos de classe.

A classe dominada compreendia seu papel a desempenhar no processo de produção, uma classe em si, mas não tinha a consciência de seu papel histórico na função que desempenha na sociedade, nem a consciência de suas pretensões como classe. A consciência, de acordo com Marx e Engels (2007, p. 53), “[...] é um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos”. O desenvolvimento da consciência de classe requer um processo de compreensões do percurso dos interesses antagônicos de classe, que podem ser afloradas no âmago das lutas.

Fundamentando-se no que Marx (1985) demonstra,

Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe (MARX, 1985, p. 159).

O desenvolvimento das condições materiais produzidas pelas relações sociais, contraditórias e heterogêneas, faz revelar os antagonismos, contribuindo com o surgimento da luta consciente entre as classes, quando os indivíduos compreendem a sua posição na relação social e os objetivos da classe a que pertencem.

Em diferentes períodos da história da humanidade, após a sociedade comunal, confirma-se gradações específicas de exploração nas relações de produção, onde é vivido contínuos conflitos entre opressores e oprimidos em constantes condições opostas de maneira que ora se apresenta franca, ora disfarçada. Em determinado momento, é necessário disfarçar os antagonismos colocando um véu sob a exploração, mas há momentos em que esse véu não é necessário, ficando evidenciado o proveito de uma classe sob a outra.

Diferente é a educação que se impunha aos não nobres. A evolução dos interesses oponentes entre os sujeitos que constituem classes distintas faz surgir sintomas altamente perigosos/alienantes para a classe que é explorada, visto que, a nobreza por ter desenvolvido consciência no percurso histórico de sua função e por

conhecer com precisão os propósitos que perseguem sua classe, adquirindo uma compreensão de si própria e para si, e fazendo uso do ócio para ajustar a sociedade. E, em especial, a educação com ideias em direção aos seus objetivos:

As ideias dominantes não são outra coisa a não ser a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, as relações que fazem de uma determinada classe dominante, ou seja, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante têm, também, entre outras coisas a consciência disso, e pensam a partir disso; por isso, enquanto dominam como classe e enquanto determinam todo o alcance de uma época histórica, compreende-se por si mesmo que o façam em toda a sua extensão e, portanto entre outras coisas também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição de ideias de seu tempo; e que suas ideias sejam, as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 71).

Embora a educação seja operada de formas diferentes por exigência das necessidades contemporâneas de cada época, as finalidades de eliminar qualquer sinal de ameaça à classe hegemônica perduram em todas as sociedades divididas em classes.

As rugosidades que testemunham a antiga sociedade egípcia, a mais longeva e fértil civilização, de onde se origina a ciência que estuda os corpos celestes, a geometria, o alfabeto, os números, os cálculos, assim considerada o berço da cultura e instrução, tinha uma educação específica aos indivíduos correspondente às funções desempenhadas na sociedade, como pode-se confirmar:

Pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhes servem de base [...] E se pode deduzir também que a divisão do trabalho, própria de uma civilização desenvolvida que se articulava em muitos setores produtivos e numa hierarquia de funções no seu interior [...], tivesse como pressuposto uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade. Logo, para isso se imaginaria encontrar escolas “intelectuais” de matemática, geometria, astronomia, e, mais ainda, de ciências esotéricas e sagradas (*ierà grámmata*), e escolas “práticas” dos vários ofícios; quer dizer, para a época antiga, escolas de sacerdotes e aprendizado de artesãos (aos quais é óbvio acrescentar o treinamento dos guerreiros) (MANACORDA, 2010, p. 22, grifos do original).

É de origem grega a palavra paidéia, expressão da formação humana que pretendia desenvolver o espírito e a vida política no homem, específico de sua natureza. Tonet (2018, p. 31-32), explica que a divisão do trabalho, no sistema escravista e no sistema feudal, organizava-se de forma que os escravos e os servos que produziam a riqueza material eram considerados coisas “[...] eram considerados,

por natureza, aqueles que tinham um componente maior de matéria bruta, portanto menos espírito”. Por esse motivo, nem todos tinham acesso a essa formação, pois era restrita aos cidadãos. Além do mais, eram excluídas quaisquer “[...] atividades – as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana” (TONET, 2006, p. 1).

Ser cidadão em Aristóteles (1999) é diferente da compreensão nos Estados modernos, em que o indivíduo por ser provido de direitos e deveres, se constitui cidadão. Para o filósofo grego e principal discípulo de Platão, são cidadãos os que participam das decisões, dos rumos da cidade de forma efetiva e dinâmica. Para isso, deveriam ter poder, ou seja, ter a capacidade de atuar/agir, de participar, de tomar decisão na cidade. Com essa filosofia, nem todos os habitantes das cidades tinham o atributo de um cidadão, visto que, só eram assim considerados os que tinham poder. Essa capacidade de ser cidadão era o que representava a essência do homem. Portanto, de acordo com a filosofia aristotélica, eram considerados homens os que pertenciam às classes dirigentes. Para Tonet (2016a), a cidadania na sociedade moderna tem o seu alicerce “[...] no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho” e, esse ato, ao entrar em ação, instantaneamente é revelada a assimetria das duas partes, o que demonstra que a cidadania é “[...] *forma política* de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana [...]” porque “[...] ela integra necessariamente [...] a sociabilidade regida pelo capital” (TONET, 2016a, p. 21-23, grifos do original).

Existia uma formação reservada às classes dominantes, exclusiva para o desenvolvimento político, para a arte de governar, um processo de inculturação para exercer o poder, para exercer o domínio, para convencer através da palavra.

Na sociedade grega e romana, quem dominava, conseguia estabelecer seus fins. Para facilitar a conquista de seus propósitos, utilizava-se da educação para desenvolver condutas e ideias na classe dominada, em um esforço para proteger e assegurar a existência de uma sociedade cindida em abismos políticos, sociais e econômicos e manter-se no domínio. Para isso, foi necessário inculcar a ideia de que as distintas formas e a finalidade da educação são uma imposição natural, portanto inquestionável. No entanto, antes da revolução burguesa a formação cultural era valorizada.

Diante da já exploração do trabalho alheio, a partir do século VII a.C., o excedente produzido era destinado à comercialização, sendo os escravos e

estrangeiros os responsáveis pela tarefa de comerciar em benefício da classe dominante, que cada vez mais se via distante do trabalho produtivo, pois para essa classe, o trabalho e o comércio eram considerados indignos.

Para dominar uma classe bem mais numerosa que a sua, os espartanos que possuíam o poder político, “[...] transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que a sua *educação estimulasse as virtudes guerreiras* (PONCE, 2001, p. 40, grifos do original).

Assim, os nobres conformavam o exército, e através do controle da educação concedida às massas, assegurariam o seu poder militar sobre as classes submetidas, de modo a garantir, aos nobres, a capacidade de dedicar-se exclusivamente aos exercícios militares, a ordenar e de ser obedecido, sendo terminantemente vedada, à plebe, apropriar-se desse conhecimento, estando sujeito à punição com severidade se isso escapasse do controle. Contudo, em Esparta, a educação tinha a finalidade de acentuar, robustecer o poder dos nobres. Aos explorados, garantia a manutenção da submissão, pois “[...] o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas”, de modo que se “[...] por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas” (PONCE, 2001, p. 42).

Em Atenas, os propósitos de dominação social tinham a mesma essência, apresentando sua forma peculiar de exercer o seu poder, utilizando-se da educação para isso.

Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de *paidéia*, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas. Os dois, depois, alimentaram durante séculos o debate pedagógico, sublinhando a riqueza e fecundidade ora de um, ora de outro modelo (CAMBI, 1999, p. 82, grifo do original).

O reforço do desenvolvimento da consciência de classe nos jovens nobres era manifestado em todos os eventos sociais e culturais de Esparta e Atenas onde semelhantemente, menosprezavam cada vez mais o trabalho à medida que se ia aumentando o quantitativo de explorados, por considerar o trabalho como tarefa a ser desempenhada pelos que não pertenciam à classe dos dirigentes. Os dirigentes providos da acentuada consciência de sua classe, tornava a plebe cada vez mais dominável, docilizada para exercer o trabalho, distanciando-se ainda mais dos que dirigiam a sociedade.

Palestras, ginásios, instituições de *efebos*, tudo estava preparado para isso. As representações no teatro, a conversa nos banquetes, as discussões na Ágora reforçavam nos jovens a consciência da sua própria classe, como classe dominante. Ao terminar o jovem o seu período de *efebia*, um exame de Estado verificava até que ponto ele havia chegado em sua educação, tanto no manejo das armas, quanto na compreensão dos deveres de cidadão (PONCE, 2001, p. 44, grifos do original).

Nessa sociedade, o acesso à educação/instrução era restrito aos jovens que faziam parte da classe dirigente, a educação era usada como uma maneira de formar homens para manter a dominação, para exercer o poder. Pois, na Grécia, apoiado no pensamento aristotélico, são considerados homens, somente os que integravam a classe dos dirigentes, o homem político que tinha consigo atributos de ser cidadão.

Ao passo que vai se tornando mais complexa, pela exigência da nova organização e o aumento da exploração do trabalho, essa estrutura social possibilita à classe dominante/nobre mais tempo livre que, de acordo com Tonet (2006, p. 2), era uma condição que possibilitava que a formação se dirigisse “[...] apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual”. Esse tempo livre, o ócio, era utilizado para melhorar a vida da classe e agregar ideias capazes de manter o domínio. Em a “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) explicam que a separação do trabalho intelectual do trabalho manual, dá origem à verdadeira divisão do trabalho.

É nesse tempo histórico, 600 a.C., que se instituiu a escola elementar para somar aos filhos dos nobres mais elementos importantes, como ler e escrever, que possibilitasse uma certa aproximação da filosofia, das manifestações artísticas e literais, ficando cada vez mais distante do trabalho, das tarefas de necessidades básicas. Assim, escreve Ponce (2001):

Ao mesmo tempo que este aspecto diagógico da vida foi aumentando de importância para o ateniense nobre, este começou a perceber que os seus filhos necessitavam do auxílio de uma nova instituição, que até agora ainda não encontramos: *a escola que ensina a ler e a escrever*. Fundada segundo se crê por volta de 600 a.C., a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos. O governo de uma sociedade complexa como a de Atenas exigia algo mais do que a direção de um acampamento como Esparta [...] Apesar de serem capazes de apreciar os prazeres da poesia, da arte e da filosofia – de gozar o “ócio digno” –, esses nobres não se esqueciam, contudo, de que continuavam a ser, antes de tudo, homens de armas (PONCE, 2001, p. 49, grifos do original).

Essa educação emerge de forma firmemente regulamentada pelo Estado em obediência à religião, às doutrinas e às leis que fundamentavam a ordem da época. Portanto, era constantemente vigiada para garantir o controle do que era ensinado aos jovens. Por conseguinte, os professores tinham sua função também controlada, por não ter a liberdade de expressar aos jovens as suas próprias concepções, porque

[...] devia formar neles os futuros governantes e inculcar neles, pela mesma razão, o amor à pátria, às instituições e aos deuses [...] O filho de um artesão, quando não continuava sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguia adquirir os mais elementares conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. O filho do nobre, por outro lado, podia completar integralmente todo o programa de uma educação que compreendia todos os graus de ensino [...] (PONCE, 2001, p. 50-51).

Cambi (1999), discorre sobre algumas transformações ocorridas com o processo de consolidação da escola no mundo antigo e o grau de importância do educador:

No centro da vida social, afirma-se cada vez mais a instituição escola, que entre Egito e Grécia se vai articulando no seu aspecto tanto administrativo como cultural. São escolas ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica, que se configura sobretudo como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer persuasivo e eficaz, além de respeitoso das regras rigidamente estabelecidas [...] Iguamente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante – na Grécia – da criança, que a controla e a estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (diretores da vida espiritual e mestres de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates), mas que se enriquece também com a experiência dos profetas hebraicos que são os educadores do povo, a voz educativa de Deus. O mundo antigo colocará como central esta figura de educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente (CAMBI, 1999, p. 49, grifos do original).

Com o surgimento de novas classes sociais em Atenas, os comerciantes e os industriais, a partir do século V, a educação é acometida por mudanças, reclamadas pelas necessidades dessas novas classes, que se consolidavam diante da nobreza, cujo ócio era seu privilégio e agora ao alcance dos que com dinheiro poderiam comprá-lo. Ao passo que iam se afirmando na sociedade e ganhavam sua importância, os industriais e comerciantes provocam transformações nas relações sociais, contribuindo para uma nova concepção de homem distinta do homem nobre que era nascido de famílias nobres. Logo, para esse novo perfil de homem – que progressivamente se apartava das virtudes do homem guerreiro – surgia a

necessidade de uma educação mais completa, para os desejosos em construir fortunas.

Assim, para o novo homem era necessária nova educação, porém,

[...] nenhuma das escolas que existiam em Atenas era capaz de proporcioná-la. O ideal que dominava até então era o ideal que os senhores da terra haviam concebido e imposto, ao passo que o novo ideal era o dos comerciantes e industriais, que até então tinham estado excluídos do ginásio. Os sofistas se apropriaram sagazmente dele e lançaram no mercado o seu trabalho intelectual [...]. Uma educação para a prosperidade – *eudemonismo*, em grego – era a educação reclamada por todos. A "virtude" do proprietário guerreiro, que pretendia, acima de tudo, formar soldados, empalidecia diante do "bem-estar" do homem enriquecido e próspero, que aspirava formar indivíduos conscientes do seu próprio valor e capazes de abrir novos caminhos a qualquer custo. Por isso, tão logo um sofista se abrigava a uma sombra no ginásio, logo se via rodeado de jubilosos discípulos enriquecidos (PONCE, 2001, p. 53-54, grifos do original).

A transformação na estrutura social é refletida na conduta adotada nas escolas. O ginásio que era destinado a jovens que se auto declaravam não necessitar trabalhar – onde eram utilizadas didáticas torturantes, disciplina militar – sofre ruptura de caráter antitradicional, passando a ser menos rígido e desprendido das pregações temerosas aos castigos divinos.

Em resposta a essas mudanças – que estavam fugindo do controle da classe dirigente, colocando em risco seu poder em diferentes aspectos na sociedade da época – a nobreza, guerreiros, donos das terras e exploradores do trabalho alheio concentra rigorosa atenção à educação, com o objetivo de não sofrer nenhuma ruptura e manter-se hegemônica.

Para isso, utilizou-se da violência, da força política contra os que ousavam ameaçar a ordem estabelecida:

Por meio de um poderoso movimento de terror político e de vigilância pedagógica. Um decreto instigado pelo adivinho Dispeites exigiu que o povo denunciasse todos os que não prestavam homenagem às coisas divinas, ou que ensinavam teorias heterodoxas a respeito das coisas celestes, e os culpados começaram a cair, um atrás do outro: Anaxágoras, acusado de impiedade em 433 a.C., Diágoras, que teve a cabeça posta a prêmio no ano 415 a.C., Protágoras, que foi desterrado, e Sócrates, que foi condenado a beber cicuta no ano 399 a.C. Essa perseguição não visava apenas a pessoas, atingia também os livros [...]. Mas, a reação não se dirigiu apenas contra adultos suspeitos. O Estado compreendeu a necessidade de controlar de um modo mais minucioso o ensino das escolas, de modo a impedir que as crianças fossem contaminadas por idéias subversivas. Aristóteles se queixou da excessiva liberdade que o Estado havia, até então, concedido aos mestres, e exigiu que se exercesse uma vigilância mais rigorosa sobre o que ensinavam e sobre os métodos empregados. E não decorrerão muitos anos até que apareçam pela primeira vez os *programas* oficiais (PONCE, 2001, p. 56-57, grifos do original).

Dessa forma, a classe dirigente restabelece a necessária harmonia para manter a ordem no modelo de relações sociais que beneficia a si mesma, pois Ponce (2001) explica que harmonia para Platão se dá com o conformismo de cada classe a fazer sua função de modo que não coloque em risco a estabilidade social, assim, se constitui a justiça:

Mas, que era a *justiça* para Platão? A justiça era uma harmonia: uma harmonia que o *indivíduo* deve manter dentro de si mesmo, fazendo com que a sabedoria, a força e a prudência em sintonia, e que a *sociedade* também deve conseguir entre as três “virtudes” que correspondem às *classes* em que ela se divide: a *sabedoria* dos filósofos, a *força* dos guerreiros e a *prudência* dos trabalhadores. Segundo Platão, a justiça será conseguida desde que cada classe social realize a sua função própria, sem ameaçar o equilíbrio geral, nem procurar desempenhar funções que não sejam as suas. Que cada classe aja, pois, de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros (PONCE, 2001, p. 57-58, grifos do original).

Assim, ao manter a sociedade através da justiça pensada e justificada pela classe dominante, jamais esta teria ameaçados sua posição e seu poder. Para isso, era importante monitorar o que se ensinava na escola, alinhando-a a seus objetivos.

Em Roma também não foi diferente. A organização primitiva cada vez mais apresentava condições materiais para o desenvolvimento de uma sociedade dividida em classes, tendo o trabalho escravo a base da sociedade que emergia. Permeada de conflitos entre os grandes e pequenos proprietários, onde estes, os plebeus, que viviam à margem das funções dirigentes, através de lutas conseguem a igualdade política com aqueles, os patrícios:

Grandes proprietários, os *patrícios*, monopolizavam o poder, às expensas dos pequenos proprietários, os *plebeus*, que, apesar de livres, estavam excluídos dos postos dirigentes. As reivindicações incessantes dos plebeus lhes deram, no ano 287 a.C., a igualdade política. Patrícios e plebeus, fundidos numa nova nobreza, assumiram desde essa época a direção política da sociedade. As rivalidades comerciais com os povos vizinhos levaram Roma incessantemente a novas guerras, e, da mesma forma que a Grécia ascendeu triunfalmente depois da guerra com os persas, Roma se enriqueceu com a derrota de Cartago e se inundou de escravos e de ouro (PONCE, 2001, p. 61, grifos do original).

Os jovens romanos recebiam educação ao acompanhar seus pais nos serviços com a terra, oportuno para o acesso ao conhecimento político, de guerra e agrícolas. A atenção dada à agricultura era fundamental, visto que, a riqueza provinha da terra. A posse da terra significava poder por ser condição para a apropriação de elementos importantes para a guerra, como cavalos e armas. Assim, era necessário

aos romanos aprender desde sua juventude como dominar uma batalha, conhecer a terra para a produção e compreender os diversos assuntos políticos que permeavam as relações em sociedade. Recebia, também, rudimentares instruções de escravos letrados.

Ao homem da classe dirigente, era necessário dominar a oratória para poder conduzir com excelência os assuntos da sociedade, considerado por Catão como o “homem de bem” o homem capaz de ampliar e resguardar os interesses de sua classe, como também defendê-la de qualquer ameaça. Esse é o perfil ideal do homem das classes dirigentes, o homem de bem preparado pela educação romana.

Com a concentração de terras, conquistadas através de guerras, havia um aumento expressivo de escravos e também de exploração, proporcionando cada vez mais o ócio da classe dirigente o que fazia se distanciar ainda mais do trabalho, ficando destinado a ser exercido inerentemente pelos escravos, sujeitos ao terror dos seus donos. Mas, os escravos livres e os pequenos proprietários de terras começaram a dedicar-se ao comércio e à indústria. Pela disputa de espaço, começaram a se posicionar ao passo que se afirmavam na sociedade. O convívio dos escravos mais jovens com escravos mais idosos propiciava a aprendizagem de arte e ofícios, depois de livres, ensinavam o que haviam aprendido aos pequenos proprietários plebeus, visto que, estes não tinham acesso à escola elementar.

Assim como na Grécia, com o surgimento de uma nova classe social, que de forma não harmônica – pois, não seria de forma harmônica que a classe nobre que tanto coleciona desprezos de diferentes forma pelo trabalho e por todo o seu processo, abria espaços para essa nova classe social que estava emergindo –, compondo a sociedade romana, com pensamentos e objetivos diferentes fez surgir a necessidade de outra educação.

A necessidade de uma "nova educação" começou a se fazer sentir em Roma a partir do século IV a.C., da mesma forma que, um século atrás, na Grécia, *no mesmo momento em que a antiga classe aristocrática e rural começa a ceder posições a outra classe que se firmava, a comerciante e industrial*. Unidos em confrarias e corporações, os comerciantes e os artesãos, que haviam aprendido a defender-se desse modo, começaram a ter influência política e a gozar de consideração social [...]. Apareceu, então, em Roma, da mesma forma que anteriormente havia acontecido com a Grécia, uma turba de professores: os *ludimagister*, para a educação primária, os *gramáticos*, para a média, e os *retores*, para a superior (PONCE, 2001, p. 66-67, grifos do original).

Para a nova educação surge um novo perfil de professor diferentemente do imposto pela nobreza.

O ofício de professor primário era colocado em um patamar de inferioridade, de desprezo, visto que, precisava trabalhar para obter sua sobrevivência através do seu salário e trazendo em sua história uma vida de escravo, de soldado ou um proprietário falido. Apartado da profissão de homem livre, embora o sendo, os professores por receberem salários eram vistos/considerados servos. A instrução era oferecida em uma “loja de instrução”, realizada por entre a comercialização das mercadorias, em um cenário movimentado e permeado de ruídos que ocasionava desconforto sonoro. Aqui, Ponce (2001), explica:

Artesão como qualquer outro, o professor primário – o *ludimagister* – era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que alugava um estreito compartimento chamado *pergula* e abria ali a sua “loja de instrução”. Como as instalações davam para a rua, todos os ruídos chegavam até a escola, e, para que a semelhança com os outros “negócios” fosse completa, as primeiras escolas que se abriram em Roma se instalaram no *Foro*, entre as mil e uma tendas de mercadorias que ali existiam. Não é necessário dizer que o ofício de professor, da mesma forma que qualquer outro em que se ganhava um salário, era profundamente desprezado. Aos olhos dos romanos, da mesma forma que na opinião dos gregos, o *salário era uma prova de servidão*, e é sabido que Sêneca, depois de Cícero, se recusou a incluir a profissão de professor entre as profissões liberais, isto é, entre as profissões dos “homens livres”.

Os *ludimagister*, eram, sem dúvida, homens “livres”, mas o fato de terem de trabalhar para viver os situava em um plano de nítida inferioridade (PONCE, 2001, p. 67, grifos do original).

A educação fornecida pelo professor primário torna-se insuficiente quando Roma passa a ter relação com outros povos em ocasião de guerra e pela atuação do comércio. Havia a necessidade dos gramáticos, que eram os mestres que conduziam o aprendizado do ensino médio. Eles formavam a opinião pública ao fornecer uma instrução mais voltada para a disputa política; ao acessar conhecimentos importantes para o desenvolvimento de negócios e ao desenvolver a capacidade de ganhar conflitos em tribunais por uso de pensamentos filosóficos e vocabulário polido.

Havia, também, a necessidade dos mestres do ensino superior, os retores, que ensinavam a “[...] cultura especializada que conduzia em linha reta aos altos cargos oficiais” (PONCE, 2001, p. 69), importantes para solucionar problemas e convencer pensamentos alheios através do uso da rebuscada oratória acompanhada de uma expressão eloquente. Essa educação era permitida aos jovens nobres por serem desafogados das responsabilidades militares, já que a guerra havia se tornado

uma profissão, quando Augusto, segundo Ponce (2001), fez uma separação das atividades militares das “virtudes” civis, possibilitando aos que pertenciam à nobreza desfrutar de seu ócio entre outras prerrogativas/privilégios.

O comércio e a indústria impulsionante individualista ocasionam transformações sociais e ideológicas alinhadas a essa classe, que se complexificava a partir do contato mercantilista com outros povos. Assim, essa nova classe que emerge para firmar-se e construir uma direção política articulada com seus interesses, entre outras ações, criou a escola pública primária e a superior, que até então eram privadas, de acesso privilegiado e obediente à doutrina da nobreza. Esta, sem alternativa, percebe a necessidade de acompanhar as mudanças aderindo à arte da retórica para evitar ficar para trás e perder seu poder na sociedade. Isso implicou no surgimento das carreiras burocráticas. Pois,

A aristocracia senatorial não só foi obrigada a aceitar as novidades, como ainda teve de apressar-se para não perder o passo. O que ignorasse as artes da retórica corria o risco de ser vencido nessas lutas oratórias, cujo prêmio era o brilho e o poder [...] Uma vez que não podiam formar “oradores”, como nos tempos republicanos, *os retores ensinavam aos seus ricos alunos tudo quanto poderia ser essencial para a burocracia do Império*. Os conhecimentos propriamente técnicos não eram ensinados pelo *retor*, mas ele ensinava a defender igualmente as causas mais opostas, com argumentos sutis e de efeito (PONCE, 2001, p. 72-73, grifos do original).

A crescente burocracia do império requeria mais preparação aos que vinham a assumir os cargos oficiais, daí a importância de um ensino para esse objetivo, uma espécie de fábrica de homens capazes de garantir a prosperidade das cidades. O Estado não tinha a preocupação de formar os professores, deixando a critério dos particulares, embora sem liberdade ideológica e doutrinária. Essa formação acontecia sob a vigilância dos funcionários para garantir que o teor da formação dos jovens estivesse alinhado às pretensões do império romano. Pois, de acordo com o que escreveu Ponce (2001, p. 76), “Augusto foi o primeiro governante que nomeou funcionários com essa finalidade precípua: uma espécie de regente com a única função de vigiar o ensino dos jovens”.

Ao perceber a educação como instrumento importante para o domínio, o Estado, através de Nero, Júlio César e Vespasiano passa a introduzir alguns incentivos, desobrigando os professores de ensino “superior” de gramática e os de retórica de realizar algumas obrigações públicas para poderem se dedicar à tarefa de preparar os futuros funcionários do Estado, como também, concede subsídios a

alguns retores. Esses incentivos/privilégios não se estendiam aos professores primários, por estes estarem em contato direto com os pobres e artesãos. Posteriormente, por temer que o ensino fosse apropriado por todos, passou a ser oferecido pelo Estado. Assim, apresenta Ponce (2001),

A partir de Nero, os professores de gramática (*grammatici*), os de retórica (*oratores*) e os de filosofia (*philosophi*) foram liberados das obrigações públicas, isto é, daquelas obrigações a que nem os nobres podiam escapar. Júlio César havia-lhes reconhecido o direito de cidadania; Nero os desobrigava agora dos encargos, alguns deles bastante pesados, que essa cidadania acarretava: a obrigação de prestar serviço militar, de desempenhar o sacerdócio, de cumprir as obrigações judiciais, de custear às suas expensas determinadas embaixadas, de dar hospedagem às tropas romanas e a certos mensageiros oficiais. Libertar os professores desses encargos públicos significava, pois, que as classes governantes estimulavam o ensino superior, reconhecendo-o como um instrumento vital para o seu próprio domínio [...] pode-se dizer que os funcionários públicos se formavam nas escolas, e que era com essa finalidade, e não por outro motivo, que o Estado se preocupava em ensinar (PONCE, 2001, p. 76-78, grifos do original).

Por esse motivo, os professores eram escolhidos com muito critério, visto que, serviam para defender os interesses do Estado, assim como os militares, e seguiam os princípios e ideologia destes, acompanhando-os em suas batalhas militares, pois guiaria a formação dos que ocupariam os cargos públicos do império romano. Fato observado no discurso de um professor nomeado,

Quando o Imperador Constâncio Cloro nomeou Eumenes professor de Autun, sem se incomodar com o fato de que a nomeação cabia às municipalidades, o beneficiado agradeceu a nomeação com um longo discurso de repugnante adulação, em que felicitava o Imperador por este “ter-se ocupado com a escolha de um professor, com o mesmo zelo que teria se se tratasse de nomear o chefe de um esquadrão de cavalaria ou de uma coorte pretoriana”. E acrescentava que, ao estimular o ensino, o Imperador havia tido a generosa intenção de “*não deixar vagar sem guia essa juventude que deve um dia preencher os tribunais e ocupar os cargos da Casa Imperial*” (PONCE, 2001, p. 78-79, grifos do original).

Assim, o professor ao ter um grau de importância semelhante a um capitão do exército romano, acumulava a função de acompanhá-lo nos conflitos para a conquista de novos territórios.

O corpo de professores é um regimento que defende, como o militar, os interesses do Estado, e que caminha com ele ao mesmo passo. Tão logo os exércitos romanos ocupavam um novo país, os retores instalavam as suas escolas junto às tendas dos soldados. O retor seguia as pegadas do general vitorioso, da mesma forma que o general seguia as pegadas dos comerciantes, e isso tanto nas areias da África, quanto nas neves da Bretanha. Plutarco descreveu com que habilidade foi necessário servir-se da educação para habituar os espanhóis a viverem em paz com os romanos. “As

armas não tinham conseguido submetê-los, a não ser parcialmente; foi a educação que os domou" (PONCE, 2001, p. 80, grifos do original).

Faz-se perceber que o professor ao ser comparado a capitães, servia para defender os interesses do Estado, na conquista de terras, de poder. Contribui, assim, para garantir a hegemonia da classe dominante, rebatendo de maneira a impedir que venham a florescer as ideias e os que se colocam contra os objetivos do Império Romano. Servindo, o professor como um dos instrumentos de contenção de possíveis rupturas.

3. 2 A educação no sistema Feudal e na ascensão da burguesia

O trabalho escravo, assim como foi capaz de promover a grandeza de uma sociedade através da economia de exploração, também promoveu seu declínio, pois o escravismo¹⁴ – que não era mais vantajoso pelo fato de que sua subsistência passou a ser bem mais dispendiosa que a produção para seus donos – se tornou desnecessário deixando de ser uma produção em escala ampla, abrindo espaço para um cenário de cultivo em pequena escala. Uma nova forma de produção constitui um novo cenário de relações sociais, de tal modo a exigir uma nova educação que auxilie os anseios do que está a emergir.

Pelos motivos apontados, faz perceber que nada tem a ver a vertente de intervenção piedosa gerada pelo progresso do cristianismo que viera a ocasionar a decadência do escravismo, visto que, por ser uma consequência da economia da época, não teria suporte para provocar alterações, pois o bojo do cristianismo reside na estrutura econômica, na base e fundamento da sociedade antiga, que fundamenta e dá origem a muitos elementos e comportamentos que constitui a sociedade. Conforme ressalta Ciccotti (1907):

O estudo das causas que puseram fim à escravatura e o papel que nelas desempenhou o cristianismo, foi desviado do seu verdadeiro caminho, pela interpretação idealista ou empírica da história, e pela orientação tendenciosa e polemista que caracterizou estas investigações. Parecia que o cristianismo poderia, à sua vontade, querer ou não, o fim da escravidão, e sobretudo, tudo, que de bom grado conseguiria o seu desaparecimento, forçando e transformando as leis do ambiente econômico, no qual tentava viver e se desenvolver, quando na verdade essas leis só poderiam e deveriam mudar

14 Refere-se ao sistema de produção que fazia-se escravos os povos conquistados em decorrência das guerras para conquistar territórios e riquezas. Os sujeitos que não tinham suas vidas ceifadas no conflito eram obrigados a servir ao seu senhor com seu trabalho, uma forma de pagar pela vida. Quanto mais guerras vitoriosas, maior era o exército de escravos que se formava.

transformando as condições de produção, ou seja, com o advento de um certo estado de coisas que tornaria possível alcançar as necessidades da vida sem a ajuda de escravos. Colocada a questão neste falso terreno, sua resolução se tornaria naturalmente uma acusação ou defesa do cristianismo, e para ele não deveria ser, de forma alguma, a glória ou a responsabilidade do ocorrido¹⁵ (CICCOTTI, 1907, p. 13, tradução nossa).

Além de consentir a escravidão, o cristianismo o reafirmava, como pode ser observado por Ciccotti (1907), quando escreve que,

Dentre os citados e muitos mais que poderiam ser citados, destaca-se o Concílio de Gangra do ano 324, por um de seus cânones que diz: “se alguém, sob pretexto de piedade religiosa, ensina o escravo a não estimar seu senhor, ou retirar-se do serviço, ou não servir de bom ânimo e voluntariamente, anátema recai sobre ele”¹⁶ (CICCOTTI, 1907, p. 35, tradução nossa).

Embora o regime escravocrata tenha declinado com as ruínas do mundo antigo, e erguido novas relações de produção, continuou a existir a exploração do trabalho, agora por dívidas contraídas por trabalhar nas terras de seus amos. No sistema feudal, todas as relações, as mais diferentes possíveis, assumiram a forma feudal. O que auxiliava na percepção de que os escravos, desprovidos de liberdade, não tinham consigo a preocupação com seu sustento, nem mesmo a ameaça pela concorrência na produção, já os servos, camponeses que trabalhavam nas terras, carregavam o peso dessa preocupação.

Estes, os servos, embora não sendo homens escravos, não poderiam ser considerados homens livres, visto que estavam presos às amarras das condições exploratórias do senhor feudal, que além de ser dono das terras, símbolo de riqueza, também era detentor dos meios imprescindíveis para a realização da produção, o que tornava a servidão mais vantajosa por não requerer um dispêndio de capital para mantê-los.

15 “El estudio de las causas que pusieron fin á la esclavitud y parte que en ellas tomó el Cristianismo, ha sido desviado de su verdadero camino, por la interpretación idealista ó empírica de la historia, y por la dirección tendenciosa y polemista que caracterizaba á estas investigaciones. Parecía que el Cristianismo pudiese, á su voluntad, querer ó no, el fin de la esclavitud, y sobre todo, que queriendo podía conseguir su desaparición, forzando y transformando las leyes del medio económico, en el cual trataba de vivir y desarrollarse, cuando realmente estas leyes sólo podían y debían cambiar transformando las condiciones de producción, es decir, con el advenimiento de cierto estado de cosas que permitiera conseguir las necesidades de la vida sin el concurso de los esclavos. Colocada la cuestión en este falso terreno, su resolución debía naturalmente convertirse en una acusación o defensa del Cristianismo, y para él debía ser, en absoluto, la gloria ó la manera debería estar la gloria responsabilidad de lo que sucediera” (CICCOTTI, 1907, p. 13).

16 “Entre los citados y muchos más que podrían citarse, es notable el concilio de Gangra em el año 324, por uno de sus cânones que dice: 'si alguno, bajo pretexto de piedad religiosa, enseñase al esclavo á no estimar á su señor, ó á sustraerse del servicio ó á no servir de buena gana y con toda voluntad, caiga sobre él el anatema” (CICCOTTI, 1907, p. 35).

De forma geral, no mundo antigo os escravos eram os responsáveis, através do trabalho, pela produção de toda a riqueza e sustento. No feudalismo a responsabilidade repousa nos camponeses, servos e vilões. Embora existindo diferenças que distanciam o escravismo do feudalismo, a ideia de seres brutos, desprovidos de espírito era projetada sobre os servos. Assim, aponta Tonet (2018),

Com diferenças, mas também com muitas semelhanças, no sistema medieval, os servos, cuja função era a transformação da natureza, também eram vistos como seres brutos, grosseiros e muito semelhantes a animais. Embora não fossem, completamente, propriedade dos nobres, suas condições reais de vida eram muito próximas da animalidade. Deste modo, seu componente natural era muito forte. Mais ainda, adstritos à terra, principal forma da riqueza. Também aqui, não era à toa que os pensadores medievais afirmavam a naturalidade da desigualdade social (TONET, 2018, p. 36).

Sob a proteção dos grandes muros e dívidas contraídas por morar e trabalhar nas terras dos senhores, os servos proporcionavam à nobreza feudal o ócio jamais vivenciado. Assim, infere Guizot (1884):

[...] ao isolamento do castelo e dos seus habitantes, juntava-se a ociosidade singular. O possuidor do castelo não tinha nada para fazer, nada de necessário, nada de regular [...] não é ele quem cultiva os campos; não caça para sua alimentação; não tem nenhuma atividade política, nenhuma atividade industrial de nenhum gênero; nunca se viu em semelhante isolamento (GUIZOT, 1884, 124-125).

Com uma estrutura social basicamente constituída por guerreiros, religiosos e trabalhadores, a igreja se apresentava, tanto em Roma quanto na Grécia, como uma instituição com laços fortemente entrelaçados com a classe que tinha o domínio político, por ser a religião parte das formas de seu domínio, por ser o resumo e a punição do período feudal.

Os líderes religiosos, simultaneamente, atuavam de modo a fazer valer seus interesses e os da classe superior. E esta, a utilizava com o intuito de consolidar sua autoridade através da docilidade dos camponeses produzida pelos temerosos ensinamentos divinos que se desdobrava em uma acentuada tendência de controle das ações dos servos e a garantia de sua exploração, contribuindo com a criação de um corpo de leis apoiadas na divindade para garantir e justificar tal exploração. Pois, sempre que algo desfavorável estava a acontecer aos senhores feudais e que beneficiasse aos servos, logo justificativas de natureza sobrenatural eram utilizadas para impedir.

No espaço temporal de ocorrência das transformações no feudalismo, o cristianismo, enfrentando reivindicações dos servos, foi se afastando dos discursos primitivos – que se opunha à propriedade privada e a exploração por parte dos que concentravam o poder –, revestindo-se de um discurso preparatório para a igualdade em um plano divino/no céu, enquanto na terra vivia-se a exploração do trabalho alheio em um tecido social de total desigualdade.

Através de suas pregações, inculcava-se o conformismo para evitar colisões entre as massas e os senhores e contestações dos direcionamentos da igreja. O cristianismo justificava que tudo estava sob a determinação e vontade de Deus, inclusive a divisão social, inclusive o trabalho servil.

Com essa transformação, o cristianismo se tornara a religião oficial:

O monopólio de culto, reservado aos patrícios, fez com que os sacerdotes se transformassem em “funcionários” de uma classe que considerava a religião como um dos seus muitos sistemas de dominação. Estreitamente unidos às classes superiores, os sacerdotes defendiam, ao mesmo tempo, os seus interesses e os dessas classes [...]. Perseguido a princípio como uma ameaça, o cristianismo foi atenuando pouco a pouco o seu ímpeto inicial, de tal modo que, quando, no decorrer de poucos séculos, se transformou na religião do Império, *ele já havia perdido totalmente a sua primitiva significação*. Os gritos contra a propriedade privada e contra a exploração por parte dos poderosos, que ressoaram todavia durante algum tempo entre os primeiros padres da Igreja, foram-se extinguindo [...] não sem o protesto das massas. Ao invés de robustecer a sua rebeldia com a voz varonil dos primeiros profetas – o iracundo Miquéias, o vigoroso Isaías, o tremendo Ezequiel –, o cristianismo canalizou para um mundo extraterreno as suas inquietações e as suas esperanças. Enquanto o escravo e o servo sofriam sob os seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus. Descoberta maravilhosa que respeitava o *status quo* terreno, enquanto não chegava o momento de alterá-lo, mas no céu [...] (PONCE, 2001, p. 85, grifos do original).

Sumariando, a Igreja Católica chegou a acumular riquezas, em um período de tempo que comportou poucos séculos, fazendo com que parte da economia feudal ficasse sob seu controle, o que deu condições de exercer influência, também, no âmbito político.

O grande centro internacional do feudalismo era a Igreja Católica Romana. Ela reunia todo o Ocidente europeu, apesar de suas guerras intestinas, em um grau sistema político, oposto aos gregos cismáticos, assim como também aos países muçulmanos. Coroava as instituições feudais com a áurea da consagração divina. Tinha modelado sua própria hierarquia sobre a feudalidade e tinha acabado por se tornar o mais poderoso dos senhores feudais, proprietário de um bom terço, pelo menos, das terras do mundo católico. Antes que o feudalismo pudesse ser atacado parceladamente em cada país, era preciso que essa organização central fosse destruída (ENGELS, 2010, p. 31-32).

Ademais, é necessário dizer, que os monastérios se tornaram uma poderosa instituição de crédito rural por conduzir de forma organizada, regrada e disciplinada a sua economia – influenciando posteriormente na organização da economia burguesa –, destoante de como os senhores feudais conduziam a sua economia, de forma desregrada, com desperdícios, falta de controle, sem preocupação de contabilizar os gastos.

Com a difusão dos monastérios, fazendo desaparecer as escolas que não tinham vínculo religioso, a Igreja monopoliza a instrução pública, sendo responsável pela instrução dos monges e das massas campesinas. É importante compreender que a plebe não aprendia a ler nem a escrever nas escolas monásticas, ficando está restrita aos ensinamentos da doutrina cristã. Sua atenção era voltada para fortalecer e manter as massas, submissas, obedientes e conformadas, produzidas pela crença religiosa, cercando todos os caminhos que tornassem compreensível, às massas, a realidade exploratória que lhe era posta.

Posteriormente, dispunham das escolas fora dos monastérios destinadas a formar, segundo Ponce (2001, p. 91, grifos do original) “[...] *juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regiamente pelos seus serviços*”, sendo essas escolas, destinadas ao clérigos e aos nobres que não estavam dispostos a se enclausurar em um mosteiro, mas queriam estudar. Estes sempre tiveram acesso à educação, mas sem escola no sentido estrito. Tinham como profissão a guerra produzida pela cobiça das riquezas já construídas por seus adversários, visto que, a atenção voltada para adquirir riqueza através da violência, dos saques, os senhores feudais apresentavam desprezo pela educação e cultura.

A forma de vida dos senhores feudais forçava a fazer grandes gastos, e como não se tinha o controle contábil entre as suas despesas e receitas, porque sua vida estava estruturada de modo a aproveitar-se da produção dos outros, por necessidades econômicas, sujeita-se a vender a liberdade para os que podiam comprá-la, fazendo surgir, de forma sombria na Idade Média, uma nova classe social, que emerge justamente no período em que a economia do feudalismo passava por uma significativa mudança associada ao incremento das cidades – antes lugares pouco habitados, onde geralmente viviam os artesãos e outros servos a serviço do senhor – justificado pelo fluxo do dinheiro.

Tal fluxo desenvolve o comércio, onde era consentido aos artesãos a venderem suas mercadorias produzidas não mais exclusivamente ao senhor feudal, ocasionando assim, a circulação de mercadorias e pessoas. Esse fato mencionado, ocasiona profundas transformações, tornando as cidades/os burgos, lugar de fortaleza, em um espaço de comercialização de mercadorias, o que propiciava aos burgueses uma forma de vida com característica urbana, bem distinta da vida guerreira e rural. O que fazia atrair servos e colonos às cidades em busca de venda para os produtos por eles produzidos.

Nas cidades, que na Idade Medieval não foram herdadas de maneira acabada da história anterior, mas que surgiram como formações novas a partir dos servos da gleba (*Leibeignem*) transformados em homens livres, o trabalho especial de cada um destes era a única propriedade com que contava, além do pequeno capital que trazia consigo, e que não era outra coisa que não exclusivamente as ferramentas mais necessárias [...] Essas cidades eram verdadeiras 'associações', organizadas através da necessidade imediata, da preocupação com a defesa da propriedade e com a finalidade de multiplicar os meios de produção e os meios de defesa dos membros individuais (MARX, 2007, p. 76-77, grifos do original).

Essa forma de vida urbana faz surgir novas necessidades aos burgueses, que através de organizações, passam a exigir seu espaço na sociedade, sem, ainda, nenhuma pretensão de realizar uma revolução, onde procuravam se ajudar de forma recíproca. Os senhores feudais, assim como os religiosos, sofreram através de ataques, exigências de reformas requeridas por essa nova classe na sociedade, causando reações de violência recíproca entre as classes sociais ao estágio que os senhores feudais concederam aos camponeses e burgueses o poder absoluto de seus bens, que até o momento, estavam sob a égide da nobreza feudal. Simultaneamente ao avanço da burguesia, sinalizava-se para a importância do desenvolvimento da ciência.

Tais acontecimentos, que alteram as relações como a sociedade estava organizada, remetendo-se a Le Goff (1981), repercutiram na educação por demandar novas necessidades, entre elas, a escrita, para redigir os contratos comerciais; as línguas faladas nas regiões onde o comércio estava mais próspero, para facilitar a comunicação e comercialização; o cálculo para o controle financeiro dos negócios; a geografia, para localizar os lugares, as rotas marítimas e especular a mercantilização dos produtos. Esta ciência, mais tarde, veio a proporcionar "[...] grandes descobertas geográficas e a colonização por elas determinadas multiplicaram as saídas de

mercadorias e transformaram o ofício feudal em manufatura capitalista” (ENGELS, 2010, p. 81).

3. 2. 1 A universidade: uma necessidade da burguesia

Todas as mudanças que foram ocorrendo revelam que a educação realizada por meio da teologia no sistema feudal, no decorrer da Idade Média, já não atendia às expectativas que os homens das cidades passaram a ter de suas vidas.

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).

O que vem a ocasionar um deslocamento da centralidade do complexo da educação oferecida pelos monges para a educação do clero, saindo do isolamento dos mosteiros para entrar nas catedrais com o propósito de atender ao novo perfil de sujeitos cidadãos. E é nesse processo ascendente, que viera a se constituir uma classe em si, embora não compreendendo ainda que seus objetivos de classe não se alinhavam aos do regime feudal, exigindo, assim, instruções conjugadas aos seus interesses políticos e econômicos no interior dessa sociedade, a sociedade feudal.

Paralelamente ao crescimento da burguesia, produzia-se o grande despertar da ciência; era cultivada de novo a astronomia, a mecânica, a física, a anatomia e a fisiologia. A burguesia tinha necessidade, para o desenvolvimento de sua produção, de uma ciência que observasse as propriedades físicas dos objetos naturais e os modos de ação das forças da natureza. Até aí, a ciência tinha sido a humilde serva Igreja, que nunca lhe havia permitido ultrapassar os limites impostos pela fé e, por essa razão, a ciência nada tinha de científico. A ciência se insurgiu contra a Igreja; a burguesia nada podendo sem a ciência teve, por conseguinte, de se juntar ao movimento de revolta (ENGELS, 2010, p. 32).

Apesar da secular existência das escolas das catedrais – que assim como os mosteiros, a centralidade não era a instrução, e sim, a teologia –, ela dá origem, no século XI, às universidades – controlada pelos próprios frequentadores, de tal modo, que os professores não tinham autonomia para alterar o roteiro programático de uma aula –, impulsionadas pelo carecimento da burguesia por condições intelectivas que respondesse aos seus anseios, para atender às necessidades oriundas da expansão do comércio e suas implicações no dinamismo da cidade.

