



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

IARA RUTE MORAIS DE OLIVEIRA DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL

FORTALEZA

2024

IARA RUTE MORAIS DE OLIVEIRA DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL
DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.

FORTALEZA
2024

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)

- S58f Silva, Iara Rute Morais de Oliveira da.
Formação inicial em pedagogia no contexto da crise estrutural do capital / Iara Rute Morais de Oliveira da Silva. – 2024.
79 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profª. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.
1. Crise estrutural do capital. 2. Formação docente. 3. Curso de pedagogia. I. Título.

CDD 370

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL
DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Dedico este texto ao Senhor e Deus da minha vida. Ao meu esposo e companheiro na jornada. À minha família e a todos os alunos-trabalhadores do curso de pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, primeiramente, a Deus, Todo Poderoso, que tem sido minha força, meu apoio e sustento nesta vida e possibilitou o sucesso nesta caminhada. A Ele, toda honra e glória.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, que desde que passou a fazer parte de minha vida sempre me apoiou nos estudos. Obrigada pela sua paciência, compreensão e companheirismo neste meu percurso da vida e de minha formação acadêmica.

À minha querida mãe, minha amiga e apoiadora, que, com seu esforço e dedicação, me fez ser quem sou. A senhora é fonte de força e inspiração para mim. Essa vitória é nossa.

À minha querida irmã, Hilda, que, com sua presença, cumplicidade e palavras de apoio, acalentava meus dias e tornou o caminhar mais leve. Ao Jaques, meu irmão, leitor assíduo e estudioso, que me mostrou que podemos mudar o rumo da nossa formação acadêmica e alcançar uma vida melhor. À Karine, sua esposa, que sempre me recebeu tão bem na casa de vocês. Saibam, meus queridos, que a admiração é mútua.

À minha família, tias, tios e primas, que sempre acreditaram em mim.

À professora Maria Luísa, que desde o primeiro semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) viu em mim um potencial que nem eu mesmo enxergava. E sempre me incentiva a continuar a estudar, sempre olhando para o futuro e vendo em mim um potencial para alçar voos mais altos.

Ao professor Fabiano Geraldo Barbosa, que, desde a especialização, me incentivou a continuar os estudos e me apresentou a linha de pesquisa em que agora finalizo o mestrado e por ter aceitado o convite de participar da banca para avaliar este trabalho.

À professora Maurilene do Carmo, que aceitou o desafio de me orientar neste estudo. Sua orientação foi importante para a realização e finalização desta pesquisa.

Ao professor Valdemarin, coordenador da Linha Educação, Sociedade e Estética, por ter aceitado o convite para avaliar este trabalho.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (PPGE-UFC) pela oportunidade de cursar o mestrado nesta instituição de referência em educação no estado do Ceará.

À Linha Educação, Estética e Sociedade e aos professores que colaboraram para o enriquecimento dos meus conhecimentos e minha formação acadêmica e profissional.

À professora Núbia de Araújo, coordenadora do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GHEPB), por todo seu apoio, dicas e sugestões de livros, autores e

trabalhos que permitiram a tessitura desta pesquisa, por sua paciência e compreensão quando precisei me ausentar do grupo por questões acadêmicas e pessoais. A todos os componentes do grupo, por todas as trocas de experiências e trabalhos que realizamos juntos, esses momentos me fizeram crescer profissional e academicamente.

Aos meus colegas de mestrado 2022, Maria Francisca, Dávillo, Manoel e Karla, que nesse percurso sempre nos apoiamos e pelos trabalhos produzidos juntos, permitindo o caminhar nesse curso se tornar mais leve.

Aos meus colegas de trabalho (passado e presente) que me auxiliaram neste caminhar, em especial ao diretor Stenio, às coordenadoras Francimar Duarte e Cintia e às minhas colegas de trabalho e profissão Rosemeire e Elizabeth, que me compreenderam e me incentivaram a não desistir das oportunidades que surgiram. Muito obrigada a todos!