Desse modo, através da instrução adquirida na universidade, a burguesia começou a usufruir de algumas vantagens e a assumir funções importantes na cidade, o que antes eram restritas ao homem nobre e ao clero, assim como aponta Ponce (2001),

A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas. Um dos privilégios municipais outorgado por Afonso de Poitiers, no século XIII, por exemplo, foi o de permitir que os filhos dos burgueses ingressassem nas ordens religiosas. E se esse fato é ilustrativo no que tange à Igreja, a lenta formação da nobreza “de toga”, por oposição à autêntica, que era “de espada”, mostra também de que modo a burguesia, por intermédio das universidades, ia-se apoderando da justiça e da burocracia. A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza, e desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral – a borla, o capelo, o anel e o livro –, ele já começava a ser encarado como um nobre; tinha privilégio nos processos e precedência no passo. As cidades passaram a eleger agora os seus embaixadores e oficiais entre os mais ilustres doutores em Direito, o que há pouco tempo era privilégio do clero. Os documentos de maior responsabilidade eram redigidos pelos doutores [...]. Pelos motivos apontados, a Igreja e os reis trataram de ter as universidades sob sua influência (PONCE, 2001, p. 99, grifos do original).

Pela importância que a nova nobreza vem conquistando e assumindo na sociedade, os veteranos nobres aliam-se ao clero para exercer a influência nas universidades, e assim, reaver e continuar exercendo o domínio sob as relações de todo o tecido social e conter as ameaças de retirar-lhes do controle, fazendo com que a imaturidade como eram tratadas as questões filosóficas encobria o forte conflito da burguesia com o sistema feudal.

Assim, anteriormente, como em Roma, no século II a.C., formava-se os retores, em Atenas, no século V a.C., formava-se os sofistas, no Feudalismo, século XI, as universidades. A riqueza produzida pelos comerciantes e industriais formavam, através das universidades do período medieval, os doutores, privilégio dos artesões e comerciantes ricos que exerciam o domínio sob as universidades, pois somente os ricos tinham acesso a elas. Já a burguesia desprovida de riqueza frequentava as escolas primárias, cada vez mais distante dos ensinamentos práticos e mais próxima das ciências, administrada e mantida pela cidade. Suas características distanciavam-se do controle da igreja. Eram escolas para privilegiados, pois não eram gratuitas. Contudo, os leigos instruídos começaram a disputar com a Igreja a ocupação de funções de confiança a serem desempenhadas para os senhores feudais.

Fruto de reforma realizada dentro do próprio sistema feudal, a escola burguesa, também, não era interpretada como instituição de acesso popular, pois, os conhecimentos que se referiam ao desenvolvimento dos ofícios dos burgueses eram

mantidos em sigilo. Isto porque o desejo de explorar era manifestado no artesão, que por sua vez, trabalhava para que pudesse ter sob seu domínio a força de trabalho de outros artesãos. Desse modo, nas escolas laicas, os filhos dos mercadores das cidades, tinham contato com um currículo que possibilitava o acesso fundamental ao desenvolvimento da atividade dos burgueses.

Com o Renascimento¹⁷, a concepção de trabalho como punição ou estigma fatal se alterou, o trabalho passou a ser entendido como um impulso ao desenvolvimento do homem retratando a exteriorização de sua personalidade e individualidade. Este período, e, a *posteriori*, o iluminismo apontam o movimento antropocêntrico do pensamento, colocando na centralidade das análises científicas o homem e sua existência. O trabalho e a educação passaram a ser a base para a humanização e emancipação humana.

Com as mudanças engendradas pelo desenvolvimento do comércio e da indústria artesã, que imprimia uma nova dinâmica na sociedade e em suas relações, produzindo condições materiais favoráveis à burguesia, que dá ênfase aos negócios e aos conhecimentos, importantes para solidificá-los, – os cálculos, a escrita, a geografia, por exemplo –, ocasiona um confronto, em que de um lado tem-se a toga e no outro, as armas, as terras, a fé cristã. Um compromisso entre a fé e a razão, a escolástica representava um prenúncio de retirar da Igreja o controle sobre a cultura que era exercido secularmente.

Nada disso, contudo, demovera da Igreja e da nobreza o propósito de agir para garantir a posição e o domínio sobre as mudanças engendradas na sociedade. Paradoxalmente, revestida de autoridade santificada e fazendo uso de ameaças infernais, pela necessidade de garantir esse controle, com determinação e firmeza, a inquisição é utilizada para punir exemplarmente e intimidar os que ameaçara a retomada plena do domínio. Assim, afirma Ponce (2001):

Ameaçada de perder o controle que exerceu sobre esse poderoso instrumento de domínio que é a cultura, a Igreja lançou à luta, como uma alcatéia, as ordens de pregadores e os mendicantes; ferozes, os dominicanos; untuosos, os franciscanos. “Cães do Senhor”, os primeiros, a eles coube a triste glória de fundar a Inquisição (Ponce, 2001, p. 105, grifos do original).

17 No século XIV, o Renascimento surgiu na Itália e se espalhou pela Europa perdurando até o século XVII. Como consequência dos desdobramentos das transformações econômicas, o movimento cultural, econômico e político reestruturou o modo de vida que predominava na Idade Média e deu início à Idade Moderna.

Assim, diante das temerosas pregações que sinalizavam a morte como ameaça, os contrassensos ficaram represados por um certo tempo. Isso revela como as práticas educativas de natureza religiosa atuaram nesse processo para oprimir e dominar. Porém, o mesmo não acontecia com a economia que era movimentada de forma intensa, criando condições objetivas para a reafirmação de uma nova classe cada vez mais distante dos dogmatismos eclesiásticos, tornando-se leiga e erudita. Eis o que Engels (2010), afirma:

Isso, se bem que interessando somente dois dos pontos em que a burguesia crescente devia colidir de todo com a religião estabelecida, é suficiente para demonstrar, primeiro, que a classe mais diretamente interessada na luta contra as pretensões da Igreja Católica era a burguesia e, em seguida, que toda luta contra o feudalismo revestia na época um disfarce religioso e devia, em primeiro lugar, ser dirigida contra a Igreja (ENGELS, 2010, p. 32).

Mesmo com o intenso processo de instrução conquistado com o novo perfil das universidades e das escolas primárias, persistia a exploração e permanecia a exclusão da plebe à educação por não ter sucedido mudanças significativas para as camadas populares em nenhuma oportunidade, embora tenha acontecido um expressivo avanço na educação daquele período. O que chama a atenção é que o progresso da educação não alcançava todas as classes, os estudos superiores exigiam um dispêndio de muito dinheiro, o que acentuava ainda mais a contradição. A plebe continuava resumindo sua vida às obrigações servis e desprovida de condições monetárias para ter acesso às instruções necessárias para o novo contexto social.

O perfil das universidades e das escolas primárias era movido pelas novas condições objetivas produzidas pela burguesia através da dinâmica motivada pelo comércio e a indústria citadina, que culmina no Renascimento e no Humanismo, que possibilitavam a formação de homens de negócios, habilidosos e também cultos, cuja cultura era financiada pelos banqueiros. Deste modo, de acordo com Sevckenko (1986), embora o Humanismo tivera sua difusão somente no século XV, a ideia de transformação da Universidade medieval já existia no século XIV, através de grupos de indivíduos que se arriscavam por pensarem em mudanças para os tradicionais estudos desenvolvidos nas universidades, em decorrência das circunstâncias que estavam ocorrendo na sociedade. E assim, este historiador explica que o humanismo:

[...] indicava um conjunto de indivíduos que desde o século anterior vinha se esforçando para modificar e renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades medievais. Esses centros de formação intelectual e profissional eram dominados pela cultura da Igreja e voltados

para as três carreiras tradicionais: direito, medicina e teologia. Estavam, portanto, empenhados em transmitir aos seus alunos uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade, da natureza e das coisas sagradas, de forma a preservar a ordem feudal. Mas conforme já vimos, as transformações históricas foram tão drásticas nesse período, que praticamente dissolveram as condições de existência do feudalismo. E as novas circunstâncias impuseram igualmente aos homens que alterassem suas atitudes com relação a seu destino, à sociedade, à natureza e ao próprio campo do sagrado [...] Significava, pois, um desafio para a cultura dominante e uma tentativa de abolir a tradição intelectual medieval e de buscar novas raízes para a elaboração de uma nova cultura [...] Os teólogos, portanto, tinham toda a preocupação voltada para as almas e para Deus, ou seja, para o mundo transcendente, o mundo dos fenômenos espirituais e imateriais. Os humanistas, por sua vez, voltavam-se para o aqui e o agora, para o mundo concreto dos seres humanos em luta entre si e com a natureza, a fim de terem um controle maior sobre o próprio destino [...] Esse grupo de inovadores e de inconformistas não era certamente visto com bons olhos pelos homens e entidades encarregadas de preservar a cultura tradicional, mas isso não impediu que alguns atuassem no seio da própria Igreja, principalmente na Itália, próximo ao trono pontifical, onde os papas em geral se comportavam como verdadeiros estadistas, pretendendo dirigir a Igreja como um Estado Moderno, cercado de um grupo de intelectuais progressistas. De resto, esses homens originais procuravam garantir sua sobrevivência e a continuidade de sua atuação, ligando-se com príncipes e monarcas, às universidades, às municipalidades ricas, ou às grandes famílias burguesas, onde atuavam como mestres e preceptores dos jovens. [...] O respeito à individualidade deles e à originalidade de pensamento nunca foi uma conquista assegurada. A vida sempre lhes foi cheia de perseguições e riscos iminentes: Dante e Maquiavel conheceram o exílio, Campanella e Galileu foram submetidos à prisão e tortura, Thomas Morus foi decapitado por ordem de Henrique V III, Giordano Bruno e Etienne Dolet foram condenados à fogueira pela Inquisição, Miguel de Servet foi igualmente queimado vivo pelos calvinistas de Genebra, para só mencionarmos o destino trágico de alguns dos mais famosos representantes do humanismo (SEVCENKO, 1986, p. 14-17).

Sobrepondo o valor do conhecimento humano ao divino, o humanismo emerge de cunho aristocrático. O espaço da submissão feudal – em que os caprichos dos senhores eram triunfantes sob qualquer aspecto – começou a ser asfixiado pelo individualismo da nova classe, mas na medida que não obstaculizasse os negócios, somando-se à dependência dos senhores ao dinheiro do homem burguês, tomando como ideia, segundo Petrarca, considerado o pai do Humanismo, mencionado por Ponce (2001), que o homem não nasce nobre, mas através de sua trajetória econômica, ele se torna nobre.

A esse respeito, Manacorda (2010), aponta que,

O humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola. Petrarca, talvez, mais do que todos os outros, expressa esse profundo desprezo pela gramática e seus ensinamentos (MANACORDA, 2010, p. 216).

Progressivamente, como tudo passou a ser conquistado mediante o dinheiro, o comércio e a indústria, a nobreza passa a ser consumidora de mercadorias, o que fez ocasionar dependência no mundo feudal e crescimento social da burguesia, e mais tarde ao declínio da hegemonia exercida pela nobreza.

Corroborando essa discussão, Friedrich Engels (2010), mostra que na saída da Europa da Idade Média, as burguesias

Tinham conquistado na organização feudal uma posição que já se havia tornado por demais acanhada para a sua força de expansão. O desenvolvimento da classe média, da burguesia, tornava-se incompatível com a manutenção do sistema feudal: o sistema feudal devia, pois, ser destruído (ENGELS, 2010, p. 31).

3. 2. 2 O processo de transição da sociedade feudal à sociedade burguesa e a relação com o complexo da educação

O declínio da hegemonia exercida pela nobreza levou consigo a educação cavalheiresca, não mais necessária ao novo contexto social, por não produzir efeito aos anseios das burguesias ascendentes, onde havia constituído, com o novo estilo de sociedade citadina, uma base revolucionária de expressão incompatível com a organização feudal.

Por conseguinte, a educação do mundo feudal, católica e cavalheiresca, vai sendo tomada por uma educação mais laica e menos predadora, mais interessada na investigação, na razão, no desenvolvimento dos negócios, considerando o conhecimento, a ciência e a verdade como uma construção do próprio homem, de suas reações e observações.

Corroborando essa discussão, Sevcenko (1986), ressalta que,

[...] a pregação do clero tradicional reforçava a submissão total do homem, em primeiro lugar, à onipotência divina, em segundo, à orientação do clero e, em terceiro, à tutela da nobreza, exaltando no ser humano, sobretudo, os valores da piedade, da mansidão e da disciplina. A postura dos humanistas era completamente diferente, valorizava o que de divino havia em cada homem, induzindo-o a expandir suas forças, a criar e a produzir, agindo sobre o mundo para transformá-lo de acordo com sua vontade e seu interesse (SEVCENKO, 1986, p. 16).

E nesse tecido social, o professor, diferente do que foi na Idade Média, passou a ter um papel mais expressivo e diferente da concepção do século XIII ao IV,

onde Deus era considerado o único mestre. Nessa concepção, de acordo com Ponce (2001, p. 114), a “[...] obra de qualquer docente só poderia ser secundária e acidental, qualquer coisa como a tarefa de um guia que coopera com Deus”.

Assim como os sofistas, os humanistas emergiram de um movimento de libertação que acompanhava o crescente comércio, lutava contra o ensino orientado pelos dogmas da Igreja Católica e defendia uma educação orientada pela razão. Para enfrentar as circunstâncias naquele período, a Companhia de Jesus – instituída na Europa para combater a Reforma –, através de sua singular capacidade de disciplinar, soma esforços para reconquistar o poder da Igreja, fortalecendo-a para combater o protestantismo e os leigos. Lutero, que liderava o espraiamento do protestantismo, intelectual da burguesia, respaldava a existência de forte relação da difusão da escola com o desenvolvimento da economia, como também, que a educação proporcionaria riqueza e poder à burguesia. Porém, as classes inferiores, continuam excluídas desse processo educativo, mas jamais esquecidas do processo de catequização. Isso porque, o intento “[...] do protestantismo era, pois, educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não ‘abandonar’ as classes desfavorecidas” (PONCE, 2001, p. 119, grifos do original).

Sobre a mencionada Companhia, Pereira (2021) tece algumas explicações:

A função que a Companhia de Jesus desempenhara na Europa era a mesma desempenhada no processo de colonização. Pois, “no mundo colonial, a situação era bastante diferente, obrigando a Companhia a atuar em duas frentes: a educação das classes dirigentes e a catequese das populações indígenas ... É na América Espanhola, especialmente nas missões do Paraguai, que vamos encontrar os melhores exemplos da atuação da Companhia no terreno da educação popular, mas essa atuação também se fez sentir no Brasil. Vindos com o Primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, em 1549, e sob a direção do Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas trataram logo de fundar escolas: aulas elementares na Bahia, sob a direção do Padre Vicente Rodrigues, em São Vicente, sob a direção do Padre Leonardo Nunes, em São Paulo, sob a direção do Padre José de Anchieta etc. Assim, a primeira atuação dos jesuítas em nossa terra visou à catequese das populações indígenas e à educação dos filhos dos colonos recém-chegados. Mas, logo depois, estendendo a sua ação, os jesuítas passaram também a manter escolas médias, até superiores, no estilo das suas congêneres européias, descritas pelo Autor. Os jesuítas foram expulsos de Portugal e das suas colônias em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, da França e das suas colônias em 1764, por ordem do Duque de Choiseul, e da Espanha e das suas colônias em 1767, por ordem do Conde de Aranda. Sob a pressão combinada desses ministros e mais de Du Tillot, de Parma, e do Príncipe Kaunitz, da Áustria, todos maçons, o Papa foi obrigado a publicar, em 1773, a bula da dissolução da Companhia, a mandar prender o seu Geral e a fechar o famoso Collegio di Gesù, de Roma. Em 1814, a Companhia foi reorganizada mas, apesar de todos os seus esforços, nunca mais ela pôde reassumir a posição privilegiada que tinha em todo o mundo católico, no

terreno da educação média e, mesmo, no da superior” (PEREIRA, 2001, p. 121).

Na oportunidade, os jesuítas não mediram esforços para exercer o controle na educação dos nobres e dos grandes burgueses em tempos de intenso florescimento, propícios aos desvios dos preceitos da Igreja Católica. Ao mesmo tempo, não desviava o olhar das massas populares, manipulando-as, através da catequização para que, desse modo, permanecessem obedientes e conformadas com o que lhes era posto nas relações sociais, nas relações de produção, e distante de uma educação que possibilitasse a emancipação intelectual.

Fundada especialmente para combater a Reforma, na Europa, a atuação da Companhia voltou-se para a educação das classes não-populares, porque era nesse terreno que havia o perigo da implantação do germe do protestantismo e, posteriormente, também do germe do livre-pensamento. As massas populares, por outro lado, deveriam ser conservadas na maior ignorância possível porque, assim, seria mais fácil mantê-las dominadas (PEREIRA, 2001, p. 121).

Os professores jesuítas, com formação condizente com a disciplina da Companhia, demonstravam que eram os mais bem preparados para atender, desde as mais simples às mais complexas exigências da educação da Igreja. A ação pedagógica dos professores seguiam rigidamente o regulamento da ordem para servir e garantir a expressão do controle da educação, para reassumir o domínio, o que é, confirmado na citação do historiador e filósofo Michelet (1879), ao expressar o pensamento jesuíta quando explica que, de forma semelhante, quando se faz necessário enfaixar “[...] os membros da criança desde o berço – escrevia o jesuíta Cerutti na sua Apologia – é também necessário *enfaixar-se a vontade*, para que conserve pelo resto da vida *uma feliz e saudável flexibilidade*” (MICHELET, 1879, p. 56-57, grifos do original).

Com efeito, os jesuítas tinham o controle do desenvolvimento intelectual e distanciavam o acesso aos conhecimentos científicos e históricos com a pretensão de afastar as possibilidades da liberdade intelectual das pessoas e, assim, a perda do controle. E isso fez com que os objetivos da Igreja, através do modelo pedagógico mantido do século XVI ao século XVIII pelos jesuítas, tivessem êxito, conseguindo conquistar novamente o poder sobre a educação. A igreja usava o conhecimento na medida de seus interesses como um instrumento de ameaça, para manter seu espaço de domínio na sociedade.

Demia, um padre que se apontava como preocupado com a falta de instrução das classes desfavorecidas e envaidecido pelos católicos como o primeiro a proporcionar o ensino primário de forma gratuita, preocupado com a indisciplina que ocasiona a rebelião dos tecelões em Lyon, – cidade da França, com desenvolvimento de atividades comerciais e industriais, na segunda metade do século XVII – e, posteriormente, preocupado com a rebelião dos operários em Paris, por perceber que se afluíam constantemente pequenas revoltas, propõe uma educação para estes, para lhes ensinar os princípios cristãos, e também, ensinar a ler e escrever. Considerado proclamador do modelo de escola que prepara para o trabalho, com mão de obra para o desenvolvimento de trabalhos manuais a disposição dos nobres e dos burgueses, as escolas funcionavam como “[...] agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais” (PONCE, 2001, p. 123).

Ao professor, além de ensinar os jovens e as crianças, cabia acumular responsabilidade de interferir na vida dos pais para garantir o alinhamento das concepções religiosas, entre tantas outras obrigações, controlavam a circulação de livros que colidiam com a concepção pedagógica da Igreja.

Assim, podemos confirmar:

[...] os professores dessas escolas visitavam as famílias dos seus alunos para colher informações a respeito dos “costumes e das práticas religiosas dos seus pais”, e interferiam diretamente nos correios para que não se difundissem os livros contaminados de heresias. Além disso, os mestres deviam praticar exercícios religiosos e fazer retiros espirituais (PONCE, 2001, p. 123).

A Igreja foi conseguindo reaver o controle da educação que, nesse período, não diferente dos demais, estava interessada em controlar de um lado a educação da classe dirigente, como os grandes burgueses e nobres aristocratas e, de outro, uma educação mínima, segundo Ponce (2001, p. 123), suficientemente orientada “[...] para a mansidão as aspirações dos trabalhadores, esses eram, na realidade, os propósitos fundamentais das escolas populares de Demia”.

O que impulsionava a preocupação da Igreja em estar sempre vigilante para reaver o controle da educação das classes dirigentes e atenta à educação das massas para conduzir o direcionamento da classe operária, eram as profundas mudanças que a economia do comércio e da indústria estavam imprimindo nas

relações sociais e de produção, esboçando novas condições materiais naquele período histórico, aproximando a nobreza e a burguesia.

O comércio e a indústria haviam diminuído as distâncias que existiam até então entre o burguês e o nobre; haviam introduzido a necessidade de novos métodos na educação, e, acelerando o progresso científico, minavam cada vez mais os dogmas veneráveis. Mas não se tratava apenas disso; eles afrouxavam cada vez mais os entraves que o feudalismo impunha à sua própria expansão: os privilégios das corporações, os obstáculos ao tráfico, a tirania das alfândegas, as diferenças existentes entre as legislações, os costumes e os idiomas (PONCE, 2001, p. 127).

A expansão do comércio exigia uma reestruturação do trabalho, que ocasionou a intensificação das forças produtivas, fazendo com que o trabalho deixasse de ser realizado de forma individual e isolada, e passasse a ser de forma cooperativa e social. Isso porque o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social sustenta e legitima o capital. E assim, pode-se afirmar que exerceu uma missão histórica, o que se confirma no “Livro I” de Marx (2013), no texto “Cooperação”:

A forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes porém conexos chama-se cooperação [...] Todo trabalho imediatamente social ou coletivo em grande escala requer, em maior ou menor medida, uma direção que estabeleça a harmonia entre as atividades individuais e cumpra as funções gerais que resultam do movimento do corpo produtivo total em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos [...] uma massa de trabalhadores que coopera sob o comando do mesmo capital necessita de oficiais (dirigentes, gerentes) e suboficiais [...] industriais que exerçam o comando durante o processo de trabalho em nome do capital [...] A força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é, assim, força produtiva do capital (MARX, 2013, p. 400-407).

Insuficiente o desenvolvimento e a expansão da indústria e do comércio, para a burguesia era necessário ter a disposição a força de trabalho dos trabalhadores disponíveis aos donos dos meios de produção e introduzir, gradativamente, mudanças significativas.

Não pretendendo tratar de forma aprofundada essas questões, é importante elucidar que, a partir do século XVI, a burguesia implementa a socialização não só dos trabalhadores, como também dos instrumentos de trabalho, introduzindo novo processo e meio de produção, que vai da cooperação simples entre os trabalhadores até o trabalho da indústria. As mercadorias passaram a ser produzidas em uma sequência de atos coletivos, proporcionando um grau de eficiência

incomparável ao que até então havia existido, cujos desdobramentos dessa transformação estendem-se aos dias atuais.

Assim como a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, também a própria cooperação aparece como uma forma específica do processo de produção capitalista, contraposta ao processo de produção de trabalhadores autônomos e isolados, ou mesmo de pequenos mestres. É a primeira alteração que o processo de trabalho efetivo experimenta em sua subsunção ao capital. Tal alteração ocorre natural e espontaneamente. Seu pressuposto, a ocupação simultânea de um número maior de trabalhadores assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista, que por sua vez coincide com a existência do próprio capital. Se, portanto, o modo de produção capitalista se apresenta, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo do trabalho se apresenta, por outro lado, como um método empregado pelo capital para explorá-lo de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva (MARX, 2013, p. 410).

As alterações das forças produtivas fazem as máquinas terem um papel cada vez mais expressivo no processo de produção das mercadorias, gerando dependência da produção ao trabalho coletivo, substanciando o poder da burguesia em um espaço curto de tempo, as custas do trabalho e dos trabalhadores. O aumento dessas forças, utilizadas como forma de desenvolvimento, exigia cada vez mais a intensificação da produtividade do trabalho.

Com esse crescimento das forças produtivas, não significa que todos serão beneficiados com esse processo, pois, proporcionou, e continua a proporcionar, a vantagem de alguns às custas da imensa maioria, pois, em Marx e Engels (2007, p 87), “[...] as forças de produção adquirem, sob o regime da propriedade privada, um desenvolvimento apenas unilateral e transformam-se em forças destrutivas para a maioria [...]”.

O aumento da produtividade, intensifica o nível de exploração dos trabalhadores, não representando desenvolvimento de todos os indivíduos desse processo, o que produz antagonismos entre as classes sociais, de traços inconciliáveis. Mas, remetendo-se mais uma vez a Marx (2007, p. 87), a burguesia, uma classe que enfrentava e se desatava simultaneamente das amarras do sistema feudal, que fazia e continua fazendo “[...] com que a relação do trabalhador se torne insuportável não apenas no que diz respeito ao capitalista, mas inclusive no que diz respeito ao próprio trabalho”, acalentava aos que nada tinham a esperança, de um homem pleno e liberto. A explicação está em Marx (2010b), quando demonstra que,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão [...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2010b, p. 80-82).

Tais alterações, tornou comum, no século XVII, a presença de uma nobreza feudal em decadência, bem diferente da que esbanjava em outrora, e por esse motivo juntavam-se aos burgueses, como em busca de uma árvore para ter sombra, para tirar vantagens econômicas, participarem dos lucros. Uma espécie de nobreza feudal e capitalista, que ficou totalmente perdida após a revolução burguesa de 1648.

Para a burguesia, a liberdade e a razão eram condições fundamentais para realizar as suas aspirações. Submete, assim, a ciência da natureza ao capital, pois,

Basta lembrar, nesse sentido, que é nesse largo momento de transição do feudalismo ao capitalismo que surge a ciência moderna, dedicada ao estudo da natureza, e as primeiras ciências da sociedade – ciência política, ciência da história, economia política – voltadas ao estudo da realidade social (TONET, 2018, p. 32).

Para criar as condições, tem-se que admitir que a burguesia toma/fez fenecer, o mundo feudal e a monarquia absoluta com bastante determinação e desenvoltura ao tecer sua marca, ao organizar o seu terreno de ação e se apropriar de conhecimentos que conduzissem ao seu triunfo; diante da submissão do mundo feudal, ela aparentava expressar, também, que estava cuidando dos interesses de toda a sociedade. Acerca dessas condições, Ponce (2001), explica que:

Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou tanto em “humanidade”, “cultura”, “razão” e “luzes”. E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso, que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade (PONCE, 2001, p.128, grifos do original).

Mas, tão logo da ruína do sistema feudal, ficou evidente que a razão, a humanidade, a liberdade que tanto defendiam e propagavam era exclusivamente parte do projeto de interesse burguês para perpetuar-se como classe dominante,

instaurando o seu domínio econômico e político sobre o proletariado, reforçando a lógica do capital. Sendo essa intenção, Marx (2013), afirma no posfácio de “O Capital”:

Na França e na Inglaterra, a burguesia conquistara o poder político. A partir de então, a luta de classes assumiu, teórica e praticamente, formas cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Ela fez soar o dobre fúnebre pela economia científica burguesa. Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais. O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial (MARX, 2013, p. 86).

Entre tantas, fica confirmado ao conceber a propriedade privada como um direito que não se pode violar, assim como, ao editar a Lei Le Chapelier¹⁸, de 14 de junho de 1791, na França, que de acordo com Vargas (2011), proibia as associações de classe, punindo severamente os operários com periódica perda da cidadania, além de multa.

Fica facilmente perceptível a permanência da utilização abusiva do trabalho das massas, que agora só tem a força dos seus braços. Desde a condição de escravo à condição de livre, e deste, à condição de homem livre assalariado, percebe-se, durante esse o processo histórico, que aconteceram mudanças de sujeitos exploradores e seus respectivos modelos de exploração, no entanto, a condição de explorado permanece, e de forma agravada. Isso porque, o salário recebido pelo trabalhador, era apenas suficiente para manter a sua força de trabalho em condições de venda ao capitalista. O sistema econômico burguês – sem admitir nenhum empecilho, nenhuma incongruência as suas convicções e disposto a fazer tudo por seu objetivo – acentua a exploração das massas, ao buscar aumentar a produção, ao expandir o comércio, ao querer sempre ampliar as taxas de lucros e isso conduziu a uma corrida na produção e ao estímulo à concorrência, não só no comércio e na grande indústria, mas entre os homens. A concorrência decorrente da universalização da grande indústria,

18 “Tanto na historiografia nacional como na internacional, dois textos são vistos como marcos para o estatuto do trabalhador na época contemporânea: a Lei Chapelier, de 1791 (a designação alude ao nome de seu autor, deputado à Assembleia Constituinte francesa reunida de 1789 àquele ano), que proibia as associações de classe, e o tratado de Versalhes, de 1919, que recomendava aos países signatários a adoção de medidas que melhorassem a condição do trabalhador. O primeiro seria o introdutor, no âmbito das relações entre patrões e trabalhadores, do conceito de ‘liberdade de trabalho’, que seria contraditório com a ideia de regulamentação do trabalho e que representaria o nexos fundamental do liberalismo naquelas relações. O segundo teria significado a ruptura com aquele conceito, facilitando a criação de leis sociais em que estas ainda não existissem” (VARGAS, 2011, p. 213).

[...] criou os meios de comunicação e o moderno mercado mundial, submeteu o comércio, transformou todo o capital em capital industrial e engendrou, com isso, a rápida circulação [...] e a centralização dos capitais. Por meio da concorrência universal, *obrigou todos os indivíduos ao retesamento extremo de suas energias*. Destruíu a ideologia, a religião, a moral etc. E, onde logrou fazê-lo, transformou-as em uma mentira palpável. Criou pela primeira vez a história universal, fazendo com que toda nação civilizada e todo indivíduo, dentro dela, dependessem do mundo inteiro para a *satisfação de suas necessidades*, acabando com o exclusivismo natural e primitivo de nações isoladas que existiu até agora. *Colocou a ciência da natureza sob o controle do capital* e arrancou a última aparência de regime natural da divisão do trabalho. Em termos gerais acabou com todas as relações naturais, na medida em que foi possível fazê-lo dentro do trabalho, e *reduziu todas as relações naturais a relações fundamentadas no dinheiro* (MARX, 2007, p. 86-87. grifos nossos).

A inevitável dinâmica ocasionada pelo modo de produção burguesa sinaliza para a necessidade de um modelo de educação, além da já requerida na processualidade do comércio e da indústria. Ainda, estando as instituições administrativas sob o controle da monarquia, Condorcet – um dos ideólogos da Revolução Francesa e provido de excepcional consciência de classes, a burguesa – apresentava no Relatório e Projeto de Decreto, aprovado no dia 17 de agosto de 1792, que tratava sobre a organização e instrução pública, um modelo de educação, que não dispusesse a intervenção do poder do Estado nas escolas, embora a financiasse e se responsabilizasse pelo pagamento dos professores e que a instrução oferecida pelo Estado deveria ser neutra quando se tratasse de assuntos políticos, religiosos e morais. Como explica Manacorda,

O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências [...] Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada no laicismo absoluto: uma instrução, enfim, ‘única, gratuita e neutra’ (MANACORDA, 2010, p. 304-305).

Condorcet defendia que as opiniões antecipadas,

[...] que recebemos da educação doméstica são um efeito da ordem natural das sociedades, e uma sábia instrução, difundindo as luzes, é o seu remédio, ao passo que os preconceitos confundidos pelo poder público são uma verdadeira tirania, um atentado contra as partes mais preciosas da liberdade natural (CONDORCET, 2008, p. 45).

Nem a Constituição francesa, nem ainda a Declaração dos Direitos serão apresentados a nenhuma classe de cidadãos, como tábuas descidas do céu, que é preciso adorar e crer (CONDORCET, 1943, p. 13).

Ele também propõe que todos pudessem ter acesso à instrução de forma gratuita e que os professores deveriam ter a liberdade para ensinar. De acordo com esse iluminista, a gratuidade da escola

[...] é um meio, não só de assegurar à pátria mais cidadãos em estado de servir e às ciências mais homens capazes de contribuir para o seu progresso, mas ainda de diminuir essa desigualdade que nasce da diferença de fortunas e fundir entre si as classes que esta diferença tende a separar (CONDORCET, 1943, p. 52).

Ao reivindicar à monarquia que a educação deveria ser oferecida pelo Estado, mas sem que este exercesse intervenção sobre aquela, Condorcet sabia o que estava desenhando para a educação, pois a burguesia, embora vitoriosa, ainda não tinha em suas mãos toda a administração do Estado. No entanto, esse importante intelectual da burguesia sabia que em pouco espaço de tempo a burguesia a destruiria. Então, não era sábio fortalecer o controle da educação em uma sociedade que ainda estava sob a influência do antigo regime, o que representava uma ameaça.

Logo após a ascensão plena da burguesia, Condorcet passa a proclamar a necessidade da presença do Estado para controlar e administrar as escolas. E esse controle se estende ao professor, aos distintos modelos de currículo destinados às diferentes classes sociais para atender às necessidades de produção da sociedade burguesa, confirmando uma “[...] educação, não só tão igual e tão universal, mas também tão completa, quanto as circunstâncias o permitam” (CONDORCET, 1943, p. 7).

Em um período do capitalismo de excepcional expansão comercial e de estupenda importância que a máquina estava ocupando na produção, dava-se início à prática da exploração do trabalho sem restrições, alcançando mulheres e crianças de ambos os sexos bem pequenas, de 4 anos de idade, que trabalhavam “[...] o mesmo número de horas dos adultos, e frequentemente mais do que eles [...]” sendo que a “[...] jornada de trabalho de 5 horas da manhã às 7 da noite é considerada ‘reduzida’, ‘moderada’” (MARX, 2013, p.535).

Embora a educação fosse para todos e gratuita, a longa e exaustiva jornada de trabalho impossibilitava as crianças de frequentarem a escola, o que faz perceber o efeito contraditório ao estabelecer a universalidade e gratuidade da escola, visto que, “[...] convém ressaltar que *nas próprias origens da escola burguesa, ‘gratuita e popular’, um dos seus fundadores mais ilustres reconhecia que não se tratava de uma escola destinada às massas*” (PONCE, 2001, p. 142, grifos do original).

Pestalozzi, um educador suíço, protestante, adepto da Revolução Francesa e de Rousseau, mas que traçou uma linha diferente deste, pois procurou interligar a realidade construída historicamente e o homem natural, e “[...] especialmente pelo operoso filantropismo e pela capacidade de traduzir os princípios em prática” (MANACORDA, 2010. p. 316-317). Um filantropismo com uma essência especulatória de lucros, associada à prática de educar crianças pobres, revestido de bondades e exploração do trabalho infantil, especialmente as camponesas. Mas sem sombras de dúvidas exerceu um trabalho pedagógico com o uso da didática e da psicologia infantil, que influenciou a nova pedagogia do século XVIII.

Pestalozzi tinha a compreensão que existia diferente educação para cada classe social, ao diferenciar o método aplicado para educar as crianças ricas do método, através do trabalho, aplicado à educação das crianças pobres, pois

[...] admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes, e como a ordem social havia sido criada por Deus, o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante [...] Mas ele nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza (PONCE, 2001, p. 143, grifos do original).

Entre tantas outras propostas de educação de homens de diferentes tendências, Pestalozzi e Condorcet expressaram as intenções da educação burguesa. A religião e o não acesso ao conhecimento, impediria a compreensão da realidade, do desenvolvimento da consciência de si, obstaculizando a ascensão das massas.

Contudo, a instrução adequada às massas não poderia ser contestada em um processo produtivo que se tornara cada vez mais complexo, como o industrial. Mas, disponha apenas de uma educação elementar na dosagem necessária – capaz de oferecer mão de obra necessária à produção com diferentes níveis de qualificação, os trabalhadores especializados, os não especializados, e os que requeriam uma excepcional educação, os trabalhadores excepcionalmente especializados, – para que o trabalhador conseguisse manusear com destreza as máquinas de tal modo que o processo produtivo fosse desenvolvido de forma eficaz e eficiente e capaz de acompanhar as constantes modificações para se manter concorrendo no mercado, diferentemente da instrução e dos enfrentamentos dos escravos e servos na produção.

Para isso, assim como a burguesia preparava no século XVI os seus especialistas de comércio nas escolas comerciais, a burguesia do século XIX fez investimento em escolas politécnicas, no interior das fábricas e financiadas por capital

privado, formando operários experientes e especialistas numa determinada área da produção.

No intento de suprir as necessidades da vida social e produtiva, impregnada de intenções utilitaristas e não necessitando de certas ciências, eis a educação na sociedade burguesa, primária e secundária, respectivamente, para as massas e para os técnicos. Entretanto, para os filhos dos burgueses, uma educação clássica de acesso à cultura e às ciências, inacessível às grandes massas, apartada da realidade do trabalho produtivo, produzida pelo ócio – contraditória para uma burguesia que acreditava no trabalho como uma virtude basilar, mas no modo de produção capitalista essa compreensão se modifica apartando-a, progressivamente, do trabalho material, acentuando o nível de exploração. O ócio, em uma sociedade capitalista, fundamentando-se no que demonstra Marx (2013, p. 597), produz “[...] tempo livre para uma classe transformando todo tempo de vida das massas em tempo de trabalho”.

Com essa intencionalidade, se constituiu a educação na sociedade capitalista, uma educação com interesse burguês destinada a controlar os trabalhadores, o seu modo de pensar a realidade, de agir na sociedade. Embora não deixando de reconhecer que o período da revolução propiciou a afirmação do “[...] direito de todos à instrução e para renovar seus conteúdos no sentido da proeminência das coisas (ciência) sobre as palavras (as letras) e da sua estreita relação com a vida social e produtiva” (MANACORDA, 2010. p. 307). Mas temos que reconhecer também, que essa educação de acesso a todos não dispunha a microscópica necessidade das massas, por ser uma escola do Estado burguês.

Adam Smith, em 1776, fundamentando o que anteriormente explanamos, destacava a importância da instrução para os trabalhadores, porém, ressaltava que a instrução deveria ser ofertada em doses homeopáticas (SMITH, 1996), sem transcender o mínimo, suficiente para a operação e manutenção da produção, ou seja, acessando apenas os conhecimentos rudimentares limitados a suprir as necessidades demandadas pela produção e pelo controle social para acentuar o crescimento do capital. Uma educação para além disso, ocasionaria desequilíbrio na ordem social.

Isso porque a burguesia tem a compreensão de que a instrução é necessária para elevar a produção, mas também é uma ameaça ao controle das massas por possibilitar aos trabalhadores o desenvolvimento da consciência de classe e entender o abissal processo de exploração e a origem das fricções de interesses

opostos entre as classes. Sobretudo, porque, de acordo com Carnoy (2013, p.105), o progresso da burguesia se constituiu do avanço das forças produtivas “[...] através da hegemonia na arena da consciência”. E para evitar que outra classe se eleve além da burguesa, dominá-la é uma tendência.

Muitas razões de intencionalidades, justificam o fato de a burguesia parecer ser contraditória ao tornar-se inimiga e aliada da igreja. Por reconhecer a necessidade de reformar a educação no sentido de desviar o núcleo dos problemas de caráter econômico que se desdobravam em contradições sociais, tais como a pobreza; a desnutrição das crianças; o abandono dos escolares, motivado pela extensiva jornada de trabalho; a crescente exploração das massas causando descontentamentos, repercutia em organização de movimentos de resistência – diante das condições objetivas que constituem sua subjetividade, a insatisfação dos trabalhadores fazem emergir sublevações –, entre tantas outras contradições que avolumavam-se na conjuntura da sociedade dirigida pela burguesia. Por ela sempre se cercar de todas as estratégias para manter a classe operária como exatamente classe operária, distante da consciência de sua condição e posição de classe, alia-se à igreja por considerar que esta seria, segundo Ponce (2001, p.154), “[...] um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protestos”. Entretanto, a burguesia permanece inimiga para proteger seus negócios das intromissões e da ganância da igreja. Contudo, na composição do todo, Manacorda (2010) explica que,

[...] embora a instrução continuasse a inspirar-se na religião, como *instrumentum regni* [...], a resistência da igreja católica foi tenaz contra a difusão das novas filosofias e contra as intervenções jurídicas dos Estados [...]. Ela não abandona a antiga polêmica, já travada contra os luteranos, os iluministas e a Revolução Francesa, sobre os dois temas: o da escola e o da imprensa (MANACORDA, 2010. p. 307 e 352, grifos do original).

Diante de um cenário social que reclamava por mudanças para que o constructo da burguesia continuasse, a necessidade de uma reforma na educação fez surgir a corrente metodológica, que se preocupava com os aspectos técnicos – já bem característico dos fundamentos que constituíram o desenvolvimento da burguesia que a distinguia do modo desregrado da sociedade feudal –, e a corrente doutrinária, que por se preocupar com as questões filosóficas e doutrinárias, aspecto cultural, resistia às técnicas. Para entender as tendências dessas correntes educacionais, Ponce (2001, p. 158, grifos do original), escreve para explicar “[...] de outro modo, de um

modo, aliás, grato aos ‘doutrinários’, e que, por vir deles, não aclara muito o assunto: os metodologistas viveriam dentro do ‘saber de domínio’, ao passo que os doutrinários viveriam dentro do ‘saber de salvação’ [...]”.

Essas correntes se propunham a ensinar através de uma compreensão empírica do desenvolvimento psicológico e biológico das crianças e eram submetidas a uma tempestade de conhecimentos incompatíveis com a idade cognitiva, desconsiderando o pensamento espontâneo destas. Devemos considerar as limitações dessas áreas científicas no último triênio do século XIX. Posteriormente, por volta de 1900, é que surgem técnicas, novas didáticas, apoiadas nos estudos de desenvolvimento infantil, que tentam se aproximar ao desenvolvimento psicológico e biológico das crianças. Atualmente, compreende-se através dos estudos de Vigotski (2009, p. 243), que os conhecimentos acumulados sempre conduzem “[...] ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar”. Diante dessa compreensão, põe-se em relevo a sistematização do conhecimento que foi desenvolvido na processualidade histórica da humanidade.

Essas técnicas que no passado burguês se propunham a desenvolver a personalidade do aluno, o individualismo; e depois se propunham a orientar um conjunto de alunos ao mesmo objetivo, a socialização, – transformando a escola em uma comunidade escolar – eram respectivamente semelhantes às técnicas utilizadas na produção manufatureira, que tinha uma produção independente, e a produção industrial, que tinha uma produção cooperativa e solidária. Na grande indústria, exigia-se movimentos precisos na produção, uma excessiva necessidade de técnicas, mão especializada que aumentassem a produção.

Isto posto, efetivamente, as condições e as exigências são alteradas com a revolução industrial. Ponce (2001), interpreta que as novas técnicas aplicadas para a nova educação têm Ford como base, pois, preocupada com a preparação prática das crianças para relacionar com as formas sociais e preocupada com a realidade, a corrente metodológica é precursora da racionalização escolar, embora ainda não de forma complexa. Reverbera-se na educação o que acontecia na produção.

Procurando não só ficar distante das preocupações com técnicas/práticas e com a realidade, como também, prescrevendo o distanciamento da sociedade burguesa e do Estado da arena da educação, a corrente doutrinária se preocupava

com o futuro, defendia uma educação com caminho norteado pela ideia de humanidade, defendia a importância de promover a mudança na escola para que, desta forma, esta possibilitasse transformar o futuro da sociedade, ou seja, o presente moldaria o homem do futuro, a sociedade se transformaria através da educação. Essa corrente, pensada pela pequena burguesia com leitura superficial da realidade, pretendia que o Estado tivesse um decurso específico e limitado na educação, ousando limitar a grande burguesia de exercer seu domínio sobre a sociedade que ela havia construído, se comportando apenas como um Estado cultural. Além de irônico, uma incalculada pretensão:

Mas como o Estado tem dado repetidas provas de que considera a escola como um instrumento para assegurar o seu próprio domínio, a corrente doutrinária – afirma Wyneken – “exige, tanto do Estado quanto da sociedade burguesa, *uma ação de renúncia e de autolimitação fundamental*; a ação pela qual o Estado só chega a ser Estado cultural; que reconheça os seus limites, que mantenha suas mãos afastadas de tudo aquilo que, como a Justiça, a Ciência, a Arte, está a serviço de poderes superiores, superpolíticos, eternos”. Como, depois destas palavras, é possível que algum dos senhores julgue ter entendido mal, repito que a corrente “doutrinária” exige do Estado que ele deixe de ser um Estado burguês, isto é, um instrumento de opressão a serviço da burguesia, para converter-se num “Estado cultural”, isto é, num Estado que retire as suas mãos da escola, para que não ressoe nela mais do que “a voz da humanidade, o espírito da humanidade” (PONCE, 2001, p. 162, grifos do original).

As considerações realizadas, até aqui, revelam a função que a educação vem desempenhando em cada período histórico da sociedade, um serviço às classes dominantes. Em algum momento ela sofre mudanças, que se caracterizam como reformas, de modo sistematizado para que se consubstancie os propósitos dos que têm o poder político para assegurar as condições da exploração, pois, “O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra” (MARX; ENGELS, 1998, p. 59). Contudo, percebe-se que além das reformas educacionais realizadas no seio da sociedade constituída através da exploração, as rupturas ocasionadas pela divisão da sociedade em classes e o fenecimento do feudalismo, inauguram expressivas transformações no complexo da educação, uma revolução. Sobretudo, porque a burguesia faz nascer no seio da exploração das fábricas a força dos proletariados modernos, uma força que os burgueses não têm como eliminá-la por ser necessária a existência do sistema, Manacorda (2010), com o aporte teórico de Marx, elucida que

[...] ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagônica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletário industrial. Tudo isso tem para a cultura e a instrução pelo menos a mesma importância que, no início da Idade Moderna, teve a substituição pela burguesia do clero e da nobreza da idade feudal (MANACORDA, 2010, p. 326).

Entretanto, uma revolução no complexo da educação só acontece com uma ruptura do sistema. E é exatamente para evitar que isso venha a ocorrer que a burguesia capitalista busca manter o controle sobre a classe explorada, pois logo após a sua ascensão no século XVIII, para combater os efeitos gerados pela crescente tendência dos antagonismos de classes que criavam condições objetivas para a ocorrência de sublevações, ela procurou bloquear as aspirações do proletariado, a quem usou na luta para a derrocada do sistema feudal e conquistar sua plena ascensão. Diante de tais casos que acontecera em outrora, uma ruptura de sociabilidade, o Estado não se arriscaria em estabelecer limites para si mesmo, renunciando de seus poderes para cuidar da educação, não transferiria o domínio da educação para outrem.

Em um tecido social cindido de contradições, onde a condição de acessório à máquina se agudizava na classe proletária, no século XIX, movimentos populares emergidos das massas potencialmente revolucionárias – de singular importância no desenvolvimento da consciência política de classe dos operários para constituir uma classe efetivamente revolucionária, que de acordo com a compreensão de Sousa Junior (2009, p.53), “[...] a passagem da classe-em-si a classe-para-si não é outra coisa senão a efetivação da práxis política como práxis educativa” –, cada vez mais vigorosos e intrépidos, emergem com as insatisfações sociais e políticas, via de regra, abalando o domínio tão imprescindível para a classe dirigente, sobretudo porque os conflitos entre as classes dominadas e dominantes impulsionam a transformações importantes assim como foi a Comuna de Paris em 1871, a Revolução Francesa em 1848, as Revoluções na Rússia em 1905 e em 1917.

Momentos antagônicos importantes, atacando toda a base que sustenta a sociedade burguesa, mas também tomando de empréstimo ideias que julgara relevantes, mas que norteadas para novos caminhos, apontando as possibilidades de superação da sociedade de classe por intermédio do socialismo – que de acordo com Manacorda (2010, p. 357), “[...] socialismo que, com Marx, aspira a definir-se científico”, – por intermédio da luta organizada pela classe trabalhadora surgiria, no lugar da sociedade de classe, “[...] uma associação na qual o livre desenvolvimento

de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1998, p. 59).

3. 3 O ensino pensado pela burguesia: elementos para a crítica marxista às reformas educacionais

De acordo com Tonet (2013, p. 69), Marx “[...] lança os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo [...]” e inaugura um “[...] padrão radicalmente novo de conhecimento”. Isto porque realizou em relação ao padrão de conhecimento e economia burguesa uma profunda crítica que contribui na compreensão da realidade social.

A perspectiva marxiana de educação não descarta os avanços da burguesia em relação à instrução, pois defende uma “Educação pública e gratuita de todas as crianças” (MARX; ENGELS, 1998, p. 58), mas acrescenta uma concepção mais biológica/orgânica que relacione a instrução ao trabalho de modo a considerar e ter como objetivo a formação omnilateral, uma formação do homem em sua totalidade, introduz uma nova forma de analisar a realidade social. Tonet (2006) apoiando-se nos fundamentos onto-metodológicos que por Marx foram elaborados, explica que,

[...] o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (TONET, 2006, p. 3).

Portanto, defende a supressão “[...] do trabalho das crianças nas fábricas [...]” da maneira como era conduzido pela burguesia, devendo combinar a “[...] educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 1998, p. 58).

Aqui, Marx e Engels (1998) não pretendiam apresentar um projeto de educação, mas derivações de concepção de educação que decorrem das suas profundas análises acerca da história, da economia e da sociedade; derivações da concepção de homem, de mundo e de sociedade; derivações das análises e conclusões realizadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, os quais formam profícua perspectiva de educação. Uma educação originada nas necessidades reclamadas na outra forma de sociabilidade, mas que entre as

contradições da sociedade burguesa, deveria ser afluída ainda no seio da classe operária.

Com fundamentações marxianas, Tonet (2006, p. 2) chama atenção para o fato de que outros estudiosos desenvolveram suas ideias, fazendo emergir uma revolucionária concepção de formação humana onde seu fundamento “[...] encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social”.

Assim, uma educação com objetivos de formar plenamente o homem com uma educação propícia ao desenvolvimento do corpo e da mente, distinguindo-se dos objetivos esmagadores da educação unilateral burguesa com pretensões puramente profissional, mecânica e subalterna ao compulsório movimento de acumulação do capital, impossibilita o desenvolvimento de uma verdadeira formação integral do ser social.

Considerado o trabalho o ato ontológico-primário do ser social, Tonet (2006) explica que,

Marx constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. Ora, esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão, nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social (TONET, 2006, p. 2).

De acordo com Sousa Junior (2009), o processo de educação para a classe trabalhadora na perspectiva marxiana consiste na transformação de classe-em-si à classe-para-si. Portanto, constrói-se a educação

[...] a partir da própria constatação da presença de um forte caráter educativo nas formulações marxianas sobre a práxis, o trabalho, a alienação, a coisificação, a revolução, a emancipação, a construção do homem novo, entre outras. Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social, entre outras temáticas, formam uma rica perspectiva de educação (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 52).

Marx em 1866, redigiu instruções destinadas a ajudar na participação dos Delegados do Conselho Central no I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra, que apresenta a sua concepção de instrução de forma especificada e notória:

[...] nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Instrução intelectual*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução politécnica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e politécnica deve corresponder à classificação dos trabalhadores entre 9 e 17 anos nas três faixas etárias indicadas. Com exceção da primeira classe, os custos das escolas politécnicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo remunerado, formação intelectual, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em *trabalho noturno* e em todos os *ofícios nocivos à saúde* tem de ser *estritamente proibido* por lei (MARX, 1982, p. 82, grifos nossos).

Para Sousa Junior (2009), tendo como aporte teórico Marx, o trabalho, a escola e a práxis integram, no programa marxiano de educação, atividade político-educativa, pois se constitui da complexa relação do caráter educativo desenvolvido nas relações contraditórias do trabalho, da educação escolar e da práxis nas diferentes ocasiões associativas dos trabalhadores, que é uma formação política/educação potencialmente revolucionária quando, de forma coletiva e organização cada vez mais sólida, os trabalhadores atuam como classe social, politicamente na defesa de seus objetivos.

A questão que se coloca é precisamente a necessidade de se considerar a educação em Marx como um programa no qual três elementos principais se destacam: a instrução em instituições formais de educação, que deve se articular ao trabalho como um outro elemento, e, por último, a auto-educação dos trabalhadores, como práxis políticoeducativa (escola, trabalho e práxis) (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 55).

Apoiando-se em Marx por mostrar que o trabalho é a categoria indispensável para se pensar a sociabilidade, Sousa Junior (2009, p. 57-58), elucida que o princípio que relaciona o ensino ao trabalho integra apenas uma parte do processo de transformação ampla da sociedade e que esta é constituída de uma totalidade “[...] de relações humanas em si educativas e que, por sua vez, são construções da práxis humana, daí a necessidade e importância da categoria da práxis”. Nessa perspectiva, Marx (2013), faz a seguinte consideração:

Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido

lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração (MARX, 2013, p. 558).

A própria classe burguesa fez acontecer transformações revolucionárias no fim da Idade Média quando seus interesses econômicos encontravam dificuldades para se expandir motivados pelo parasitismo da nobreza. Todavia, por compreensão de sua trajetória, que provocou o fenecimento do sistema feudal, porque “[...] na sociedade burguesa o passado domina o presente” (MARX; ENGELS, 1998, p. 53), a burguesia diante da realidade que se tornou mais complexa sempre procurou recompor as suas forças para conter a classe proletária ao confrontar-se em situações de reivindicações, na tentativa de mantê-la refém e conformada ao modo de produção capitalista. Por tal compreensão, fundamentamo-nos em “A Ideologia Alemã”, quando Marx e Engels (2007) demonstram que,

Cada nova classe que passa a ocupar o posto daquela que dominou antes dela se vê obrigada, para poder encaminhar os fins que persegue, a apresentar seu próprio interesse como o interesse geral de todos os membros da sociedade – quer dizer, expressando o mesmo em termos ideais –, a imprimir suas idéias como as únicas racionais e válidas universalmente. A classe revolucionária aparece de antemão, tão somente pelo fato de se contrapor a uma *classe*, não como classe, mas sim como representante de toda a sociedade, como toda a massa da sociedade, diante da classe única, a classe dominante [...]. Quando a burguesia francesa derrubou o poder da aristocracia, ela tornou possível, com isso que muitos proletários se elevassem acima do proletariado, mas apenas os que puderam chegar a se transformar em burgueses. Por isso cada nova classe instaura sua dominação sempre sobre uma base mais extensa que a classe dominante que é anterior a ela, o que, de sua parte, faz com que mais tarde se aprofunde e se agudize ainda mais o antagonismo entre a classe não dominante e aquela que ora domina. E ambos os fatores fazem com que a luta que há de ser encaminhada contra essa nova classe dominante tenda, por sua vez, a uma negação mais resoluta, mais radical dos estados sociais anteriores, bem mais do que todas as classes em busca do poder até agora foram capazes de fazer (MARX; ENGELS, 2007, p. 72-73).

Para tanto, no intento de conter o avanço do socialismo, a burguesia utilizou medidas que tornasse mais longo o seu domínio, resultando-se fascista, religiosa e monopolista. O espaço do laicismo na escola, fruto de tantas lutas, passou a ser ocupado novamente pela religião. Manacorda (2010), mostra um trecho da concepção da igreja através do pensamento de Dom Bosco:

[...] a concepção pedagógica de Dom Bosco parece fortemente dominada pelo pessimismo; de fato, no *Método educativo* a criança aparece 'triste e ridícula objeto de zombaria nas mãos do espírito maligno' [...] 'Dois são os sistemas usados em todos os tempos na educação da juventude: o Preventivo e o Repressivo... O primeiro apoia-se todo sobre a razão, a religião e especialmente a bondade' (MANACORDA, 2010, p. 356, grifos do original).

A Igreja conjuga-se ao processo de instrumentalização dos escolares em uma tarefa sincrônica com a comunidade escolar reforçada pela tríade, família, igreja e escola, assim, apresentado por Boyer (1931), citado por Ponce (2001, p. 164), quando afirma que a “[...] Igreja, a Escola e a Família, as três grandes forças educadoras deverão unir-se para contribuir para o progresso, porque, isoladas, não poderão realizar a obra necessária”. Certamente, a obra necessária, com efeito, seria uma educação que formasse cidadãos para servir ao Estado burguês.

Na formação de seu conjunto de ideias, Althusser (1999), afirma que os aparelhos ideológicos do Estado e suas práticas são subordinados à ideologia do Estado e em suas formulações. Referindo-se à ideologia produzida pelo Estado, ele afirma que,

O que faz um Aparelho ideológico de Estado, é um sistema complexo que compreende e combina várias instituições e organizações, e respectivas práticas. Que sejam todas públicas ou todas privadas, ou que umas sejam públicas e outras privadas, trata-se de um detalhe subordinado, já que o que nos interessa é o sistema que constituem [...] não são as instituições que ‘produzem’ as ideologias correspondentes; pelo contrário, são determinados elementos de uma ideologia (a ideologia de Estado) que ‘se realizam’ ou ‘existem’ em instituições correspondentes, e suas práticas (ALTHUSSER, 1999, p. 108-109, grifos do original).

Com essa compreensão, na contínua percepção dos múltiplos fenômenos histórico-sociais, e sendo o ensino escolar, para a burguesia, uma arma camuflada para exercer o domínio e a opressão, seria inocente acreditar que a corrente doutrinária, teorizada pela pequena burguesia – que se apresentava indecisa, instável, insegura, e simultaneamente, próxima à grande burguesia e ao proletariado; que nutria objetivos de transformar a sociedade através da nova educação, aproximando-se em alguns aspectos das intensões socialista e ao mesmo tempo com finalidades incomparáveis –, fosse prontamente aceita pelo Estado burguês. Essa pequena burguesia entendia que a educação era um fenômeno que acontecia de forma natural, espontânea. Não tinha a compreensão que a educação estava revestida de interesses dos que detinham o poder econômico e político da sociedade, a grande burguesia.

Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. A confiança na educação, como um meio de transformar a sociedade, explicável numa época em que a ciência social ainda não estava construída, resulta totalmente inadmissível depois que a burguesia do século XIX descobriu a existência das lutas de classe (PONCE, 2001, p.168-69).

A pequena burguesia demonstrou não compreender o real concreto que constituía a sociedade, ao acreditar que na sociedade capitalista seria possível ter transformação social através de reformas na educação. Esse entendimento de ver a educação acima dos interesses de classe, fez com que a pequena burguesia entregasse a educação nas mãos da Igreja, como diz Ponce (2001, p. 177), entrega “às mais obscuras forças do passado”. A conjunção das duas doutrinas construiu um expressivo movimento pedagógico que se estendeu a partir de 1900.

A existência de constantes atos de reivindicações eram favoráveis ao crescimento da consciência política da classe operária, ao desenvolvimento de uma classe proletária cada vez mais consciente de si, travando entre burguesia e proletariado uma luta de classe.

Nessa concretude, a burguesia não aceita um modelo de educação para a transformação social e que atenda a uma só reivindicação das massas. Por ter o domínio material, ela cria distintas condições para fazer prevalecer os seus ideais nos diferentes complexos, que constituem a sociedade, atingindo além dos demais complexos, a educação e a cultura, para, sobretudo, cultivar o solo de sua existência. Uma vez que a cultura se transformou em um campo de disputa ideológica, estando os meios de produção material, de produção e de difusão da cultura intelectual sob o domínio da burguesia para servir a seus interesses. Enquanto as massas se submetem às “[...] concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 276).

E diante desse domínio, exclui-se a possibilidade de implementação de mudanças no ensino que atendam aos interesses da classe que a reclama, sem que antes essa classe tenha preparado seu espaço na sociedade, como aconteceu com a burguesia ainda mergulhada no sistema feudal.

Ao entender o movimento que ocorreu na evolução histórica da sociedade burguesa, o Estado burguês não abriria mão de nenhuma instituição importante para

salvaguardar-se e manter-se no controle, nem mesmo o complexo da educação no sentido *stricto*. Porque fica entendido, com efeito, para a classe dominante que,

[...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais (PONCE, 2001, p. 169, grifos do original).

Os intelectuais vinculados à burguesia, defendiam o acesso das massas à educação escolar de forma ressignificada, escondendo seu intento, desprovida dos saberes científicos e da cultura, que eram reservados aos filhos das classes superiores. Com a agudização das reivindicações, a burguesia, acuada por um proletariado cada vez mais consciente, sentia a necessidade, embora permanecendo-se incrédula, de inserir a Igreja, com seu controle espiritual, na educação pelo seu caráter de formar indivíduos subalternos, mansos para facilitar a inculcação do consenso, passivos, conformados diante da sua exploração. Um homem despolitizado sem compreensão das necessidades da sua classe e seu reconhecimento nesta, qualidades tão necessárias, por melhor explicar, uma arma, para a classe exploradora, formada por uma pequena minoria, diante do enfrentamento das grandes massas de trabalhadores. Eis o perfil de homem que a nova escola burguesa, do final do século XIX e início do século XX, pretendia formar.

Para evitar riscos ao seu controle, a burguesia obriga-se a ceder em dadas circunstâncias. E comparado a um corpo que muda de pele para se manter vivo, mas preserva a mesma essência, projetou uma educação – com uma pseudoausência de interesses políticos burgueses, uma pseudoneutralidade para gerar uma pseudo-harmonia – que leva em consideração a liberdade da criança, que destaca a importância da formação humana e o direito do espírito, de tal modo a solapar dos escolares a realidade social, camuflando as intransponíveis intenções de domínio, de opressão, de exploração, de manter a classe proletária submissa a quem ela (a burguesia) está a serviço, o capital. Pois,

Sabemos o que significam nas mãos da burguesia “liberdade da criança”, “formação do homem”, “direitos do espírito”. A imagem do novo homem que

a burguesia nos prometia é a velha imagem já bem nossa conhecida: a de uma classe opressora que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida, para a qual só é permitida a superstição religiosa e um saber bem dosado (PONCE, 2001, p. 172, grifos do original).

Quanto mais aumenta o interesse, a importância de acumular riquezas, de ampliar e expandir a produção, através da exploração do trabalho, mais se distancia de uma formação humana plena, fraternal, pois, o trabalho em sua evolução histórica, no seu processo de complexificação, integrou, e continua a integrar, tanto as distintas formas de vida do homem na sociedade – primitiva, escravocrata, feudal e capitalista –, quanto os diferentes modelos de educação, o que se justifica pela dependência ontológica da educação ao trabalho. Em uma sociedade dirigida pela exploração e alienação do trabalho – pois é essa exploração que dá valor ao capital, é o fermento que o faz crescer – a educação vai responder de modo a reproduzir a ordem do capital.

Marx (2013), no Livro I de “O Capital”, corrobora essa discussão quando afirma que,

No evolir da produção capitalista desenvolveu-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. A violência extraeconômica, direta, continua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente (MARX, 2013, p. 808-809).

Na sociedade dominada pelo capital, com as postas condições objetivas, fica-se cada vez mais distante de promover uma educação para a formação plena do homem, pois Marx (2010b, p. 80, grifos do autor), quando mostra que a realização do trabalho pelo trabalhador é a sua objetivação, ele constata, em sua célebre passagem, que “Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menchenwelt*)”. O que faz perceber que o capital produz um ácido na classe trabalhadora. E quanto mais desvalorizado, maior é o seu processo de alienação, condição axial que faz distanciar da burguesia a pretensão de desenvolver na educação um ensino para a formação humana, por aproxima-se em passos largos da sua deformação para melhor disseminar a lógica da burguesia em defesa de seus interesses. A respeito da alienação do homem, Mészáros (2006), apoiando-se em Marx, afirma que,

A atividade produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela 'natureza' (MÉSZÁROS, 2006, p. 81).

Bem diferente dos objetivos da educação que a classe operária vislumbra para a formação humana e para a liberdade. Formar sujeitos para atender aos interesses de uma única classe social, possível pela experiência das comunidades primitivas, mas que só é provável em uma outra forma de sociabilidade. Em uma sociedade para além das limitações de divisão em classes, e depois de eliminada através da luta quaisquer contradições, todas as suas formas e ideias embutidas nos indivíduos da sociedade burguesa. Sobre esse processo, Marx e Engels (2007), mostram em “A Ideologia Alemã” da seguinte forma:

[...] a luta que há de ser encaminhada contra essa nova classe dominante tende, por sua vez, a uma negação mais resolvida, mais radical dos estados sociais anteriores, bem mais do que todas as classes em busca do poder até agora foram capazes de fazer.

Toda essa aparência de que a dominação de uma determinada classe fosse não é mais que a dominação de certas ideias, esfuma-se por si só, naturalmente, tão logo a dominação de classe em geral deixa de ser a forma do ordenamento social, tão logo que, por consequência, já não seja necessário apresentar um interesse particular como sendo universal ou apresentar “o universal” como sendo o dominante (MARX; ENGELS, 2007, p. 73, grifos do original).

Uma emancipação só possível em uma sociedade fraternal, visto que, apesar de ser o homem que constrói a história, a objetividade determina a sua consciência e ele só é capaz de agir nos limites que a realidade impõe. Assim, Marx (2011c) na obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, assevera que:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial [...]. Do mesmo modo, uma pessoa que acabou de aprender uma língua nova costuma retraduzi-la o tempo todo para a sua língua materna; ela, porém, só conseguirá apropriar-se do espírito da nova língua e só será capaz de expressar-se livremente com a ajuda dela quando passar a se mover em seu âmbito sem reminiscências do passado e quando, em seu uso, esquecer a sua língua nativa (MARX, 2011c, p. 25-26).

E é justamente diante da crise que ameaça a ordem social edificada pela burguesia, que a faz se utilizar de ferramentas de caráter histórico de dominação. As reformas na educação podem conduzir a um caminho perigoso para a sociedade, pois com a ilusão de limitação do Estado nos assuntos da educação, tende a ocasionar mudanças rigorosamente destrutivas, podendo tanto pacificar, quanto apequenar/debilitar os protestos, os movimentos, as resistências da classe trabalhadora.

Isso trazido a lume, a burguesia articula um perfil de professor limitado a atender aos interesses da escola, pois uma vez acontecendo, estaria a atender os seus interesses (da burguesia). Deste modo, deveria ser demovida quaisquer convicções de interesses divergentes. A preparação do professor tinha um teor de submissão, de conformismo, de renúncia – foi assim desde Aristóteles até os professores dos dias atuais. A sua própria miséria era inculcada para ser aceita e transformada em uma virtude.

“Um apóstolo” sofredor e “candoroso”, que suporte tranqüilamente a miséria e a fome, porque quanto mais fome e miséria possa suportar, mais diáfano será o apóstolo; eis aí o ideal que a burguesia tem particular interesse em difundir. Tendo contato direto com as massas, correr-se-ia o perigo de que o professor tomasse consciência de que ele é um operário como os outros, explorado e humilhado. Que procedimento mais refinado esse, de converter a sua própria miserabilidade na virtude mais excelsa de ser um venerável “instrumento do Eterno”! Mas que não ocorra a esse instrumento venerável do Eterno pronunciar a menor palavra que contrarie os interesses dos seus amos, porque a mais brutal reação cairá imediatamente sobre a sua cabeça, e, se o “candor” que é a sua virtude ainda não o transformou num pobre-diabo, ele compreenderá, então, tudo o que havia de falso e de canalha nas adulações de que havia sido objeto (PONCE, 2001, p. 181, grifos do original).

Ou seja, nas escolhas e formações de professor era importante constatar e afirmar que eles não poderiam defender nenhuma ideia que remetesse transformação social, que contrariasse o sistema capitalista. Dado que exerciam a função de utilizar os caminhos pedagógicos determinados com o propósito de instruir crianças e jovens de forma alheia à realidade social, inculcando os seus fundamentos, e defender os interesses do capital, ocultando a existência das lutas de classe, as condições de exploração da classe trabalhadora, os antagonismos produzidos na sociedade dividida em classes, entre tantas barbáries oriundas do sistema do capital.

Saviani (2009) aponta que no século XVII, a formação do professor já era recomendada por Comenius como uma necessidade, no entanto, uma formação institucional só viera acontecer após a Revolução Francesa, no século XIX, corolário

do contexto histórico da educação popular. Assim como a França e a Itália, os países, “Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais”, no Brasil, elas surgem de forma notória somente após a independência (SAVIANI, 2012, p. 6).

A necessidade de controlar o professor é de longas datas, assim foi desde a antiguidade, a exemplo da Grécia e de Roma, e muito necessária na atualidade. Refere-se a uma subordinação histórica, uma dependência política não só do professor, mas da educação. Em decorrência da importância atribuída ao professor para conduzir o projeto de educação que aponta na direção ordenada pelo capital, exige-se atenção para as políticas de formação docente no modo de produção atual, uma formação de natureza capitalista. Tendo em vista que, para o Estado, o professor é motivo de preocupação, pois, se este se reconhecer pertencente à classe explorada pode se transformar em uma ameaça à forma pacífica, conformada que a sociedade vive no sistema de exploração burguês. Daí a necessidade de instrumentalizar o seu fazer pedagógico apontada em direção oposta à das camadas populares. Os professores são impulsionados a realizarem o projeto de educação que trazem os contornos necessários congruentes com as demandas diferenciadas do sistema vigente, conjugado com cada modelo de produção. Tudo movido pela importância de formar o capital variável (mão de obra) dentro dos padrões exigidos pela produção. Nesse sentido, Tonet (2016a) aponta que,

De fato, se levarmos em conta as transformações no mundo do trabalho, que estão em curso nas últimas décadas, não há dúvida de que a educação já não responde às necessidades do momento atual. Como se sabe, até por volta da década de setenta, imperava, na produção, o modelo chamado fordista-taylorista [...]. Deste modo, a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria. É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva. Nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se – algo que ainda está em andamento [...]. É claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2016a, p. 13-14).

As reformas na educação reverberam não só na vida das crianças e jovens, mas também no professor em busca da pseudo-harmonia engendrada pela classe

que domina. A permanência da sociedade constituída em classes, explica a perenidade de projetos de educação escolar que – quando necessário é colocado de forma camuflada para atender a seus interesses invisíveis, mas, às vezes, revelados, aparente mesmo –, recrutam o corpo docente e discente para defender e ampliar os interesses do Estado.

Portanto, o complexo da educação assume função distinta na perspectiva dos interesses da classe hegemônica – direcionada para que permaneça a forma social ordenada pelo capital –, e na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora de caráter contra hegemônico – na contramão dos interesses da classe que domina, direciona-se para a transformação social, livre de todo o tipo de exploração.

Por ser a educação um ato político, a escola é historicamente determinada e exclui-se a possibilidade de neutralidade, como descreve Saviani (2013):

Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (SAVIANI, 2013, p. 26).

Embora em condições históricas e materiais diferentes, evidenciou-se na antiguidade, e continua sendo evidenciada no presente século XXI, uma correlação de forças que se nutre com a crescente gradação de incompatibilidades entre as classes. E a escola, através da condução do professor, embora não agindo intencionalmente e a depender de variantes que o determina, tanto pode integrar a luta de classe como instrumento a serviço da classe que domina no sentido de despistar a origem dos problemas sociais, quanto pode – por perceber a escola como um dos espaços de potencialidade de resistência – explicitar os antagonismos que decorrem do atual modo de produção, buscar desvelar a relação entre a educação e a sociedade, conduzindo a classe trabalhadora a análises críticas sobre a degradação do homem decorrente do trabalho explorado, corrosivo e mostrar a necessidade de um novo modo de sociabilidade. Além de instrumentalizar o professor para formar a massa necessária para o trabalho, eis alguns dos motivos que conduzem a necessidade da classe que domina exercer o controle sobre a formação dos professores, para que dessa forma a educação permaneça como um serviço de exploração e opressão – visto que o capitalismo se alimenta de todo o tipo de

opressão – que continue respondendo às mediações importantes para manter a reprodução da ordem social e o fortalecimento do *status quo*.

As transformações econômicas ocorridas em todas as sociedades do capital foram submetendo as massas a uma educação conveniente para responder às necessidades de determinados períodos históricos. Cada novo modelo de produção exige novas demandas educacionais. Mas de todas as rupturas que aconteceram na sociedade, pereniza-se a dualidade da educação. Entretanto, esses acontecimentos não aconteceram de forma harmônica, havendo aceitações de alguns, ao passo que dá vida aos movimentos de revolta de outros, consequência, do adensamento dos antagonismos sociais – uma verdade objetiva –, que foi propiciando a formação da consciência da classe operária e ocasionando transformações através da prática revolucionária. O que faz a pedagogia socialista se distinguir da pedagogia pragmática. Marx, em decorrência da crítica que faz a teses de Feuerbach, demonstra que,

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva, não é uma questão da teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente *escolástica* (MARX; ENGELS, 2007, p. 611, grifos do autor).

Portanto, considerando que “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (MANACORDA, 2010, p. 432), para compreender o processo histórico do complexo da educação é imprescindível se aproximar da realidade social e das lutas entre as classes. Apreender que a pedagogia da classe trabalhadora se contrapõe a pedagogia da consciência e sua filosofia, por ser a atividade do homem que dá forma à vida social. De acordo com Marx e Engels (2007),

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia e as formas de consciência que elas possam corresponder não continuam mantendo, assim, por mais tempo, a aparência de sua própria autonomia. Elas não têm história, elas não têm um desenvolvimento próprio delas, mas os homens que desenvolvem sua produção material e sua circulação material trocam também, ao trocar esta realidade, seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 49).

Marx e Engels (2007) afirmam, quando tecem sua crítica ao materialismo feuerbachiano, que são os homens que transformam as circunstâncias “[...] e que o

próprio educador tem que ser educado [...] A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de *práxis revolucionária (umwälzende Praxis)*” (MARX; ENGELS, 2007, p. 611-612, grifos do original).

O movimento feito até aqui, evidencia a estreita relação da educação com os interesses das classes hegemônicas para dar velocidade às transformações julgadas necessárias ao desenvolvimento, permanência e ampliação da produção ordenada pelo capital, agindo intencionalmente, sobretudo, sobre a subjetividade, a consciência e a mente dos indivíduos. Um crescente distanciamento entre a educação das comunidades primitivas e a educação de uma sociedade dividida em classes, historicamente construído pelo Estado a serviço do capital.

É improrrogável assim, o desenvolvimento de práticas revolucionárias por parte da classe trabalhadora para conquistar o poder político e, assim, criar condições importantes para a emancipação, visto que, sobre as formas ilusórias que o Estado lança na sociedade, condicionado pela divisão do trabalho e de classes, direciona sempre para prevalecer os interesses particulares sobre o universal.

Daí, a necessidade de construção de pautas alternativas de resistências na contramão desses interesses e isso, não se constitui em uma tarefa individual, deve convergir, de maneira coletiva e organizada pela classe trabalhadora, mirando outra sociedade que se assente no objetivo da emancipação humana como síntese da práxis político-educativa, potencialmente revolucionária. Isto é motivado pelo fato de que pelas vias institucionais do Estado, a ordem do capital, sinceramente, não permitiria isso.

E o nosso terceiro esforço se inclina em analisar o percurso das políticas de formação docente no Brasil a partir da década de 1990 e a reestruturação do controle que se materializa na denominada BNC-Formação normatizada na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

4 AS REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1990: UMA COALIZÃO DE INTERESSES PARA O AJUSTE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FAVOR DA REPRODUÇÃO DO CAPITAL

O contexto de crise de natureza estrutural que tem alcance global e universal, requisita nos moldes do ordenamento do capital, não apenas reestruturação da dimensão econômica, como também dos sujeitos e das demais dimensões da sociedade de acordo com o projeto de sociedade. Para isso, reformas são articuladas, correspondentes "[...] a um tipo de mudança, mediante a implantação de políticas econômicas e sociais diversas, que não afeta o objeto, a estrutura básica e as relações sociais do sistema capitalista" (MAIA FILHO, *et al*, 2019, p. 3). Exige políticas dentro dos parâmetros da ordem do capital, fazendo ferver as características próprias do Estado capitalista com ações aparentemente neutras, para exercer sua função de expressar a dominação de classes.

Na direção de manter o sistema capitalista, as ideias neoliberais, mais uma obra do capital com início na década de 1970, se apresentam com a pretensão de solucionar os problemas que abalam a sociedade em escala mundial. Por ser uma expressão do capital, uma forma de remediar a crise estrutural, o neoliberalismo se manifesta "[...] em sua verdadeira dimensão de projeto hegemônico, evitando interpretar o que sucede nos países dependentes simplesmente como reflexo das estratégias de expansão dos países dominantes" (BIANCHETTI, 2001, p. 21). Sua atuação se justifica nas premissas do desenvolvimento orientado no individualismo e no Estado mínimo, quando se trata de assuntos da esfera social, e, segundo Paulo Netto (1993), Estado máximo para as conveniências do capital, semeando uma ideologia que aponta as liberdades individuais, de comércio e de mercado, como o segredo para o êxito e a promoção do bem social em virtude de atividades de caráter empreendedor.

Para Perry Anderson (1995), o movimento neoliberal de alcance mundial, produto do capitalismo, se apresenta de tal modo que

[...] o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 12).

Desta feita, como já exposto nesta pesquisa, é produzido o consenso na sociedade – de acordo com a engenhosa concepção de educação das classes dirigentes – de que a educação é importante para o seu desenvolvimento e é dela a tarefa de constituir o capital humano necessário para alcançar o crescimento econômico do país. Para isso, faz-se necessário que o Estado invista em políticas de formação de professores, por ser fundamental na tarefa de fazer a relação da educação com as demais dimensões da sociedade, atribuindo à escola e aos professores a incumbência de salvaguardar os problemas produzidos pelo capital.

A educação é utilizada como um dos artifícios para camuflar as determinações impressas pelo sistema atual na sociedade e é elevada, pelos discursos e políticas neoliberais, apoiados nos relatórios de monitoramento, ao patamar de

[...] redentora dos problemas da humanidade e torna-se um poderoso instrumento de reprodução ideológica, sendo a escola e as políticas educacionais os principais espaços para a proliferação destas determinações. Assim, o Programa de Educação para Todos – EPT, movimento global que apregoa a Cultura de Paz – se afirma como um dos fatores de grande importância para a governabilidade-segurança, visando camuflar a barbárie provocada pelo processo de acumulação capitalista. O referido programa, que orienta políticas educacionais para segmentos variados da educação sistematizada, mostra sua intencionalidade e poder envoltos na reordenação da lógica do sistema, não apontando sua superação, uma vez que define, subliminarmente, como a educação pode contribuir para atender suas necessidades (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 238).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresenta os benefícios da educação na solução das desigualdades sociais por depender do nível de educação alcançado pelos indivíduos, porque o acesso a uma boa educação, segundo essa agência, possibilita maiores rendas durante toda a trajetória de vida e possibilita “[...] um crescimento econômico mais robusto para o país, além de ajudar os indivíduos a fazerem escolhas mais informadas sobre fertilidade e outras questões importantes para o seu bem-estar” (UNESCO, 2005, p. 2). Fica evidente a influência da TCH na concepção de educação dessa agência internacional, quando declara a relação estabelecida entre “[...] qualidade do ensino, crescimento econômico e renda pessoal” (UNESCO, 2005, p. 2).

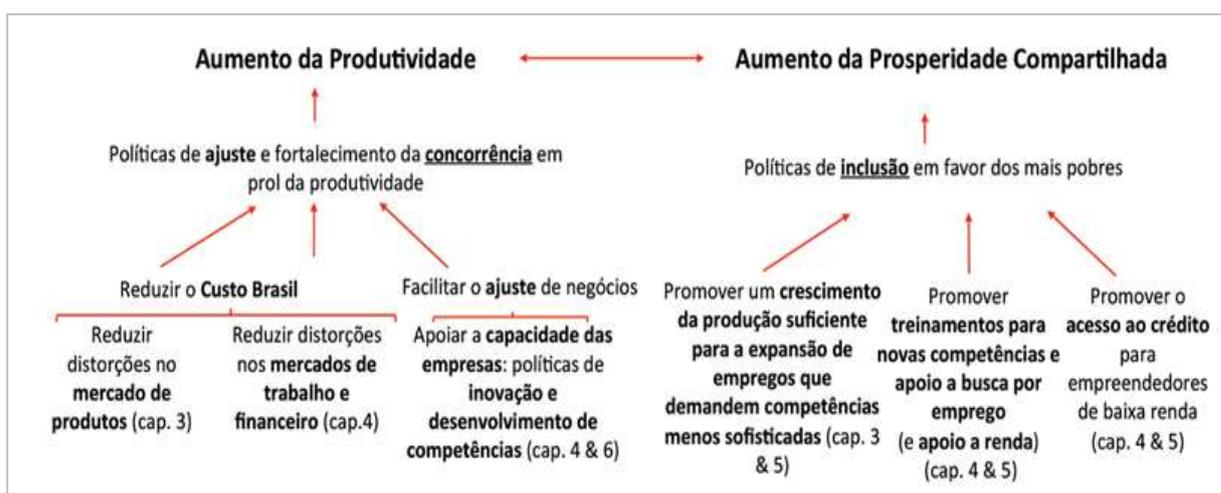
A busca pela crescente produtividade econômica, produção e reprodução do capital, procura superar qualquer barreira para lograr seu objetivo, mesmo causando efeitos catastróficos que abalam a vida no espaço terrestre. E para isso, utiliza-se de mecanismos para controlar e deslocar as causas da complexa destruição,

colocando a educação como um dos complexos responsáveis pela solução, como podemos constatar nas recomendações da UNESCO:

Devemos nos adaptar, mitigar e reverter a mudança climática, e a educação sobre e para a mudança climática deve estar alinhada com esses três objetivos [...]. Com muita frequência, os mais afetados pela mudança climática estão sub-representados nos debates públicos – no âmbito mundial e dentro de seus países e localidades. Além disso, muitas vezes os maiores eleitorados na educação, incluindo estudantes, professores e famílias, estão visivelmente ausentes das discussões sobre a mudança climática e seus efeitos na educação. É essencial que eles desempenhem um papel de liderança na definição de como a educação responderá a esse desafio [...]. Nós precisamos de abordagens renovadas e mais eficazes para ajudar os estudantes a desenvolver suas capacidades de adaptação e mitigação da mudança climática. Nossas estratégias devem se basear no conhecimento existente sobre como promover a aprendizagem mais profunda, o desenvolvimento de competência cívica e as pesquisas recentes sobre o desenvolvimento de habilidades para a vida e o trabalho (UNESCO, 2022, p. 28; 31-32).

Nos termos mais específicos no relatório do Banco Mundial – publicado em 2018, intitulado “Emprego e Crescimento: a Agenda da Produtividade”, que apresenta análise das razões que podem estar por trás do cenário de redução da produtividade econômica do Brasil –, o aumento da produtividade se dará através de adoção de Políticas de forma sistematizada, exibidas na figura abaixo.

Figura 1: Opções de Política para Aumentar a Produtividade em busca da Prosperidade Compartilhada



Fonte: Relatório Emprego e Crescimento: a Agenda da Produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 14).

Esse relatório chama a atenção para o fato de que se o Brasil seguisse o exemplo de mercados mais abertos como o dos EUA, "[...] seria capaz de aumentar expressivamente o seu nível de produtividade e retomar o processo de convergência

econômica, *mesmo sem grandes aumentos no investimento*" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 20, grifos nossos). Seguindo essa lógica, o gráfico abaixo, mostra a projeção contrafactual do crescimento da produção do Brasil comparada a situação real.

Gráfico 1: Projeção contrafactual do crescimento da produção do Brasil comparada à situação real



Fonte: Relatório Emprego e Crescimento: a Agenda da Produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 20).

O envelhecimento da população do país vai requerer que a população economicamente ativa ajuste-se para contribuir mais intensamente com o crescimento econômico do país, e o BM sugere mudança de políticas nas áreas necessárias, sendo que uma das medidas a serem tomadas é o aumento do investimento em treinamento de capital humano e a relação entre as empresas e o Estado "[...] em busca de nivelar o mercado, incentivando a iniciativa e apoiando trabalhadores e empresas que se ajustam às demandas do mercado" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3).

Assim, o mercado direciona a formação dos sujeitos, diante das conclusões que relacionam a educação, ao desenvolvimento econômico. Formação essa, que deve se alinhar às demandas de competências requeridas pelo mercado para garantir o nível satisfatório de produtividade. É o que tem revelado os cientistas sociais, a serviço do capital, ao afirmar que "[...] uma população com nível elevado de escolaridade, incapaz de aplicar suas habilidades e competências no trabalho decente, leva ao descontentamento, à agitação e, às vezes, desencadeia conflitos políticos e civis" (UNESCO, 2022, p. 40). Como possível fator, para o cenário de baixa produtividade no Brasil, o Banco Mundial (2018, p. 64) atribui esse problema à educação, inferindo que o sistema educacional do país "[...] parece contribuir para a persistente desigualdade econômica [...]" e conclui que,

Apesar da grande ampliação do acesso à educação (e, portanto, do estoque de capital humano) no Brasil, a qualidade do sistema de educação e capacitação profissional ainda é relativamente baixa, o que reduz a produtividade do Brasil. O Brasil fez grandes investimentos em educação, mas, em nível agregado, os retornos são irrisórios. Isto ocorre, em parte, porque o trabalho é mal alocado e – ainda mais importante – porque o capital é mal alocado; isso impede que o capital humano seja utilizado da melhor forma possível (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 64).

É irrecusável perceber que diante da crescente concentração de riqueza e o crescente índice de pobreza, as desigualdades sociais e a reprodução do capital ampliam-se na mesma proporção. É irrecusável perceber, também, que as reformas têm adensado o nível de desemprego no país. Quanto maior é o nível de exploração para muitos, maior é o nível de acúmulo de riqueza para poucos.

Esse crescimento proporcional é perceptível nas entrelinhas do relatório da Unesco (2022, p. 22-43), ao constatar que “[...] economia global cresceu duas vezes e meia entre 1990 e 2020[...]” e ao mesmo tempo confirma um crescimento desigual afirmando que “[...] o ritmo reduzido de crescimento econômico em países de renda baixa dificulta o progresso na redução da pobreza e as esperanças de reduções da desigualdade de renda[...]” e que igualmente ao que se sucede nos países subdesenvolvidos durante muito tempo, o “[...] espectro do desemprego em massa agora paira sobre os países ricos”. Por ser evidente a crescente desigualdade – mesmo diante do processo de globalização e a adoção, nas últimas décadas, de tantas políticas neoliberais, apresentadas como promessas/soluções para combater as desigualdades –, a Unesco confirma que,

Atualmente, o desemprego continua inaceitavelmente alto. Bilhões de pessoas trabalham em empregos informais precários. Mais de 300 milhões de trabalhadores com emprego remunerado ainda vivem em extrema pobreza. Milhões de homens, mulheres e crianças estão presos em condições de escravidão moderna (UNESCO, 2022, p. 39).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), por sua vez, também confirma o crescente aumento da desigualdade quando publica no documento “Horizontes 2030: A igualdade no centro do desenvolvimento sustentável” que o mundo está “[...] mais integrado, mas mais desigual” (CEPAL, 2016, p. 20), e aponta que,

A desigualdade da distribuição da renda aumentou fortemente desde o início da década de 1980 até o ano 2000 e depois apresentou um aumento leve. No mundo desenvolvido e em várias regiões em desenvolvimento, a desigualdade está em seu nível mais elevado em mais de três décadas [...].

O coeficiente de Gini dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aumentou de 0,29 nos anos 80 para 0,32 em 2013; esta tendência pode ser observada tanto em países desenvolvidos que tradicionalmente tinham maiores níveis de desigualdade (como os Estados Unidos, cujo coeficiente aumentou de 0,34 em 1985 para 0,39 em 2013), como em países com uma forte tradição igualitária, como os escandinavos (CEPAL, 2016, p. 20).

Diante dos coeficientes do Gin¹⁹ apresentados pela CEPAL, pode-se perceber que mesmo com as mais variadas estratégias como a ilusória globalização, a mundialização, as políticas neoliberais, entre outras obras do capital para a sua expansão e reprodução, utilizadas como um antídoto para enfrentar a crise estrutural, não é possível administrar o crescente antagonismo produzido que tende a fabricar um colapso humanitário, uma barbárie. E são criados artifícios para desviar da origem do problema, aponta-se responsáveis pelos fracassos de seus projetos e apresentam pseudo-soluções. Como é o caso da produção do consenso que é difundido pela Agenda 2030, que promete a melhora da vida das pessoas e a salvação do planeta, caso sejam implantadas, e bem executadas, com as parcerias recomendadas. Na figura abaixo, tem-se a descrição dos objetivos da Agenda 2030.

Figura 2: Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 para transformar o mundo

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.	11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resistentes e sustentáveis.
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.	12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.	13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos*.
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.	15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.	17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.	* Reconhecendo que a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.
9. Construir infraestruturas robustas, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.	
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.	

Fonte: Horizontes 2030: A igualdade no centro do desenvolvimento sustentável (CEPAL, 2016, p.22).

19 “O Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini e publicada no documento “Variabilità e Mutabilità” em 1912. Esse índice é comumente utilizado para calcular a desigualdade de distribuição de renda, mas pode ser usada também para qualquer distribuição, como concentração de terra, riqueza entre outras. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda (onde todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (onde uma pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm)” (IPECE, s/d, p. 3).

A educação aparece na Agenda com a tarefa de desenvolver competências nos sujeitos tornando-os adaptáveis ao tecido flexível de relações, exigida pelas novas circunstâncias, sempre em movimento, necessárias ao capital. Enquanto hoje, tem-se as metas da agenda a serem cumpridas, logo mais, quando mais uma vez as agências internacionais apresentarem dados, informações desanimadoras, outras metas surgirão, outras políticas, outras obras do capital, como uma das formas de remediar o irremediável, a crise estrutural.

As determinações para a educação, veiculadas por OMI, diante desse contexto, lançam a atenção ao professor, designam as condições da política de formação e profissionalização dos profissionais da educação, abalando-a, desestruturando-a para, dessa forma, reestruturá-la, articuladamente, ao plano de educação com vetores em direção aos objetivos mercantis, perceptíveis nos acordos firmados e implantações de políticas educacionais, alcançando a formação docente, como extensão das políticas internacionais. Isto porque um conjunto de fatores econômicos estão conduzindo o mercado de trabalho a mudanças estruturais potencializadas pelas mudanças tecnológicas e ambientais, requerendo ajustes para continuar produtivo ao capital. Daí a necessidade de desenvolvimento de sujeitos com as competências e habilidades para manter-se a serviço das relações sociais, políticas e econômicas do sistema capital.

É o que se pode perceber nessa recomendação da UNESCO (2022):

Juntamente com as mudanças tecnológicas e ambientais, um conjunto variado de fatores econômicos estruturais está remodelando os mercados de trabalho. Estamos vendo o surgimento de economias de autônomos, *freelancers* e contratados (parte da chamada *gig economy*) e um futuro muito provável de reforçar a importância da economia informal para bilhões em todo o mundo. Esses novos modelos de emprego adicionarão mais pressão à crescente demanda por qualificação e aprimoramento das habilidades existentes dos trabalhadores. Os sistemas educacionais e de formação devem continuar a oferecer opções de aprendizagem mais flexíveis, para que as instituições e os programas de ensino sejam acessíveis a um grupo mais amplo de estudantes capazes de aprender o que, onde e quando precisarem (UNESCO, 2022, p. 41, grifos do original).

Ajustes importantes que conformam o cenário atual por reconhecer que nesse sistema econômico a igualdade educacional é impossibilitada pela essência antagônica do capital e só possível com o fim desse sistema. Recorre-se, então, a subterfúgios como a equidade de aprendizagem para justificar e legitimar o desenvolvimento de políticas que pareçam ser justas para a sociedade enfrentar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. “Essas mudanças colocarão

demandas adicionais nos sistemas educacionais e de formação para aumentar o apoio disponível para aqueles que vivenciam diretamente as transições do mercado de trabalho” (UNESCO, 2022, p. 40).

No relatório da Unesco publicado em 2022, intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” é afirmado que:

O peso da desigualdade de riqueza para a educação é variado. A desigualdade se traduz em exclusão social para os pobres e deteriora a coesão social necessária para que as sociedades prosperem e tenham boa governança. A desigualdade também se traduz em crianças nascidas em diferentes circunstâncias com níveis muito diferentes de apoio à educação, *tornando mais desafiador para as escolas conseguirem nivelar a igualdade. É uma pré-condição para futuros mais justos e equitativos fazer com que as escolas proporcionem oportunidades educacionais iguais a todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias* (UNESCO, 2022, p. 23, grifos do original).