RESUMO

A compreensão da dimensão ontológica da educação e sua relação com o trabalho é imprescindível para apreendermos a essência da formação de professores na sociedade capitalista. A pesquisa tem por objetivo analisar os reflexos da crise estrutural do capital, sobre a formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, baseada nos estudos e fundamentos do marxismo-lukacsiano. Para entender o contexto social em que os discentes estão inseridos, buscamos autores que analisam a sociedade capitalista e a crise estrutural do capital, como: Marx (2014), Lukács (2013), Mészáros (1998), Antunes (2009), Tonet (2016; 2017) e Tonet e Lessa (2011). Em relação à formação de professores no Brasil e à influência da crise do capital na educação, realizamos uma contextualização histórica, com o intuito de percebermos de que modo as rupturas e oscilações políticas do Estado impactam a formação docente no Brasil. Para tanto, apoiamo-nos em Aranha (2012), Saviani (2009; 2012; 2019), Mendes Segundo *et al.* (2015) e Mendes Segundo e Jimenez (2015). No último capítulo, autores como Rabelo e Leitão (2015), Do Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015) e Araújo (2024) nos ajudaram a analisar o movimento que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, na década de 1990, denominado Educação para Todos e como esse evento afetou a educação brasileira e a formação de professores. Essas autoras auxiliaram no desvelamento de importantes documentos, a exemplo do Relatório Educação: um tesouro a descobrir (1993), Declaração de Brasília (2004), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular (BNC-Formação), Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará, que norteiam o curso de pedagogia e a formação docente no país. Na esteira desta análise, compreendemos que o sistema capitalista transformou a educação em mercadoria, que causou a sua mercantilização, afetando profundamente a formação docente, incentivando a privatização das escolas e do ensino superior, criando um espaço favorável à expansão desenfreada de instituições privadas e cursos de educação a distância, que ameaçam a formação e qualificação do professor. Sabemos que a educação não pode, sozinha, contribuir para o fim das mazelas causadas pelo capital, mas sua contribuição é fundamental, a despeito de uma justa apreensão crítica dos processos formativos que orientam a formação inicial de professores hoje no Brasil e que esse profissional tem um papel fundamental na emancipação social.

Palavras-chave: crise estrutural do capital; formação docente; curso de pedagogia.

ABSTRACT

The understanding of the ontological dimension of education and its relationship with labor is essential to grasp the essence of teacher training in capitalist society. The research main goal is to analyze the impacts of the structural crisis of capital on the initial training of Pedagogy students. In order to do so bibliographic-documentary research was carried out based on the foundations of *Lukácsian*-marxism. To understand the social context students belong to, authors who analyze and investigate capitalist society and the structural crisis of capital were chosen, among which: Marx (2014), Lukács (2013), Mészáros (1998), Antunes (2009), Tonet (2016, 2017), Tonet and Lessa (2011). Regarding teacher training in Brazil and the influence of the crisis of capital on education, a historical contextualization was necessary aiming at understanding how political ruptures and fluctuations in the State apparatus reflect in teacher training in Brazil. Aranha (2012), Saviani (2009, 2012, 2019), Mendes Segundo *et al.* (2015), Mendes Segundo and Jimenez, 2015 are some of the authors who support this comprehension. In the last chapter, Rabelo and Leitão (2015), do Carmo, Gonçalves and Mendes Segundo (2015), Araújo (2024) helped us analyze the movement that took place in Jomtien, Thailand, in the 1990s, called Education for All (EFA) and how this event affected Brazilian education and teacher training. They also assisted with unveiling important documents, such as the report Learning: the treasure within (1993), *Declaração de Brasília* (2004), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), *Base Nacional Curricular (BNC-Formação)*, *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*, *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia* (UECE and UFC) which guide Pedagogy undergraduate degree courses and teacher training in Brazil. The examination allows us to infer that the capitalist system transformed education in commodity, causing its commodification. That deeply affects teacher training and encourage the privatization of schools and higher education which, in turns, creates a space favorable to the unbridled expansion of private institutions and online undergraduate education courses. A scenario that threatens training and qualification of teachers. Education solely cannot contribute to ending the problems caused by capital, but its contribution is fundamental. A critical reasoning of the training processes that guide the initial training of teachers nowadays in Brazil and the role these professionals play are imperative factors towards social emancipation.