Porém, é fato que os ajustes direcionados à educação e, sobretudo, à formação de professores, em atendimento às demandas do capital, não são suficientes para reverter a crescente desigualdade social, assim como não são suficientes – algo impossível nessa sociedade – a igualdade de oportunidades educacionais, desvinculando da dominação de classe, das múltiplas determinações, das circunstâncias impostas por esse sistema, em que as crianças, jovens e professores estão inseridos. Não está na educação, nem no professor a autonomia e o poder capazes de determinar a igualdade das relações na sociedade cujo cérebro é o capital. A depender da concepção de sua formação e da compreensão de classe social a que pertence, o professor limita-se a contribuir no impulsionamento da tendência de uma transformação social. No entanto, sendo a escola um espaço de contradição e resistência, segundo Tonet (2016b, p. 169), há a possibilidade de “[...] realizar atividades educativas de caráter emancipador [...]” com acesso a conhecimentos que possibilitem à classe trabalhadora entender e somar-se ao combate da perspectiva burguesa.

A educação, nos relatórios dos OMI, aparece como imprescindível para o desenvolvimento econômico, visando a solucionar “[...] a deterioração climática e o enfraquecimento dos ecossistemas [...]”, o que “[...] implica peneirar o conhecimento e a experiência duramente conquistados para revitalizar nossos sistemas educacionais para a excelência” (UNESCO, 2022, p. 29). O desenho das políticas de formação docente no Brasil também ganham a centralidade, dentro do controle e dos padrões do capital, revelando de forma ressignificada que a formação deve ter um

padrão mínimo, suficiente para a manutenção das desigualdades sociais, capaz de produzir reserva de capital humano, provido de competências necessárias para acompanhar e se adaptar às frequentes mudanças de demandas do mercado, inclusive do desemprego estrutural via paradigmas da empregabilidade e do empreendedorismo. E que dessa forma, de acordo com essa agência, diante das incertezas de emprego a flexibilidade “[...] deve ser incorporada ao novo contrato social para os futuros da educação” (UNESCO, 2022, p. 29), contribuindo com o direcionamento de políticas de formação de sujeitos para as condições de exploração do sistema produtivo de destruição das garantias trabalhistas e dos postos de trabalho (desemprego).

Essa adaptação ao desenvolvimento de competências requerida pelo mercado, utiliza-se da neurociência para justificar – em outrora os processos de formação eram dominados/justificados pelas coisas do espírito, do alto, atualmente se dá pelo psicologismo – a formação tanto dos educandos, quanto de professores ao longo da vida. Nessa linha de pretensão, explica a Unesco (2022):

Há cada vez mais evidências que apontam para a neuroplasticidade do cérebro humano, o que significa que o cérebro muda fisicamente ao longo da vida humana. Embora os primeiros anos continuem sendo um período essencial de formação, agora entendemos que nossos cérebros são capazes de aprender e “religar” de maneira considerável em todas as idades e que certos produtos químicos podem desempenhar um papel na facilitação da religação do cérebro humano, por exemplo, permitindo que pacientes superem traumas. Essas ideias têm implicações potenciais para a educação e aprendizagem de adultos (UNESCO, 2022, p. 36, grifos do original).

A compreensão da classe que domina sobre a educação, se resume a assuntos financeiros e pedagógicos, dando centralidade a metodologias de ensino, planejamentos, implementação de políticas dentre outros aspectos de ordem pragmáticas, de modo a ocultar a existência da luta de classes, permeada de movimentos de resistência, motivada por uma sociedade que se constitui em interesses antagônicos.

4. 1 A reforma do Estado e do complexo da Educação sob a influência dos organismos multilaterais: um verniz de legitimidade e consenso

De acordo com Arapiraca (1982), as contradições existentes nas políticas educacionais brasileiras têm expressivas influências, de longas datas, dos Estados

Unidos da América, através de acordos firmados entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o governo brasileiro – articulação operada com o apoio dos empresários vinculados ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) – para a elaboração de um projeto de educação articulado para o desenvolvimento econômico financiado pela USAID e BIRD. Esse projeto atribui à escola a responsabilidade de formar um contingente de indivíduos – na ocasião, foram financiados cursos nos EUA para professores brasileiros – com as habilidades necessárias para implementar as mudanças econômicas no país, tendo na ditadura militar, a partir do Golpe de 1964, o terreno fértil para a implantação desse projeto, o qual a burguesia encontra, no acordo firmado em 1965 entre o MEC e a USAID, uma forma de conter os movimentos que lutavam pela liberdade na América Latina (ARAPIRACA, 1982).

Uma forma de “docilizar” os indivíduos através das reformas em um período de plena ditadura militar. Uma forte característica dos Estados Unidos de criar estratégias que influenciam um considerável número de países criando e recriando organizações multilaterais sob o discurso de cooperação para o desenvolvimento econômico, segurança, paz e liberdade.

As transformações radicais do capitalismo que tiveram início nas décadas de 1960 e 1970 afetaram as bases do sistema de produção, a base tecnológica, comercial e financeira, influenciando/determinando, de forma veloz e profunda, as políticas das décadas subsequentes. As forças voltadas para a minimização das políticas sociais pela construção de uma agenda de processos de desregulamentação, privatização e liberalização inaugurada a partir da eleição de Thatcher na Inglaterra (1979) e de Reagan nos EUA (1980), marcam expressivo momento da mundialização do capital²⁰, um período de atuações do capital financeiro que apresentavam políticas “[...] mais concentradas e centralizadas do que em qualquer período anterior do capitalismo” (CHESNAIS, 1997, p. 21). Por conseguinte, acentuou não somente a hegemonia financeira, como também militar, e, os EUA se afirmam como potência dominante, utilizando-se de seu poder, condicionam a concessão de empréstimos financeiros à ajustes de caráter desregulamentador e privatista aos países periféricos do Sul – entre eles está o Brasil – mediado pelo Banco Mundial (BM) e o Fundo

20 Chesnais (1997, p. 46) explica que a utilização do “[...] termo 'mundialização do capital' deve servir para designar o quadro político e institucional que permitiu a emergência, sob a égide dos EUA, de um modo de funcionamento específico do capitalismo, predominantemente financeiro e rentista [...]”.

Monetário Internacional (FMI), considerados os irmãos gêmeos de *Bretton Woods*, para difundirem o reificado, o tecnocrático, o fetichizado discurso de desenvolvimento.

A reforma gerencial que exigia uma reconfiguração do papel do Estado – a necessidade de mudança do Estado, já abordada na segunda seção –, para delimitar sua atuação institucional, justificada, de acordo com os reformadores, pela necessidade de redução de sua dimensão por ter um excessivo crescimento proporcionado, principalmente, por políticas de cunho social, precisava operar medidas que reordenasse os gastos públicos, flexibilizasse a abertura da economia e tivesse disciplina fiscal. Essas condições atravessam o Brasil e dá substância para nutrir os desdobramentos da reforma do Estado brasileiro na década de 1990, servindo de aporte para as reformas das décadas seguintes.

Diante desse panorama, no Brasil o supracitado período foi marcado por um expressivo e ruidoso movimento de reformas políticas para legitimar as exigências da agenda global, promovendo ajustes para incluir-se no mercado competitivo, com definições de novos marcos regulatórios. As mudanças ocorrem, precisamente, a partir dos dois mandatos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), embora, no Governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), tenha acontecido um pacote de reformas econômicas neoliberais, derivado do Plano Brasil Novo, popularmente conhecido como Plano Collor; com a proposta de reduzir o papel do Estado, para conter a inflação, na realidade esse plano a aprofundou. Para controlar a hiperinflação que assolava a economia brasileira, Itamar Franco (1992-1995), ao assumir a presidência, adotou políticas populistas, implantou o Plano Real e reformulou setores da economia.

Neste amálgama, diante de forte investimento para realizar o ajuste necessário, visto que o capital se utiliza de mecanismos para poder desfazer-se de tudo e todas as formas que não podem ser mais integradas a sua lógica, percebe-se que, “[...] com a mediação da formação social de cada país, há em geral, uma forte cooperação das classes dominantes locais na implementação do ajuste” (BEHRING, 2008, p. 57).

De acordo com as aferições de Bresser-Pereira (1998) – que liderou no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), a construção do Plano Diretor da Reforma do Estado aprovado em 1995, no Governo FHC –, a crise fiscal enfrentada pelo Brasil, agravada pela dívida externa e ações econômicas populistas deveria ser enfrentada com um Estado social-liberal, que acreditasse no

mercado, na contratação de variados serviços, inclusive da área social, sendo assim, necessário um Estado pequeno e forte, e, para isso, era preciso percorrer o caminho orientado para liberar o comércio, ter disciplina fiscal e realizar privatizações. Para esse economista e cientista, embora argumentasse que a reforma não tinha relação com o neoliberalismo, ressaltava a importância de descentralizar atividades que poderiam ser realizadas pelo mercado tornando-a mais competitiva, como as empresas estatais e o setor não-estatal, sendo subsidiado pelo Estado, que é o caso dos serviços sociais como saúde, educação, pesquisa e cultura. E, assim, ele aponta:

[...] na reforma do Estado as atividades exclusivas do Estado devem, naturalmente, permanecer dentro do Estado. Podemos distinguir dentro delas, verticalmente, no seu topo, um núcleo estratégico, e, horizontalmente, as secretarias formuladoras de políticas, as agências executivas e as agências reguladoras (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 65).

De outra forma, articuladamente, para explicitar a funcionalidade e o permeio do mercado em um Estado mínimo e forte, Bresser-Pereira (1998) desenha o limite de ação do Estado, assim, exposto na figura 3, a seguir.

Figura 3: Delimitação da Área de Atuação do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	publicização	publicização
Atividades Auxiliares	terceirização	publicização	publicização

Fonte: A reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e mecanismo de controle (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 63).

Ele defende uma reforma na qual as atividades empresariais não sejam próprias do Estado e estas são mais eficientes quando controladas pelo mercado. Quanto às atividades sociais e científicas, muitas não são exclusivas do Estado podendo também, e, principalmente, serem controladas pela sociedade e pelo mercado, mas não pelo processo de privatização via parcerias público-privadas.

Desse tríplice processo de: terceirização, privatização, e publicização²¹ – a publicização, passa a ser uma singularidade²² da reforma por tocar de forma direta as políticas sociais, e, entre elas, a educação –, tem-se como resultado da reforma a seguinte reordenação estrutural do Estado, observado na figura 4.

Figura 4: Instituições Resultantes da Reforma do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	Entidades Públicas Não Estatais	Empresas Privatizadas
Atividades Auxiliares	Empresas Terceirizadas	Empresas Terceirizadas	Empresas Terceirizadas

Fonte: A reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e mecanismo de controle (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 71).

Além da abrangência institucional, a reforma apontava para a definição do grau de regulação exercida pelo Estado no mercado, do papel regulador do Estado, do processo de desregulamentação.

A transferência da responsabilidade da Reforma para a sociedade apoiada nas conclusões do BM é justificada pelo discurso de que o Estado gastou mais do que sua capacidade permitia com investimentos em políticas sociais, e que ao regulamentar a economia, o Estado comprometeu o livre desenvolvimento do mercado, constituindo os principais fatores da crise.

Na contramão dos discursos desenvolvimentistas são políticas que têm produzido efeitos sociais dilacerantes, com aprofundamento da expropriação e a dependência dos países às políticas globais, e somando-se a essa concretude tem-se a expressiva espoliação dos recursos naturais. As reformas orientadas para o mercado liderada pela hegemonia do grande capital (ANDERSON, 1995), que

21 Bresser-Pereira (1998, p. 66, grifos do original), salienta que a utilização da “[...] palavra ‘publicização’ foi criada para distinguir esse processo de reforma do de privatização”.

22 “Este processo é caracterizado como *publicização* e é uma novidade da reforma que atinge diretamente as políticas sociais. Trata-se da produção de serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social de sua execução. O Estado reduz a prestação direta de serviços, mantendo-se como regulador e provedor. Reforça-se a *governance* por meio da transição de um tipo rígido e ineficiente de administração pública para a administração gerencial, flexível e eficiente” (BEHRING, 2008, p. 178; 179, grifos do original).

envolvem várias mudanças afetando, principalmente, os minguados direitos sociais conquistados através de lutas, acontecem com um suporte ideológico. De toda forma, esse suporte ideológico deve ser capaz de camuflar, para a sociedade, os desdobramentos com efeitos desastrosos produzidos por políticas predatórias, através do convencimento, dentro do consenso burguês, de que para enfrentar a crise, é inevitável que todos se sacrifiquem, que todos devam fazer parte das mudanças necessárias à nova ordem para o desenvolvimento econômico do Brasil. Tanto para as reformas mais atuais quanto a da década de 1990, a formação de consenso está muito explícita nas recomendações do BM, e assim, se confirma no relatório de 2018 ao apontar:

A medida mais importante para fortalecer as perspectivas de desenvolvimento do Brasil e garantir o crescimento sustentado da produtividade e a prosperidade compartilhada é a formação de consenso político para apoiar um programa de reformas e a criação de mecanismos institucionais para garantir que as escolhas relativas às políticas no futuro sejam sujeitas a uma análise de efetividade [...] (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 91).

O desenvolvimento das políticas conjugado às recomendações a partir dos documentos de monitoramento da UNESCO e do UNICEF, com o apoio do FMI e do BM, além da participação de outras organizações, formam uma espécie de capilarização com o objetivo de fazer fluir o ideário necessário para a construção e implantação das mesmas. No complexo da educação, a reforma se dá por mãos híbridas, público e privado, com políticas educacionais que se combinam com os interesses do capital internacional.

Mendes Segundo (2005), aponta como é descrita a situação econômica do Brasil diagnosticada pelos organismos internacionais, e sua reverberação no complexo da educação:

O diagnóstico dos organismos internacionais em relação ao Brasil seria de uma deterioração das finanças do Estado. Isto significa submeter-se a um amplo e contínuo ajuste fiscal e a uma esperada redução do tamanho do déficit público. Conforme o axioma neoliberal, contudo, isso só seria possível se efetivasse uma reforma do Estado nos moldes de uma administração gerencial e participativa.

Com a adoção dessas novas formas de administração gerencial do Estado e no propósito de viabilização dessas novas idéias, a escola pública básica se faz necessária para garantir esse processo, no sentido de não apenas transmitir os conceitos ou conteúdos, mas também adotar esta nova postura administrativa. Afinal, a educação, nessa concepção, é uma “mercadoria” e, como tal, exige maior produtividade, criatividade e competência na sua gestão, além de propiciar, conforme o discurso dos organismos internacionais, o acesso, a equidade e a qualidade, compatíveis com a educação para todos

produzida pelo capital na sustentabilidade do seu desenvolvimento para o novo milênio (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 139).

Face a essa necessidade, mudanças significativas começam a acontecer, e, desde então, como parte da reforma da educação, vem-se colocando a formação de professores em espaço de centralidade nas políticas educacionais, visto que, percebe-se, diante desse contexto, os professores como imprescindíveis para a reorganização do complexo da educação diante do conjunto de reformas estruturais adotado no Estado brasileiro, conjugadas às necessidades político-ideológicas, oriundas da reestruturação da produção do mercado econômico, da mundialização do capital, da globalização. Dito de outra forma, conjugadas às necessidades criadas pelo capital como uma das tentativas de administrar a crise estrutural, conforme análise de Mészáros (2011b).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, ocorreu com o patrocínio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²³, representantes do Banco Mundial – principal dispositivo de articulação internacional das reformas neoliberais para a educação – com orientação da CEPAL.

Ao analisar a intencionalidade das políticas de formação docente no Brasil dos últimos anos é de relevância se referir à CEPAL, uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), visto que essa Comissão exerceu influência nas políticas educacionais dos anos de 1990 através de sua atuação como instituição de assessoramento aos líderes de governos nacionais para o desenvolvimento de políticas, oferecendo subsídios – por meio de observatórios esta comissão, procura apurar, organizar, interpretar e propagar as informações e os dados relacionados ao desenvolvimento econômico e social de cada região, assim como, elaborar projetos e atividades para o desenvolvimento – oriundos dos analistas

23 É importante entender que a UNESCO, que teve sua instituição “[...] em 18 de novembro de 1945, com a finalidade de criar ‘a paz na mente dos homens’, vem funcionando, como ‘um laboratório de ideias’, ‘uma agência de padronização de acordos éticos’ e ‘uma agência do conhecimento’ e, nessa condição, promovendo a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. No entanto, a Unesco, considerada de um ponto de vista mais crítico, foi a responsável, de fato, em grande parte, pela disseminação do manancial cognitivo e ideológico funcional à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas. Após haver exercido um papel estratégico na formação para o trabalho no breve século XX, perdeu esta prerrogativa depois que os EUA, sua maior fonte de financiamento, dela se retirou, em 1984, provocando com esse afastamento sua associação subalternizada ao Banco Mundial” (NEVES, 2008, p. 96-97, grifos do original).

e estudiosos ligados ao movimento econômico em esfera mundial e continental. Sobre a CEPAL, Oliveira (2001), explica:

Para a CEPAL, a importância da educação como propulsora de novas mentalidades e de novas práticas, pode ser devidamente comprovada em função da intensificação do debate internacional sobre a necessidade de se reformularem os sistemas educacionais, de maneira a torná-los coetâneos das grandes mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição a nível global [...] em grande medida, os êxitos e atrasos no campo econômico, político e social, podem ser explicados, se não totalmente, pelo menos parcialmente, pela qualidade do serviço educacional oferecido. Para a CEPAL, esta certeza tem sido a principal responsável por haver, na maioria dos países – independentemente da sua posição na competição internacional –, uma tomada de posição em prol da reformulação dos seus sistemas educacionais e da implementação de mecanismos visando uma maior atenção à qualidade da educação básica, e ao repensar das ações que objetivem a capacitação profissional [...] a CEPAL aponta a necessidade de entendimento e cooperação (Concertación) entre diversos agentes econômicos e políticos, visando garantir as mudanças institucionais no sistema educacional. Busca-se também, a provisão dos recursos necessários aos sistemas educacionais assegurarem que, os valores éticos e comportamentais – contemporâneos deste período – sejam internalizados pelas novas gerações (OLIVEIRA, 2001, p. 2-3).

Assim, temos a recomendação de uma política educacional cepalina para além de uma formação pragmática, flexível em atendimento ao mercado, mas também uma formação ideológica, produção de consenso sob os imperativos dos aparelhos hegemônicos.

De acordo com Mendes Segundo (2005), os países participantes da Conferência de Jomtien, entre eles o Brasil, assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e se comprometeram em executar políticas educacionais que atendessem a NEBAS das crianças, jovens e adultos, em observância aos conhecimentos e habilidades específicas que são requeridas alinhadas ao sistema produtivo. E somar ao objetivo de universalizar o ensino, ajustando o nível educacional dos países periféricos, por meio de metas que se ancoram nos quatro pilares da educação, a dizer: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Embora, o texto do ato normativo das políticas seja indiscutível, aparentemente necessária para a formação dos sujeitos, ao fim e ao cabo, é constituída de subterfúgios semânticos que trazem embutidos os reais objetivos. É óbvio que os sujeitos ao se relacionarem em sociedade precisam aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, este não é o problema, contudo, o óbvio é utilizado como máscara para velar as pretensões das políticas de mercado dirigidas à educação. A

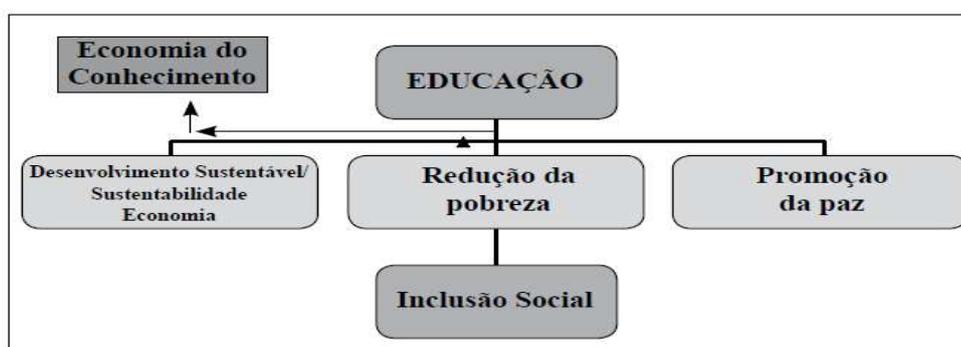
tão proclamada sustentabilidade, sustenta as condições de exploração; a redução da pobreza confirma a impossibilidade de eliminá-la nessa sociedade; a promoção da paz, vela a necessidade da aceitação da exploração, da expropriação, da reificação dos sujeitos de forma pacífica, sem resistência da não aceitação das condições impostas à classe trabalhadora – por ser a essa classe a destinação dessa concepção de educação. São formas de utilizar o complexo da educação, através da escola formal, atravessada por concepções pragmáticas, produzida pelo capitalismo, para desenvolver uma (de)formação humana padronizada, suficiente para os sujeitos perceberem as impressões imediatas da realidade, descoladas do que verdadeiramente a produz.

Com o propósito de se aproximar da realidade, e desvelá-la, Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), fazem importante análise sobre o discurso da então Conferência:

Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 16, grifos do original).

Recai ao complexo da educação a responsabilidade de encontrar soluções para obscurecer os efeitos danosos da crise estrutural. Na figura abaixo, tem-se um esquema representando a incumbência da Educação para Todos determinado pelos organismos internacionais.

Figura 5: O papel do complexo da Educação na resolutividade dos problemas socioeconômicos do capital em crise estrutural.



Fonte: CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO (2015, p. 108).

De acordo com Mendes Segundo, Chaves, Paiva e Barroso (2015, p. 171), esta Conferência, que foi o marco inicial do Programa de Educação para Todos, é a ocasião em que os Organismos multilaterais Internacionais, sob a responsabilidade legal do BM, assumem, definitivamente, a condição de organizadores da educação mundial.

Ao Brasil, foi apontada a necessidade de serem respeitadas nas políticas as diversidades regionais e que fossem envolvidos diferentes atores, além dos tradicionais órgãos públicos. Assim, são justificadas as políticas de descentralização e de cooperação do setor privado.

Diante dessa conjuntura de atrelamento da (de)formação do indivíduo aos imperativos do capital em crise, o Estado, por meio de muitas mediações, em parceria com o setor empresarial, considerando-a primordial no processo de produção e reprodução capitalista (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 44).

A década de 1980, pós-militar, foi período de profícua mobilização social. Na área da educação, reuniam-se educadores que debatiam sobre propostas para a educação pública em momentos que propiciaram o amadurecimento de reflexões acadêmicas como as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, e essas propostas em debate, de certa forma influenciaram na proposta da Constituinte de 1988 e na LDB de 1996 (SAVIANI, 2013). Em dezembro de 1989, o Brasil vive momento histórico por ter no executivo o primeiro presidente eleito com votos diretos, Fernando Collor de Melo (1990-1992), e, no ano seguinte, a renovação do Congresso Nacional. É nessa condição política que em dezembro de 1990, fundamentado na Constituição de 1988, foi elaborado pelo Ministério da Educação o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação para a vigência de 1991 a 1995. Este Programa mostrava a importância de integrar o Brasil à economia internacional, sua urgência em inserir-se às transformações que estavam acontecendo no cenário mundial movidas pela revolução científico-tecnológica e, para isso, afirmava o compromisso do Estado em desenvolver educação que proporcionasse a qualidade social, por considerar elemento central para a cidadania e para a sociedade moderna (FONSECA, 2009).

De acordo com Peroni (1999), com o impedimento de Collor de Melo motivado pelo forte contexto de corrupção, no final de 1992, Itamar Franco (1992-1995), ao tornar-se Presidente do Brasil, não deu continuidade ao projeto neoliberal

de seu antecessor. Adotou políticas de características de caráter social, populista, propondo as da área educacional através de um Plano Decenal. Este Plano se configurava-se mais como uma prestação de conta com a comunidade internacional do que mesmo a afirmação de um compromisso com a nação. Pois o então Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, logo que assumiu a pasta da educação, ao participar da Conferência de Educação para Todos, na China, em março de 1993, verificou o não cumprimento de compromissos do Brasil com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, firmado em Jomtien em 1990, e assumiu, em Pequim, o compromisso de elaboração de um plano de educação, que ao ser apresentado na reunião, em Nova Delhi, por convocação da UNESCO no final do ano de 1993, despertou atenção, fazendo o Brasil, em 1994, sediar a Conferência Nacional e Internacional de Educação para Todos.

Peroni (1999), explica em sua pesquisa, que o memorando dos Documento²⁴ do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para o Brasil relaciona os altos índices de pobreza aos baixos indicadores/níveis de educação, e que a insuficiência da qualidade da educação apresentada pelo país é ocasionada pelo gerenciamento inadequado em nível municipal, estadual e nas escolas, e pelo despreparo dos profissionais.

Após a Conferência Mundial em Jomtien, o BM passa a monitorar e influenciar as políticas educacionais brasileiras com alcance em todas as dimensões, desde "[...] da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula, até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, descentralização e financiamento da educação" (CARMO, GONÇALVES, MENDES SEGUNDO, 2015, p. 107).

As problemáticas apontadas nas declarações e relatórios de monitoramento são utilizadas para intensificar as recomendações de ajustes e para isso o BM passou a conceder crescentes empréstimos para o investimento indicando a necessidade de mudanças na Educação Básica da rede pública. Assim, define os

24 O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) organizam documentos específicos para cada país que tome seus empréstimos. Esses documentos conhecidos pelas sigla CAS (em inglês Country Assistense Strategy), no caso do Banco Mundial, e pelo nome de Country Paper, no caso do BID, descrevem a estratégia dos bancos para os empréstimos, além de planos para as reformas econômicas ou ajustes estruturais e projetos de investimentos (agricultura, infraestrutura, reforma agrária, meio ambiente, educação, saúde) (PERONI, 2006, p.123).

fatores que contribuem para a ineficiência e assinala uma agenda de compromissos prioritários, o que pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2: Identificação, pelo BM, dos fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação no Brasil e estabelecimento de medidas prioritárias

FATORES DA BAIXA QUALIDADE	MEDIDAS PRIORITÁRIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de livro didático e outros materiais pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Providenciar livros didáticos e outros materiais.
<ul style="list-style-type: none"> • Prática pedagógica inapropriada 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula através da formação inicial e em serviço.
<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento inadequado 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo o monitoramento e assessoramento ao desempenho dos alunos.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação (TOMMASI, 2003).

Não é demasiado insistir em enfatizar que, recai assim, ao professor, a responsabilidade de solucionar os problemas sociais que reverberam na educação e que isso requer políticas de formação docente dentro dos parâmetros, com a qualidade e as concepções, exigidos em conformidade com a ordem do capital, com sua lógica consubstanciada, interpretada e espraçada pelos aparelhos hegemônicos.

Uma das confirmações para o que foi dito está no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir” – que se soma aos demais aportes para impulsionar as proposições para o desenvolvimento das políticas educacionais –, ficando inteligível, quando para a Comissão, criada em 1993, a educação tem um papel no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, e que todos serão encorajados a aproveitar as oportunidades de aprender diante das situações que aparecerão ao longo da vida para atuar na sociedade e, os professores “[...] têm um papel determinante na formação de atitudes [...]”, portanto, isso implica que “[...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração” (DELORS, 1996, p. 152). O professor se responsabilizará em acumular tarefas de outras instâncias da sociedade. É o que se percebe ao analisar o Relatório, também conhecido como “Relatório Delors”, quando neste afirma-se que,

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas [...] devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos (DELORS, 1996, p. 154).

Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de treinar os indivíduos a se responsabilizar por solucionar os problemas, a se culpabilizar pelos efeitos degradantes produzidos por um sistema político, econômico e social cindido em interesses antagônicos. E sendo o professor interpretado como mediador das mudanças na sociedade, exigirá dele perenes ajustes. Assim, posto no relatório:

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança [...] nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI [...]. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida [...]. Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 1996, p. 152-153).

4. 1. 1 O papel e o lugar do professor no processo de ajuste da educação à agenda dos Organismos Multilaterais Internacionais

Alinhada aos pilares da educação, proclamados na Conferência de Jomtien, o relatório demonstra preocupação com a formação docente, assim como, com as condições de trabalho do professor. E com a pretensão de renovar as práticas educativas, alinhando o trabalho docente ao perfil desejado, a Comissão do Relatório Delors apresenta as diretrizes para a formação docente, apontando as competências como importantes para o bom desempenho da função de professor. É destacada a importância da formação continuada, uma nova roupagem da formação em serviço, por considerar que “[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela

formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 1996, p. 160), visto que, se comunga com o princípio da formação ao longo da vida. Esse princípio tem influenciando nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura nas IES.

É também recomendado o controle do desempenho dos professores em relação aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, destacando a importância dos resultados. A obtenção destes resultados, que afeta a formação de professores, conseqüentemente, aferirá o desempenho do professor utilizando-os para o controle do trabalho docente. Percebe-se, assim, uma imersão na política de *accountability*²⁵, aplicada para controlar a educação brasileira e, portanto, os professores e sua formação.

Ao versar sobre o controle, a referida Comissão considera que:

A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação. Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores. É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos (DELORS, 1996, p. 160).

No sentido de delinear estratégias para estreitar a responsabilização e ter o controle sobre o trabalho do professor no desenvolvimento das políticas, reverberando em sua formação, em 2014 foi publicado o documento intitulado “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, como fruto de uma série de fóruns promovidos pelo Banco Mundial sobre Desenvolvimento na América Latina. Este documento aponta que “As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a instabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42).

Diante dos monumentais discursos, é percebida a reiteração dos princípios e preceitos educacionais nos fóruns, nas declarações, nos relatórios de

25 “A conceituação de *accountability* tem se revelado inarmônica. A própria tradução da palavra para outros idiomas tem germinado intensos debates, reverberando em interpretações dissonantes que se estendem de sua composição à delimitação teórica. No mar turbulento dos conceitos e categorias que a envolvem existem aspectos unificadores: o controle do poder e a responsabilização. Na circunscrição desta diáde, a depender da corrente teórica e/ou do campo no qual a *accountability* é inserida, outros elementos se somam gerando as mais diversas adjetivações: política econômica, eleitoral e, dentre outras, educacional” (MENEZES, 2019, p. 37).

monitoramento, entre outras mobilizações com o patrocínio dos organismos internacionais, nas políticas e reformas educacionais.

Com o objetivo de firmar compromissos com os países signatários para alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), foi realizada em Senegal, no ano de 2000, uma reunião em Dakar na qual foi definido o Marco de Ação de Dakar, a ser alcançado até 2015, com prazo prolongado para 2022, por meio de parcerias e apoio de agências e instituições regionais e internacionais. E entre os objetivos a serem alcançados, está o de reunir ações para melhorar o profissionalismo dos professores, o padrão e a autoestima (UNESCO, 2000).

Verifica-se que é atribuída ao longo do desenvolvimento das políticas, crescente importância ao monitoramento dos resultados. Ele é perceptível, já no preâmbulo da Declaração de Incheon, decorrente da Conferência de Educação, ocorrida em Incheon, Coreia do Sul, no ano de 2015, e ao longo do documento ao ser reafirmado o compromisso “[...] com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” e que na busca dessa qualidade, é requerido “[...] sistemas para gerenciamento de professores, governança, além de mecanismos de responsabilização” (UNESCO, 2015, p.14).

É expressamente destacado nos documentos a seguir, que para a implantação e implementação de políticas educacionais na ordem de atender ao objetivo de universalização da educação para todos, o professor é o principal agente responsável pela realização dessa meta e necessita de formação e valorização da profissão.

Quadro 3: A responsabilidade do professor para o século XXI: principais documentos da UNESCO que orientam os ajustes

Documento/Ano	Importância do Professor	Recomendações
Declaração de Jomtien – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; • É particularmente importante reconhecer 	<ul style="list-style-type: none"> • As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos; • As condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas.

Básicas de Aprendizagem /1990	o papel vital dos educadores e das famílias.	
Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI / 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores; • A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável; • Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, do espírito; • Professor é um agente de mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores; • Todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações; • Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países; • Responsabilização pelo desempenho alunos; • Controlar o desempenho dos professores; • Ajustes na formação de professores; • Formação continuada; • Desenvolver nos alunos tolerância para enfrentar os problemas sociais.
Declaração de Dakar: O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos /2000	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirma a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990). 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores.
Declaração de Incheon – Educação 2030 Marco de Ação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030; • Os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados [...] e bem pagos, com abordagens pedagógicas adequadas e apoiada em tecnologias da informação e comunicação; • Sistemas para gerenciamento de professores; • Garantir que o governo revise planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, bem como formação e supervisão de professores; • Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores; • Os governos devem tornar a docência uma profissão atraente [...]com formação e desenvolvimento contínuos; • Revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos; • Incluir medidas políticas e legislativas para tornar a profissão docente atraente.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos documentos da UNESCO (1990; 2000; 2015) e DELORS (1996).

Percebe-se nas políticas a necessidade de valorização da profissão docente para torná-la mais atrativa com a finalidade de ampliar o contingente de profissionais, formando um exército de reserva com os padrões de qualidade suficiente para obter os resultados esperados da educação moldada para os conflitos sociais, pautando-se na potencialidade dos indivíduos e na flexibilização do trabalho e da formação docente arquitetada pelos OMI, como também, grupos empresariais, fundações e demais agentes de hegemonia envolvidos. Assim, a exigência de um novo perfil dotado de competências e habilidades não ficará prejudicada pela escassez de professores.

Na Declaração de Incheon para a Educação 2030, é possível perceber essa confirmação quando é estabelecido que:

Até 2030, serão necessários mais 3,2 milhões de professores além do quadro atual para que a educação primária universal seja alcançada, e mais 5,1 milhões para a universalização do primeiro nível da educação secundária. Também é preciso considerar que os professores que deixarão a profissão entre 2015 e 2030 precisarão ser substituídos. Além disso, em um terço dos países com dados disponíveis, menos de 75% dos professores primários são formados segundo padrões nacionais. No passado, decisões de diminuir os padrões durante falta de professores contribuíram para uma tendência crescente de salas de aula sendo preenchidas por professores e funcionários despreparados e não profissionais. A falta e/ou a inadequação de apoio e desenvolvimento profissional contínuo de professores e padrões nacionais para a profissão docente são fatores-chave que contribuem para a baixa qualidade dos resultados de aprendizagem. Sistemas educacionais bem-sucedidos, que garantem a qualidade e a equidade, concentraram-se em contínuo de desenvolvimento profissional que apoia a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos próprios professores ao longo de suas carreiras (UNESCO, 2015, p. 25).

A partir do final dos anos 1980, organismos internacionais passaram a apresentar a educação como grande preocupação social, expressamente configurada na Conferência Mundial de Educação, na Cúpula Mundial de Educação, na Conferência de Educação, Incheon e nas mobilizações de pesquisar para referenciar tais necessidades para a educação e formação de professores. Desde então, mobiliza-se eventos, fóruns, compromissos e, entre outros, os Objetivos do Milênio, ações decorrentes dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), a Agenda 2030, os quais, promoveram a formulação de nova legislação para a educação brasileira, e as possibilidades de revisar, analisar e desenvolver políticas para ajustar o país às recomendações/demandas/condicionantes de uma educação internacionalizada, que na promessa de qualidade, equidade, desenvolvimento,

coloca o professor no centro das políticas na busca de torná-lo eficaz para o domínio burguês.

Nessa configuração, no governo de FHC foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para todas as modalidades e níveis de ensino. Essas normativas suscitaram projetos, programas, planos e legislações que colocam em ação as recomendações dos OMI, os quais procedem sob a oitiva do mercado.

O BM e o BID, fazendo entender que a raiz do problema está na educação, aponta como estratégia para amenizar as desigualdades e melhorá-la, influenciou, já como uma ação da agenda, a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e implementado no início do ano de 1998 em nível nacional (BRASIL, 1998, p. 7). Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual se tornou de caráter permanente em agosto de 2020 pela Emenda Constitucional 108 (BRASIL, 2020a). E recomenda fortalecer as alianças, estreitando as parcerias entre organizações governamentais, não governamentais, setor privado, família, professores, e demais setores envolvidos com a educação.

O apoio dos bancos não necessariamente inclui empréstimos, mas um ajuste das estruturas, confirmando a necessidade de descentralização do projeto neoliberal a ser cobrado através da mensuração dos resultados. E sendo a educação um complexo ineliminável no processo de reprodução social, o capital, diante do contexto de crise, atravessado por transformações que repercutem na abertura da educação para o mercado, torna-se improrrogável o ajuste da educação e da formação dos professores para responder às novas necessidades pensadas em proveito da classe dominante.

Essa compreensão deriva da coerente conclusão de Tonet (2016b) sobre a relação do domínio burguês no complexo da educação que, assim, expressa:

Se o capital, cuja matriz é o trabalho assalariado proletário é o “sujeito” fundamental da sociedade burguesa e se a burguesia é a sua expressão por excelência, então podemos dizer que são os interesses da burguesia que determinam, fundamentalmente, a educação (TONET, 2016b, p. 41, grifos do original).

E através de uma correlação de forças, faz emergir o protagonismo de grupos da sociedade para a reestruturação das políticas educacionais considerando os interesses específicos destes grupos, embora não homogêneos ligados pela mesma lógica do mercado. Para realizar as mudanças, exerceram sua atuação resgatando e ressignificando as concepções e os princípios de educação – oriundos de lutas dos educadores constituídas nos debates e nos movimentos da década de 1980 –, e incorporando-as às novas pautas políticas para a educação.

4. 1. 2 O movimento Todos Pela Educação: Trajetória de influências nas políticas educacionais

Percebe-se, em referência ao título atribuído ao Relatório produzido para a UNESCO, liderado por Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”, que este documento traz embutida a ideia de que a educação foi descoberta como um tesouro para o mundo dos negócios e é reafirmado no Marco de Ação da Educação 2030, na Declaração de Incheon que, assim, afirma:

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública [...] ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho, além de contribuir com abordagens inovadoras para lidar com os desafios da educação (UNESCO, 2015, p. 28).

E os empresários junto com a tarefa de tentar solucionar os problemas da educação, encontram solução rentista para os seus negócios, por ser a educação, segundo o empresário da área siderúrgica Jorge Johannpeter²⁶, o investimento mais importante que se pode fazer na área social. E dessa forma,

[...] os empresários ditam as regras, o estado cria a legislação necessária para a sua execução e a sociedade civil é convidada a fazer parte no processo de construção de um projeto “comum” de sociedade, regida pela lógica do mercado (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 39, grifos do original).

26 Um dos fundadores da maior empresa produtora de aço no Brasil, com expressiva atuação no mercado internacional, Grupo Gerdau (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 38).

O avanço dessa ideia faz emergir grupos empresariais, de variados setores econômicos – que se justifica com a corresponsabilidade pela educação, com objetivo de atuar nas políticas, manipulando-as, para garantir a qualidade da Educação Básica no Brasil – responsáveis pela promoção do movimento Todos Pela Educação (TPE), fundado em 2006 em um cenário educacional onde o desafio, para os padrões internacionais, não se restringia apenas à universalização da educação, pois se somava à necessidade de cooperação entre governo e setores privados para desenvolver a educação de qualidade. E sob a justificativa da busca dessa qualidade da educação na Educação Básica, o TPE se identifica como o Todos, independente, plural e decisivo:

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado (TODOS PELA EDUCAÇÃO²⁷).

Em seus dois mandatos consecutivos constituídos por coalizão de interesses políticos, que impulsionava conciliar diferentes demandas que envolviam eleitores de direita e de esquerda, empresários e trabalhadores, constituindo uma forte aliança, inclusive com grandes empresários, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), do Partido dos Trabalhadores, não rompeu com as políticas neoliberais, que tivera suas bases alicerçadas no governo FHC, e criou um Sistema Nacional de Democracia Participativa que dava abertura para a construção de um espaço público com a participação plural da sociedade civil. Essa conjuntura possibilitou a atuação e o empenho do TPE.

A governança constituída por conselheiros e associados traça as ações do movimento e define suas posições técnicas. Dentre outras, de acordo com Martins (2016), algumas empresas, fundações e institutos mais relevantes que participam do TPE são:

[...] o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (MARTINS, 2016, p 37-44).

²⁷ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>

Sobre essa coalizão, Freitas (2012), trata em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação”, que essa atuação efetiva do TPE, assemelha-se ao que ocorreu nos EUA, e explica:

Corporate reformers – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos [...]. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012, p. 380, grifos do original).

Dessa forma, um percentual de empresários com a capacidade de elaborar, aprimorar, organizar e difundir as concepções de mundo conjugadas à ordem do capital, cria as condições necessárias para a permanência do domínio do mercado na sociedade. Sobre a organização empresarial, Gramsci (2001) infere:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2001, p. 15-16, grifos do original).

O movimento TPE passou a participar das decisões importantes sobre a educação no Brasil apresentando-se como partidária. É financiado por organizações internacionais, a exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de grupos empresariais. E diante das conclusões de que na escola não se ensina, nem os alunos aprendem e que, assim, o Brasil não se desenvolve, este movimento se reconhece como importante para o bom desenvolvimento da educação de qualidade, afirmando que:

O mundo empresarial destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade. As Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor) caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 7).

Com sua visibilidade, apresenta-se como uma espécie de assessoria educacional representando os interesses, no projeto de educação, dos grupos dominantes, criando as necessidades de profunda reforma legitimadas pelo princípio da corresponsabilidade pela educação, um interlocutor da educação que, de acordo

com Martins e Krawczyk (2018, p. 15), o TPE “[...] conjuga as demandas e propostas para a educação provenientes do governo, da iniciativa privada e de outros setores da sociedade”. As metas desse movimento passam a servir de direção da política educacional, e ganha importância de políticas públicas a serem adotadas no país. E o Estado, a serviço da classe que domina, legitima as condições necessárias para a objetivação desse projeto hegemônico. Caracteriza, dessa forma, um espaço de disputa de concepções de educação travado com os movimentos que resistem ao projeto de educação a serviço do mercado.

A exemplo de ilustrar a direção das políticas educacionais pelo TPE, em consonância com as metas estabelecidas por este movimento, o MEC criou em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para o desenvolvimento da educação pública no Brasil.

Na tabela abaixo, percebe-se a ampliação das relações do MEC com o setor privado na participação da elaboração de diversas tecnologias e informações acerca de materiais pedagógicos no Plano de Ações Articuladas.

Tabela 1: Tecnologias Educacionais desenvolvidas pelo MEC e agentes privados

Item	Categoria	Tecnologia desenvolvida pelo MEC		Tecnologia externa ao MEC		Total	
		2009	2011	2009	2011	2009	2011
1	Gestão de educação	9	11	6	7	15	18
2	Ensino-aprendizagem	4	9	51	51	55	60
3	Formação dos profissionais da educação	10	12	14	15	24	27
4	Educação inclusiva	6	11	1	1	7	12
5	Portais educacionais	4	5	12	11	16	16
6	Diversidade e educação de jovens e adultos	10	17	7	11	17	28
7	Educação infantil	-	-	-	8	-	8
	TOTAL	43	65	91	104	134	169

Fonte: BERNARDI; ROSSI; UCZAK (2014, p. 11).

A ascendente participação de agentes de interesses empresariais permeando os setores governamentais do complexo da educação, não só atende aos

negócios, mas faz penetrar a política com a ideologia importante para a manutenção da hegemonia. É o que Martins e Krawczyk (2018) apontam:

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que, coletivamente e/ou individualmente, se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão [...] a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias, etc. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial [...] (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6).

Sua trajetória tem influenciado e direcionado as políticas educacionais ao longo dos anos como pode-se constatar no quadro a seguir.

Quadro 4: A trajetória de influências do Todos Pela Educação nas políticas educacionais brasileiras (2007-2020)

Ano	Política	Descrição
2006	Lançamento do Todos Pela Educação	Apresentação da carta Compromisso Todos Pela Educação e das 5 Metas do Todos para a Educação Brasileira, com prazo para 2022.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	A carta compromisso foi a base do PDE, lançado pelo MEC naquele ano. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal referência no acompanhamento do avanço na qualidade da Educação Básica brasileira.
2008	De Olho nas Metas	Lançamento do primeiro De Olho nas Metas, relatório de acompanhamento das 5 Metas do Todos, um importante incentivo à cultura de monitoramento da Educação Básica pela sociedade.
2009	Educação obrigatória dos 4 aos 17 anos Recursos menos limitados para a Educação	O Todos incidiu junto ao poder público para instituir a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que amplia a permanência na Educação Básica. Antes dela, a obrigação era dos 6 aos 14 anos. Outra vitória da EC 59 foi manter mais recursos federais por mais tempo para a Educação. Isso foi possível a partir da determinação do fim gradual da desvinculação das receitas da União sobre a Educação até sua extinção, em 2011.
2010	Apresentação de 5 novos temas de trabalho identificados como políticas-chave para o atingimento das 5 Metas	1. Formação e carreira do professor; 2. Definição das expectativas de aprendizagem; 3. Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; 4. Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação; e 5. Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem.

2011	Primeiro diagnóstico de alfabetização Criação da REDUCA	-Liderou a iniciativa da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC). -Coordenou a criação da Rede Latino-americana de organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA) que articula instituições de 15 países. Foi um dos frutos do Congresso Internacional: Educação, uma agenda urgente, promovido pelo TPE neste mesmo ano.
2012	Prova ABC, do TPE, inspira avaliação nacional	A segunda edição da Prova ABC, com uma amostra maior e mais representativa do País e suas regiões, inspirou a construção da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que chegou 2 anos depois, sendo o primeiro instrumento oficial para acompanhar a aprendizagem no início da trajetória escolar.
2013	Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)	Enquanto o PNE (2014-2024) tramitava no Congresso Nacional, o Todos coordenou a criação do Observatório do PNE: um portal de monitoramento constante dos resultados do Plano – um dos precursores entre as plataformas de monitoramento e análise de dados da Educação.
2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Após quase 4 anos de tramitação, o PNE foi aprovado no Congresso Nacional. O TPE teve a participação ativa na construção e debate das 20 metas do Plano.
2015	5 Atitudes Pela Educação	Foi lançado a iniciativa “5 Atitudes pela Educação”. Elaborado para apoiar e incentivar as famílias a darem maior suporte ao dia a dia escolar dos estudantes.
2018	Lançamento da iniciativa Educação Já!	Uma iniciativa suprapartidária e inédita liderada pelo TPE reunindo diversos especialistas, movimentos e instituições, com recomendações de políticas públicas urgentes a serem implementadas pelo poder público para obter a qualidade na Educação.
2019	Diretrizes para a Formação dos Professores Brasileiros	São aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores, primeiro passo em uma transformação na formação inicial docente, voltada para os desafios práticos do cotidiano escolar. O TPE participou ativamente no debate e contribuiu para a constituição do documento.
2020	Aprovação do Novo Fundeb	Após anos de discussão, o novo Fundeb é aprovado. O modelo – com mais recursos – foi resultado direto da produção de conhecimento, incidência política e mobilização promovidas pelo TPE no tema.
2021	Agenda Legislativa Pela Educação	É constituída por proposições que, na visão do TPE, deveriam ser o foco dos trabalhos legislativos para o ano: Medidas de Enfrentamento à Pandemia; Governança e Gestão das Redes; Condições de Oferta e Financiamento da Educação Básica; Políticas Docentes; Educação Infantil; e Ensino Profissional e Técnico.
2022	Documentos: Professores, recomendações de políticas docentes para o governo federal e outro para o governo estadual	Foi lançado dois documentos com propostas de políticas públicas voltadas para os professores brasileiros, incluindo formação e avaliação, com o objetivo de contribuir com as iniciativas das próximas gestões educacionais nos governos estaduais e federal.

Fonte: Elaboração própria, a partir do site Todos Pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/trajetoria/>

A experiência exitosa do TPE com fortes influência no desenvolvimento das políticas para a educação brasileira e a produção de consenso na sociedade difundindo um único discurso sobre educação, se dá pelas articulações de estratégias

com “[...] organização em rede, os conhecimentos técnicos e comunicação em rede” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 10). Não restringindo-se aos seus fundadores, o TPE – com uso das mídias para promoção do consenso e a ampliação dos números de parceiros que, em parte, ultrapassam os limites territoriais brasileiros –, é expressivamente reconhecida e exerce fortes influências na educação brasileira, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, principalmente, no que diz respeito à formação da política de formação docente.

Para fortalecer o projeto hegemônico de educação e ampliar as redes de parceria com organizações da sociedade civil que desenvolvessem um trabalho em busca da qualidade da educação com atenção voltada à performance dos testes padronizados, o TPE, com o apoio do BID, promoveu o Encontro Latino-Americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, que reuniu organizações semelhantes à atuação do TPE, resultando deste evento, a criação da Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA)²⁸, que se constitui como a manifestação de um projeto de educação à luz dos OMI e dos interesses empresariais, muitas vezes escondidos por trás de institutos, fundações entre outras formas. Esta rede vem fortalecendo a atuação das organizações nas políticas públicas para a educação nos seus respectivos países. O TPE ganha um lugar de destaque como o caso mais exitoso entre as organizações que compõem o REDUCA, servindo de exemplo a ser seguido. Esse êxito é verificado pelas condições criadas através da mídia e a “[...] capacidade de organização, penetração e atuação junto ao governo e à sociedade, de modo geral” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 15). De acordo com Herdade e Santos (2022), o Educación 2020 (Chile) e o Mexicanos Primero (México), que também se destacam pelo sucesso de suas atuações, coordenam a REDUCA junto ao TPE.

Para mobilizar a formulação das políticas educacionais a REDUCA (2014), declara comprometimento no desenvolvimento de:

28 Atualmente, formam parte da REDUCA as seguintes organizações: Argentina “Proyecto Educar 2050”; Brasil “Todos pela Educação”; Chile “Educación 2020”; Colômbia “Fundación Empresarios por la Educación”; Costa Rica “Fundación Omar Dengo”; Equador “Grupo FARO”; El Salvador “Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo”; Guatemala “Empresarios por la Educación”; Honduras “Fundación para la Educación Ernesto Maduro”; México “Mexicanos Primero”; Nicarágua “Foro Educativo Nicaragüense ‘EDUQUEMOS’”; Panamá “Unidos por la Educación”; Paraguai “Juntos por la Educación”; Peru “Asociación Empresarios por la Educación”; República Dominicana “Educa Acción Empresarial por la Educación”; Uruguai “EDUY21” (HERDADE; SANTOS 2022, p. 5).

[...] estudo, monitoramento e verificação das metas através de um observatório regional de indicadores, políticas públicas e melhores práticas, bem como dar atenção especial aos trabalhos sobre primeira infância, profissionalização docente e de diretores e o combate ao abandono escolar (REDUCA, 2014, s/p).

As ações dessa rede, têm como referência o que é orientado pelos OMI, para a educação. A agenda de 2013 pautava tornar a educação uma prioridade, e, de 2014 aos dias atuais, tem-se entre os objetivos principais a formação de professores e de gestores (HERDADE; SANTOS, 2022). Esse objetivo motiva o desenvolvimento de estratégias, que são apoiadas nos dados que essa rede coleta para direcionar as políticas e os programas educacionais, convencendo, mobilizando os Ministérios da Educação dos países envolvidos, apontando a má formação e atuação dos professores e gestores, como a causa do problema da baixa qualidade da educação na América Latina. Porém, como uma das formas de solucionar essa situação da educação, apresenta a necessidade de padronizar, de controlar, de responsabilizar os docentes através de um projeto coletivo e conduzido pela organização da sociedade civil, no caso em questão, pelos empresários.

E com a parceria da Fundação SURA²⁹ – que destina a maioria dos seus projetos para a Educação Básica e para o Ensino Superior, dedicando-se à formação de professores –, a REDUCA vem desde o ano de 2017 somando esforços para transformar a educação da América Latina com a ressignificação da profissão docente. Apontada como o eixo fundamental, a formação docente, para essa parceria, deve dar ênfase às capacidades didáticas, práticas, criativas, adaptáveis ao dinamismo, à diversidade e às incertezas do século XXI.

Provido da concepção de formação pautada em competências e aspectos socioemocionais, como uma das formas de enfrentar o problema social, o TPE – com ampla articulação nos últimos anos da década de 2020, através de documentos, relatórios de monitoramento produzidos pelo REDUCA, associado aos OMI –, recomenda, assessora, delinea, difunde, articula e influencia na revisão e formulação de política de formação de professores no Brasil, culminando nas novas Diretrizes

29 A Fundação SURA atua em projetos sociais e investimentos presentes em El Salvador, Colômbia, Chile, México, Argentina, Brasil, Panamá, Peru, República Dominicana e Paraguai. Essa fundação foi criada em 1971 pelo Grupo SURA. Este grupo, fundado em 1944, dedica-se “[...] à atividade de seguros e, hoje, administra diversas empresas do ramo de seguros, previdência e investimentos, além dos grupos Nutresa e Argos, voltadas para o ramo de alimentos transformados, cimento, energia e infraestrutura. A maioria das iniciativas da fundação são voltadas para a educação” (HERDADE; SANTOS, 2022, p. 17-18).

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a ser tratada, posteriormente, nesta pesquisa. A essa política de formação, colocada como componente central da reestruturação educacional, foram incorporadas a agenda e a concepção de sociedade e educação dos organismos internacionais, já tratado anteriormente.

O documento, produzido em 2021 pela REDUCA e a Fundação SURA, que constituiu o “Mapa de Brechas de Evidências sobre a Formação Docente na América Latina” (MBE), articulado a outras produções, entre elas “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, editado pela UNESCO, vai ter como desdobramento no Brasil o lançamento de dois documentos, pelo TPE, em novembro de 2022, com propostas destinadas a contribuir com as tomadas de decisões das gestões educacionais vindouras nos governos estaduais e federal, sobre políticas públicas voltadas para os professores, incluindo formação e avaliação, monitoramento, controle. Esses documentos são intitulados como: “Professores, recomendações de políticas docentes para o governo federal” e “Professores, recomendações de políticas docentes para os governos estaduais”. Conforma-se, assim, uma estratégia para firmar as políticas que controlam, modelam o comportamento e adaptam os professores em atendimento à ordem do capital.

Embora, voltado para atender às necessidades da classe média e dos ricos do país, o mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2023) não deu a devida atenção aos trabalhos desempenhado pelo TPE, porque este governo, que defendia uma concepção de educação militarizada, estava empenhado em fortalecer e ampliar o programa de escolas cívico-militares. Foi um governo marcado pelo retrocesso na política, na economia e, principalmente, nas áreas sociais, na educação, no meio ambiente entre tantos impactos intensificados pela crise sanitária da Covid-19. Porém, mesmo com formas diferentes, a busca em dominar, ajustar, controlar a educação e os professores se convergem com o projeto de educação a serviço do capital, pois, como o Estado é a tradução das relações de produção da sociedade em busca de melhor administrar os interesses da classe dominante, as políticas de formação docente expressam as necessidades desta classe.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, propiciou um momento em que a política brasileira teve o retorno de um cenário que aparenta ser mais promissor e aberto ao diálogo, sensível às mobilizações e articulações das entidades que lutam em defesa da educação pública, com propostas na contramão

ao período anterior, governado por Jair Messias Bolsonaro. Apesar dessa mudança no governo, as políticas educacionais permanecem a serviço da classe dominante, com forte atuação dos agentes não governamentais no cenário educacional. Neste sentido, busca-se uma forma de administrar e manter os objetivos embutidos nas políticas educacionais, como as polêmicas BNC-Formação e a reforma do Ensino Médio e a polêmica, seguindo as regras dos OMI, alinhados aos interesses do mercado. Mesmo sendo um governo preocupado com os complexos sociais, não consegue retratar os anseios de transformação do sistema para se ter uma educação para a emancipação política e humana, por estar envolvido nas contradições desta sociedade, até porque, como já foi analisado na seção dois desta pesquisa, para essa transformação, é requerida não só a tomada ou o fenecimento do Estado, é necessária uma luta mais ampla e coletiva.

Diante da trajetória de avanços do TPE, criam-se condições propícias para agregar as premissas da classe hegemônica nas políticas públicas. Isso faz refletir sobre o carácter público da educação, da escola, que não deveria ser considerada pública, mas, estatal, porque não atende aos interesses dos sujeitos a quem se destina, que é a classe trabalhadora.

É importante ter compreensão destas amarras sociais para que as políticas de formação docente, de cunho neoliberal, implementas no Brasil, não sejam vistas como soluções para os problemas sociais, pois estes não estão vinculados a questões que possam ser administradas na formação docente ou na escola, por serem problemas amplos que constituem uma totalidade produzida pelo dinamismo do capital. A centralidade na formação dos professores é uma roupagem que vela de forma fetichizada a realidade, obscurece os problemas que atravessam a formação docente no Brasil, com suas múltiplas determinações e contradições, descaracteriza a formação e o trabalho docente e converte a formação em investimento e mecanismo de controle.

4. 2 As políticas de formação docente entre o período de 1990 e 2023

Em um cenário de embates de carácter hegemônico e contra hegemônico, ideológicos e políticos, formado nos bastidores da Câmara e do Senado Federal, emerge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da edição da Lei nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 – um marco regulatório

bastante relevante para o novo contexto educacional. Esta Lei estabelece as diretrizes e bases para a educação e reestrutura-a em consonância com os novos parâmetros da Carta Magna promulgada em 1988 e com as declarações mundiais e regionais para a educação. Revoga-se, assim, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que foi sancionada pelo presidente João Goulart, primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Os efeitos das políticas neoliberais sobre a formação de professores podem ser percebidos nas políticas educacionais derivadas da nova LDB, que reestruturou os níveis e modalidades do sistema educacional, na tentativa de ajustar a educação do Brasil às demandas do mercado global extremamente competitivo.

Para estar em consonância às demandas dos OMI, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pautado na edição da nova LDB, compromete-se, responsabilizando-se, em elaborar as diretrizes curriculares nacionais que reconfiguraram a educação, como também, as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. A partir desse compromisso, foram elaboradas resoluções com matérias que tratam da formação docente. Entre tantas resoluções mais específicas no campo de formação docente, no quadro a seguir, são destacadas algumas.

Quadro 5: Resoluções do CNE que tratam de Diretrizes para a Formação de Professores a partir da LDB de 1996

RESOLUÇÃO CNE/CP	MATÉRIA
Nº 2, de 26 de junho de 1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Nº 2, de 19 de abril de 1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
Nº 01, de 20 de agosto de 2003	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
Nº 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Nº 02, de 1º julho de 2015	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.
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).
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).
Nº 1, de 6 de maio de 2022	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Fonte: Elaboração própria, a partir do site do MEC (BRASIL, 2019a) que trata sobre a Formação Superior para a Docência na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164>.

Dentre estes atos normativos, as Resoluções CNE/CP nº 01/2002, CNE/CP nº 02/2015, e a mais recente CNE/CP nº 02/2019 caracterizam-se como as Diretrizes gerais para a regulação da formação dos professores no Brasil.

Neste percurso, diante de um cenário de mudanças, em 1999, no sentido de ajustar-se à reforma e promover a redução de professores leigos, foi criado no Brasil, o Programa de Formação de Professores Leigos (PROFORMAÇÃO), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo continuidade, sem alterações, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

O dispositivo legal previsto no Artigo 62 da LDB, determina a formação de nível superior para atuar na educação básica, assim disposto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996a).

Este programa emerge da necessidade de habilitar os professores leigos no tempo previsto, em atenção à determinação da LDB e para cumprir o que era exigido na Lei do FUNDEF que estabelece aos entes federados enviar programas de formação que vise a melhoria da qualidade do ensino, podendo ser "[...] financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo" (BRASIL, 1998, p. 24) e, aos professores leigos, seja assegurado o "[...] prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes" (BRASIL, 1996b) e

estende-se aos professores com licenciatura curta, que, embora não sendo considerados leigos, havia a necessidade de qualificação.

Em observância à Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999, que tem como matéria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, essa previsão legal, de formação docente passa a ser regulamentada através da Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, e resolve que:

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior (BRASIL, 2003).

O PROFORMAÇÃO constitui-se como um curso de nível médio, com duração de dois anos (3.200 horas), na modalidade de educação a distância, com habilitação para o magistério. Caracterizado como uma formação em serviço, era destinado aos professores leigos, desprovidos de nível médio, sem habilitação legal, em exercício nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola das escolas públicas. A abrangência desse Programa alcançava as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (MORAES, 2012). A estrutura dessa formação para responder às necessidades de um Estado com a visão da racionalidade de maximização técnica e minimização dos recursos e do comprometimento social, se configura de forma aligeirada e fragmentada, contribuindo para acentuar, portanto, a alienação do professor em um processo de formação uniforme, enquanto os mesmos estão e se deparam com realidades múltiplas. Contudo, configurada ao que é requerido, uma espécie tarefa cumprida, *checklist*.

Como reflexo da experiência dos Estados Unidos nos anos de 1960, que procurava estabelecer o adequado comportamento dos seus alunos para se adaptar à reestruturação produtiva naquele país, a resolução CNE/CP nº 01 de 2002 com diretrizes para a formação de professores, introduz na conjuntura de reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, de forma mais substanciada, a concepção de educação pautada na pedagogia das competências como sendo elemento fundamental para estruturar e organizar o currículo escolar, um novo paradigma

educacional de forma estreitamente relacionado às mudanças constantes dos setores produtivos do mercado. As reformas dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, em articulação com as mudanças impetradas no campo da educação a partir dessa década, estrutura o currículo da formação docente como uma maneira de formar “[...] um novo perfil de trabalhador e consumidor mais flexível e adaptativo” (SILVA, 2018, p. 10). De acordo com Maués (2004), o modelo de educação tendo as competências como base estruturante para a formação docente, foi permeada de muitas discordâncias das universidades e das entidades científicas no período da aprovação desta resolução.

O desenvolvimento de competências primado na Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, deixa de ter centralidade quando Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) assume a presidência da República em 2003, visto que, ao assumir o governo, “[...] algumas políticas educacionais foram sendo reconfiguradas e a noção de competências acabou perdendo força no campo educacional” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 363), ecoando na reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e outros instrumentos normativos referentes à formação. É importante esclarecer que o fato de uma reestruturação com abertura para a participação dialógica da comunidade universitária e científica, não foram suficientes para romper com as reformas neoliberais no mandato do então presidente do Partido dos Trabalhadores. No campo da educação, foi intensificada a abertura para grupos empresariais.

E é nesse panorama, que se institui, por meio da Portaria Normativa Nº 09, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destinado a promover, em IES, a formação inicial, em serviço e presencial ou a distância, aos professores em exercício na EB da rede pública de ensino, que não possuem formação em cursos de licenciatura ou não correspondente à área em que atuam – uma ação conjunta do MEC por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vigente nos dias atuais (BRASIL, 2009).

O PARFOR proporcionou a partir de 2010 o processo de expansão dos cursos a distância, cuja modalidade tem sido responsável por expressiva formação de professores, alavancada pelas IES privadas oportuno pela formação em nível superior dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, disposto na LDB/1996.

Essa afirmação pode ser constatada através das estatísticas do MEC/INEP que se apresentam através do gráfico 2 e da tabela 2, a seguir.

Gráfico 2: O total de ingressantes nos cursos de formação de professores, puxada pela elevação na rede privada – EAD

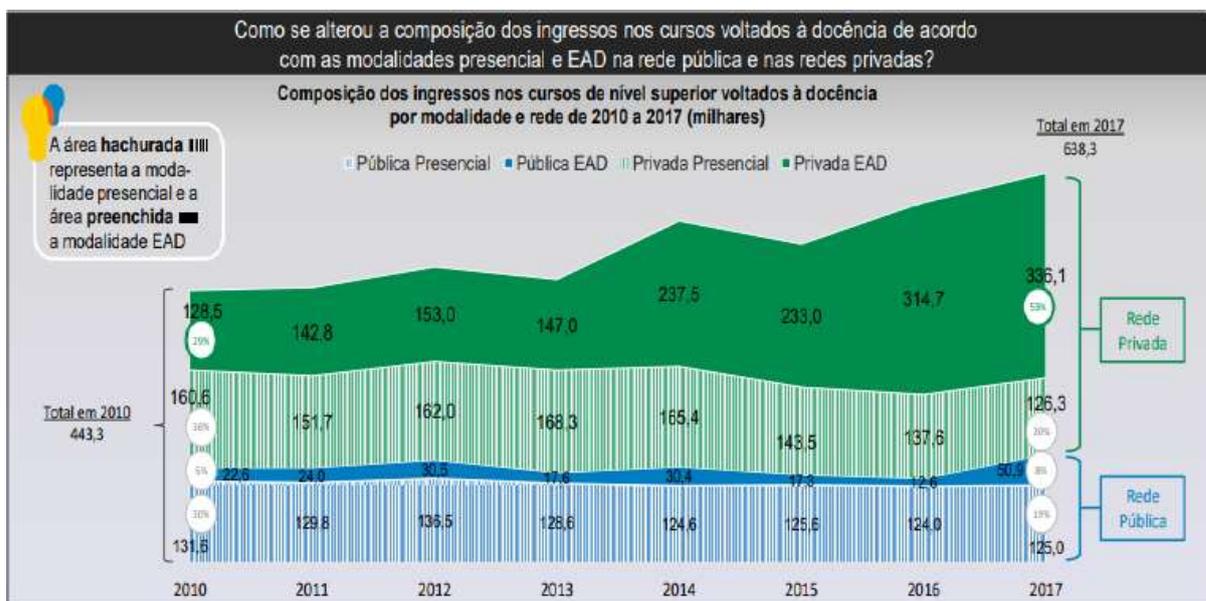


Tabela 2: Número de ingressantes de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – Brasil – 2021

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	3.944.897	1.467.523	2.477.374
Bacharelado	2.152.519	1.157.784	994.735
Licenciatura	606.529	138.612	467.917
Tecnológico	1.168.776	154.376	1.014.400
Não aplicável	17.073	16.751	322

Fonte: Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2023a, p.16).

No Gráfico 2, percebe-se o crescimento de ingressantes nos cursos de formação de professores na modalidade a distância nas IES privadas, pois em 2010 representava 29% dos licenciandos, em 7 anos, passa a representar 53%. Em 2010, 65% dos ingressos nos cursos de docência estavam nas IES privadas, em 2017, passa para 73%. Na tabela 2, mostra que em 2021, dos 606.529 licenciandos,

30 Gráfico elaborado com base no Censo da Educação Superior de 2017 do MEC/INEP. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>.

77,146%, os futuros professores do país, ingressaram em cursos na modalidade a distância.

É importante acrescentar, que essa situação tem se fortalecido com o lançamento, em 2017, da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), que entre as mudanças, flexibiliza as regras para bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) com vistas ao preenchimento de vagas ociosas, passando a vigorar a partir de 2018, aos professores que desejam uma segunda formação em cursos de licenciatura, extensivo ao público interessado em geral. Essa flexibilização foi impulsionada para estimular a ocupação das 20 mil bolsas ociosas, das 56 mil para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2017a). Uma forma de garantir o destino de recursos públicos para IES particular.

Assim, além dos cursos de formação de professores serem percebidos como um bom negócio financeiro, constituído de forma aligeirada e com um processo de formação limitado, eles apresentam vários indícios de fragmentação do conhecimento, o que compromete o nível de formação dos professores e contribui para a precarização.

Uma parte dessas constatações se afirmam no posicionamento do Ministro da Educação Camilo Santana, do atual governo do Presidente Lula da Silva, em 28 de setembro de 2023, na ocasião em que participava de um evento da Semesp e ressaltou a concentração da maioria das matrículas nas IES privada, destacada pelo Ensino a distância. Ele sublinhou que no resultado do Enade, de 2021, os cursos de licenciatura ficaram com nota abaixo de 5, de uma escala de 0 a 10, e disse da importância dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas serem na modalidade presencial. E fez a seguinte observação em fala divulgada pelo portal da UOL:

Não somos contra a educação a distância, mas precisamos garantir a qualidade desses cursos. Quais cursos poderão ser feitos a distância? Qual a qualidade da avaliação? O MEC fará mudanças nas resoluções, mas tudo precisa ser feito a partir de diálogo. Não podemos aceitar que todos os cursos estejam abaixo da nota 5 (UOL, 2023³¹).

Como a formação de professores é central no contexto educacional atual, pressupõe dizer que medidas de responsabilização e controle serão aprimoradas para reverter o baixo desempenho dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

³¹ Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2023/09/28/ministro-educacao-curso-distancia-evento-semesp.amp.htm>.

4. 2. 1 Conjuntura da Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º julho de 2015

No CNE, durante, aproximadamente, uma década – já no governo da Presidente da República do Brasil, Dilma Vana Rousseff (2011-2014/2015-2016), por meio de uma Comissão Bicameral formada no conselho, que no período de 2004 a 2014, a composição de seus membros foram várias vezes renovadas, alterada por sete Portarias, segundo Dourado (2015), e tendo continuidade no governo de Michel Temer –, essa reestruturação passou a ser objeto de muitas discussões, embates e debates por se tratar de um assunto de expressiva complexidade, efetivando um movimento constituído de disputa de concepções distintas, apresentação de questões e proposições para melhor organizar a formação inicial e continuada de professores através das diretrizes, envolvendo o curso de pedagogia e as demais licenciaturas.

Dourado (2015), chama a atenção para a importância da Conferência Nacional de Educação (Conae) nesse processo:

Merece ser ressaltado que as deliberações da Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir (DOURADO, 2015, p. 301).

Esse preâmbulo impulsiona o sancionamento da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), e anuncia uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, estabelecendo 20 metas a serem alcançadas no decênio 2014/2024, articuladas às estratégias definidas, para perseguir os objetivos das Diretrizes da educação, projeto do CNE e UNESCO, dispostas no Artigo 2º do PNE. Estas Diretrizes alcançam a educação básica e o ensino superior em todos os níveis e modalidades. Dessas metas, as de número 12,15 e 16 apresentam-se como base para que o ensino superior desenvolva a formação docente (BRASIL, 2014).

Estas metas, assim, se apresentam:

Quadro 6: Metas e estratégias do PNE como diretrizes para a política de formação docente

META	ESTRATÉGIA
<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>12.4 Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.</p>
	<p>12.8 Ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior.</p>
	<p>12.11 Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.</p>
<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.3 Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica.</p>
	<p>15.4 Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.</p>
	<p>15.5 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.</p>
	<p>15.6 Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.</p>
	<p>15.11 Implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.</p>
<p>15.13 Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes</p>	

	federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.
Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	16.1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
	16.2 Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Fonte: Elaboração própria, a partir do PNE (BRASIL, 2014).

Entre outras metas que norteiam a educação, estas são as principais que serviram de base para o desenvolvimento de uma política nacional de formação docente, pois “[...] em consonância com a política nacional, compete ao poder público priorizar, na expansão projetada pelo PNE (40% das vagas no setor público), a formação dos profissionais da educação por meio de suas instituições de educação superior” (DOURADO, 2015, p. 302).

Com a intensificação dos trabalhos da Comissão após a aprovação do PNE, Dourado (2015), explica que várias participações através de audiências públicas, pesquisas, debates, estudos e fóruns compuseram esse processo, considerando atividades que envolviam efetivamente as instituições de educação superior, conselhos de educação, entidades acadêmico-científicas, sindicais, professores da Educação Básica dentre outras participações de diferentes interlocutores. O referido autor, confirma esse movimento participativo ao especificar que,

Dentre outros encontros, destaca-se que em maio de 2012 foi realizado o Seminário sobre Formação de Professores no Conselho Nacional de Educação, oportunidade em que participaram das mesas de debates as Secretarias do MEC, Capes, Anfope, CNTE, Anped, Consed, Undime, Forumdir, CRUB, Andifes, Conif, Abruc, Abruem, Anpae, Cedes, Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Forprop, Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, SBPC, Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química. Além disso, em 31 de março de 2014, houve reunião ampliada da Comissão Bicameral de Formação de Professores com convidados como Secretarias do MEC, FNE, Anfope, Anpae, Anped, Cedes, Forumdir, na qual o relator da matéria apresentou minuta de texto referente às Diretrizes Curriculares. Ainda, nos dias 15 e 16 de julho de 2015, foi realizada reunião técnica com a presença do Conif, Abruem, Abruc, Andifes, Consed, CNTE, Anfope, Uncme e FNCE. Ademais, em 2015, foram

realizadas três reuniões técnicas da Comissão Bicameral: em 26/1/2015 e 4/5/2015, com representantes das Secretarias do MEC e Capes, e em 9/3/2015, uma reunião técnica ampliada que contou com a presença de representantes do Forumdir, CNTE, Anfope, Cedes, FNCE, Contee, Uncme e Anped, além do MEC e Capes [...] Nos últimos dois anos, além de reuniões de trabalho, seminários, discussões sobre as DCNs de Formação/CNE foram efetivadas na Universidade de São Paulo/FE/USP, UFRN/FE; UNICAMP/FE; UnB/Decanato de Graduação; UFG/Fórum de Licenciatura; UnB/ForGrad Centro-Oeste; PUC/GO/Escola Humanidades; UFAM/ForGrad/Norte; UFRGS/Faculdade de Educação/Conselho Estadual; UFG/Catalão; UFCG; UFPba; Conselho Estadual de Educação de Goiás/IFGOIANO; UFPE; XVII Endipe; UFBA/Forumdir; Anfope; Capes/Pasem; UCB; UFPA/IE, dentre outros (DOURADO, 2015, p. 317).

Esses movimentos de múltiplas articulações – consubstanciados em espaço de disputas e de diferentes concepções políticas e ideológicas, com proposições que apontam para a necessidade de se repensar a formação docente, situando nos estudos e nas discussões sobre regulamentos e as práticas curriculares das licenciaturas e a situação dos profissionais do magistério no que diz respeito à profissionalização, enfatizando a formação inicial e continuada –, resultou na edição e publicação da Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º julho de 2015, que considerando o PNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica e continuada que, segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364), inova-se apresentando “[...] um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica”.

Com a pretensão de materializá-las, foi definida a revogação dos atos normativos que se dispõem contrários à nova Resolução:

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2015a).

O quadro a seguir apresenta os atos normativos revogados.

Quadro 7: Atos normativos revogados pela Resolução CNE/CP n.º 02, de julho 1º de 2015

RESOLUÇÃO CNE/CP	MATÉRIA
Nº 2, de 26 de junho de 1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Nº 1, de 30 de setembro de 1999	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Nº 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações do MEC (BRASIL, 2015a).

Esta Resolução também dialoga com as concepções defendidas a longas datas pela ANFOPE, entre elas ao destinar o capítulo VII à política de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, considerada uma conquista histórica para os profissionais, pelas seguintes entidades:

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Entre as proposições da Resolução CNE/CP nº 2/2015, essas entidades consideram importantes o fato do rompimento das novas diretrizes com a concepção da pedagogia das competências, presente na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. E se destaca por: ampliar para 3.200 horas a carga horária dos cursos de formação inicial; designar a elaboração de projeto institucional para a formação inicial de professores pelas próprias instituições formadoras, respeitando a

diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições; propor de forma mais consistente a formação teórica e interdisciplinar, com articulação entre teoria e prática; desconstruir o currículo mínimo; definir que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, são os cursos de graduação de licenciatura, os de formação pedagógica para graduados não licenciados e os de segunda licenciatura; requerer que os cursos de formação inicial para a Educação Básica prepare o professor para a docência e para a gestão educacional e escolar e que essa formação seja preferencialmente na modalidade presencial, assegurando nível acadêmico elevado; por reconhecer as IES como o *locus* da formação inicial do professor em nível superior; organizar o currículo através do princípio de interdisciplinaridade de conhecimentos com a finalidade de superação de sua fragmentação, pois exige interconexões dos diferentes saberes; articulação ente ensino, pesquisa e extensão; considerar o professor como um profissional da educação; definir uma política de valorização dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2015a).

Nos parágrafos 1º e 2º do Art. 2º, esta Resolução apresenta uma concepção de docência e a importância da sólida formação do professor para a ampliação da visão e atuação docente:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015a, p. 3).

Contudo, diante de mudanças consideráveis na formação de professores, as IES tiveram seu processo de adequação de forma gradativa, quando durante esse processo, atravessavam-se momentos conturbados da política brasileira, ocasionados pelo contexto político-social que retirou Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) da Presidência da República através de um golpe jurídico-

parlamentar-midiático³², e em seu lugar assumiu o seu vice, Michel Temer (2016-2018), integrante da articulação do cenário de *impeachment*, que terminou em 31 de agosto de 2016, com a cassação de Dilma sob a acusação de ter realizado pedaladas fiscais³³. Nesse processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015 também se somava a condução da política educacional com direcionamento de caráter privatista e construída sem o diálogo com a comunidade universitária e científica. Percebe-se as influências dos aparelhos privados de hegemonia – a frente social-liberal como o TPE e a frente liberal ultraconservadora representada por empresários, setores religiosos e militares – na elaboração e impulsionamento de políticas (LAMOSA, 2020). E ainda que apresentem discordâncias e conflitos de interesses, vêm conseguindo a implementação de projetos comuns.

Muitas mudanças aconteceram e exerceram grande influência nas políticas educacionais, como: a reforma trabalhista através da Lei nº 13.467 de 2017 (BRASIL, 2017b); o teto dos gastos com a EC 95/2016 (BRASIL, 2016); a reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº13.415, de 2017 (BRASIL, 2017c); a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ações destinadas à formação de professores, com realce à formação na modalidade a distância, à Residência Pedagógica e a alteração no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 38-39).

Vale ressaltar que diante de tantas mudanças, esta Resolução foi alvejada, tendo seu prazo de implementação postergado, repetidas vezes, pelos seguintes atos normativos: Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018; e Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, alterando, assim, seu Artigo 22 que determina o prazo de vigência. Assim apresentado no quadro 8, que segue.

32 É atribuído o termo “[...] golpe jurídico-parlamentar-midiático pela conformação de forças sociais da ordem – amparo ‘legal’ no conjunto regulatório do direito, consenso do poder legislativo brasileiro envolto na maximização do projeto neoliberal em curso e a ampla divulgação dos conglomerados de comunicação ‘advogando’ em favor da destituição da presidenta eleita” (COSTA, 2023, p. 135, grifos do original).

33 Em agosto de 2023 o Tribunal Regional Federal da 1ª Região manteve, por unanimidade, o arquivamento da ação de improbidade contra a ex-presidente Dilma Rousseff.

Quadro 8: Atos normativos que alteram o prazo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015.

RESOLUÇÃO CNE/CP	ALTERAÇÃO
Nº 1, de 9 de agosto de 2017	Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.
Nº 3, de 3 de outubro de 2018	Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação. É revogada a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017
Nº 1, de 2 de julho de 2019	Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017. É revoga a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos atos normativos (BRASIL, 2017a; 2018; 2019a).

Paralelo a essas alterações que postergam o prazo da implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, por consequência de redirecionamento político que ventilavam a possibilidade de revogação desta Resolução, mudanças aconteciam no CNE e no Ministério da Educação (MEC), alterando sua composição de modo que muitos de seus membros foram substituídos por quem já haviam experienciado ações no MEC e no CNE na década de 1990 e início dos anos 2000. É o que salienta a diretora de Cooperação Internacional da ANPAE em 2018 por intermédio do relato de resistência ao estabelecimento da BNCC:

Desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros. Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado (AGUIAR, 2018, p. 8).

Com essa retomada, trazia-se de volta a concepção de educação e formação de professores conduzida pela pedagogia das competências, tão central nas

políticas daquele período e agora potencialmente reavivada. Acontecia assim, como explica Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 365), um processo que desmobilizava as Instituições de Ensino Superior (IES), “[...] na discussão dos seus currículos e na elaboração das novas propostas curriculares à luz da nova legislação”, o que dificultou, de forma integral, a implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015 e sua avaliação na formação dos professores.

4. 2. 2 A importância atribuída aos resultados das avaliações para justificar a elaboração de políticas

Os resultados obtidos nas avaliações servem de mensuração do desempenho dos educandos e, conseqüentemente, servirão para o desenvolvimento de políticas que utilizarão esses resultados para punir ou premiar professores e escolas, convertendo a educação em um espaço padronizado e de performance. Porém, essas avaliações foram implantadas no Brasil na década de 1990 com a justificativa de servirem de subsídio para a elaboração de políticas públicas. Assim, seus resultados, são importantes nas aferições do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), que é o indicador objetivo para constatar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, criado em 2007 pelo MEC para aferir a qualidade da educação, do ensino no Brasil por meio das avaliações (BRASIL, 2020b). Para isso, as escolas e os docentes são incentivados a conquistar os resultados através da perseguição de objetivos de aprendizagens a serem atestados nas avaliações. As avaliações efetivamente são uma realidade que determina o currículo, a rotina, o calendário das escolas públicas, de modo a naturalizar todo esse processo de dedicação dos professores, alunos e gestores à obtenção de desempenho satisfatório no *ranking*.

No que diz respeito à mensuração, Lemos (2023), afirma que

Esse fato coaduna e reitera que tais políticas, alinhadas ao movimento global, passam a sucumbir a educação à aprendizagem e assim expressam que o importante não é a qualidade da formação e do ensino dos indivíduos, mas apenas as limitadas aprendizagens que podem ser medidas e computadas em dados (LEMOS, 2023, p. 118).

A busca do suposto objetivo de reduzir as desigualdades educacionais, acarreta preocupante distorção do ponto de vista pedagógico por dá centralidade às avaliações e utilizar os seus resultados, colocando-a como uma estratégia nas

políticas de educação, somada aos demais mecanismos de *accountability* aplicados na educação para manter o controle da implantação e do desenvolvimento das políticas, unindo “[...] a perspectiva de monitoramento de fluxo escolar e de desempenho de estudantes em avaliações externas, em vista de um determinado padrão de qualidade educacional” (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p.99), sob os auspícios do mercado. A divulgação de resultados permitiu a visibilidade no cenário educacional, produzindo efeitos de responsabilização que induzem a uma prestação de conta ao Estado, mas apresenta-se como sendo uma prestação de conta feita à sociedade, utilizando-se de subterfúgios da transparência das informações.

Já é possível perceber que gradativamente são incorporadas na educação os mecanismos de *accountability*. Menezes (2019), em sua pesquisa intitulada “A *accountability* educacional – arquétipo do Estado gerencial e avaliador: os (des)caminhos da democracia e a preservação do *establishment*”, argumenta o seguinte:

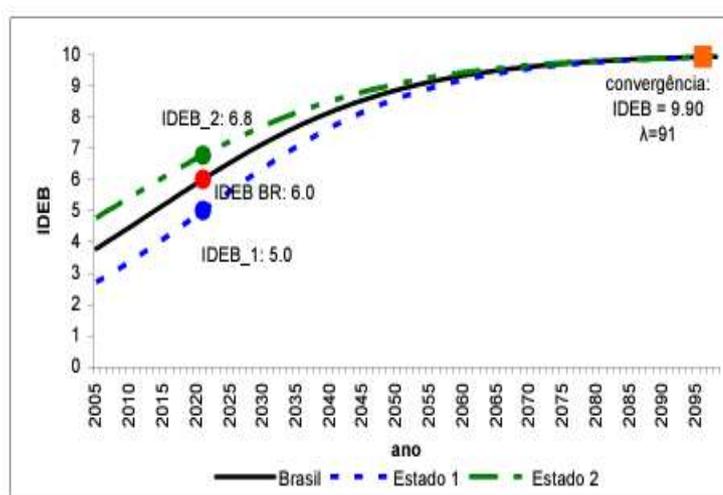
Seja nas dimensões responsabilização e controle do poder, ou pela gradativa incorporação de novos princípios, como prestação de contas, informação, sanção e avaliação, alguns aspectos são essenciais para a constituição hodierna da noção de *accountability*: ela é pensada, estruturada, disseminada e implementada na perspectiva de consolidação do Estado democrático liberal. E, sob os auspícios do mercado (dínamo do Estado liberal) ela se ramifica (adjetiva-se) tendo como uma de suas expressões a *accountability* educacional (MENEZES, 2019, p. 37).

Na direção desse debate, Schneider e Nardi (2019), autores do primeiro livro fruto de uma pesquisa sobre as políticas de *accountability* aplicadas na educação brasileira, afirmam que:

Apesar das investidas discursivas e das regulamentações criadas na tentativa de assegurar o comprometimento da comunidade no controle dos resultados obtidos pela via do indicador, é prioritariamente ao Estado a quem os atores educacionais prestam conta sobre eles [...]. Na condição de um Estado avaliador, o Brasil opera políticas de *accountability* com vistas a assegurar o alinhamento entre padrões curriculares e de desempenho dos estudantes, consolidado em termos normativos pela delimitação de uma base curricular comum a todos os estudantes do território nacional. Embora apresente especificidades próprias do contexto político-legal no qual se insere, esse modelo preserva importantes características das formas atualmente predominantes na instituição de políticas de *accountability*. Apesar das perspectivas de ampliação dos modelos em curso, a literatura sobre o tema tem se preocupado em debater os efeitos – em sua extensiva maioria, não desejáveis – na organização e administração das escolas, no trabalho docente, no currículo e nas aprendizagens dos estudantes (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 107-108).

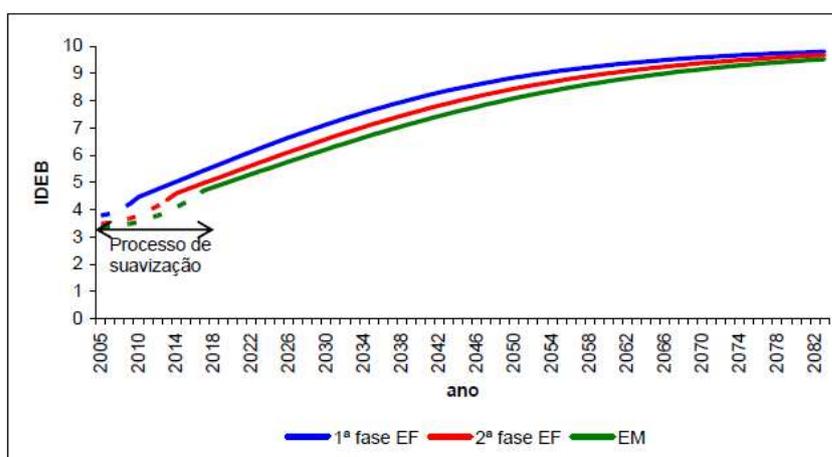
Isto dito, a escola é mobilizada junto à comunidade imprimindo um esforço para que as metas estabelecidas nas avaliações sejam obtidas, o que dá substância ao processo de distorção dos objetivos da formação dos educandos, do trabalho docente e da gestão escolar. Fatores impulsionados pela existência da projeção de desempenho do IDEB, como o que está projetado nos gráficos abaixo, que apresentam as crescentes metas a serem alcançadas em cada ano pelas escolas de Educação Básica, assim projetadas:

Gráfico 3: Trajetória do IDEB para o Brasil e Estados: 2005 – 2096 (1ª fase do ensino fundamental)



Fonte: BRASIL (2020b). Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta1_id_eb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf.

Gráfico 4: Suavização das Metas Intermediárias do Ideb para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio



Fonte: BRASIL (2020b). Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta1_id_eb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf.

É importante observar que o esforço empreendido para conseguir as metas estabelecidas nas diferentes esferas, desconsidera as peculiaridades dos sujeitos envolvidos, a realidade do contexto a que pertence e “[...] que as avaliações externas figuram como a ponta do de um *iceberg* na regulação da educação, em que aquilo que se esconde tem muito mais a mostrar do que aquilo que se consegue ver à primeira vista” (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 105).

De forma semelhante, o controle educacional norte-americano – focado em mensuração de resultados, que em substituição a melhoria da educação, a formação com base em desenvolvimento de competências, apenas servia ao treinamento para avaliações –, levou o sistema educacional ao fracasso.

Diane Ravitch (2011), que fez parte da equipe de profissionais proponentes do sistema de avaliação educacional, ocupando o cargo de secretária adjunta de educação no Governo de George Bush, e posteriormente, no Governo de Bill Clinton, assume a responsabilidade das políticas de testagens da esfera federal nos EUA. Em autocrítica, explica em seu livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, que a compreensão que as testagens estimulariam e melhorariam a aprendizagem nas escolas, foi sancionada, no mandato de Bush, a lei Nenhuma Criança Fica para Trás, *No Child Left Behind* (NCLB), que ocasionou mudanças significativas no currículo para centralizar esforços nas avaliações. A autora coloca que:

O NCLB abriu uma nova era de testagem e responsabilização nas escolas públicas dos EUA. Os educadores e pais que objetaram à nova ênfase em testagem estavam ultrajados. Eles fizeram campanha contra os testes, iniciaram processos judiciais, protestaram, tudo sem resultado. Os políticos desprezavam-nos fanáticos antitestes, e os tribunais rejeitaram seus processos. As forças antitestes se lançaram contra o problema errado. A testagem não era o problema. Os testes podem ser planejados e usados bem ou mal. O problema era o uso equivocado da testagem para propósito de grandes consequências, a crença de que os testes poderiam identificar com certeza quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores deveriam ser demitidos ou recompensados e quais escolas deveriam ser fechadas – e a ideia de que essas mudanças iriam inevitavelmente produzir uma melhor educação (RAVITCH, 2011, p. 172).

Essa política educacional dos EUA que teve início na década de 1990, com respostas fracassadas para a melhoria da aprendizagem, fez corromper a educação, através da responsabilização baseada em testes, ocasionando o estreitamento do currículo e distorcendo os objetivos da escolarização de crianças e jovens.

Com essa conclusão sobre os resultados dessa política, Ravitch (2011, p. 253) aponta:

As nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escola. Quando os testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal. Alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar a humilhação. As escolas podem manipular quem faz o teste e quem não faz [...]. Distritos e Estados podem requerer uma intensa preparação para os testes que espelhe os testes estaduais atuais e se aproxime muito de uma trapaça institucionalizada (RAVITCH, 2011, p. 253).

Essa contaminação de políticas educacionais, que tem como vetores as agências internacionais e as suas ramificações no Brasil, fortemente influenciou na elaboração da BNCC – fruto de um movimento permeado de interesses demandados pela agenda dos OMI, conjugada à coalizão de interesses formada pela parceria de aparelhos privados de hegemonia a serem executados pelo Estado – com o propósito de facilitar os ajustes da educação aos parâmetros padronizadores de competências a serem avaliadas “[...] sem que se tenha traduzido em melhoria da qualidade de ensino” (SILVA, 2019, p.133). Para isso, as escolas, as secretarias de educação nas esferas municipais, estaduais e federais, sobretudo, a ação docente ficam subordinados à lógica das avaliações.

Sobre a importância atribuída ao processo avaliativo no percurso da formação, Silva (2019) faz a seguinte inferência:

A ênfase no desempenho culminou com a produção expressiva de exames nacionais e subordinação da política educacional a imperativos das avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, como é o caso do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa lógica reitera uma formulação, que toma o currículo em sentido limitado, como taxionomia que prioriza a prescrição de objetivos de aprendizagem e enfatiza um aspecto da dimensão cognitiva – aquele que pode ser aferido. Secundariza, com isso, aspectos mais complexos dessa dimensão, além de concorrer para o menosprezo de outros aspectos da formação humana, de ordem intelectual, ética e estética (SILVA, 2019, p. 134).

A importância atribuída aos resultados é um mecanismo utilizado para ter o controle da incorporação das exigências das relações de produção, onde se encontra o epicentro dos problemas sociais, e para desviar a atenção, responsabiliza-se os indivíduos para o enfrentamento das situações produzidas pelo sistema.

4. 2. 3 Subordinação da formação docente à BNCC: uma mediação para difundir e consolidar o perfil de sujeito demandado pelo capital

Dotada de concepções educacionais que fundamentaram a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ambos orientados em competências e habilidades, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resgata essa concepção de outrora e impulsiona reformas para o novo contexto educacional do Brasil.