Keywords: Structural Crisis of Capital. Teacher Training. Pedagogy Course.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional de Formação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Socie
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGRAD	Colégio de Pró-Reitores de Graduação
CREDUC	Crédito Educativo
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EaD	Educação a distância
EPT	Educação para Todos
FACED	Faculdade de Educação
FENERSE	Federação Nacional de Supervisores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Centros de Educação
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de ensino superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Político do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SATE	Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REVERBERAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	16
2.1	Reflexões sobre a crise estrutural do capital.....	16
2.2	A dimensão ontológica da educação e sua função social na sociedade capitalista em crise.....	24
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: CONSTRUTO HISTÓRICO.....	29
3.1	Formação docente no Brasil: da colonização à criação do curso de pedagogia.....	31
3.2	O curso de pedagogia no Brasil de 1939 a 1980: influência da burguesia na educação e na formação docente.....	34
3.3	A formação do professor em pedagogia de 1990 aos dias atuais: influência do sistema capitalista e da crise estrutural na formação do educador.....	43
3.4	O curso de pedagogia no Ceará: elementos históricos.....	52
4	A DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E SEUS REFLEXOS NOS DOCUMENTOS E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	58
4.1	A Educação para Todos e a formação do professor.....	58
4.2	A educação para todos e os documentos norteadores do curso de pedagogia.....	62
5	CONCLUSÕES.....	71
	REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

O sistema capitalista originou-se a partir da crise do sistema feudal e o ressurgimento do comércio. Com este, apareceram os artesãos e os comerciantes, chamados burgueses. A partir das grandes navegações mundiais (que aconteceram entre os séculos XV e XVI), nasce o mercado mundial, que vai permitir à burguesia o acúmulo de capital. Com o crescimento da burguesia e a Revolução Industrial (1776-1830), surgiu o sistema capitalista, que “tem em sua essência uma forma de exploração do homem pelo outro” (Tonet; Lessa, 2011, p. 63). Esse modo de produção torna-se “padrão de relacionamento” entre o ser humano, e as sociedades que não se encaixam nesse padrão são destruídas.

A partir da origem desse sistema, todas as áreas da vida humana são afetadas. Em sua estrutura fundamental, o capitalismo é composto por crises cíclicas que acontecem de tempos em tempos, porém, a partir de 1970, o capital se vê frente a uma crise que, para Mészáros (1998), não é uma crise cíclica, e sim estrutural do capital, que afeta a vida em todo o planeta e todos os sentidos da vida humana. Dessa forma, o complexo da educação, que é originário do trabalho e que, com este, mantém uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca, padecem os efeitos do capital, ao mesmo tempo em que são usados por esse sistema para amenizar os danos que o capitalismo causa à classe trabalhadora. Por isso, os professores e sua formação também vão passar por mudanças para se adequarem às demandas exigidas para a preparação da mão de obra do mercado de trabalho capitalista.

Para tanto, a partir de 1990, mediante a Conferência em Jomtien, na Tailândia, onde se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos, o capital busca, através dessa conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de instituições internacionais financeiras, efetuar acordos e mudanças no sistema educacional dos países periféricos, inclusive o Brasil, além de conduzir alterações na formação do professor e nos documentos, leis e diretrizes que norteiam o curso de pedagogia.

Dessa forma, o presente estudo tem o intuito de pesquisar as influências da crise estrutural do capital na formação inicial do estudante do curso de graduação em pedagogia. O interesse pelo tema por parte da pesquisadora¹ surgiu a partir do seu ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os estudos realizados na graduação e na especialização realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) possibilitaram-na apreender, na essência, os ditames que regem a sociedade do capital

¹ Refere-se à autora desta dissertação.

e seus desdobramentos no complexo da educação. Na condição de filha da classe trabalhadora, ela sempre precisou trabalhar para ajudar no sustento familiar, e ao entrar na faculdade essa situação não se alterou, impedindo-a de desfrutar das possibilidades de formação extraclasse que é oferecida pela instituição.

O sistema capitalista está em uma crise que impossibilita a elaboração de um novo ciclo econômico, o cenário sócio-político-econômico se agrava a partir de 1970, “[...] mediante a retomada do crescimento expansivo da taxa de lucro capitalista, como fizera no passado” (Maceno, 2016, p. 11). Segundo Tonet (2016, p. 88), “[...] a resposta do capital a esta crise é o que se passou a chamar de globalização [...]”, acontecimento esse que se trata de “[...] uma reconfiguração do sistema produtivo e, junto com isso, de uma redivisão das zonas mundiais de influência e de mudanças em todas as outras dimensões sociais, de modo a defender os interesses do capital e não de toda a humanidade”.

Essa integração das zonas mundiais permitiu o avanço tecnológico que passou a ser incorporado à produção, causando a diminuição das vagas de emprego, aumentando o desemprego e fazendo com que a concorrência no mercado de trabalho aumentasse. Com tais transformações acontecendo no modo da produção, os capitalistas passaram a exigir do trabalhador uma qualificação e requalificação profissional para que este pudesse ocupar as vagas existentes. Essa formação deveria ser voltada “[...] para competências que se definem pela capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade e criatividade, adequadas às exigências da competição intercapitalista em tempo de globalização” (Jimenez, 2001, p. 126).

Essas exigências e transformações atingem diretamente o âmbito escolar e os professores, que teriam que reunir habilidades para formar tais profissionais. Assim, a educação passa a ser necessária para a preparação e desenvolvimento desse trabalhador, capaz de atender às demandas dessa nova economia. Todavia, isso trouxe ao capitalismo a necessidade de formar mão de obra minimamente qualificada e manter a dominação sobre os trabalhadores.

Contudo, na educação defendida por Marx, trabalho e educação estão unidos para formar seres humanos plenos. Segundo Jimenez (2001, p. 70), essa seria uma “união insolúvel da formação manual e intelectual”, e não um ensino profissionalizante apenas para formar trabalhadores, mão de obra capitalista.

Dessa forma, assumimos como objetivo geral desta pesquisa analisar a formação inicial do estudante do curso de graduação em pedagogia em meio à crise estrutural do capital. Assim, temos os subseqüentes objetivos específicos, a saber:

- compreender a origem do sistema capitalista e a crise estrutural do capital e como ela afeta a formação inicial docente;
- investigar o histórico da formação de professores no Brasil;
- examinar as leis e diretrizes que norteiam o curso de graduação em pedagogia no contexto de crise estrutural do capital;
- analisar o Movimento de Educação para Todos e seus desdobramentos nas leis e diretrizes que regem a formação de professores no Brasil.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico-documental. A compreensão do nosso objeto de estudo está pautada nos fundamentos do marxismo-lukacsiano. Essa perspectiva metodológica foi escolhida porque o objeto de estudo é um ser histórico, mesmo que observemos um fragmento da realidade, ele não está descolado de sua totalidade (Netto, 2011).

A realização desta pesquisa não deve prescindir da compreensão do contexto social em que os estudantes estão inseridos, e para tal buscamos autores que tratassem de analisar e investigar a sociedade capitalista e a crise estrutural vigente, a exemplo de Marx (2014), Lukács (2013), Mészáros (1998) e Antunes (2009). Contribuíram, ainda, com a elucidação dessa temática Tonet (2016; 20017), Tonet e Lessa (2011) e Maceno (2016). Para pesquisar sobre o histórico da formação docente, embasamo-nos em Saviani (2009; 2012; 2019), Aranha (2012), Jimenez (2001), Ribeiro, Rabelo e Mendes Segundo (2010) e Fernandes (2014). Sobre a Educação para Todos (EPT), fundamentamo-nos em Rabelo e Leitão (2015), do Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015), Araújo (2024) e nos relatórios de monitoramento da EPT, mas, principalmente, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), no “Relatório Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 2010) e Declaração de Brasília (2004).