O teor abrangente da base tem impulsionado uma aceleração de políticas trazendo consigo uma nova direção para a educação, com tendências reformistas, com proposições que segue o direcionamento da política global, produzindo compressão e homogeneização do ensino e da aprendizagem com o discurso que posiciona a formação docente em um espaço de visibilidade, destacando a importância de rever as suas diretrizes norteadoras. Isto se afirma no terreno educacional porque, em um contexto de crise estrutural do capital, são pensadas para a formação dos professores e dos alunos, mudanças estruturais e curriculares, tanto nas IES – influenciando, diretamente, “[...] nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41) –, quanto nas escolas de Educação Básica. É importante ressaltar que independentemente da pretensão dos seus mentores/defensores, as diferentes concepções afinadas com os interesses da classe dominante, prevalecem no interior da educação.

Saviani (2017) dar-se a perceber que há um movimento de políticas decorrentes de uma determinada época que se assemelha a um zigue-zague ou pêndulo, por observar nas reformas um sentido tortuoso, com sucessivas mudanças e pela observação de idas e voltas de um mesmo tema nas reformas da educação.

Diante dessa observação, este filósofo e historiador da educação, explica essa comparação:

Observa-se a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral, ministros da pasta de Instrução pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido.

Esse movimento prossegue no período republicano, patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois se uma reforma promove a centralização, a

seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco no currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos (SAVIANI, 2017, p. 30).

De acordo com Saviani (2016, p. 73-74), o movimento educacional para a reformulação da formação docente no Brasil teve sua articulação inicial no fim dos anos de 1970, onde em abril de 1980 em São Paulo, na oportunidade da I Conferência Brasileira de Educação, foi “[...] criado o ‘Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura’ que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores’ (CONARCFE)” que, em 1990, deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta Associação passa a ser norteadada por princípios assumidos no Encontro Nacional, de 1983 para representar o movimento de educadores que travava a luta para remover a concepção de formação de professores no Brasil, como “[...] *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava o pensamento oficial” (LOPES DE FREITAS, 2002, p. 138. Grifos do original). Neste movimento, os educadores construíram uma nova concepção de formação para professores colocando em relevo o caráter social e histórico da formação. Sobre essa concepção, Lopes de Freitas (2002), expressa-se com clareza:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade [...]. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (LOPES DE FREITAS, 2002, p. 139).

De acordo com Lopes de Freitas (2002), é desse movimento, que emergiu a ideia de base comum nacional para servir de orientação para estruturar e organizar os cursos de formação de educadores no país, que, por mais das vezes, era negada por meio do currículo mínimo de formação da década de 1970, e articulá-la as questões da classe trabalhadora:

Os princípios gerais do movimento 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 [...] (LOPES DE FREITAS, 2002, p. 139).

A ANFOPE ressalta a importância de se ter na estrutura de formação de professores a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, e uma base comum nacional constituída nos princípios de sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; gestão democrática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social, político e ético do educador; formação inicial e continuada como processo de valorização e avaliação permanente dos cursos de formação (ANFOPE, 2023).

Saviani (2016), chama a atenção para o fato de que os conteúdos do currículo não poderiam ser fixados por órgãos governamentais, tampouco por uma convenção de educadores, nem por renomados intelectuais, visto que, firmava-se o entendimento de que,

[...] a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. *Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação* (SAVIANI, 2016, p. 74, grifos do original).

Assim, os aspectos fundamentais que deveriam basear a formação dos professores não deveriam ser definidos por instituições do Estado ou por especialistas, distinguindo-se do que atualmente é recomendado pegando de empréstimo o vocabulário das lutas dos movimentos da educação e adequando-o para produzir as políticas hegemônicas. As necessidades criadas em decorrência do agravamento da crise estrutural, faz emergir uma base curricular para potencializar o controle e a mercantilização do processo de formação docente, eficaz para que o professor consiga treinar os alunos para permanecerem dominados, velado pelo discurso de trabalho conjunto e solidário, pela equidade para a transformação da educação e da sociedade, cujas políticas são regulamentadas para os fins sensíveis ao mercado.

É o que se pode confirmar com a observação e direcionamento da Unesco (2022) sobre a participação da sociedade na formação dos professores:

Nem as universidades nem as escolas são capazes de realizar a preparação inicial dos professores por conta própria. Alguns programas preenchem essa lacuna concentrando-se na construção de novos espaços e configurações onde vários atores educacionais, *incluindo autoridades públicas, associações de professores e iniciativas não governamentais, possam se reunir para um*

trabalho conjunto e solidário [...]. Por fim, o desenvolvimento pedagógico da docência na educação superior, o professorado, também requer transformação (UNESCO, 2022, p. 87. grifos nossos).

A ideia de base nacional curricular é fruto de mobilizações sociais que emergem no fim dos anos 1970 por perceber a importância de mudanças nos cursos de formação de professores e passou a ser prevista nos termos da lei, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 210 que assim expressa: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2023b) e depois foi incorporada à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei que vem sofrendo modificações ao longo do tempo, apresentando-se da seguinte forma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

[...]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996a).

A LDB, estabelece ainda que essa base deve nortear-se por competências e diretrizes a serem definidas pela União, conforme os termos da Lei a seguir:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - 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, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino [...] (BRASIL, 1996a).

A necessidade de uma base comum é também reiterada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005/2014, onde está previsto que os entes federativos serão articulados pelo MEC na implementação de uma base nacional

comum, e para isso estabelece as seguintes estratégias para as metas 2, 3 e 7, a dizer:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014).

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A BNCC, tem como referência o modelo de base implementada nos Estados Unidos, promovendo o ajuste da educação aos parâmetros das avaliações de larga escala, o que justifica o foco da BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades e define objetivos de aprendizagem a serem executados e verificados nas avaliações. Os resultados obtidos destas avaliações são utilizados para nutrir os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e da OCDE em comparações internacionais, apresentado no tópico acima desta pesquisa. Com o objetivo de alinhar o processo educativo brasileiro às políticas contemporâneas requeridas em escala mundial, a BNCC direciona: “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC emerge para contribuir com a formação do sujeito responsabilizado e adaptável para enfrentar os problemas sociais, através de competências e de controle das inteligências socioemocionais. Essa importância é percebível ao longo de todo o documento da BNCC, destacando-se o seguinte:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores *para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Dentro dos parâmetros permitidos aos interesses do capitalismo, e de forma naturalizada, os sujeitos são treinados a se ajustar, a se autocontrolar e a se responsabilizar pelas soluções dos problemas produzidos pelo capital, ou seja, a formação de sujeitos *accountable*. Assim,

[...] os reformadores disseminam um discurso [...] que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia [...]. Trata-se, então, de destacar sua função ideológica, cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista idéia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92-93).

Jimenez (2005b), fundamenta esse raciocínio quando afirma que,

A noção de classe trabalhadora dissolve-se, aqui, no individualismo exacerbado, na busca frenética, cotidianamente incentivada, pela aquisição do conjunto de competências (do qual não está ausente a própria agressividade competitiva, a disponibilidade absoluta de aceitar passivamente as regras do jogo empresarial e a crença mística no poder do pensamento positivo...), condição para o milagre do indivíduo abençoado, e isolado, que encontra o seu lugar ao sol no mercado de trabalho (JIMENEZ, 2005b, p. 103).

Como forma de alinhar/ajustar os sujeitos às necessidades que emergem do capital, é necessário produzir o consenso para se obter o conformismo. No passado, esse processo de inculcação era realizado através da religião para a aceitação, a obediência ao que era posto, contudo, atualmente, no âmbito escolar e da formação de professores, as competências pretendem, por meio do controle da inteligência emocional, conseguir realizar essa tarefa.

Eis na figura a seguir as inteligências emocionais a serem requeridas de alunos e professores para o processo ensino-aprendizagem, e as demais relações sociais, permeado de resiliência emocional/conformado/passivo, ajustável ao sistema do capital:

Figura 6 – As Macrocompetências e as Competências Socioemocionais



Fonte: Silva (2023, p. 225).

Diante dessa realidade, é impressa na educação uma base curricular que define um conjunto de aprendizagens essenciais suficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na formação de sujeitos, de modo a estarem, minimamente, capazes de se colocarem à disposição do mercado, e isso não significa estarem empregados, porém disponíveis. Para alcançar esse objetivo, todos os âmbitos vinculados à organização que conformam a Educação Básica no Brasil são alcançados pela reestruturação delineada para ajustar-se à BNCC, por esta não fornecer diretrizes apenas para a adequação e reconfiguração do currículo, mas para toda a educação.

Pelos motivos apontados, Lemos (2023), explica que,

[...] as premissas postas pela base devem orientar não só a elaboração de conteúdo dos currículos, mas, também, deve referendar reformas que se alinhem à base no campo da formação docente, avaliação, produção de material didático e nos critérios que orientam a oferta da infraestrutura da educação. Portanto, institui-se como uma política resoluta e abrangente para educação nacional (LEMOS, 2023, p. 124).

Configura-se, assim, o espraiamento da precarização da educação, delineando reformas que reverberam na reestruturação da formação dos professores para que estes auxiliem na efetivação dos objetivos da política que movimenta a base. O que é confirmado com o que se encontra postulado na meta número 15, e sua

respectiva estratégia 15.6, do PNE, que vincula a reforma do currículo das licenciaturas à base curricular da Educação Básica, a saber:

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2023c).

A formação dos estudantes e, conseqüentemente, a dos professores no Brasil estão mergulhadas em competências e habilidades exigidas pelo mercado, isto porque as avaliações padronizadas têm as suas matrizes curriculares direcionadas a seguir o PISA, que emerge pela necessidade da OCDE, em definir e alinhar a agenda educacional, destacando sua investida nos países de economia periférica, alcançando assim, o Brasil.

Spring (2018) em seu livro “Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado”, explica que atualmente os OMI espriam o ensino em habilidades em escala mundial, pois,

[...] a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades, e muitos países estão alinhando os seus currículos escolares às habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico. A OCDE define habilidades como “a capacidade de fazer algo”, o que poderia incluir a capacidade de operar uma máquina (habilidade técnica) ou a capacidade de relacionar-se bem com os outros (habilidade interpessoal). A instrução baseada em habilidades, dizem, resolverá a maior parte dos problemas econômicos, incluindo os problemas do crescimento e desenvolvimento econômicos, do desemprego e das desigualdades de renda (SPRING, 2018, p. 96, grifos do original).

Em um contexto, mesmo que uma parcela dos sujeitos que se esforçaram para adquirir as competências e habilidades necessárias, mas sem se inserirem no mercado de trabalho – sendo colocado à parte pelo avanço tecnológico a exemplo, a ágil Inteligência Artificial –, também esse resultado, massa excedente, faz cumprir a função inerente ao sistema capitalista.

Para fundamentar essa compreensão, é relevante lembrar o que diz Mézáros (2011a) em sua abordagem à necessidade do controle social, em que destaca a tendência do desemprego como um indicador do aprofundamento da crise estrutural:

Muito embora, no que concerne à *tecnologia propriamente dita*, não haja, em princípio, razão para que a tendência de modernização e a transferência do trabalho não qualificado para o trabalho qualificado não possam prosseguir indefinidamente, há de fato uma excelente razão por que essa tendência tenha de se reverter sob as relações capitalistas de produção: os critérios desastrosamente restritivos da lucratividade e da expansão do *valor de troca* aos quais tal “modernização” está necessariamente subordinada. Assim, o novo padrão emergente de desemprego como uma tendência socioeconômica adquire o caráter de um indicador do aprofundamento da crise estrutural do capitalismo atual.

Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis [...]. E o mais importante de tudo é que quem sofre todas as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, obviamente, *a totalidade da força de trabalho da sociedade* (MÉSZÁROS, 2011a, p. 1005, grifos do original).

As relações de produção regulam as condições de produção e de trabalho, e é por isso que a pseudoliberalidade desse sistema possibilita o desemprego, e isso não significa que os desempregados estão excluídos do sistema, pois essa condição faz parte da dialética cruel do capital, em que os sujeitos estão disponíveis para servi-lo. O desemprego é salutar para a própria ampliação do sistema.

A massa de desempregados, Marx (2013) considera exército industrial de reserva, e assim demonstra:

Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece as suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013, p. 707, grifos nossos).

Isso justifica a investida na formação de professores no Brasil, utilizada como um mecanismo de controlar os indivíduos, deixando-os sempre disponíveis para atenderem às sequências de necessidades que se sucedem em contexto de crise

estrutural do capital. E esse controle acontece através das políticas expressas pelo Estado em obediência ao capital, a quem é subordinado. Políticas oriundas de pesquisas que produzem relatórios de monitoramento e atos normativos que apontam as fragilidades, as necessidades e os caminhos para que a educação alcance o padrão de qualidade estabelecido pela política global.

A precarização social vem sendo conformada através de subterfúgios inebriantes, porém é insustentável estendê-la indefinidamente. A BNCC traz consigo um projeto de precarização não aparente, promovido pelo Empreendedorismo, pela Formação para a Cidadania, pelo Projeto de vida, entre outras formas, que produzem nos sujeitos, um cenário de empregabilidade e flexibilidade, e legitima a aceitação da exploração e da precarização. E para mediar e fazer objetivar essa política, a formação de professores ajusta-se ao que é requerido na BNCC.

Esse projeto de educação que nos objetivos revelados pretende promover a equidade (por não ser possível a igualdade na sociedade de classes) e a oportunidade de aprendizagens para todos (por ser ameaçador o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao conhecimento científico, por isso disponibilizam aprendizagens e não conhecimentos), utilizando-se de competências socioemocionais, nos objetivos ocultos, acentuam a desigualdade, pauperiza-se o currículo, fragmenta-o e atribui aos sujeitos a responsabilidade de seu fracasso ou de seu sucesso, justificado pelo chavão da igualdade de oportunidades.

Em Jimenez (2005b), pode-se perceber esse cenário preocupante, quando esta educadora faz a profícua observação:

Mais ainda, o ideário da qualidade total invadiu os meios educacionais, acoplado-se ao modelo de competências, responsável pela formação do novo trabalhador, que deve, principalmente, saber-ser: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de cooperativo e detentor da sempre louvada inteligência emocional, atributos capazes de garantir-lhe a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação (JIMENEZ, 2005b, p. 103).

Depois que a base nacional comum passou a ser expressa/positivada na Constituição Federal de 1988, desencadeou nos anos seguintes vários estudos, empregando esforços para constituí-la, intensificando-se com a sua previsão na LDB de 1996 e PNE. A instituição, em 1997, dos PCNs e, em 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica não passaram a ser consideradas como orientadores do currículo diante da efervescência dos debates de

cunho político e ideológico que atravessavam as mobilizações para a elaboração da primeira versão da BNCC em 2015, tendo sua apreciação ainda no referido ano.

O Movimento Pela Base (MPB), oficialmente criado em 2013 para dar apoio e monitorar o processo de construção e a implementação da BNCC e da reforma de Ensino Médio se articulou através de parcerias com pessoas físicas e jurídicas de natureza privatistas – dotadas de expressivo poder econômico e/ou grande influência, apresentadas como politicamente neutras e sem fins lucrativos – para pensar, arquitetar, implantar e implementar o projeto de educação, que Freitas (2018) denomina de reforma empresarial da educação, da classe dominante destinado à classe dominada, os trabalhadores e seus filhos, através do uso de diferentes meios midiáticos para produzir o consenso na sociedade, com a pretensão de obter o apoio e a positivação da política pelo Estado. E, embora com ideias conflitantes, mas com objetivos comuns, formam-se parcerias para impor ao Estado, por ser a expressão do capital, as políticas para a incorporação do modelo de competências na educação brasileira, que possam ser controláveis com a mensuração de um elenco de comportamentos a serem praticados pelos professores e pelos alunos, referendadas pelos OMI e reguladas pelas forças do mercado de produção, de consumo e de trabalho. Além das pessoas físicas, no site do Movimento, percebe-se uma coalizão de instituições/aparelhos privados de hegemonia com interesse nesse processo. Assim, pode-se listar como integrante dessa aliança, a saber: Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto, Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime, Vozes da Educação, entre outros parceiros (MOVIMENTO PELA BASE³⁴).

As discussões sobre a BNCC tiveram início no CNE através da constituição de uma Comissão Bicameral com o objetivo de contribuir com o que estava previsto nas metas do Plano Nacional de Educação, com suas estratégias anteriormente especificadas nessa seção. Paralelamente, o Ministério da Educação (MEC) vinha

³⁴ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#governanca>.

realizando estudos e ações desde 2014 sobre o assunto e, em colaboração com profissionais da educação, elaborara em 2015, com sua proposta preliminar apresentada em 16 de setembro do mesmo ano (BRASIL, 2015b), a primeira versão da BNCC. Esta foi à consulta pública até março de 2016. Subsidiada por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), o MEC elabora a segunda versão e a disponibiliza em maio de 2016 para discussão por milhares de educadores.

É preciso salientar que além da versão da atual BNCC, duas versões a antecederam, a primeira, em 2015, e a segunda em 2016. A segunda versão, que contou com maior participação de profissionais da área da educação através de muitos debates, embora distante da perspectiva de educação para a formação verdadeiramente humana, não apresentava o grau de pragmatismo, de deformações, de ameaças para a educação, quanto a versão atual, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 2017. Esta teve seu processo de desenvolvimento desprovido de significativos debates e foi imposta em um contexto de fortes articulações políticas e jurídicas, as quais passava o país, culminando na destituição da Presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016.

Com base nessas discussões, o CONSED e a UNDIME elaboraram um relatório que foi encaminhado para o Comitê Gestor do MEC. Este Comitê se responsabilizou pela revisão da segunda versão e elaboração – de forma verticalizada e centralizada – da terceira versão da BNCC encaminhando-a ao CNE em abril de 2017 sem a devida justificativa para a exclusão do Ensino Médio e sem justificativas da não inclusão de contribuições consideradas substanciais providas das audiências públicas. A tramitação da matéria ocorreu de forma célere na Comissão Bicameral, o que comprometeu, de forma intencional, o processo de discussão e deliberação. (AGUIAR, 2018).

Sobre o *modus operandi* da tramitação do texto da terceira versão e seu cunho antidemocrático, Peroni (*et al.*, 2019) disserta:

O CNE promoveu uma audiência em cada uma das cinco regiões do Brasil de junho a setembro de 2017, da qual participaram entidades, professores e interessados. De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição à BNCC. *A aprovação*

de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o modus operandi dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas (PERONI et al., 2019, p. 43, grifos nossos).

A maneira como foi operada a BNCC demonstra a sua intencionalidade. A BNCC passa a ser a referência nacional para os sistemas de ensino, devendo ser implantada e implementada em todas as modalidades da Educação Básica e passa a orientar a constituição dos cursos de formação de professor de todo o país.

Na apresentação dos seus fundamentos pedagógicos este documento aponta

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Ao adotar esse enfoque, é determinado na BNCC que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2018, p. 13).

Eis o percurso histórico da BNCC:

Quadro 9: Percurso histórico da BNCC (1988-2018).

ANO	ACONTECIMENTO	ANO	ACONTECIMENTO
1988	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210 a BNCC ao assegurar formação básica comum.	2011	A Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
1996	É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.	2012	A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1997	São consolidados os PCNs para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, para o desenvolvimento do currículo.	2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o PNE, das 20 metas, 4 referem-se a BNC.
1998	São consolidados os PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.	2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a

			Elaboração de Proposta da BNCC. É disponibilizada a 1ª versão da BNCC.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), para difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.	2016	É disponibilizada a 2ª versão da BNCC. O Consed e a Undime promoveram Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debatê-la.
2008	É instituído o Programa Currículo em Movimento em busca de desenvolver o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.	2017	Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2009	A Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.		
2010	A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as DCNs com o objetivo de orientar o planejamento curricular.	2018	MEC entrega ao CNE a 3ª versão da BNCC do EM. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Institui-se o Programa de apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC. Ajuste de políticas educacionais à BNCC, Articulação das DCN para a Formação Inicial de Professores e BNC-Formação.

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações do BRASIL (2023c) Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso: 15 de set de 2023.

Desprovida de debate teórico, com reduzidas considerações e participação de professores e universidades, e supressões de várias contribuições de alguns profissionais da educação, com características variadas e peculiares – não só secundarizando, mas desprezando os movimentos das instituições e comunidade científica do campo da educação e as suas perspectivas, a BNCC enfatiza um forte vínculo entre a educação e o desenvolvimento econômico, assim como é pronunciado pelos OMI, colocando a educação no patamar de salvacionista, atribuindo o alcance de metas de aprendizagens por competências como a solução para mitigar as desigualdades sociais, velando/omitindo a real causa dos problemas que enfrentam a sociedade, o capital e as condições antagônicas que foram desenvolvidas pelas suas engrenagens de exploração.

Está explícito na BNCC o reforço atribuído à lógica do desenvolvimento da aprendizagem estruturada em competências, em concepção curricular subjugada e intimamente articulada ao processo de avaliação em larga escala, e a formação para

o trabalho, porém, tentando desvelar, pressupõe-se que é uma formação para o desemprego. Sendo considerado, pelo relatório do BM – quando sugere mudanças para o Brasil aumentar a produtividade –, que as experiências de alguns países da OCDE “[...] mostram que um currículo novo, flexível e baseado em competências pode ser um passo importante para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 64).

Para Macedo (2018), a estruturação da BNCC em competências funciona como

[...] *standard* para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA [...]. Não é a toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar (MACEDO, 2018, p. 32).

Estando toda a ação pedagógica pensada para atender aos objetivos de desenvolver as competências, o saber fazer apresenta-se neste documento em relevância. Assim está explícito:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos do original).

A necessidade de ser mais competitivo, empurrada pelas mudanças do processo de produção, exige não só das empresas a apropriação de competências e habilidades para fazer parte da competição, como também é exigido dos indivíduos que as desenvolva para, de forma flexibilizada, encontre soluções para os problemas. Para Leonard Mertens (1997), – um consultor estudioso em gestão de produtividade e de recursos humanos por competências, que acredita e procura traduzir tudo em ações práticas e aprender de forma colaborativa ao longo do percurso – competência consiste em,

[...] resolver um problema e alcançar um resultado com critérios de qualidade, isto exige que o ensino seja de tipo integral: que combine conhecimentos

gerais e específicos com experiências de trabalho. As vantagens de um currículo orientado à resolução de problemas são: a) se leva em conta a forma de aprender; b) se concede maior importância a ensinar a forma de aprender do que a assimilação de conhecimentos; c) se logra maior pertinência que no enfoque baseado em disciplinas e especialidades acadêmicas; e d) se ganha maior flexibilidade do que com outros métodos. A formação baseada em normas de competência laboral facilita a educação pela alternância, permitindo ao indivíduo transitar entre a aula e a prática do trabalho, ademais estimula a formação contínua dos trabalhadores e propicia que as empresas respondam às expectativas de seu pessoal do ponto de vista da remuneração face às competências alcançadas (MERTENS, 1997, p. 37).

De acordo com Moder (2019, p. 32), em “Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil”, as competências tinham um sentido distinto do utilizado na formação tecnicista dos anos 1960 e 1970 por associá-las “[...] a lógicas reprodutoras e qualificadoras de capital social e de mão de obra”, segundo esse autor, atualmente elas são postas para que os conhecimentos sejam utilizados na valorização do saber fazer, “[...] em detrimento da 'acumulação' desses conhecimentos” para enfrentar o desenvolvimento tecnológico. Contudo, embora em contextos históricos distintos, elas convergem para a mesma finalidade, servir ao capital.

Percebe-se no texto da lei, que o desenvolvimento das competências para garantir as aprendizagens essenciais dispostos na BNCC estão associadas ao praticismo e ao utilitarismo, para solucionar os problemas do cotidiano, e os relacionados ao trabalho e ao não trabalho, como também, para nortear as avaliações. A formação integral resume-se em desenvolver competências e habilidades, implicando em uma “[...] formação para o utilitarismo, resiliente e aprisionado a tornar-se mão de obra no mercado de trabalho” (LEMOS, 2023, p. 128). Essas competências e habilidades aparecem no ato normativo da BNCC como metas a serem atingidas, e para obter o controle, são utilizadas as avaliações de resultados:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os *mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências*.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e *qualificação para o trabalho*.

Art. 8º [...]

V. Construir e aplicar *procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado*, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando *tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos*.

Art. 14. A BNCC, no Ensino Fundamental, está *organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências*, a saber: [...]

d. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho;

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (BRASIL, 2017d, grifos nossos).

A formação do professor fica subordinada às proposições da BNCC como uma necessidade da contemporaneidade, devendo ser reestruturada em atenção ao que é determinado, devendo ter formação direcionada a desenvolver competências e habilidades nos educandos, tornando-os capazes de ajustarem-se para satisfazer as complexidades da sociedade, que se coaduna com o disposto na Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, que garante o direito “à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Essa reestruturação está prevista no Art. 5º, §1º do Capítulo II, que trata “Do planejamento e da organização”, e no Art. 17º e 18º do Capítulo V, que trata “Das disposições finais e transitórias”, respectivamente:

Art. 5º *A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.*

§1º *A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.*

Art. 17. *Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.*

§ 1º *A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.*

§ 2º *Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.*

Art. 18. *O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), seguinte à publicação da BNCC, deve observar as determinações aqui expostas em sua matriz de referência. (BRASIL, 2017d, grifos nossos).*

Nessa direção, a BNCC exige a adequação do currículo e do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, do perfil do professor, e das avaliações. O controle de aferição dos resultados também resvala no ENADE. O trabalho docente é desconstruído, supostamente considerando-o que sem uma BNCC, com seu

currículo prescrito, fica sem norte a seguir, engessando a ação pedagógica aos objetivos de aprendizagem com crescente gradação da padronização. É uma forma de controlar a ação docente e a condução da educação para atender aos interesses do sistema de produção por meio do consenso proponente dos organismos internacionais e seus braços de extensão no Brasil.

Esse cenário faz perceber a formação de correlação de forças. Conta com a organização de setores vinculados ao mercado que passam a influenciar de formas diversas, direta ou indiretamente, nas políticas de formação de professores, redefinindo os limites de atuação do público e do privado, acentuando a presença do setor privado, com atuação não exclusiva do campo da educação, na definição das políticas curriculares e no impulsionamento de reformas educacionais que segue a cartilha do BM para serem executadas no Brasil. Essas reformas que têm como resultado os processos de privatizações de características endógenas ou exógenas, “[...] que dizem os arquitetos do neoliberalismo ser reforma, na verdade é contrarreforma” (SANTOS, 2012, p. 82). Embutido na BNCC está um projeto mercantil abrangendo todos os setores da educação.

Freitas (2018), considera que propiciar o pleno funcionamento do mercado educacional é o que move as reformas. E assim se expressa:

Com isso, o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público [...]. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado. A utopia que move a reforma é o funcionamento pleno do mercado educacional [...] (FREITAS, 2018, p. 56, grifos do original).

A exemplo da educação sendo tratada como investimento, entre tantas outras evidências, está a realização do XIX Congresso Internacional de Tecnologia na Educação (CITE) em setembro de 2023. Um evento que entre outras atividades teve premiação patrocinada pela Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de Pernambuco (Fecomércio-PE) para o melhor trabalho de inovação, engajamento, prática dos professor da rede pública ou privada que apresente experiência pedagógica bem-sucedida. Foi composto por 51 palestras e uma destas realizada pela presidente executiva do TPE, com uma fala sobre o Ensino Médio. Contou também, com palestras sobre emoções do docente no contexto educacional, sobre as experiências socioemocionais, empreendedorismo educacional, estratégias

de futuro e cultura da inovação da educação (CITE, 2023), entre tantas outras temáticas que trazem embutido o propósito de operar esforços para sensibilizar os indivíduos aos ajustes necessário ao cenário da crise estrutural do capital. Esse Congresso dispôs de janelas de oportunidades mercadológicas com salão de empreendedorismo e suas estantes virtuais destinadas à comercialização de produtos e serviços educacionais. Ocorreram homenagens a empresários e lideranças que contribuem com a educação de Pernambuco.

A BNCC favorece a formação de mercado, que apresenta pseudo-soluções para os problemas da educação, e no objeto em questão, da formação docente. Esta pode ser operada por fundações, institutos, empresas nacionais e conglomerados internacionais, que enxergam a formação para professores, o material didático – a exemplo, o apostilamento para o processo pedagógico, incorporação dos processos de trabalho do professor as plataformas tecnológicas –, os pacotes tecnológicos, as consultorias, entre outras possibilidades, uma forma de negócio lucrativo. Submete a formação docente a experiências duvidosas parametrizando através de parcerias internacionais. Para atender às metas estabelecidas, grande parte do problema atual, os gestores públicos solicitam a ajuda desses agentes privados para treinar os professores com objetivo de aumentar o desempenho nas avaliações de larga escala.

A escola torna-se um espaço de precarização, de alienação, de controle, de meritocracia, de competição entre docentes, com uma sequência de acontecimentos que conduzem ao "[...] adoecimento docente em detrimento do slogan do bom professor e aprendizagem dos(as) alunos(as), propalada como fatores determinantes para potencializar os benefícios econômicos para o setor educacional" (COSTA; SOUZA; CABRAL, 2018, p. 2048), difundida através das concepções alardeadas pelos OMI.

E assim, percebe-se um paradoxo que se constitui em dispêndio de dinheiro público para pagar entidades privadas para que a escola e/ou os sistemas de ensino contratantes venham a obter recursos públicos. Estreita-se dessa forma a relação do híbrido público-privado, adequando o sistema educativo às vicissitudes do mundo dos negócios mercadológicos, visto que, esses agentes, conformam uma coalizão de interesses com a finalidade de materializar políticas de publicização, privatização e terceirização da escola pública. Participação reafirmada no relatório da Unesco (2022) que recomenda rupturas e transformações emergentes na educação, afirmando que

Os líderes industriais e comunitários devem participar e contribuir ainda mais com a educação secundária e a superior para garantir que os estudantes ingressem no mundo do trabalho e em uma variedade de ocupações. As instituições de ensino não devem apenas fornecer aconselhamento profissional, mas também oferecer apoio aos educadores por meio de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para garantir que eles acompanhem as mudanças em sua profissão e no mundo do trabalho (UNESCO, 2022, p. 40-41, grifos nossos).

Nessa esteira, a BNCC abre precedentes legais para dar substância necessária ao processo de hibridização do público com o privado, arquitetado em coalizão do Estado com agentes do mercado, seguindo a recomendação do Banco Mundial (2018, p. 90) que “[...] requer um novo arcabouço institucional de diálogo governo-empresa que facilite a solução de falhas”. Para criar condições para a sua implementação, é salutar alinhar o material didático, as avaliações, os conhecimentos didáticos no sentido de orientar o trabalho docente no desempenho de suas práticas, ou seja, todo o conteúdo educacional, os quais possibilitam o desenvolvimento de produtos concebidos por empresas privadas e vendidos ao Estado.

O processo de implementação da BNCC, em 2018, que contou com a monitoria do MPB, teve disponibilizado 100 milhões de reais no orçamento em recursos do tesouro nacional. Recursos destinados às Secretarias Estaduais e Distritais de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME) para financiar a construção e a revisão dos currículos normatizada através da Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e designou diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação (BRASIL, 2018).

Há de se destacar que a implementação da base dá abertura para as instituições privadas atravessarem essa implementação, com as possibilidades de contratação para assessorar, de diferentes formas, esse processo. E, assim, está previsto nesta Portaria precisamente, em seu Capítulo II que trata “Da Assistência Financeira às SEDEs”, que dispõe:

Art. 4º O Programa disponibilizará assistência financeira às SEDEs para viabilizar os seguintes serviços:

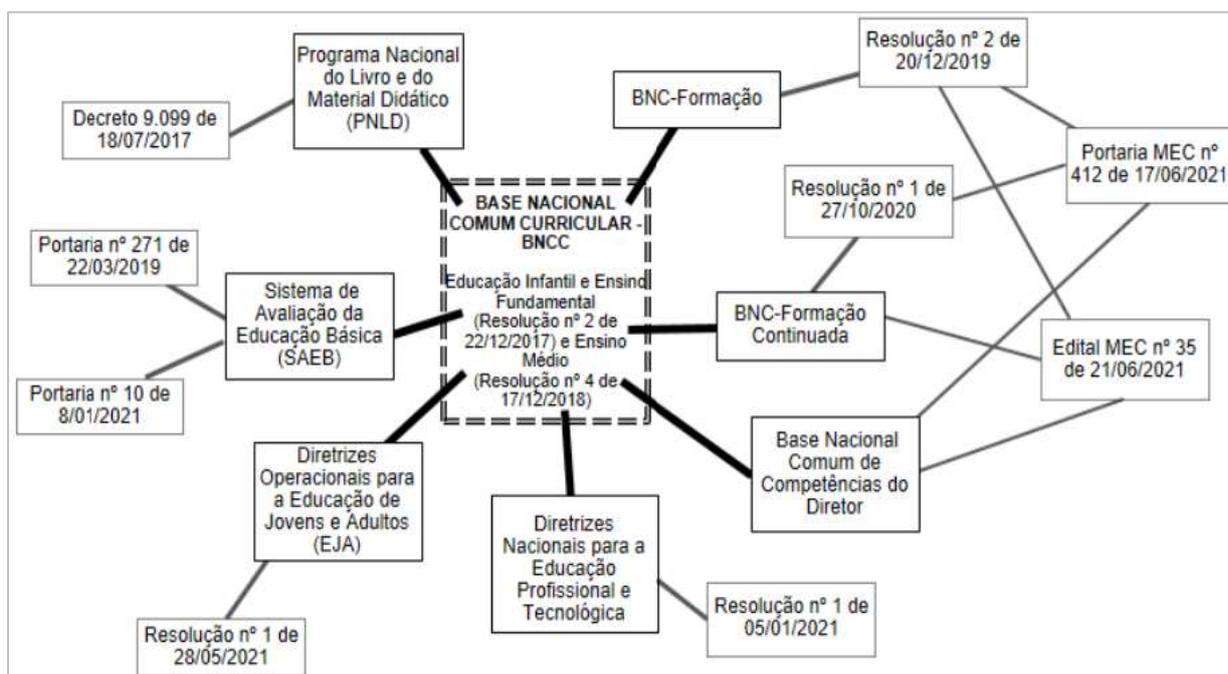
I - assessoria de especialistas em currículo, oriundos de instituições de pesquisa, universidades, consultorias independentes, entre outros;

II - logística de eventos e mobilizações dos sistemas e redes estaduais, distrital e municipais de ensino para a discussão e formação sobre a BNCC e o currículo, e contratação de palestrantes e facilitadores, entre outros [...] (BRASIL, 2018).

A BNCC, uma política de caráter abrangente, não se restringe em definir o currículo, ele é um instrumento de padronização para o controle – em um país de dimensões continentais que agrega uma diversidade de realidades, daí a necessidade de controlar essas particularidades –, um documento que é utilizado para definir as políticas educacionais, referendando reformas que ajustam a formação docente no Brasil e tudo que toca a educação. Percebe-se que, em curto período, emergem várias políticas em alinhamento com a Base como parte da composição da reforma necessária para ajustar a educação brasileira aos objetivos aqui já apresentados.

Na figura a seguir, as professoras Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), de forma bastante didática, procuram mostrar a materialização de ajustes educacionais derivadas da BNCC, através das novas políticas.

Figura 7: Alinhamento entre políticas educacionais à BNCC (2017-2021).



Fonte: RODRIGUES; PEREIRA; MOHR (2021, p. 10).

Como um projeto de educação em desenvolvimento/em processo de implementação/em movimento, há de se acrescentar que, além destas políticas, após 2021, acontece a mobilização de projetos, como parte de um grande corpo intencionalmente estruturado, para dar sustentação à implementação da BNCC, tais como: a Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2023d); Descaracterização do Curso de Pedagogia através do

Projeto de Lei nº 1735/2019, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo (BRASIL, 2019b). Pode-se considerar também, o processo de elaboração das metas do novo PNE para o decênio 2024-2034, ainda em debates entre o MEC, CNE, CONSED, UNDIME e outras entidades, apontando para esse alinhamento.

Esta medula educacional – a BNCC – promove uma política de resultados dentro de uma racionalidade mais efetiva para se ter o controle do desenvolvimento de seus objetivos. Sobre esse controle, Lemos (2023), infere:

Por trás do discurso da igualdade e do comum a todos, num país tão diverso, o que impera é a obrigatoriedade da padronização para o controle, porque, de certo modo, tanto os PCNs como as DCNs já traziam, em seu bojo, a pretensão de organizar e de unificar, via diretrizes nacionais, os currículos nacionais. Entendemos que a desigualdade educacional no Brasil se constitui para além dos currículos e dos conteúdos ensinados em sala de aula [...]. Embora o documento ampare a diversidade e as diversas realidades locais, o caráter bastante prescritivo em relação às ações e às decisões a serem feitas, revela que o máximo permitido dentro desse contexto é uma livre adaptação ou uma contextualização dos conteúdos a partir das estratégias a serem utilizadas (LEMOS, 2023, p. 124-125).

Diante do tecido constituído pelas delineações da BNCC em seu processo de implementação, reverbera na formação docente a necessária urgência de reforma para efetivar os pressupostos dessa política, visto que, torna-se um fator decisivo para obter os objetivos da política educacional em escala global. E com o propósito de ajustar às necessidades da educação burguesa, a formação do professor torna-se “[...] um princípio que vem pautando e influenciando as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura das diversas universidades [...]” (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 108).

4. 2. 4 O empenho e a influência da OCDE na formação de professores

Os cursos de formação de professores passam a moldar-se à política que descaracteriza o professor da educação Básica e o responsabiliza pela formação de contingente de sujeitos adaptáveis às demandas do sistema do capital. Pois, colocando o professor como responsável pela priorização de uma educação de qualidade, os OMI manifestam interesses projetados na formação e desempenho dos professores. Para tanto, principalmente, a UNESCO, o BM e a OCDE, investem em pesquisas para fundamentar suas concepções a respeito do professor, assim como

sua valorização, profissionalização e formação. Esses organismos assumem a função de proponentes de elaborações de políticas para a formação de professores e para o trabalho que estes deverão desempenhar.

Em termos de informação, cabe explicar que o SABRE é um programa que, a serviço do BM e os seus parceiros, atua na tarefa de identificar prioridades para fortalecer os sistemas de educação, definindo, analisando e avaliando-os para ajudar os países a alcançarem resultados educativos e de aprendizagem. Na estrutura desse programa, existe o *SABRE-Teachers* que visa a fornecer um modelo abrangente e baseado em evidências, principalmente de países desenvolvidos, para compreender e avaliar as políticas docentes. Ele fornece rápido entendimento sobre o que é relevante para tais políticas, com vistas a melhorar aprendizagem dos alunos, e como priorizar, entre as diferentes opções para a reforma, as políticas docentes. Para isso, faz-se mapeamento de políticas e sua orientação política, para identificar o que é mais importante para o desenvolvimento de políticas destinadas a professores. Diante do diagnóstico concluído por esse programa, a serviço do BM, são prescritas 8 metas³⁵, consideradas importantes para se ter professores eficazes, a dizer: 1. Definir expectativas claras para os professores; 2. Atrair o melhor para o ensino; 3. Preparar professores com treinamento e experiência úteis; 4. Combinar as habilidades dos professores com as necessidades dos alunos; 5. Professores líderes com diretores fortes; 6. Monitorar o Ensino e a Aprendizagem; 7. Apoiar professores para melhorar o ensino; e 8. Motivar os professores para o desempenho (WORLD BANK, 2013, p. 25-34. Tradução nossa). Diante de todas as fundamentações feitas até aqui neste trabalho, interpreta-se que essa eficácia se resume em desenvolver o projeto educacional de acordo com o ordenamento do capital. Isto sendo efetivado pelo professor, ele é considerado eficaz.

Atualmente, a OCDE reúne as mais importantes informações sobre a área econômica e social alocados através de dados estatísticos. A partir do início dos anos de 1990, esta Organização debruça-se sobre a formação de professores, por considerar imprescindível para se obter a educação com os necessários ajustes impulsionantes ao desenvolvimento econômico, no propósito de fortalecer a

35 *Policy Goal: 1. Setting Clear Expectations for Teachers; 2. Attracting the Best into Teaching; 3. Preparing Teachers with Useful Training and Experience; 4. Matching Teachers' Skills with Students' Needs; 5. Leading Teachers with Strong Principals; 6. Monitoring Teaching and Learning; 7. Supporting Teachers to Improve Instruction; 8. Motivating Teachers to Perform (WORLD BANK, 2013, p. 25-34).*

sociedade capitalista. E constata, por meio dos resultados coletados pelo PISA em 2000, que a inadequação dos professores ou sua ausência interfere diretamente no desempenho dos alunos (MAUÉS, 2020). Um convencimento que correlaciona a formação de professores ao progresso econômico e social.

Neste sentido, de acordo com Maués (2020), essa organização vem realizando investigações sobre a educação diretamente relacionadas à formação e ao trabalho docente, que são: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Programa para Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Todos os resultados coletados, dados, enquetes, informações, evidências, são analisados e divulgados nos documentos, nos relatórios, para dar sustentação às recomendações, orientações e diretrizes. Tais estudos são apresentados em eventos, fóruns, conferências, patrocinados pelos OMI, e utilizados para projetar aos países, e entre eles o Brasil, responsabilizações de adoção de medidas para a formação inicial e continuada de professores.

A OCDE (2015, p. 3), com base nos resultados da TALIS 2008 e 2013, recomenda políticas de formação que adotem práticas inovadoras, com proposições de formação continuada, ancorada em evidências e “[...] centrada sobre as práticas pedagógicas ativas” e também a políticas de profissionalização docente. Em seu estudo intitulado “A OCDE e a formação docente: A TALIS em questão”, Maués (2020), explica que a TALIS se configura como uma pesquisa internacional que é realizada e coordenada pela OCDE, cujo objetivo central é investigar nas escolas de educação básica a situação na qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem e analisar as condições de trabalho dos docentes, assim como seus princípios, crenças, práticas pedagógicas, “[...] visando elaborar políticas para a formação de professor com o mais alto nível de qualidade”. Dessa forma, a OCDE, apresenta essa pesquisa como uma ajuda aos professores.

Enquanto o PISA gera indicadores de distintos aspectos dos sistemas educativos para produzir resultados a partir do desempenho dos alunos, utilizando esses resultados para justificar o direcionamento de políticas educacionais suscitadas aos países, a TALIS possui a função de realizar pesquisas para obter dados sobre as questões de professor e diretores.

A edição TALIS-2018³⁶ dá ênfase à formação do professor, com foco nos seguintes temas: 1. Atraem candidatos para participarem em programas de FIE; 2. Selecionar os candidatos mais adequados para seguir os programas de formação inicial; 3. Dotar os futuros professores com a combinação adequada de conhecimentos, aptidões e competências; 4. Garantir a qualidade de execução dos programas de formação inicial; 5. Certificar e selecionar novos professores; e 6. Supervisionar professores iniciantes (OCDE, 2016).

Na figura a seguir, observa-se as quatro etapas dessa pesquisa abordando os 6 temas referentes à formação inicial de professores:

Figura 8: TALIS-2018: Quatro etapas consecutivas, vinculadas a 6 temas, de formação inicial de professores



Fonte: OCDE, 2016, p. 3 (adaptado com tradução para a língua portuguesa).

O documento “*Des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie*” (em português: Os professores e diretores de escolas em formação ao longo da vida), publicado em junho de 2019, divulga os resultados dessa Pesquisa Internacional (OCDE, 2019), e esclarece que a formação que os professores e diretores deverão ter ao longo da vida, refere-se aos “[...] conhecimentos e as competências requeridas para o exercício do magistério, visando propor recomendações estratégicas que

36 De acordo com o idioma original do documento, esta é a ênfase dada à Pesquisa: *Quel sera le principal focus de l’étude? Six thèmes principaux ont été identifiés par rapport à comment les pays: Attirent des candidats pour participer aux programmes de FIE; Sélectionnent les candidats les plus aptes à suivre les programmes de FIE; Dotent les futurs enseignants de la combinaison adéquate de connaissances, aptitudes et compétences; Garantissent la qualité de l’exécution des programmes de FIE; Certifient et sélectionnent les nouveaux enseignants; et Encadrent les enseignants débutants* (OCDE, 2016, p. 5).

deverão ser traduzidas em políticas, programas e ações” (MAUÉS, 2020, p. 113), as quais deverão ser elaboradas pelos países em parcerias.

Sumariando o que discorreremos até agora sobre a proposição dos OMI, percebe-se que a reforma internacional na formação docente tem como base uma formação prática, nucleada na pedagogia das competências, em evidências, no profissionalismo, na formação continuada. É importante colocar em relevo que no cenário atual, a recomendação dos OMI, acerca da valorização e do profissionalismo docente, faz emergir muitos discursos, e entre eles “[...] aqueles que se associam às chamadas 'culturas de performatividade' e de prestação de contas” (FLORES, 2014, p. 851, grifos do original). Desvia, dessa forma, a valorização social da profissão docente, a garantia de condições favoráveis ao trabalho e plano de carreira. O discurso é utilizado com a pretensão de velar as reais implicações dessas políticas que descaracterizam a identidade dos professores, utilizando-a como subterfúgios semânticos, promove o consenso para obter o conformismo. Obscurece, assim, a intencionalidade de impor o perfil desejado pelas bases econômicas determinando uma formação constituída em princípios pedagógicos prescritos por competências e habilidades para controlar os sujeitos em vista de obter “o privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018), regula, sobretudo, a subjetividade e secundariza a formação ampla, plena.

5. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM MECANISMO DE CONTROLE E AJUSTE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO CAPITALISTA

Conquistar o poder político tornou-se, portanto, o grande dever das classes trabalhadoras. [...] Um elemento de sucesso elas possuem: o número de seus membros. Mas essa quantidade só pesa na balança se esses membros são unidos por uma articulação comum e guiados pelo conhecimento (MARX, 2014, p. 98).

Com a intenção de firmar a concepção e objetivos da BNCC, fazendo imperar o controle de sua objetivação e ter os cursos de licenciaturas alinhados a esse documento para formar os professores que atuarão na Educação Básica, foi elaborada, por intermédio de assessorias educacionais de natureza privada, a proposta para formação docente, cuja fundamentação está no desenvolvimento de princípios das competências requeridos pela BNCC, o caminho referendado nos diagnósticos e prescrições dos OMI.