Para finalizar, analisamos os documentos que norteiam o curso de pedagogia e a formação docente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), de 2006, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e a Base Nacional de Formação (BNC – Formação). Contribuíram, igualmente, com essa análise documental autores como Scheibe (2007), Bazzo e Schibe (2019) e Araújo (2024), que trazem uma larga contribuição no entendimento do que é a pedagogia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, dividimos o trabalho em capítulos. Dessa forma, no primeiro momento buscamos entender o indivíduo central do estudo, o ser social, o

complexo do trabalho, o complexo da educação, sua dimensão ontológica e a relação de autonomia relativa desses complexos, a sociedade capitalista vigente no momento e a crise estrutural do capital.

No capítulo seguinte, realizamos um levantamento histórico sobre a formação docente, desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Buscando entender a formação de professores no Brasil, com o intuito de perceber de que modo as rupturas e oscilações políticas do Estado evidenciam perspectivas em prol da formação docente, acreditamos também ser importante tratar da formação do pedagogo no estado do Ceará. Assim, estudamos o histórico do Curso de Pedagogia de duas das principais universidades públicas do estado, a UECE e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

No último capítulo, pesquisamos sobre o que é formação inicial, conforme os documentos que orientam a formação do professor. Analisamos o movimento que se evidencia em Jomtien, na Tailândia, na década de 1990, denominado EPT, e como afetou a educação brasileira e a formação de professores no país, e os documentos que norteiam o curso de pedagogia, buscando compreender a influência das orientações da EPT nos documentos do referido curso.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REVERBERAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

2.1 Reflexões sobre a crise estrutural do capital

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a crise estrutural do capital para entender sua origem e como esta crise espelha no complexo da educação. Para tanto, utilizaremos, principalmente, os escritos de Lukács (2013), Mészáros (1998), Antunes (2006; 2009) e Tonet (2017).

Segundo Tonet (2017, p. 2), “para entender o que é a sociedade é preciso começar pelo ato fundante dela, pelo trabalho”. O homem é um ser social, ligado eternamente à esfera biológica, que não está preso às mesmas leis e processos do mundo natural como os animais (Tonet; Lessa, 2011). A vida do ser humano não é definida pela natureza, por fatores biológicos, mas pelos fatores sociais. Para que tenha a existência do ser humano, este deve transformar a natureza para manter sua sobrevivência e moldá-la conforme suas necessidades. Segundo Marx (2014), a transformação da natureza pelo homem é o trabalho, este é o responsável por essa articulação e diferença do homem com a natureza, pois é por meio dele que o ser constrói a sociedade e transforma a si mesmo.

Conforme Marx (2014), essa atividade humana é feita de forma que nem mesmo a aranha que tece a sua teia ou uma abelha que constrói a sua colmeia, seguindo seus instintos, é capaz de superar o homem, que, em sua mente, na sua consciência, planeja um objeto. O homem projeta na sua mente o que deseja construir na prática, esse momento é chamado de idealização. Ao colocar em prática o que foi idealizado, temos a objetivação. Nessa direção, “o resultado do processo de objetivação é sempre, alguma transformação da realidade” (Tonet; Lessa, 2011, p. 19), causando a transformação dos indivíduos, pois agora o ser humano tem conhecimentos adquiridos com a construção do que foi objetivado.

Para explicar a constituição do ser social, c nos apresenta as três esferas do ser: a inorgânica, a orgânica e o ser social. Sobre esse processo de desenvolvimento das esferas do ser social, Lessa (2015) destaca que:

a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta.[...] Apesar de distintas, as três esferas ontológicas estão indissolivelmente articuladas: sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social. Isto ocorre

porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social (Lessa, 2015, p. 16).

Conforme os escritos de Lukács (2013, p. 34), não se sabe exatamente quando o homem saiu de uma esfera para a outra, mas “é preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma transição à maneira de um salto - ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente”. O que possibilitou o ser humano sair de uma esfera biológica para a esfera social foi o salto ontológico, em que o trabalho tem lugar privilegiado.

Ainda conforme Lukács (2013), o trabalho é o complexo fundante do ser social, ou seja, a origem da categoria do trabalho é a origem desse novo ser social, diferente do ser biológico. “No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (Lukács, 2013, p. 35, grifos do autor). Contudo, isso não quer dizer que o homem está limitado ao trabalho (Lessa, 2015). Mesmo acontecendo o salto de uma esfera para a outra, a esfera inorgânica é a base desse advento e reprodução, ou seja, o ser social ainda tem em si as outras esferas, inorgânica e biológica.

Essa base é necessária para surgir a categoria trabalho, “[...] a reprodução biológica da vida forma a base de todas as manifestações vitais do ser social, a primeira sem a segunda é possível, o contrário, não” (Lessa, 1992, p. 41). É possível visualizar a esfera biológica na forma que o ser humano se reproduz, isso o aproxima do ser natural. Quer dizer que da mesma forma que a reprodução do homem é dada pela categoria biológica, “[...] a mesma determinação, no mundo dos homens é dada pela categoria trabalho” (Lessa, 1992, p. 42). Assim, o complexo do trabalho é o fundamento ontológico da reprodução social.

A essência do trabalho, para o filósofo húngaro Gyorgy Lukács, é a articulação entre teleologia e causalidade. De acordo com o autor, teleologia é a capacidade do ser humano de projetar em sua mente algo que deseja objetivar. A teleologia primária se dá no trabalho, quando o ser transforma a natureza, ou seja, uma consciência incidindo sobre o objeto, pois “[...] a teleologia é reconhecida como categoria realmente operante apenas no trabalho, tem-se inevitavelmente uma coexistência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia” (Lukács, 2013, p. 41).

A causalidade dada é a realidade que se apresenta como uma esfera do mundo objetivo, que é movido por causas que lhe são próprias, isto é, um objeto que foi objetivado vai sofrer as influências e efeitos naturais, entre as quais estão o envelhecimento, a ferrugem, o apodrecimento etc.; ou com os efeitos de causas sociais, ou seja, a forma que é usada pelo homem.

Segundo Lukács, o trabalho é o complexo fundante do ser social, um ser histórico, pois vivemos em sociedade e nossas ações interferem e modifica a realidade, por esse motivo voltamos nosso olhar para a História. Dessa forma, podemos ver o crescimento humano e o desenvolvimento dos diferentes modos de produção, desde o modo de produção comunal, escravista e feudal até a chegada do modo de produção do sistema capitalista atual.

No modo de produção comunal, suas principais atividades eram a coleta, a caça e a pesca, o homem era nômade e vivia em bandos. Mesmo nessa época, o trabalho já existia, todos os membros do grupo tinham uma função a cumprir, não havia divisão de trabalho ou divisão de classes sociais. O desenvolvimento e aperfeiçoamento dos instrumentos permitiu o aparecimento da agricultura e da pecuária, o ser humano deixa de ser nômade e passa ao sedentarismo. A terra é um bem comum a todos, conseqüentemente, acontece o crescimento da população.

Dessa forma, foi viável o acúmulo da produção excedente, possibilitando a exploração do homem pelo outro, os derrotados nos conflitos entre as tribos passam a realizar os trabalhos manuais, surgindo, assim, as classes sociais, a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra. Os detentores desta passaram a ser senhor dos não possuidores de terras, gerando o declive do modo comunal das sociedades primitivas (Saviani, 2015). Isso possibilitou o aparecimento da sociedade asiática e escravista, que, por sua vez, criou o Estado e o Direito², instrumentos usados para repressão e apropriação do que o trabalhador produz.