Após o Presidente da República Michel Temer homologar a Base em 20 de dezembro de 2017, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, se posicionou afirmando que “[...] o Brasil se alinha aos sistemas de educação mais modernos e sólidos do mundo” (BRASIL, 2017a). Para consolidar essa educação “moderna e sólida” foi apresentada a Política Nacional de Formação de Professores (PNFP). Sugere dizer, que a educação, moderna em questão, é revestida de camuflagens para esconder seu caráter anacrônico, porém, fulminantemente degradante/destrutivo. Por responder a algumas necessidades do capital, é considerada, dentro da métrica dessa lógica, de qualidade, todavia, quando não conseguir responder, o selo de qualidade, desaparece e emergirá um novo modelo de (de)formação para servir ao capital em processo constata de reestruturação do complexo da educação.

Em outubro de 2017, na ocasião em que o Ministro da Educação, Mendonça Filho, no mandato do Presidente Temer mergulhado em tensões políticas, lançou a PNFP, e anunciou a implantação do Programa de Residência Pedagógica, que faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foram apresentados pelo MEC os princípios dessa política, atribuindo a causa do baixo desempenho dos estudantes à formação dos professores e ao currículo, e a justificativa das mudanças:

Os princípios da Política Nacional de Formação de Professores consistem na 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. As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: 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 (BRASIL, 2017a).

Após a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-Formação), o MEC a encaminha, em 14 de dezembro de 2018, ao CNE. O traçado ideológico trazido pelo Presidente Jair Bolsonaro demonstrava conflitos de suas políticas neoconservadoras com as neoliberais de seu antecessor “[...] o que levou o MEC a recolher a proposta enviada ao CNE, a fim de verificar o conteúdo de sua redação” (GADÊLHA; NOGUEIRA; MORAES, 2022, p. 30). Só diante de fortes cobranças, protestos por parte das entidades educacionais é que o conselho convocou, em 2019, uma audiência pública. Embora esta audiência tenha apresentado manifestações contrárias à revogação da Resolução 2/2015, neste preâmbulo, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, em seu artigo 30, resolve por revogar a Resolução 2/2015 (BRASIL, 2019c), quando em muitas IES ainda estavam em processo de elaboração de seus Projetos para a implementação desta Resolução. Esta medida desconsiderou inteiramente as mobilizações desfavoráveis à revogação desta Resolução manifestada pelo Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (COGRAD), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), ANPAE, ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, como também, o trabalho orgânico realizado para a implementação das diretrizes de 2015 pelas IES.

Em um cenário de tristeza, medo, mortes, dor e angustias dilacerantes, derivados da insegurança sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19 – aprofundada por descaso, ignorância, obscurantismo, desarticulação, empecilhos, indiferença, desumanidade, insensibilidade, autoritarismo de Jair Bolsonaro, que atualmente encontra-se inelegível por oito anos –, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, com matéria que trata das 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), elaborada em observância aos Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, cuja função é “[...] expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termo de atuação dos profissionais” (BRASIL, 2020c, p. 2). Esta elaboração agrega orientações apoiadas em modelos de formação contínua de países como Estados Unidos, Austrália, Canadá, México, Peru, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Inglaterra, Nova Zelândia e Escócia. Uma forma de perenizar a instrumentalização. De cooptar professores ao desempenho da docência dentro dos padrões internacionais, refletidos pelo mercado.

5. 1 A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: controle político da formação de professores

A formação de professores trazida na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 se apresenta como um projeto de descaracterização da formação docente, perseguida por parâmetros instrumentalizadores e padronizadores, configurando-se em um dispositivo para controlar e fazer implementar as políticas educacionais necessárias para afirmar o domínio da sociedade capitalista. Configura a materialização do delineamento da política de formação docente à BNCC, e na congregação de esforços para alcançar os objetivos, transforma o profissional da educação no profissional do ensino. Traz embutido o controle político da docência, e explicita a necessidade de “[...] formar professores para ensinar a BNCC” (CORDEIRO DA SILVA, 2020, p. 104). Consubstancia-se em uma ferramenta criada para aparelhar os professores com competências para que passe a praticar de forma controlável a mediação da educação ideal, das aprendizagens essenciais aos estudantes, ajustável aos desdobramentos do avanço da crise estrutural do capital, além de provocar a intensificação da captura da subjetividade por obra do sistema de produção.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 é alvo de muitas críticas e enfrenta movimento de resistência para a sua implementação. É preocupante o que é revelado neste ato normativo somado à incorporação de um conjunto de significados para além do que está explícito. Os quais impossibilitam, nesta pesquisa, o esvaziamento completo de suas concepções, de suas implicações,

por serem amplos, abrangentes e em movimento. Diante desta compreensão, elege-se alguns pontos que fazem temer e contestar as DCN e a BNC-Formação trazidas na supracitada Resolução.

Essa política de formação já era anunciada e esperada para responder às demandas de organismos internacionais e nacionais. Considerada imprescindível para objetivar o projeto maior de educação, maculado de interesses de uma classe que se sobrepõe aos coletivos. Em grande parte, os que se empenharam em pensar, elaborar, aprovar e implementar a referida Resolução, apresentavam algum vínculo com institutos, fundações, grupos empresariais entre outros da iniciativa privada. Para confirmar a articulação destas instituições de interesses privados na formação de professores, temos:

[...] Mozart Neves Ramos, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do CNE e colaborador do Instituto Ayrton Senna. Ramos foi um dos principais articuladores da nova resolução de formação de professores, sendo, inclusive, o parecerista do relatório aprovado pelo Conselho Pleno do CNE (TAFFAREL, 2019). Cita-se ainda a articulação de Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira do CNE, que atuou como colaboradora em comitês de avaliação da educação organizados pela Unesco e pela OCDE. Ela também fez parte do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo e do TPE (COSTA, 2023, p. 140).

A sua subordinação da formação docente à BNCC pode ser percebida em vários documentos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 10: Documentos que alinham a política de formação docente à BNCC (1996-2020)

ATO NORMATIVO	DISPOSITIVO
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – L D B.	Art. 62. [...] § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017). Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE	META 15. Estratégia 6: promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), [...] em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...]
Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – BNCC	Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino [...] §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a

	articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC [...]
Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 – BNCC-EM	Mesma redação dada ao artigo Art. 5º § 1º da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – BNCC.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – BNC-Formação	Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – BNC-Formação Continuada	Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação [...]

Fonte: Elaboração própria, a partir de BRASIL (1996a; 2014; 2017d; 2019c; 2020c). Disponível em: planalto.gov.br e mec.gov.br.

Esta Resolução por não ser neutra nem autônoma e tampouco provida de interesse na formação integral para a classe trabalhadora – porque compõe o movimento de uma disputa de projeto de sociedade no sentido de estar sempre afirmando a captura da subjetividade dos sujeitos para disponibilizá-los aos imperativos do vigente sistema –, foi pensada, elaborada e planejada sem a participação efetiva dos professores, dos pesquisadores da educação, das entidades vinculadas à formação de professores. Os espaços destes foram ocupados por institutos, fundações e dirigentes de instituições em defesa de interesse diferentes nas IES com cursos de formação para a docência no Brasil.

Esse atrelamento das novas DCN e da BNC-Formação à BNCC, pretende padronizar as políticas e as ações educacionais, no caso em estudo, a formação inicial dos professores, tem a função de ajustar, instrumentalizar e controlá-la para conduzir o projeto de educação para a EB. A formação do(a) professor(a) funciona como um vetor para a concretização da BNCC, ou seja, subordina a formação à imposição da BNCC. A predeterminação de competências pela Base facilita o monitoramento, o controle da formação, visto que as competências gerais são as mesmas a serem desenvolvidas na EB e nos cursos de formação de professores.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 apresenta ênfase a essa relação:

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019 c, p. 15).

Frangella (2020), entende que essa relação é:

[...] uma cadeia articulada de projetos submetidos a uma lógica de entendimento de qualidade mensurável, balizada por índices de desempenho e controle, além do adensamento do caráter instrumental das políticas curriculares contemporâneas, que se expressam ainda mais na própria BNC-Formação como estratégias de disseminação da BNCC da Educação Básica (FRANGELLA, 2020, p. 183).

Para isso, o eixo estruturante para a formação do currículo dos cursos das licenciaturas, para o desenvolvimento são as competências, como é determinado no parágrafo único do artigo 3º: “As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas [...], compõem a BNC-Formação” (BRASIL, 2019c).

Dentre diferentes concepções de competências, a introduzida na formação de professores do Brasil, é a difundida pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Para ele, “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Essa composição sugere o caráter instrumentalista dessa política por priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades com apenas fragmentos suficientes de conhecimentos articuláveis à prática, de forma intencional para que, por meio da ação docente utilitarista, se desenvolva nos estudantes aprendizagens essenciais para se ter entendimento superficial sobre a realidade social, limitando-se à aparência dos fenômenos. O conhecimento vem sofrendo um processo histórico de fragmentação e isso é intencional para possibilitar a reprodução material da riqueza, pois a fragmentação potencializa a limitação da “[...] visão de totalidade do processo social e ao gerar uma compreensão desse mesmo processo apenas em sua aparência, esta forma de saber contribui para reproduzir um tipo de sociedade que favorece os interesses da burguesia [...]”, porém, a eliminação da fragmentação da produção material e da fragmentação do conhecimento devem acontecer de forma articulada (TONET, 2016a, p. 134).

Na busca por desvelar as expressões esvaziadas de seu sentido real – tais como a de preocupação com o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, formação para a cidadania, para a emancipação, uma educação integral –, o que se nota é a preocupação em formar sujeitos, a classe que vive do trabalho, com o perfil acrítico, praticista, flexível e controlável, essencial às prerrogativas do mercado. Estes sujeitos em condições de empregabilidade ou não, ocuparão os espaços dos desempregados, do subemprego, do trabalho precarizado, do trabalho intermitente (ANTUNES, 2018), as mais variadas formas de exploração criadas com o avançar da crise estrutural. Para tanto, é necessário afastar desses sujeitos os professores com formação cientificamente constituída, capaz de fundamentar e fazer compreender as relações sociais, a realidade, abrindo possibilidades para refletir sobre uma transformação social. E é com pretensão de desconstruir esse perfil de professor que a centralidade da formação docente tem nas competências o eixo fundante da Resolução CNE/CP n° 02/2019, expresso da seguinte forma:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docente. (BRASIL, 2019c, p. 2).

Com a intencionalidade de descaracterizar a formação de professores, tornando-a em espaço de treinadores e executores de práticas desprovidas de fundamentação teórica/científica, a BNC-Formação tem sua estrutura constituída por prescrição de 10 (dez) Competências Gerais, 3 (três) Competências Específicas a serem desenvolvidas nos licenciandos.

Percebe-se que as Competências Gerais objetivam desenvolver no licenciando a capacidade de produzir uma conduta no estudante da educação Básica, ou seja, o licenciando deve desenvolver as competências para desse modo, ser capaz de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das competências e aprendizagens predefinidas para a Educação Básica. Cada competência da BNCC para a Educação Básica, corresponde a mesma a ser desenvolvida na formação docente, com adequação e ampliação de ações, melhor dizendo, estão sistematicamente alinhadas,

corroborando com o mesmo paradigma, para que o professor vivencie tais processos em sua formação inicial.

Com essa pretensão, destaca a importância do desenvolvimento das potencialidades de aprender a: solucionar problemas; ser criativo; buscar a eficácia; se apropriar de evidências; se engajar na aprendizagem; potencializar a aprendizagem através da tecnologia; valorizar a formação permanente; desenvolver ideias com base em fatos, informações, dados; cuidar da saúde; reconhecer as emoções; exercitar a empatia; agir com resiliência, responsabilidade, flexibilidade; aceitar diferentes opiniões e concepções pedagógicas, entre outras.

Especificamente, as Competências 6 e 10 da BNC-Formação, trata sobre a autonomia a ser desenvolvida pelos licenciandos, porém, de forma não aparente, essa autonomia nos espaços formais escolares é limitada e controlada. Utilizando-se do consenso para produzir o conformismo, preconiza-se que ela é neutra, contudo, tem finalidade de criar as condições favoráveis para objetivar o projeto de Educação como parte do movimento hegemônico para a permanência do *establishment*. Pode-se perceber no esteio das entrelinhas destas competências essa inferência:

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e *fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania*, ao seu projeto de vida, com liberdade, *autonomia*, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, *com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos*, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019c, p. 13, grifos nossos).

A Competência 6 determina que as escolhas a serem tomadas pelo professor deverão estar alinhadas ao exercício da cidadania, contudo, essa cidadania resume-se a um conjunto de valores onipresentes que são internalizados para conformar os indivíduos à lógica de exploração, de submissão, de expropriação necessária ao capital, sem ser preciso fazer uso da violência direta. Isto dito, abre sendas para a compreensão objetiva das políticas que trazem a formação para a cidadania, ou seja, “[...] a internalização dos valores, ideias, concepções de mundo, comportamentos, etc., é de capital importância” (TONET, 2016a, p. 174).

Assim, o(a) professor(a), usado como mediador dessa política, deve ter uma formação suficiente para saber e ser capaz de fazer, e, dessa maneira, efetivar

ações eficientes e eficazes correspondentes ao que é exigido pela política educacional hegemônica objetivada na BNCC, para garantir um composto de aprendizagens essenciais aos estudantes, importantes para os objetivos dessa política, do capital.

A exemplo de demonstrar o afastamento, promovido pela Resolução 2/2019, da fundamentação em conhecimentos científicos para as argumentações dos professores a respeito dos acontecimentos que ocorrem na sociedade, ou seja, da realidade, cita-se a competência de nº 7 (sete) da BNC-Formação:

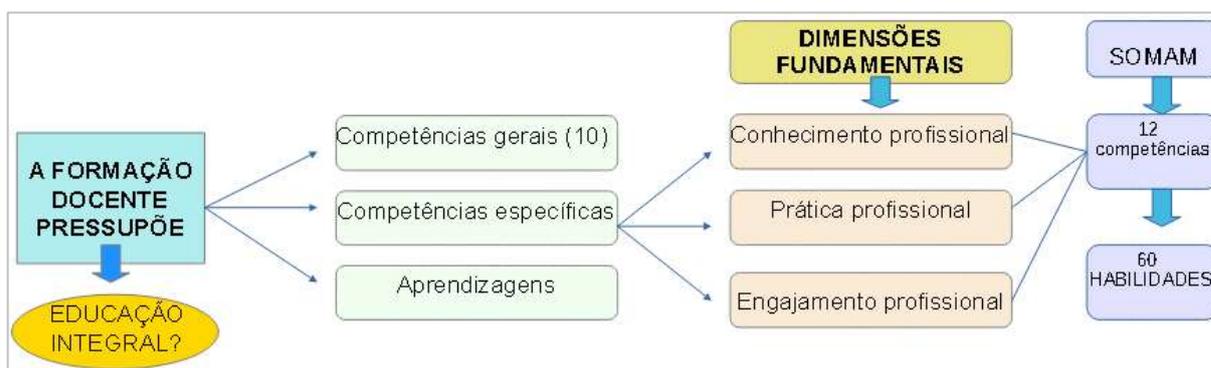
Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2019c, p. 13).

É intencional o desenvolvimento desta racionalidade pautada na superficialidade dos fatos, na operacionalidade das competências e alheia a uma fundamentação teórica/científica, justamente porque serve para desconstruir a premissa de que a formação de professores centra-se na ação docente, e esta é constituída de pontos de reflexões e inflexões das ciências para dar suporte à fundamentação teórica e metodológica das análises, investigações e a intervenções a respeito de acontecimentos/fatos sociais, utilizada no processo de formação humana.

As DCN determinam que essas Competências Gerais deverão ser desenvolvidas de forma paralela e articulada com a integração das Competências Específicas, já no primeiro ano de formação do licenciando, através das dimensões Profissionais Docentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada Competência Específica corresponde a habilidades a serem desenvolvidas. É essa a composição da BNC-Formação: 10 Competências Gerais, 3 Dimensões Profissionais Docentes, 12 Competências Específicas e 62 Habilidades (BRASIL, 2019c). São estas as fundamentações que os novos professores terão para utilizar na ação docente.

Eis na figura abaixo a estrutura de formação de professores trazida na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019:

Figura 9: Estrutura da Formação Inicial de Professores



Fonte: Elaboração própria.

As dimensões trazidas são transplantadas do documento australiano *Australian Professional Standards for Teachers*, que destina 28 páginas para tratar das três dimensões que constituem os Padrões Profissionais Australianos para Professores, cujo objetivo foi concretizar os compromissos assumidos, acerca da formação de professores, firmados em 2008 na “Declaração de Melbourne”, para os próximos 10 anos naquele país.

Esse documento descreve as competências/padrões para a formação de professores na Austrália:

Os Padrões Profissionais Australianos para Professores incluem sete Padrões que descrevem o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. As Normas estão interligadas, interdependentes e sobrepostas. Os Padrões são agrupados em três domínios de ensino: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Na prática, o ensino baseia-se em aspectos de todos os três domínios. Dentro de cada Padrão, as áreas de foco fornecem ilustração adicional do conhecimento, prática e envolvimento profissional do ensino (AITSL, 2018, p. 4).³⁷

A justificativa do Parecer CNE/CP 22/2019, que apresentou a Resolução CNE/CP 2/2019, para a predominância do uso de referências bibliográficas internacionais fundamentadas em pesquisas, em evidências, e em relatórios de monitoramento, foram os limitados estudos e iniciativas sobre a Formação de Professores no Brasil. Essa justificativa desconsidera as muitas pesquisas e

37 No idioma original temos: “*The Australian Professional Standards for Teachers comprise seven Standards that outline what teachers should know and be able to do. The Standards are interconnected, interdependent and overlapping. The Standards are grouped into three domains of teaching: Professional Knowledge, Professional Practice and Professional Engagement. In practice, teaching draws on aspects of all three domains. Within each Standard, focus areas provide further illustration of teaching knowledge, practice and professional engagement.*” (AITSL, 2018, p. 4).

concepções construídas no país através das universidades, das instituições que direta e historicamente desenvolvem trabalhos em torno dessa temática.

De acordo com o quadro a seguir, pode-se verificar a transposição das dimensões profissionais docentes da Austrália para a Política de Formação Inicial de Professores do Brasil, no sentido de padronizar, através de competências, a formação docente, ajustando-a às políticas globais:

Quadro 11: Austrália e Brasil: Alinhamento entre as Dimensões Fundamentais e Competências Específicas para a Formação Inicial de Professores.

DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
	AUSTRÁLIA	BRASIL
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conheça os alunos e como eles aprendem. • Conheça o conteúdo e como ensiná-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los. • Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem. • Reconhecer os contextos. • Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
PRÁTICA PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e implementar ensino e aprendizagem eficazes. • Criar e manter ambientes de aprendizagem seguros e de apoio. • Avaliar, fornecer <i>feedback</i> e relatar a aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. • Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem. • Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino. • Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver-se na aprendizagem profissional. • Envolver-se profissionalmente com colegas, pais/responsáveis e com a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. • Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. • Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos. • Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Elaboração própria, a partir de AITSL (2018) e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c).

Pressupõe-se que conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, apresentadas como dimensões fundamentais das competências profissionais docentes, constituem importante processo de desprofissionalização, de desvalorização e de subalternização dos professores, reduzindo a docência a uma técnica de aplicar competências previstas na BNCC, para desse modo, desenvolvê-las nos educandos. A dimensão Engajamento, além de desconsiderar a abissal desigualdade, que tem origem nas bases econômicas, e as múltiplas determinações sociais e políticas que impactam no processo de aprendizagem dos estudantes, conduzindo o professor a colocar em prática “[...] o princípio de que todos são capazes de aprender” (BRASIL, 2019c, p.14), firma o controle através de mecanismos de *accountability* ao atribuir a responsabilização aos professores em “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” e “Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade” (BRASIL, 2019c, p. 14) e esse empenho esteja mobilizado para engajar-se na busca de soluções para os problemas de toda ordem. Estas somam-se à responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes em avaliações proferidas pelas políticas educacionais. Tudo muito orquestrado às recomendações dos OMI, anteriormente analisada nesta pesquisa. A responsabilização aqui em questão é legitimada, é uma forma de garantir, quando possível, que os professores adotem, como sendo suas, as metas do Estado.

Diante de tais competências, serão exigidas novas diretrizes específicas para cada curso de licenciatura, conjugadas com essa lógica. Sua aplicação e eficiência serão controlados via avaliações que produzirão resultados – utilizados para o controle e direcionamento de políticas – para identificar o desenvolvimento das referidas competências nos licenciandos. Para isso, deverá haver uma articulação entre as DCN de 2019, a Residência Pedagógica, as provas para ingresso e o novo formato do ENADE a serem elaborados pelo Inep. A Formação continuada articula ações com o estágio probatório, o plano de carreira e avaliações contínuas ao longo da trajetória docente. O que faz perceber o caráter homogêneo e centralizador da formação em um país gigante pela própria natureza, impulsionado pelo caráter articulador das políticas em torno da BNCC.

O distanciamento dos conhecimentos científicos e de princípios que referendam o processo educacional formal é confirmado no Capítulo IV que trata “Dos

“cursos de licenciatura”, quando nas alíneas I, II e III do artigo 11 é distribuída a carga horária da formação, definida da seguinte forma:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019c, p. 6).

Essa organização desperta o entendimento de que o curso de licenciatura sofre uma ruptura com a desejada sólida formação científica e, assim como era determinada nas DCN de 2002, as DCN de 2019 faz retornar o uso de competências como concepção nuclear na orientação dos cursos, pois esta apresenta a distribuição da carga horária que resume-se em: destinar 800 horas para disciplinas que contemplam a BNC-Formação (grupo I); 1600 horas devem estar relacionadas com a BNCC (grupo II) e 800 horas são destinadas à aplicação na prática do que foi aprendido nas disciplinas do grupo I e II. Assim, como as DCN de 2015, a carga horária mínima é 3.200 horas, porém, as novas diretrizes atribuem ênfase à prática, e seus conteúdos se resumem aos componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimentos, restritos ao que se articula com as competências prescritas. Isto faz perceber o retorno de um currículo mínimo e fragmentado, que destitui a unidade entre teoria e prática imprescindíveis à formação e atuação docente suscitando um esvaziamento teórico dos cursos de licenciatura.

Entre outras formas de fragmentação, estão a limitação do acesso a conhecimentos teóricos apenas quando articulados à prática e às competências; a redução da carga horária para os professores não licenciados; o aproveitamento de experiências anteriores na área da educação; o deslocamento da prioridade da formação inicial de professores da universidade para a escola.

As diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, descaracterizam os cursos das licenciaturas das universidades – e com a retirada, do artigo 62 da LDB

em 2017, da obrigatoriedade do curso de formação ser em universidades, o que possibilita sua realização em IES, autorizando instituições que tem objetivos alinhados aos objetivos da BNC-Formação, e conseqüentemente, à BNCC, creditando cursos, a exemplo, do SENAC com oferta de turmas para o curso de Pedagogia – flexibilizando não só o tempo, mas o conteúdo da formação, o que acarreta o distanciamento da ciência. Também há distanciamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, legitimada na BNC-Formação Continuada. Ambas diretrizes apresentam centralidade na padronização curricular, na avaliação, na prática, na capacitação para o desenvolvimento de competências, retirando a formação docente da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis. Das universidades, é retirada a autonomia acadêmica, científica e administrativa, porque uma das formas de se obter o controle é a transferência do *locus* de formação, é compartilhar a organização dos cursos de formação com a escola e com instituições parceiras. O Capítulo III da Resolução 2/2019 que trata “Da Organização curricular dos cursos superiores para a formação docente”, determina como princípio da organização curricular em seu artigo 7º:

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando (BRASIL, 2019c, p. 4).

Como fundamento pedagógico o artigo 8º confere o “[...] reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (BRASIL, 2019c, p. 5).

A universidade vai perdendo o seu lugar de fala no processo de definição do currículo do curso de formação e como forma de calá-la, transveste-se com a ideia de parcerias. A tentativa de calar a universidade e ajustá-la ao novo paradigma de formação é percebido ao ser recomendada “[...] atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas” (DELORS, 1996, p. 160), para desse modo, assumir uma formação docente em métodos e técnicas acríticas desarticulada da realidade. É a necessidade de tirar de cena a produção do conhecimento em educação, que se utiliza de outras ciências para entender as

determinações manifestas na sociedade, para se ter a compreensão histórica dos processos de formação humana. É a necessidade de desestruturar o eixo da formação do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, a produção e organização do trabalho pedagógico que se articula dentro e fora da escola, a ação docente intencional. É a necessidade de desmobilizar os conhecimentos científicos e pedagógicos que constituem o trabalho docente. É a intenção de instrumentalizar a formação docente, tendo como fundamento pedagógico as decisões com base em evidências. Simplifica-se, sobretudo, a docência ao desenvolvimento de competências, de práticas e a avaliações para aferir resultados, desconsiderando sua complexidade.

Há de se convir que o contato dos licenciandos com o ambiente escolar, com os profissionais da educação é importante no percurso de sua formação para ele construa, através dos momentos da prática, a relação com a docência, criando identidade, uma inserção na profissão docente para desenvolver saberes, o que é defendido desde a década de 1990 pela ANFOPE. Contudo, a prática apregoada nesta Resolução se resume à aplicação de competências, um mero treinamento apresentado como prática profissional, a prática dos componentes curriculares, objetivando a aplicação da BNCC. Um ajuste das políticas através da formação docente, que tem seu processo nutrido pelas competências e racionalidade das bases econômicas para estabelecer critérios de desempenho de produção e de competição, assim como de desenvolvimento de práticas eficientes para os resultados, que utilizada na formação de professores, reduz-se ao saber fazer.

Tabela 3: DCN para formação docente (2002-2019): menções às palavras resultado, teoria, competência, habilidade, avaliação e prática.

Ano das DCN	Extensão do documento	Quantitativo de menções à palavra					
		RESULTADO	TEORIA	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	AValiaÇÃO	PRÁTICA
2002	7 páginas	2	0	23	1	7	12
2015	16 páginas	2	12	1	3	27	29
2019	20 páginas	6	4	51	23	35	65

Fonte: Elaboração própria, a partir dos documentos BRASIL (2002; 2015a; 2019c).

É visível o realce atribuído às competências, às habilidades, à prática e às avaliações na Formação Inicial de Professores na atual política. Não que se queira apresentar conclusões fundamentadas no pragmatismo das quantificações, mas

pode-se perceber, na tabela acima, que o perfil de formação em competências, apresentada nas DCN de 2019, tem ameaças intensificadas e potencialmente articuladas, ao compará-la a formação em competências da DCN de 2002. E, embora permeada de interesses e uso de conceitos que não correspondem, verdadeiramente, ao horizonte da formação emancipadora, a DCN de 2015 apresenta proposições díspares para a formação em relação às DCN de 2019. Tornando a formação de professores um campo de disputa. Sugere, portanto, que a formação e o trabalho docente estão diante de um paradigma de subordinação a uma epistemologia da prática ancorada na competência do saber fazer para produzir resultados.

Silva (2019), em seu artigo “Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências”, faz a seguinte constatação:

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (SILVA, 2019, p. 133).

A prática ocupa espaço central na organização curricular da Formação Inicial de Professores, que deve estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC. Assim, no artigo 7º, a prática apresenta-se como um dos princípios norteadores:

II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, *que estão inerentemente alicerçados na prática*, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.

[...]

VIII – *centralidade da prática* por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

[...]

XII – *aproveitamento dos tempos e espaços da prática* nas áreas do conhecimento, 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 (BRASIL, 2019c, p. 4, grifos nossos).

Ainda referindo-se aos princípios norteadores da Formação Inicial, o licenciando deve ter o compromisso com a base fundante da BNCC – a igualdade e

equidade educacional – e com o pragmatismo disposto nela. É preconizado o desenvolvimento de um conjunto de competências (cognitivas e socioemocionais), e aprendizagens essenciais, uma vez que serão eles (os licenciandos, futuros professores) que farão a mediação entre os estudantes e a BNCC, justificada pelo horizonte de uma Educação Integral.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o *desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral* (BRASIL, 2019c, p. 2, grifos nossos).

O que é exposto literalmente a respeito da preocupação com o “desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”, é socialmente desejável. Todavia, essa preocupação apresentada pela política fica em nível de teoria e de colecionáveis atos normativos de caráter reformista que procuram difundir para conformar a ilusão de uma formação plena, de horizontes emancipatórios dentro do sistema do capital, com limites nos espaços formais de educação. Caracteriza-se por ilusória, visto que, de acordo com Mézários (2008, p. 45, grifos do original), “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Assim, tendo a compreensão de que a realidade se constitui de essência e aparência, é necessário desmistificar essa educação escondida por trás da realidade. Não está aparente que esta “Educação Integral” posta nesta Resolução consubstancia-se por ações de formação e um aglomerado de comportamentos impostos através do desenvolvimento de competências e habilidades a serem adquiridos para a atuação na sociedade dita tecnológica, sendo necessário agregar as competências socioemocionais – validadas pela utilização do consenso de uma formação humana – que “[...] consiste em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos [...]” (BRASIL, 2019a, p. 12) individuais. Tais competências (cognitivas e socioemocionais), padronizam os sujeitos, aprisionando-os aos limites dos parâmetros forçadamente naturalizados/consensuais para que, de forma conformada e passiva em resposta às ordens do capital em crise estrutural. Nesta lógica, a formação humana é ordenada em consonância com o perfil pleiteado pelo sistema de produção capitalista. Pressupõe-se que esse modelo de formação

ancorado em competências fragmenta/esfacela o desenvolvimento do gênero humano por afastar o acesso aos conhecimentos acumulados, que historicamente foram elaborados pela humanidade; por obstaculizar as possibilidades da formação verdadeiramente integral que articula o pensamento, o espírito, o corpo do sujeito de forma única, tendo como horizonte a emancipação humana, porque para isso, “[...] seria necessário reconfigurar inteiramente tanto os conteúdos como o conjunto da educação. Tarefa, obviamente, impossível no âmbito da sociedade burguesa” (TONET, 2016a, p. 147). Por estas, entre outras razões, pretende-se problematizar a ideia trazida na Resolução CNE/CP 2/2019 de que a formação integral dos sujeitos seja propiciada pelo caminho de desenvolvimento de práticas, pautadas em competências e no cotidiano.

Esta Resolução se constitui a partir do discurso internacional, espreado pelos OMI, que o(a) professor(a) é o fator primordial para a garantia da qualidade da educação possibilitando o crescimento econômico. Ela vem a facilitar o desenvolvimento e controle do que o professor deve saber e ensinar – de maneira mensurável através dos resultados de avaliações – a partir de competências gerais e as específicas que compõem as dimensões fundamentais para o desempenho da docência, predeterminadas na BNC-Formação. Esta, por sua vez, fundamenta-se em uma concepção instrumentalizadora e homogeneizadora, onde concentra suas forças na definição e determinação das competências a serem desenvolvidas no professor durante a formação inicial, trazendo para a centralidade da formação um modelo pedagógico ancorado em práticas, em saber-fazer, em evidências e em avaliações.

Diante das pretensões apresentadas nesta Resolução, conjectura-se que ela conduzirá a formação de professores no Brasil, em grande medida, ao aprofundamento da desvalorização da profissão docente. Ela dissocia do currículo a docência, a pesquisa e a gestão, o que sugere a problemática de fragmentação dessas dimensões no processo formativo-educativo dos cursos de Pedagogia. Isto ocasionado pelo estreitamento da formação de professores à BNCC. Esta desvalorização está escondida na política e é fortemente trabalhada através de subterfúgios semânticos para velar sua verdadeira intencionalidade. Produz um modelo de Formação Inicial e Continuada que caracteriza o controle político da docência no País.

Na versão preliminar da nova DCN, apresentada em 2018, chamava-se a atenção para o distanciamento entre esta e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que já foi

abortada sem antes ter sido implementada na totalidade das IES. Várias entidades nacionais se mobilizaram, em uma nota intitulada “Contra a descaracterização da formação de professores”, pela permanência, sem alterações, da Resolução 02/2015:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades [...]. Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ANFOPE, 2019, p. 1).

A Resolução 2/2019 configura-se em um retrocesso por possibilitar a descaracterização da formação de professores e sua atuação profissional na sociedade, empobrecendo o papel das universidades nesse processo. É retrocesso quando comparada às conquistas de demandas históricas, embora de forma não integral, trazidas pelas normativas da Resolução 2/2015. E faz retornar as competências como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores previstas nas DCN de 2002, contudo, as DCN de 2019 sejam mais articuladas, definidas e ameaçadoras, em decorrência da necessidade de controle. Porém, sabe-se que qualquer ato legislativo estará sempre a seguir a ordem do sistema do capital, visto que, o Estado segue as determinações da classe que vive da riqueza e subordina a classe que produz a riqueza. Nessa intencionalidade, e fricções de interesses, as políticas de formação de professores, na sociedade atual, não são nem têm possibilidades de serem elaboradas na perspectiva crítica, revolucionária e emancipatória – no horizonte da emancipação humana.

Para contribuir com esse entendimento, Jimenez, Gonçalves e Barbosa (2006), em “O lugar do marxismo na formação do educador”, trazem a lume a seguinte inferência:

É justo reconhecer que a proposta voltada para a formação do professor crítico-reflexivo não assume, quanto à leitura efetuada sobre a sociedade ou o papel social da educação, qualquer pretensão de assentar seus preceitos sobre o arcabouço teórico-revolucionário do marxismo (JIMENEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2006, p. 191).

Dentro das limitações, a perspectiva de formação de professores da Resolução 02/2015, embora percebendo suas fragilidades, atribui importância aos processos sociais e é formada por uma concepção de formação que valoriza e fortalece as relações teórica e prática, culturais, sociais e históricas, como também estabelece uma política de valorização social, de condições de trabalho e valorização da carreira dos professores.

A Resolução 2/2019 não considera as proposições de base comum nacional oriundas de debates, de movimentos, de lutas históricas pela educação, construídos no campo da formação de professores no Brasil, que contou com forte articulação da ANFOPE, ao persistir em proposições de caráter sócio-histórico para a formação de professores. Esta Associação que tivera seus princípios, em parte, referenciados/contemplados na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na busca de desconstruir a ideia de currículo mínimo, mais uma vez, utiliza esses princípios como instrumento de luta e resistência, no contexto atual, contra a precarização do magistério e a favor da profissionalização e valorização social e da carreira do professor (ANFOPE, 2021, p. 27-28).

A implementação das políticas provindas da Resolução 2/2019 – DCN, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada – não estão acontecendo de forma imperturbável/pacífica, elas estão gerando um movimento de concepções dialéticas de formação de professores, manifestadas de forma articulada entre ANFOPE – que tem um compromisso histórico com a formação e valorização de professores –, ANPED, ANPAE, comunidade acadêmica, instituições formadoras, estudiosos da educação entre outros que manifestam interesse na questão. Na tentativa de desconstruir essa Resolução, estes se unem de diferentes formas para promover eventos tais como fóruns, debates, seminários, publicações de pesquisas, audiências com parlamentares e outras formas de se manifestar contra esse modelo de formação de professores.

Eis, no quadro a seguir, posicionamentos de algumas instituições e comunidades científicas, constituindo um movimento de resistência para a revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019:

Quadro 12: Mapeamento dos posicionamentos das Entidades Educacionais

DATA	ENTIDADE/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO
18/06/2020	ANPEd	Manifesto GT 08 e ANPEd – Parecer CNE para BNC-Formação Continuada.
31/10/2019	ANPEd	Posição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática sobre as Diretrizes para Formação de Professores.
10/10/2019	ANPEd, (ANFOPE) + 21 instituições	Contra a descaracterização da Formação de Professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.
09/10/2019	(ANPEd	Posição da ANPEd sobre o “Texto de referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.”
09/05/2019	ANPEd	Reafirma defesa de resolução de 2015 sobre Formação de Professores e necessidade de acompanhamento de sua implementação.
21/12/2018	ANPEd	Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores.
21/12/2018	ANPEd	Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores.
17/12/2018	ANFOPE e – FORUMDIR	Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores.
15/08/2018	ANPEd	Nota sobre Audiência Pública da BNCC em Belém
25/06/2018	Coordenadores, professores e estudantes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das estaduais paulistas sobre a BNCC.
11/06/2018	ANPEd, Associação Brasileira de Currículo (ABdC), ANFOPE + 08 entidades	Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio.
10/04/2018	ANPEd	A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID.
20/10/2017	(ANPEd) + 7 entidades	Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.

Fonte: Adaptado de RÊGO; DUVERNOY (2022, p. 8).

Diante das repercussões provindas das resistências manifestadas por diferentes meios, provocando ruidosas polêmicas, o MEC e CNE alteram através da Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, concedendo a dilação do prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023 e fixando o limite de até 4 (quatro) anos, a contar do 8 de setembro de 2022, para a implantação, por parte das IES. Dito isto, o artigo 27 que

expressa o prazo limite da implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 passa a ter a seguinte redação:

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (BRASIL, 2022).

A determinação desse prazo de tempo é concebida como uma forma encontrada pelo movimento de luta – que trabalha, coletivamente, para a revogação da BNCC, das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, e para que se tenha o retorno da Resolução CNE/CP nº 2/2019 – de ganhar tempo para desenvolver estratégias, frente às ameaças dessa política que tem concepções, que retrocedem aos currículos mínimos e se firma em competências e praticismo, conflitantes aos princípios defendidos pela ANFOPE. Os princípios dessa Associação são concebidos como um instrumento de luta no campo da educação brasileira, sobretudo, na formação, valorização e trabalho docente.

Diante dos monumentais problemas trazidos a lume e com a pretensão de se aproximar da realidade que constitui a Formação Inicial de Professores no Brasil como desdobramento da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ousa-se assinalar, entre tantos, 20 (vinte) motivos para contestá-la:

Quadro 13: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: vinte contestações

Motivos para contestar a política de Formação Inicial de Professores advindas da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	
1	Caracteriza o controle político da docência.
2	Sua elaboração, aprovação e implementação foi operada em articulação ao projeto de educação hegemônico, através de instituições privadas a serviço dos interesses da classe dominante.
3	Objetiva formar professores com perfil técnico, acrítico, engajado, praticista, flexível e controlável dentro de uma racionalidade que valoriza os argumentos superficiais.
4	Descaracteriza a formação docente.
5	Tem nas competências o eixo estruturante para a formação do currículo dos cursos de licenciatura, adensando a instrumentalização e padronização do trabalho docente.
6	Aligeira e precariza a formação pedagógica dos não licenciados.
7	Fragmenta o processo formativo-educativo dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.
8	Dissocia do currículo a docência, a pesquisa e a gestão.
9	Os professores deixam de ser profissionais da educação, do ensino e passam a ser parte do processo de desvalorização da carreira docente.

10	Adensa o processo de estranhamento do trabalho do professor.
11	Apresenta um discurso de formação integral para uma sociedade crítica e emancipada, porém, na prática, utiliza-se de políticas e ações de caráter fragmentado, reificado, aprisionador e explorador.
12	Padroniza o desenvolvimento pessoal dos indivíduos através de competências socioemocionais.
13	Amplia a responsabilização docente em relação à gestão e ao desempenho do ensino-aprendizagem e instaura o autocontrole da formação docente.
14	Competência, prática e avaliação são dimensões nucleares na formação de professores.
15	É esvaziada de conhecimentos científicos com o objetivo de afastar as possibilidades de potencialização da capacidade crítica e a autonomia dos professores, para evitar entenderem a realidade dentro de uma totalidade.
16	A distribuição da carga horária do curso dá ênfase ao desenvolvimento de competências e práticas, reduzindo, consideravelmente, a formação científica com o retorno do currículo mínimo.
17	Pretende converter os professores, através das políticas de formação, em mediadores do projeto societal hegemônico. Subordina a formação docente à BNCC.
18	Destitui a unidade entre teoria e prática, suscitando um esvaziamento teórico dos cursos de licenciatura.
19	Desloca a prioridade da Formação Inicial de Professores da universidade para os sistemas de ensino e as escolas, onde esta será o <i>locus</i> da formação, da prática e da pesquisa.
20	É constituída a partir do discurso internacional, afasta as proposições sócio-históricas dos educadores, estudiosos, entidades do Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma pode-se inferir que as DCN e BNC-Formação constituem o controle e o ajuste da formação docente no Brasil como resposta aos interesses do capital, sob a tutela dos OMI. Assim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019 exerce o controle político e ideológico da formação de professores através do pragmático caminho das competências e aferição de resultados que tendem a aprofundar a precarização da educação e da formação docente, como mostra a figura a seguir:

Figura 10: Tendências da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019



Fonte: Elaboração própria.

Por tudo o que foi dito nesta pesquisa, percebe-se que a formação de professores no Brasil, tem sua estrutura semelhante às indústrias tayloristas: enxutas e flexíveis, enxuta de conhecimentos e flexíveis/ajustáveis às demandas da BNCC. E desta forma, converteu-se em um mecanismo para controlar e fazer implementar a concepção de formação de sujeito, cuja concepção, alinha-se ao ideário das classes dominantes, que é ordenado pelo sistema do capital em crise estrutural, julgando necessário submeter tudo para afirmar o domínio da sociedade capitalista e manter a reprodução do capital.

Essa análise não teve a pretensão de exaurir as implicações da reforma da política atual de formação docente, mas de apontar para o desenvolvimento de reflexões sobre a formação de professores, a formação do Ser Social, adensando a resistência para uma nova perspectiva de sociedade frontalmente oposta à atual.

Contudo, por entender que as diferentes formas de exploração, de expropriação e todas as determinações e contradições do sistema do capital não serão eliminados de forma acidental ou através da humanização do capitalismo por meio de normativas legais, é necessário adensar a resistência contra a captura da subjetividade dos sujeitos, criando condições e espaços que proporcionem reflexão, articulação e ação que apontem ao horizonte da emancipação humana, por via de uma prática revolucionária, genuína e exclusivamente organizada pela classe trabalhadora. E que no terreno das contradições do capital, os professores se disponham a realizar “[...] atividades educativas de caráter emancipador [...]” Tonet (2016, p. 150), que possibilitem à classe trabalhadora combater a perspectiva burguesa.

Partindo dessa compreensão, e fazendo uso do pensamento leninista, é preciso envergar a vara para o lado da classe trabalhadora. Não obstante, é necessário perenizar a formação de intelectuais na classe trabalhadora para defender uma escola que atenda às suas necessidades e não às da burguesia. Uma escola desinteressada, única, unitária para a formação humana que articule as mãos, a cabeça e o espírito (GRAMSCI, 2001), que toque na alma e não somente a instrumentalize para o mercado. Uma formação de seres humanos para além dessa forma de sociabilidade degradante, para além e superior ao sistema do capital, na qual, igualmente, todos poderão desenvolver a sua humanidade de forma plena.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal questão que norteou esta pesquisa de dissertação foi entender no terreno contraditório do capital, quais as reais pretensões de controlar a formação docente e de que forma é objetivada na conjuntura atual. Com a pretensão de responder ao problema exposto se estabelece o objetivo de analisar a concepção e o processo/movimento de reformas na política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil e sua concepção, implementadas, especialmente a partir dos anos 1990, pelo Estado sob a tutela dos OMI.

As transformações sociais e econômicas alteram, significativamente, a função do professor e, conseqüentemente, a sua formação, e esta é determinada pelos interesses da classe que tem o domínio político, econômico e ideológico. Considerando que a expansão e o crescimento são necessidades imanentes do capital, e tendo este sistema atingido os seus limites de inflexão, o contexto de crise estrutural dá ímpeto e urgência à reestruturação do complexo da educação na tentativa de ajustar os indivíduos às mudanças. Portanto, controlar a educação por meio de políticas educacionais que alcançam a formação docente e colocar o professor no centro do problema social, é criar condições de execução de um projeto de educação que contribui com a permanência deste sistema.

Nesse ensejo, na tentativa de se aproximar da compreensão da realidade que constitui as reformas das políticas de formação docente, procurou-se entender na processualidade histórica a relação entre capital, trabalho e Estado e as determinações impressas pelas diferentes formas sociais no complexo da educação, para assim, ao se aproximar da essência e aparência, a totalidade, a realidade social, possamos compreender as razões da centralidade das políticas na formação de professores na conjuntura atual.

Neste percurso, apoiado na perspectiva onto-marxista percebe-se que o trabalho e a educação no sentido ontológico não sofreram mudanças, pois o trabalho permanece uma teleologia primária e a educação, secundária. Porém, suas funções passaram por profundas alterações ao serem submetidas às intenções e vontades de classe, passando a desempenhar a tarefa de produzir e reproduzir para a permanência dos interesses da classe dominante. Esta tarefa tem se agudizado na sociedade capitalista, principalmente no contexto de ativação dos limites absolutos do capital em crise estrutural que subsume o sujeito à lógica desse sistema, submete-o

ao intenso processo de alienação, convulsiona as potencialidades da satisfação humana, conduzindo à degradação. Assim, julgamos importante uma análise teórica das dimensões fundamentais do sistema para fazer revelar os nexos causais que, em sua processualidade histórica determinam/modificam a ação do Estado para ajustar a formação docente às demandas atuais provocadas pela abrangente e rastejante crise.

Tratamos, inicialmente, do ordenamento do capital, que no contexto de crise estrutural procura somar esforços ao seu amplo arsenal de contínua autodefesa, estruturado para controlar e manter as funções vitais do seu sistema sociometabólico, onde o mundo das mercadorias predomina sobre o mundo dos trabalhadores, produzindo reações sociais de interesses díspares e de consequências dolorosas que afetam todos os aspectos da vida humana. O trabalho explorado é a condição de existência do capital.

As funções vitais de mediação primária ou de primeira ordem não necessitam de ordenações estruturais de dominação e subordinação. Contudo, paradoxalmente, as mediações de segunda ordem do capital estão ligadas às mediações de primeira ordem, de modo que cada uma destas seja modificada, de tal maneira, que se torne irreconhecível, e dessa forma, ajustar-se à expansão do sistema, utilizando-se do fetichismo e da alienação como forma de controle sociometabólico para subordinar incondicionalmente tudo ao imperativo da acumulação do capital. É justamente por isso que o trabalho e a educação sofreram, e continuam a sofrer, transformações profundas em suas funções, produzindo a desumanização, oposta/incompatível as suas funções ontológicas, tornando-as irreconhecíveis.

Essa ordem monopolista do capital é de caráter contraditório, pois ao mesmo tempo que busca garantir a reprodução ampliada e as possibilidades de valorização em dimensões globais, também conduz a sucessivas crises criadas para impulsionar o movimento de produção e reprodução do capital. Diante da crise estrutural, em que são ativados os limites absolutos do capital, percebe-se que são, cada vez mais, reduzidas as soluções e ampliadas as dificuldades de expansão, o que deixa mais revelado o caráter incontrolável, desumanizador e destrutivo do capital. Essa crise tem como tendência a decrescente taxa de lucro e a destrutividade das forças produtivas, a ampliação da concorrência dentre tantas outras. E em contra tendência, como desdobramento da crise, todo o processo produtivo, todas as dimensões da sociedade sofrem expressiva e profunda reestruturação com o

propósito de retomar o processo de acumulação. O que tende a agudizar as contradições, afetando todas as dimensões da sociedade, inclusive o mundo das ideias, degradando a vida humana e exigindo, cada vez mais, a ação política do Estado.

Para compreender a ação política do Estado moderno jogamos importante entender as transformações que determinaram a estrutura da sociedade, para assim, perceber a necessidade da presença e função do Estado na sociedade do capital e suas diferentes manifestações políticas no processo histórico. Isto porque o Estado nem sempre existiu nem é eterno, pois, anteriormente, na sociedade primitiva, a humanidade era considerada uma grande comunidade. Daí ao ser dividida em classes, a sociedade constituída na propriedade privada e na exploração do trabalho, passa demandar da presença do Estado para reprimir os conflitos, as lutas produzidas pelas contradições, pelos interesses antagônicos inconciliáveis emergidos com a expropriação, pela necessidade de explorar o trabalho seja no escravismo, seja no feudalismo, seja no capitalismo. Portanto, o Estado não surge espontaneamente na sociedade, nem para atender às necessidades comuns, mas para a dominação, para responder a uma precisão/demanda específica do capital.

Por meio das fundamentações meszarianas percebeu-se que o Estado se comporta como uma fração que constitui a base material do capital, pois além de corroborar expressivamente com o processo de construção das estruturas produtivas e reprodutivas da sociedade e a consolidação das mesmas, também, contribui para que se mantenham em contínuo funcionamento, criando estratégias e realizando transformações compatíveis com as necessidades do sistema, impedindo que as estruturas não sofram nenhuma interrupção e, garantindo que os movimentos antagônicos não fujam do controle.

Porém, manter o controle não é constantemente possível porque existe contradição entre os “imperativos materiais do capital” e seu potencial de permanecer com o controle do processo de produção. Quanto mais a produção aumenta, acentua-se o aumento das violentas contradições, aprofundando muito mais a crise, e é nessa síntese de múltiplas determinações que a crise estrutural soma características distintas das que a antecederam por ser sistêmica, durável e estrutural, tendo ativado os seus limites absolutos que aflige o epicentro do capital. A distinção de atribuições estruturais entre o capital e o Estado moderno são conectados pelo trabalho, e acontece de diferentes formas desenvolvendo ações que se complementam. Na

tentativa de efetivar estratégias que ampliem a produção e reprodução do capital, dão origem a novas contradições. Isto conduz ao entendimento de que não é o Estado que dá sustentação ao capital, pois é o trabalho a base material em que o capital se estrutura. E é o Estado quem articula, através de sua estrutura constituída de poder político totalizador, as repulsivas e insuperáveis determinações, que emanam do capital sobre o trabalho. O Estado só pode existir se exercer essa função, pois é a oposição ao trabalho que dá substância ao sistema do capital. Essas três dimensões do sistema do capital, Trabalho, Capital e Estado, por serem articuladas e inseparáveis, impossibilitam a emancipação do trabalho, pois só será possível com a superação do Capital e do Estado. Aquele complexo jamais deixará de ser explorado pelo capital, visto que, é ele que dá vida e movimento ao capital, ele é o que faz fermentar o capital. Sobre o trabalho, o capital exerce seu poder econômico, e o Estado, para garantir este domínio, exerce seu poder político de maneira intensiva para manter e dar condições de funcionamento ao sistema, com a responsabilidade de reanimar o crescimento das taxas de lucro que é necessidade contínua, irrefreável e intrínseca ao capital. Portanto, não se pode ter ilusórias expectativas de que um Estado a serviço da sociedade burguesa, trará condições materiais para a emancipação humana e política. Assim, Estado é histórico, não é o sujeito, e emerge de relações e necessidades sociais.

Ao afirmamos que o capital se nutre com a oposição ao trabalho, visto que, o trabalho assalariado tende a precarizar o ser social, foi necessário trazer em relevo que ontologicamente o trabalho é fundante do ser social.

Por termos afirmado que o trabalho é indispensável no processo de produção e reprodução do capital e, ao mesmo tempo, é uma força oposta a este, colocamos em relevo a categoria trabalho com o propósito de distingui-lo enquanto categoria ontológica e enquanto sustentáculo do capital. Para ousar tal proposição, a compreensão desta categoria foi trazida à luz da ontologia marxiana-lukacsiana por possibilitar o entendimento das condições objetivas, determinantes da realidade, que produzem as condições subjetivas. O que nos deu condições de compreender que é o trabalho uma categoria absolutamente necessária, para se ter a compreensão do ser social, como também, das relações produzidas dialeticamente na sociedade. É o trabalho a condição básica e indispensável para a vida humana porque faz criar o próprio homem e através dele o ser humano se torna diferente da natureza e historicamente se constitui em um ser social e, com leis distintas das naturais, medeia

a sua relação com a natureza, refinando-a e aprofundando-a. É, portanto, o trabalho a categoria fundante do ser social, é uma condição de existência do homem, é vida humana.

Desse complexo, derivam-se outros complexos que compõem a sociedade com outras necessidades e singulares formas de atendê-las para conduzir o que é produzido para além do valor de uso, interpretada como complexo de complexos. Paradoxalmente, o trabalho que funda o ser social é complexificado pela lógica degradante do capital, distanciando-o de sua função ontológica. Isso acontece porque a condição desse sistema é radicalmente oposta ao trabalho, produzindo, contudo, estranhamento geral do ser humano ao subordinar o trabalho ao capital, pelo modo como é realizado o trabalho, em um processo de suprimir a subjetivação e lapidar as arestas do processo de reificação. Dessa forma, quanto mais é intensificada a ação do capital nas relações de produção, mais os trabalhadores são desprovidos de condições humanas.

Como a educação é um processo puramente social, o capital ao dominar as relações sociais, as relações de produção, assim como as condições materiais, ele exerce o domínio sobre esse complexo.

Ontologicamente, a educação tem como objeto as relações existentes entre os homens, e desempenha a função de impulsionar os indivíduos, de forma intencionada e mediada pela reprodução social, a tomarem decisões e agir perante situações novas que aparecem na trajetória de vida. É a educação, fundamental para a mediação da relação social e dar continuidade ao processo de reprodução da sociedade. E como mediação, desempenha a tarefa de possibilitar a transmissão dos saberes de gerações para que, ativamente, promova o desenvolvimento, o dinamismo das relações sociais.

Com a compreensão de que as bases da sociedade do sistema capital estão intimamente relacionadas ao trabalho, constituindo não só a divisão do trabalho, como também, a divisão da sociedade em classes, a educação por ser um complexo, como os demais que depende ontologicamente do trabalho, passa por transformações complexificadas pelo capital, desprendendo-a da sua função inicial. Assim, a educação no sentido estrito surgiu para responder às necessidades despertadas no plano da reprodução social, porque as relações sociais tornaram-se cada vez mais complexas e incompatíveis com a educação ampla, servindo para validar os interesses da classe dominante, não restrita apenas em suprir de conhecimentos para

formar o perfil dos sujeitos necessários ao mercado, mas gerando e transmitindo um quadro de valores. Semelhante a uma fábrica, empenhada a formar sujeitos executores de tarefas, afastados das condições necessárias para pensar criticamente sobre o controle que tende a obstaculizar as lutas/resistências e naufragar as críticas ao real terreno social.

Isto dito, firmamos que a educação vem sendo aprisionada à lógica perversa e incorrigível do capital em sincronização com as mudanças das circunstâncias históricas. A oferta de uma educação escolar precarizada na medida conveniente para a obtenção e/ou não obtenção de mão de obra futura, faz parte do processo de dominação, de controle, de um processo histórico de subordinação da educação à versatilidade estrutural do mercado e à exploração da força de trabalho. Faz parte das inúmeras combinações esdrúxulas para atender às inesgotáveis necessidades orgânicas do capital. Para isso, a formação docente é condição *sine qua non* para a efetivação da educação dentro da racionalidade do capital em distintas conjunturas incorporando-a na dinâmica sistêmica. O modelo de controle de educação e de formação decorre do tipo de mediação que a escola e o professor devem efetivar no interior do capitalismo.

A crescente desigualdade que tem origem na precarização do trabalho conduz a uma inevitável reconfiguração dos complexos sociais para tentar controlar os fenômenos que se revelam aparentes na tentativa de conter, nos limites do capital, o problema social agudizado pela crise estrutural, a crescente crise sem precedentes do sistema dominante. Como desdobramento, desloca-se e apequena-se à dimensão do problema com paliativos sociais, diante das monumentais consequências e preserva de forma oculta, o que lhe deu origem. Com esta compreensão, é deslocada ao professor a culpa do baixo crescimento econômico no Brasil nos últimos anos, sendo requerido o ajuste de sua formação à racionalidade do capital para fazer reproduzir a educação necessária a este sistema.

Cotidianamente, a humanidade é confrontada por uma força irreparavelmente destrutiva. A fetichizada ideia de homens livres/emancipados é mais uma forma de ativação da exploração, da competição entre tantas formas de produção de riqueza. Nesse sistema, os êxitos individuais podem evaporar a qualquer tempo, pois o que predomina são os interesses globais do capital. Nenhuma solução econômica poderia oferecer respostas aos severos danos sociais se não forem

levadas em consideração as suas causas, visto que, todos os objetivos sociais e políticos, dentro do sistema capitalista, inevitavelmente têm inferências econômicas.

Por tudo o que dissemos até aqui, podemos confirmar, apoiando-nos na perspectiva marxiano-lukacsiana, que o trabalho é para o ser social seu fundamento ontológico, as demais dimensões que constituem a sociedade têm com o trabalho uma dependência ontológica e autonomia relativa. Essa relação permite entender a educação como uma prática social determinada pela existência humana e fundada no complexo do trabalho. Então, se o complexo da educação tem relação ontológica com o trabalho, e o trabalho abstrato estando em crise, esta crise reverberará sobre a educação, haja vista que, a educação, complexificada pelo capital e estando sob seu domínio, tem na essência de sua processualidade a reprodução deste sistema.

Para identificar as possíveis implicações de dominação e subordinação da educação ao sistema do capital, foi necessário analisar o espaço e a função destinados ao complexo da educação na processualidade histórica das transformações do trabalho nas diferentes formas de sociedades, desde a sociedade primitiva até a sociedade burguesa.

As diferentes formas de operar o trabalho exigia uma educação convergente e necessária aos interesses de um novo tipo de relação social, assim aconteceu e continua acontecendo em todas as formas sociais, na sociedade primitiva/comunal e nas sociedades dos diferentes estágios do capital: escravista, feudal e capitalista.

Percebe-se que na sociedade primitiva/comunal a educação era desenvolvida no sentido lato de forma espontânea e integral. Não havia a presença de instituições para transmitir e restringir os saberes, visto que, toda a elaboração de saberes era socializada com todos, não havia a fragmentação do conhecimento e a educação era controlada coletivamente. Todos desempenhavam o trabalho de forma cooperada em benefício coletivo e produziam somente o necessário. Porém, a introdução de mudanças na técnica de produção fez aumentar a capacidade de trabalho do homem, não só ocasionando o crescimento da produção para além das necessidades da comunidade, como também, possibilitando o tempo ócio para alguns sujeitos, aos quais, os excedentes passaram a ser de interesse e domínio. Esse processo foi sendo fortalecido, ao passo que o igualitarismo desaparecia. Com o tempo, a sociedade passou por mudanças ocasionadas pelas diferentes formas de operar o trabalho, a se organizar em uma base material constituída na propriedade

privada, na divisão do trabalho e em classes, com horizontes cada vez mais antagônicos, onde a classe que detinha o controle e posse da propriedade e do processo de produção também passou a exercer o poder político. A incorporação nos indivíduos de certa quantidade de conhecimentos, valores, ideologia que careciam as novas relações sociais, ficou muito tempo sob a responsabilidade da igreja. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, esse complexo foi se tornando um campo de disputa. Em diferentes períodos da história da humanidade, após a sociedade comunal, confirmou-se graduações específicas de exploração nas relações de produção, onde são vividos contínuos conflitos entre opressores e oprimidos em constantes condições opostas de maneira que ora se apresenta franca, ora disfarçada.

Contudo, diferente da classe dominante do sistema escravista e feudal, a classe dominante do sistema capitalista tem por característica revolucionar constantemente as relações de produção para ampliar os lucros, portanto revoluciona todos os complexos sociais para que seus objetivos imperem e com essa pretensão, utiliza-se da educação como mediadora do desenvolvimento dos sujeitos em sociedade para formá-los dentro dos padrões a servir ao sistema de produção impulsionado pelo mercado. O que faz perceber que o controle do capital sob a educação é histórico.

A evolução dos interesses opostos entre os sujeitos que constituem classes distintas fez surgir sintomas altamente perigosos/alienantes para a classe que é explorada. Com a compreensão de que a luta de classe é um constructo social, sua existência persegue a história das sociedades, embora nem sempre de forma consciente, pois requereu um certo período de tempo para que a processualidade das novas formas de relações sociais, decorrente do trabalho, desenvolvessem a compreensão das causas da fermentação de interesses antagônicos de classe.

O controle da educação, que na sociedade primitiva era exercido coletivamente, é na sociedade do capital exercido pela classe que domina e durante o processo histórico percebe-se a intensificação e sistematização/refinamento desse controle na educação.

A necessidade de controlar o professor é de longas datas, assim foi desde a antiguidade, a exemplo da Grécia e de Roma, e muito necessária na atualidade. Refere-se a uma subordinação histórica, uma dependência política não só do professor, mas da educação. Em decorrência da importância atribuída ao professor para conduzir o projeto de educação que aponta na direção ordenada pelo capital,

exige-se atenção para as políticas de formação docente no modo de produção atual, uma formação de natureza capitalista. Tendo em vista que, para o Estado, o professor é motivo de preocupação pois, se este se reconhecer pertencente à classe explorada pode se transformar em uma ameaça. Daí a formação de professores é necessariamente ajustada em sua forma e conteúdo, uma necessidade de instrumentalizar o seu fazer pedagógico apontado em direção oposta às demandas da classe trabalhadora. Os professores são impulsionados a realizarem o projeto de educação que trazem os contornos necessários à permanência da exploração, devendo ser demovidas quaisquer convicções de interesses divergentes.

Para os fins desse sistema, a preparação do professor tinha, e continua a ter, um caráter de submissão, e foi assim desde Aristóteles até os professores dos dias atuais. Assim, as reformas tentam engendrar uma pseudo-harmonia, recrutando docentes e discentes para defender e ampliar os interesses do Estado. Com esta intenção, a educação passa a ser um processo de preparação de mentalidades e comportamentos constituídos pelas ideias das classes dominantes, como sendo as condições fundamentais da própria existência dos sujeitos. Nessa concretude, a burguesia não aceita um modelo de educação para a transformação social e que atenda a uma só reivindicação das massas, o que faz perenizar o dualismo na educação. Por ter o domínio material, ela cria distintas condições que abrangem todos os complexos que constituem a sociedade, sobretudo, a educação e a cultura, para cultivar o solo de sua existência. As transformações ocorridas no trabalho implicaram na complexificação da educação (deixa de ser lato e passa a ser estrita) e perenizaram sua dualidade.

Portanto, o complexo da educação assume função distinta na perspectiva dos interesses da classe hegemônica – direcionada para que permaneça a forma social ordenada pelo capital –, e na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora de caráter contra hegemônico – na contramão dos interesses da classe que domina, direciona-se para a transformação social, livre de todo o tipo de exploração. Entretanto, esses acontecimentos não aconteceram de forma harmônica. O que faz a pedagogia da classe trabalhadora se distinguir da pedagogia pragmática da classe dominante/burguesa.

Para evitar riscos ao seu controle, a burguesia obriga-se a ceder em dadas circunstâncias. E comparado a um corpo que muda de pele para se manter vivo, mas preservar a mesma essência, projeta um modelo de educação e formação docente

permeada de pseudoneutralidade, produzindo o consenso dentro de uma fetichizada ideia de formação integral para a liberdade e equidade, de tal modo, a solapar dos alunos e professores a realidade social, camuflando as intransponíveis intenções de domínio.

A mudança dessas circunstâncias só é possível por meio da criação de condições através da práxis revolucionária, isto porque, nenhuma luta no campo da educação acontece de forma separada das lutas políticas e sociais. Nessa condição, é de acentuado relevo, para compreender o processo histórico do complexo da educação, a aproximação da realidade social e das lutas entre as classes.

O movimento feito até aqui, evidencia a estreita relação da educação com os interesses das classes hegemônicas para dar velocidade às transformações julgadas necessárias ao desenvolvimento, permanência e ampliação da produção e reprodução ordenada pelo capital, agindo intencionalmente, sobretudo, sobre a subjetividade, a consciência e a mente dos indivíduos. Um crescente distanciamento entre a educação das comunidades primitivas e a educação de uma sociedade dividida em classes, historicamente construído pelo Estado a serviço do capital.

Diante dos diagnósticos dos OMI, concluídos através dos relatórios de monitoramento que relacionam a educação ao desenvolvimento econômico, é recomendada/imposta uma formação de sujeitos que seja alinhada às transitórias demandas do mercado e, assim, garantir o nível, temporariamente, satisfatório de produtividade. E esse fato faz requerer ajustes e controle na educação e, por consequência, na formação de professores com o objetivo de desenvolver sujeitos com as competências e habilidades necessárias para se manter a serviço das relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas do sistema de reprodução do capital. Um projeto de educação para atender às necessidades criadas pelo capital como uma das tentativas de administrar a crise estrutural. Assim, o mercado direciona a formação dos sujeitos.

Nesse panorama, o Brasil foi marcado por um expressivo e ruidoso movimento de reformas políticas para legitimar as exigências da agenda global, promovendo ajustes para incluir-se no mercado competitivo, com definições de novos marcos regulatórios. Na dimensão social, sob a influência das recomendações dos OMI ao Estado, promovidas principalmente em decorrência da Conferência Mundial Educação para Todos e do Relatório Educação: um tesouro a descobrir, e mobilizações de setores privados nacionais e institutos, fundações e organizações, o

complexo da educação, passou a funcionar através de novas políticas com o objetivo de universalizar o ensino, ajustando-o ao nível educacional dos países periféricos, por meio de metas ancoradas nos quatro pilares da educação, de modo a Aprender a Conhecer, a Fazer, a Conviver e a Ser.

Ao analisar o percurso das políticas de formação docente no Brasil a partir da década de 1990, percebemos que a forma e o conteúdo do controle foi passando por uma reestruturação, o que fez culminar na definição das DCNs de 2019 e na instituição das DCN-Formação, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Este ato normativo legitima a subordinação da FIP à concepção de educação trazida na BNCC.

É óbvio que os sujeitos ao se relacionarem em sociedade precisam aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, este não é o problema. Contudo, o óbvio é utilizado nas políticas como máscara para velar as pretensões da ideologia de mercado dirigidas à educação. A tão proclamada sustentabilidade, sustenta as condições de exploração; a redução da pobreza confirma a possibilidade de eliminá-la nessa sociedade; a proclamada formação integral para a cidadania, para a emancipação, da forma como é trazida nas políticas voltadas à EB e à FIP, escondem a necessidade de aprisionar, fragmentar, alienar os sujeitos; a promoção da paz, da tolerância, da resiliência, vela a necessidade da aceitação da exploração, da expropriação, da reificação dos sujeitos de forma pacífica, sem resistência da não aceitação das condições impostas à classe trabalhadora, sob a lógica predadora do capital – por ser a essa classe a destinação dessa concepção de educação. São formas de utilizar o complexo da educação, através da escola formal, atravessada por concepções pragmáticas, produzida pelo capitalismo, para desenvolver uma (de)formação humana padronizada, suficiente para os sujeitos perceberem as impressões imediatas da realidade, descoladas do que verdadeiramente a produz. Embora o texto do ato normativo das políticas seja indiscutível, aparentemente necessária para a formação dos sujeitos, ao fim e ao cabo, é constituída de subterfúgios semânticos que trazem embutidos os reais objetivos.

As políticas que têm ajustado a educação e a formação de professores funcionam como um verniz de legitimidade e produção de consenso para conduzir ao conformismo. E isto acontece independente de quem esteja no governo, porque analisamos que apesar da mudança de vários Presidentes da República, dentro do período aqui traçado, as políticas educacionais permaneceram a serviço da classe

dominante, com forte atuação dos agentes privados e instituições não governamentais no cenário educacional, favorecendo o rompimento de fronteiras do híbrido público e privado e fortalecendo o processo de publicização.

O esforço para o alcance de metas em resposta aos OMI para a educação, subordina o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, a ação docente à lógica das avaliações, limitando-se ao currículo constituído por prescrições de objetivos que possam ser aferidos através de competências, o que secundariza e/ou afasta os importantes conhecimentos para a formação humana, por não serem mensuráveis. A busca por resultados que se perenizou nos sistemas de ensino e nas escolas, favorece a imposição de um currículo nacional homogêneo. Os resultados das avaliações servem para justificar a elaboração de políticas dentro dessa racionalidade pragmática, assim como também servem para responsabilizar os professores, as escolas e os sistemas de ensino pelo desempenho dos resultados e promover a concorrência.

Considerando essa realidade, é impressa na EB uma base curricular que define um conjunto de aprendizagens essenciais suficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação, de modo a estarem, minimamente, capazes de se colocarem à disposição do mercado, e isso não significa estarem empregados, porém disponíveis. Para esse objetivo, todos os âmbitos vinculados à organização que conforma a EB são alcançados pela reestruturação para ajustarem-se à BNCC, por esta não fornecer diretrizes apenas para a adequação e reconfiguração do currículo, mas para toda a educação. A precarização social vem sendo conformada através de subterfúgios inebriantes, porém é insustentável estendê-la indefinidamente. A BNCC traz consigo um projeto de precarização não aparente, promovido pelo Empreendedorismo, pela Formação para a Cidadania, pelo Projeto de vida, entre outras formas, que produzem nos sujeitos através de competências, um cenário de empregabilidade e flexibilidade, legitimando a aceitação da exploração e da precarização.

Nessa esteira, ela expressa a concepção de sujeito que deseja formar: adaptável, despolitizado, obediente, adestrável, competitivo, criativo, resiliente, tolerante, esvaziando o pensamento crítico dos alunos e professores. Configura-se, assim, o espraiamento de um perfil de educação que reverbera na reestruturação da formação dos professores, tornando o seu ajuste um fator decisivo para mediar e fazer objetivar essa política. Na pretensão de fazer materializar a implementação da BNCC,

de firmar sua concepção e objetivos, a formação de professores converte-se em um mecanismo para controlar a implementação e desenvolvimento do projeto de educação em escala global.

Assim, por recomendação dos OMI, A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, procura implantar na FIP uma cultura de performance, ou seja, de professores com práticas, desempenhos, compreensões e comportamentos alinhados a essa concepção de educação e ensino. Essa performance, em linhas gerais, é interpretada nessa política como valorização do profissionalismo docente. Isto porque a FIP passa a ser constituída pelas competências gerais da BNCC da EB e das aprendizagens essenciais. Contudo, pressupõe-se que os conhecimentos, apresentados nesta Resolução como dimensões fundamentais das competências profissionais docentes, conduzirão a formação de professores no Brasil, em grande medida, ao aprofundamento do processo de desprofissionalização, de desvalorização e de subalternização dos professores.

São muitos os motivos que fazem revelar essa descaracterização da FIP. Sua elaboração, aprovação e implementação foi operada pelo Estado em articulação ao projeto de educação hegemônico, mobilizado pelo setor privado e instituições não governamentais a serviço dos interesses da classe dominante. Caracteriza o controle político da docência. Objetiva formar professores com perfil técnico, acrítico, engajado, praticista, flexível e controláveis dentro de uma racionalidade que valoriza os argumentos superficiais. É esvaziada de conhecimentos científicos com o objetivo de afastar as possibilidades de potencialização da capacidade crítica e a autonomia dos professores, para evitar entenderem a realidade dentro de uma totalidade. Tem nas competências o eixo estruturante para a formação do currículo dos cursos de licenciatura, adensando a instrumentalização e padronização do trabalho docente. Aligeira e precariza a formação pedagógica dos não licenciados. Fragmenta o processo formativo-educativo dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Dissocia do currículo a docência, a pesquisa e a gestão. Os professores deixam de ser profissionais da educação para serem do ensino como parte do processo de desvalorização da carreira docente. Adensa o processo de estranhamento do trabalho docente. Apresenta um discurso de formação integral para uma sociedade crítica e emancipada, porém, na prática, utiliza-se de políticas e ações de caráter fragmentado, reificado, aprisionador e explorador. Padroniza o desenvolvimento pessoal dos indivíduos através de competências socioemocionais. Amplia a

responsabilização docente em relação à gestão e ao desempenho do ensino-aprendizagem e instaura o autocontrole da formação docente. Competência, prática e avaliação são dimensões nucleares na formação de professores. Subordina a formação docente à BNCC. A distribuição da carga horária do curso dá ênfase ao desenvolvimento de competências e práticas, reduzindo, consideravelmente, a formação científica com o retorno do currículo mínimo. Pretende converter os professores, através das políticas de formação, em mediadores do projeto societal hegemônico disposto na BNCC. Destitui a unidade entre teoria e prática, suscitando um esvaziamento teórico dos cursos de licenciatura. Desloca a prioridade da Formação Inicial de Professores da universidade para os sistemas de ensino e escolas, onde esta será o *locus* da formação, da prática e da pesquisa. É constituída a partir do discurso internacional, afasta as proposições sócio-históricas dos educadores, estudiosos, entidades do Brasil.

Este ato normativo, que define as DCNs de 2019 e institui a BNC-Formação, exerce o controle político na FIP e explicita a necessidade de uma formação de professores destinada a ensinar a BNCC. Cria, assim, condições favoráveis para objetivar o projeto de Educação como parte do movimento hegemônico para a permanência do *establishment*, alinhando os cursos de licenciaturas a esse documento. Coopta os futuros professores ao desempenho da docência dentro dos padrões internacionais das competências, instrumentalizadoras e padronizadoras.

A educação formal tem sido, historicamente, de grande importância para internalizar padrões nos sujeitos, produzindo conformidade ao que está posto pelo sistema de exploração e expropriação. Como forma de controlar e ajustar o comportamento e pensamento dos sujeitos às necessidades que emergem do capital em crise estrutural, é necessário produzir o consenso para se obter o conformismo. No passado, esse processo era inculcado principalmente por meio da religião, para a aceitação, a obediência ao que era posto. Contudo, atualmente, percebe-se a necessidade de controlar a inteligência emocional na EB e da formação de professores, através da mobilização de competências, sobretudo, das competências socioemocionais com a pretensão de refinar e intensificar esse domínio.

Nas entrelinhas da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, percebe-se a fusão dos interesses da classe dominante para tornar denso o perfil ideal de professores para a classe trabalhadora, que reúna as características de tecnicamente flexível e politicamente manso/dócil/obediente/manipulável, um cidadão

preocupado com o resultado de suas produções, de seu desempenho e de suas recompensas. É a normatização de um modelo de formação instrumental, padronizado e subsumido às vicissitudes das bases econômicas, para que, desse modo, os professores possam operar as diligências de forma acrítica, desmobilizados socialmente, agindo pacificamente frente as contradições produzidas pelo modo de produção capitalista. Assim, a política de formação de professores, utilizada como uma das formas para contornar as dificuldades enfrentadas pelo capital, torna-se um mecanismo de controle que captura as mentes e os corpos para aliená-los e ajustá-los ao ordenamento deste sistema em crise estrutural. A política de formação docente é um mecanismo arquitetado para o controle da formação de sujeitos necessários ao sistema do capital.

A precarização promovida na política de formação de professores não tem a intenção de destruí-la, e sim definir os critérios de sua existência através de reformas com caráter de controlar. Para isso, desvaloriza brutalmente o professor, sua ação, sua formação. Converte a formação em um meio de subordinar o professor, a um meio de exploração. O controle é importante, porém é a forma e a intensão como o capital opera o controle que desumaniza.

Nessa concretude, a lógica do capital não permite a formação humana plena, integral, crítica, emancipadora e acessível a todos, o que dificulta o desenvolvimento de políticas de formação de professores pautadas em conhecimentos científicos e filosóficos, pois o que está em jogo é a permanência dos interesses e do poder da classe dominante que, com o agravamento das contradições, da universalização dos problemas provocados pela crise, estão ameaçadas.

O capital subordina todas as dimensões da reprodução social. E para manter o controle sobre tudo que possibilita aspirações contra o sistema, a tendência é que o Estado – intimamente interligado aos defeitos estruturais do capital, surgindo para remediá-los – altere sua forma de operar para ajustar-se às transformações que ocorrem na base material do sistema capitalista e ativar todas as dimensões necessárias para isso, embora esses ajustes tenham efeitos catastróficos para a humanidade, mas constitui a lógica de como se manifesta o sistema do capital.

Diante da compreensão sobre a função da educação na sociedade do capital, e a gravidade dos problemas atuais, é que se encontra a explicação para as reformas através de políticas que ajustam a formação docente definidas para atender ao chamado do dinamismo do capital em crise estrutural. As formas de reestruturação

operadas para responder aos interesses expressos pela base econômica não silenciam as árduas consequências no complexo da educação, nem tem poder de contornar a grave crise de caráter conjuntural que mexe com toda a estrutura do capital, produzindo impiedosamente a escala da destruição das condições humanas.

É fato que os ajustes direcionados à educação e, sobretudo, à formação de professores, não são suficientes e nem pretendem reverter a crescente desigualdade social, tampouco constituir uma educação com formação integral, como apresentada na BNCC e nas DCN de 2019. Não está na educação, nem no professor e nem em outra instituição desse sistema, a autonomia e o poder capazes de determinar a igualdade das relações na sociedade cujo cérebro é o capital.

A reestruturação da formação docente que se apresenta como um antídoto para garantir a qualidade e salvaguardar a educação, na realidade salvaguarda, vultosos lucros da classe dominante – que atualmente no Brasil dominam a formação inicial de professores – por ser arquitetada nos gabinetes tecnocráticos sob diagnóstico apresentado por OMI e suas extensões nos países, tais como fundações, institutos, ONG, unidos por um plano de educação pensado e sistematizado pela classe dominante para a classe trabalhadora.

Motivado pelo espectro da destruição na sua processualidade, que tem suas causas na necessidade de controlar, intrínseca à incontabilidade do capital, é oportuno somar esforços para pensar alternativa de sociedade, que aponte para uma sociabilidade frontalmente oposta à lógica de exploração e destruição que é nutrida no sistema atual.

A depender da concepção de sua formação e da compreensão de classe social a que pertence, o professor limita-se a contribuir, aproveitando a escola como um espaço de contradição, no desenvolvimento de atividades educativas que apontem para a emancipação humana como síntese da práxis político-educativa, potencialmente revolucionária, pois, pelas vias institucionais do Estado, a ordem do capital, sinceramente, não permitiria essa ação ao professor em resistir e fazer resistir à lógica predadora/perversa do capital. Em possibilitar à classe trabalhadora a percepção da necessidade de transformação social, não pelas vias de caráter reformistas para humanizar o capital, por ter a compreensão que a tendência é que este sistema intensifique o seu aspecto desumano, disponível para aprofundar o caminho para a barbárie, porém salvando os seus interesses, ou seja, apontar não apenas no horizonte de uma luta para conquistas internas a esse sistema, mas para

uma luta que tenha a perspectivas de superá-lo. Uma luta empenhada na construção de uma nova forma social para além e superior ao sistema capital, e esta, possibilite uma educação ampla e única que toque na alma e não somente a instrumentalize para o mercado, uma formação de seres humanos onde todos, igualmente todos, poderão desenvolver a sua humanidade e usufruí-la de forma plena.

Para essa pesquisa, foi necessário um esforço para conhecer a realidade do objeto, formação de professores, visto que ele não se apresenta como realmente é. Por ter a compreensão que a aparência do objeto não vai deixar de existir, fizemos o movimento para podermos nos aproximar, visando a revelar a sua essência. Esse movimento foi feito na perspectiva do materialismo histórico-dialético, visto que, todo objeto é histórico e social, não podendo ser compreendido sem os nexos da totalidade. Por isso, foi necessário compreender a lógica do capital, imprescindível para analisar o espaço e a função destinados à educação nessa sociedade dividida em classes sociais e, assim, se aproximar das determinações necessárias ao processo de reprodução das relações sociais capitalistas, que influenciam nas políticas de formação docente, utilizando-a como um mecanismo de controle e de ajuste ao ordenamento do capital em crise estrutural.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e ranking escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 2009. n.13, p. 13-29.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. – Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). **Australian Professional Standards for Teachers**. NSW Education Standards Authority, 2018. Disponível em: <https://www.nsw.gov.au/sites/default/files/2023-01/Australian-Professional-Standards-for-Teachers-teacher-accreditation.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ALVES, Giovanni. A “globalização” como perversidade planetária do capital. **Lutas Sociais**: Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS), Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP, 1997.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE, CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 2019**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/> Acesso em: 23 mar. 2022.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada documento final do XX encontro nacional da ANFOPE**, 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 20 set. 2023.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**. Documento orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 20 set. 2023.

ANTUNES, Ricardo L. C. Introdução. *In: MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed, São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto: **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez. 2017.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARISTÓTELES. **Política.** Tradução de Terezinha Monteiro Deutsch Baby Abrão. São Paulo: Nova cultura, 1999.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL, 2018. **Emprego e crescimento:** a agenda da produtividade (Português). Washington, DC: Grupo do Banco Mundial. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/Emprego-e-crescimento-a-agenda-da-produtividade>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BBC NEWS BRASIL. **Não foi milagre, foi sabedoria ancestral do nosso povo, diz parente brasileira de crianças resgatadas na Colômbia**, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c80d58q1gjro>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

BIANCHETTI. Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001(Coleção questões da nossa época, v. 56).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, 1996b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Fundef**: Manual de orientação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 7 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb0103.pdf?query=ESPECIAL#. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 09, de 30 de janeiro de 2009**. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. 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, 2015a. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **MEC apresenta proposta de base curricular nacional para ensino fundamental**. Brasília, Distrito Federal, 2015b.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho, 2017b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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, 2017d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, edição 66, p. 10. 06 de abril de 2018. seção 1, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/04/2018&jornal=515&pagina=114>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho 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, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1735/2019**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo, 2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2195353>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **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), 2019c.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS, para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundeb, 2020a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica**. Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas, 2020b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas_Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Edição 205, Seção 1, p. 57, 2020c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**, 2023c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023**. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, 2023d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14681.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.681%2C%20DE%2018,Art. Acesso em: 19 set. 2023.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e mecanismo de controle. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, Nº 45, 1998. p. 63-232. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/i/1998.n45/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. BANCO MUNDIAL,

2014. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1999.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ideário (anti) pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 105-124.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, 2001.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zP6b5RFb5GWpztVCwMZLQjL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CEPAL. **Horizontes 2030**: A igualdade no centro do desenvolvimento sustentável, 2016. Disponível em:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40161/S1600654_pt.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 28 ago. 2023.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. **A emergência de um regime de acumulação mundial**. Praga, Estudos Marxistas, n. 3. São Paulo: Hucitec, 1997.

CICOTTI, E. **El ocaso de la esclavitud em el mundo antiguo**. Barcelona: Henrich y Comp, 1907.

CITE. XIX Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Partilhar experiências, conectar futuros. **Evento**, 2023. Disponível em:

<https://tecnologianaeducacao.com.br/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo. Editora UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Livraria Educação Nacional, 1943.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). **Diálogos críticos. Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Volume 2, Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/ebook-dialogos-criticos-vol-2-reformas-educacionais-avanco-ou-precarizacao-da-educacao-publica/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUZA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. A Epistemologia da formação de professores materializada por meio dos Organismos Multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp., n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11142>>. Acesso em: 5 set. 2023.

COSTA, Matheus Felisberto. BNCC e Resolução CNE/CP nº 2, de 2019: O consenso necessário para a formação de novos sujeitos. *In*: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. (org.). **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 125-148. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro>. Acesso em: 6 out. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campos. 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC: UNESCO, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, Friedrich. Prefácio de 1883. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

ENGELS, Friedrich. **Sobre autoridade**. Marxists Internet Archive. Marxists.org, 2005. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/03/autoridade-pt.htm>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: A revolução científica segundo o senhor Eugen Dühring. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: EDIPRO, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out.-dez., p. 851-869, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nRWmGDz4XZ6zZWSzpV5VWLS/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**. 2009, v. 29, n. 78, p. 153-177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FRANGELLA, Rita C. P. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? *In*: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; EndiPE /DP *et alii*, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e Empresariado: A grande aliança em prol do mercado *da educação para todos*. *In*: JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-59.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.52085>. Acesso em: 3 dez. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-79, jul./dez. 2020. disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 1 jun. 2023.

GOULD, D. M.; RUFFIN, R. J. What Determines Economic Growth?. **Economic Review** – Second Quarter, 1993. Disponível em: <https://www.dallasfed.org/~media/documents/research/er/1993/er9302b.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2001.

GUIZOT, François. **Histoire de la civilisation en France, depuis de la chute de l'Empire Romain**. Paris: Didier, 1884.

HAYEK, Friederich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HERDADE, Livia Vitória Cavadas; SANTOS, Vanessa Santana dos. O projeto da REDUCA para as políticas de formação inicial na agenda do capital na América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53531>. Acesso em: 9 set. 2023.

IANNI, Octavio. Sociologia crítica. *In*: D'INCAO, M. A. **O saber militante**: Ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.

IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da Globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, 1998.

IPECE. **Entendendo o índice de Gini**. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2015/02/Entendendo_Indice_GINI.pdf. Acesso em: 28 de ago. 2023.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador**. Fortaleza, 2003 (mimeo).

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Socialismo ou cidadania planetária? Os paradigmas educacionais dominantes e a crítica marxista. **Cadernos cemarx**, Campinas, v.1,

n.2, p. 101-106, jul. 2005b. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10800>. Acesso em: 19 mar. 2023.

JIMENEZ, S. V. Eleanor Burke Leacock o comunismo primitivo e a história autêntica que precedeu a pré-história da humanidade. *In*: LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Jimenez. 1ª ed. Instituto Lukács, 2019. p. 13-33.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Laurinete Paiva; BARBOSA, Luis Adriano Soares. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez. 2006. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3311>. Acesso em: 15 set. 2023.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, v. 20, 1999.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia da escola sem partido. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Lisboa: Gradiva, 198.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Jimenez. 1ª ed. Instituto Lukács, 2019.

LE MOS, Ana Thyara Leal. **A formação docente nas diretrizes da base nacional comum curricular da educação básica**: padronização pragmática e utilitarista das aprendizagens para a classe trabalhadora. Tese (doutorado em educação) – universidade estadual do ceará, centro de educação, programa de pós-graduação em educação, 2023.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Global, 1987.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. p. 276.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOPES DE FREITAS, Helena Costa. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. (s/a). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgiclfndmkaj/http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

LUKÁCS, Georg. A Reificação e a Consciência do Proletariado. *In*: LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Maria Susana. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24 e240009. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/N4xvQNbzWbHvKwYmzpv8rPy/> Acesso em: 15 mar. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias; tradução de Gaetano Lo Monaco**, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de Economia**. Tradução: Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 8 set. 2023.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Tradução de José Barata Moura, Lisboa/Moscou: Editorial Avante!, Edições Progresso, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política (livro primeiro, vol. 1). Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe; Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Resposta à filosofia da miséria de Proudhon (1847). São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, 1843. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas, Jesus Ranieri. 4ª reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011c.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. Sobre a educação na sociedade moderna. *In*: MUSTO, Marcello. (org.). **Trabalhadores, Uni-vos!**: antologia política da I Internacional. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. v. 1, São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS. **A ideologia alemã**. Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846, tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilizações, 2007.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. *In*: **REUNIÃO DA ANPED**, 27, 2004, Caxambu. Sociedade democrática e educação: qual universidade? Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: A TALIS em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 41, p. 99-124. Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 13 set. 2023.

MELO, Demian Bezerra de. As crises na dinâmica histórica do capitalismo: algumas considerações a partir da obra de Karl Marx. **História & Luta de Classes**, Nº 16, Setembro de 2013. p. 11-16. Disponível em: <http://dev.historiaelutadeclases.com.br/upload/arquivo/2018/03/e9effcd49c0556ef1814aeef3f1671ac2a919641>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/92/2022/06/TESE-DEDOUTORADO-MARIA-DAS-DORES-MENDES-SEGUNDO.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes Paiva; BARROSO, Cleide. A formação de professores recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital *In*. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 169-188.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do estado gerencial e avaliador: os (des)caminhos da democracia e a preservação do *establishment***. 2019. 388f. - **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2019.

MERTENS, Leonard. Sistemas de competência laboral: surgimiento e modelos. *In*: OIT/VVAA. **Formación basada en competencia laboral**. Montevideo: Cinterfor, 1997.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução: Paulo Cesar Castanheira, 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: Reflexões acerca do Estado. Tradução: Maria Izabel Lagoa. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MICHELET, Jules. **Les Jésuites**, Ed. Paris: Calmann-Levy, 1879.

MODER, Maximiliano. **Estudos sobre as concepções curriculares no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

MORAES, Raquel de Almeida. O PROFORMAÇÃO e seu modelo de educação a distância. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 262-274, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639990>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#governanca>. Acesso em: 15 set. 2023.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Convictions et pratiques pédagogiques. **L'enseignement à la Loupe**, n. 13, p. 1-4, 2015. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrtghc6pdvgfr.pdf?expires=1575822277&id=id&accname=guest&checksum=99A271F87D9142EA92BB5826ED791D74>>. Acesso em: 14 set. 2023.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professionalisme des enseignants. **L'enseignement à la Loupe**, n. 14, p. 1-4, 2016. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm3wkmnqm5lfr.pdf?expires=1575832301&id=id&accname=guest&checksum=229D52B8D907AA2F32A640CEABAA261D>>. Acesso em: 14 set. 2023.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Résultats de TALIS2018**. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie. Paris: Edition OCDE, 2019. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr#page1TALIS2018>. Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**. Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), 2001. p 1-14. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Oliveira.PDF>. Acesso em: 16 ago. 2023.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, José Severo de Camargo. *In*: PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. A redefinição do papel do Estado e apolítica educacional no Brasil dos anos 90. **Tese** (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 111–132, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/article/download>. Acesso em: 16 ago. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 035–056, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 13 set. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. *In*: **Nova Escola** (Brasil). Setembro de 2000, p. 19-31. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 14 ago. 2023.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RABELO, Jackline; JIMENEZ Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (org.). A cultura de paz no contexto do Movimento de Educação para Todos. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 237-254.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. *In*: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFPG/fortaleza: EdUECE, 2012. p. 37-59.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDUCA. **Posicionamento da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação no Encontro Mundial Educação para Todos (GEM)**, 2014.

RÊGO, Amanda Gomes; DUVERNOY, Doriele Silva de Andrade Costa. Projetos em disputa: Uma análise de políticas de formação de professores sob a ótica do Ciclo de Políticas. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e42976, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/42976>. Acesso em: 27 out. 2023.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão do Ensino Superior Não Universitário. 1ª Ed., Curitiba, PR: CRV, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de educação**. a. 3, n. 4. p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017

SCHAFF, A. **La alienación como fenómeno social**. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVCENKO, Nicolau. **Discutido a história, O renascimento**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Atual; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHNEIDER. Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de Accountability em educação**: Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O projeto de educação integral no Ceará: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2023.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas (1776). Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

SOUSA JUNIOR, Justino. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. Vol. 7, suplemento. Rio de Janeiro, 2009. p. 51- 66.

SOUZA, Osmar Martins de. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em o capital de marx**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2018.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução: Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação**. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Somos o todos**: Independente, plural e decisivo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 5 out. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Trajetória**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/trajetoria/>. Acesso em: 5 out. 2023.

TOMMASI, Livia De. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio Haddad (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. 2006. Disponível em: <https://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 25 maio 2023.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Coletivo Veredas, 2016a.

TONET, Ivo. Marxismo, Educação e pedagogia socialista. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Bahia, v. 8 n. 1, p. 37-46, jun. 2016b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16978>. Acesso em: 22 jan. 2023.

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 5 mar. 2022.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, Nova Delhi Índia: Unesco, 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 5 mar. 2022.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais/marcoDakar. Acesso em: 5 mar. 2022.

UNESCO. Educação para todos: **o imperativo da qualidade**. Relatório conciso, 2005. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334POR.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNESCO. **Marco de Ação da educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2015. disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UOL. **Ministro da Educação diz que não dá para formar bom professor a distância**. 2023. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2023/09/28/ministro-educacao-curso-distancia-evento-semesp.amp.htm>. Acesso em: 28 set. 2023.

VARGAS, João Tristan. Qual é o liberalismo da Lei Chapelier? Seu significado para os contemporâneos e para a historiografia francesa dos séculos XIX e XX. **Revista Mundos do Trabalho**, vol. 3, n. 5, janeiro-junho de 2011, p. 213-232.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. 2010.

WORLD BANK. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. World Bank Group Education Strategy 2020. 2011.

WORLD BANK. Systems approach for better education results. What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. **SABER working Paper Series**, Number 4, April, 2013. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber>. Acesso em: 15 mar. 2022