O modo de produção asiático aconteceu na região do Oriente Médio (Grécia, Roma e Egito são cidades destaques da época) e China. Eram países agrários com grandes obras públicas e monumentos, porém sua região geográfica não favorecia a produção, tendo um solo disponível para a agricultura muito restrito, o que causou um desenvolvimento mais lento das forças produtivas. Eram sociedades escravistas, marcadas pelo antagonismo de classes fundamentais (senhores e escravos). Nesse modo de produção também havia a exploração do homem sobre outro homem, as riquezas ficavam nas mãos das classes dominantes.

Por isso, quase não ocorreu o desenvolvimento das técnicas e do modo de produção, pois não era interesse dos escravos o aumento da produção, rebelando-se constantemente contra seus senhores e buscando sua liberdade da escravidão, “contudo, pelas suas próprias condições de vida e trabalho, não conseguiram desenvolver um conhecimento adequado da

² “O Estado é a organização da classe dominante em poder político [...] é, essencialmente, um instrumento de dominação de classe” (Tonet; Lessa, 2011, p. 54). O direito tinha como função social evitar o conflito e a luta entre as classes. O seu objetivo principal era de “regulamentar a vida social de modo que ela possa se reproduzir sobre a baseada propriedade privada” (Tonet; Lessa, 2011, p. 55).

sociedade e da história humana que lhes permitisse elaborar uma proposta de alteração revolucionária da sociedade” (Tonet; Lessa, 2011, p. 59).

Para os senhores enriquecerem, precisavam aumentar o número de escravos; e para impedirem que houvesse uma revolta, era necessário manter o exército, o direito, o Estado, sendo este “a organização da classe dominante em poder político” (Tonet; Lessa, 2011, p. 54). Este poder político é utilizado para a permanência da classe dominante no poder e para repressão social. Ao direito, cabe “regulamentar a vida social por meios de leis que jamais ultrapassem a dominação de classe” (Tonet; Lessa, 2011, p. 55) e impedir o confronto entre as classes antagônicas de forma que a dominação não seja superada e as classes dominadas continuem sujeitos à dominação. Contudo, o lucro dos senhores não era suficiente, não tendo mais como sustentá-los, o sistema entrou em crise e “foram progressivamente destruídas à medida que a burguesia dominava o planeta” (Tonet; Lessa, 2011, p. 55). A transição do escravismo para o feudalismo durou mais de trezentos anos.

Segundo Tonet e Lessa (2011, p. 61), “a principal característica do feudalismo foi a organização da produção em unidades autossuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para a defesa: os feudos”. O sistema feudal era um sistema econômico, social e político que existiu na era medieval e tinha como base a relação senhor e servo; a sociedade era dividida entre as classes nobreza, clero e servos. O feudo era uma porção de terra com produção autossuficiente, onde o senhor garantia a defesa militar, os instrumentos de trabalho, como o moinho, e ficava com a maior parte da produção. Aos servos, cabiam uma pequena parte do que era produzido, possuíam suas ferramentas e isso fazia com que aprimorassem as técnicas e as ferramentas usadas na produção.

Isso possibilitou o aumento da produção e os produtos excedentes começaram a ser comercializados entre os feudos, permitindo que o artesanato e o comércio florescessem. Por isso, surgiram as rotas comerciais, novas cidades: os burgos e seus habitantes, que eram chamados burgueses. A burguesia causou profundas mudanças no sistema feudal e cresceu em busca de novos mercados, incentivou as Grandes Navegações em continentes como África e América, encontrou riquezas que foram extraídas e levadas ao continente europeu.

Nas cidades, aconteciam grandes mudanças. A burguesia, na época uma classe revolucionária, desenvolvia-se, pois impulsionava o crescimento da vida urbana, da ciência e das artes. A partir daí, começaram a utilizar a ciência na produção para melhor produzir. Dessa forma, “abriu o comércio mundial e realizou a revolução Industrial. Com a Revolução Industrial, surgiram as duas classes fundamentais da sociedade burguesa: o proletariado e a

burguesia” (Tonet; Lessa, 2011, p. 69), o trabalhador proletariado, possuidor apenas de sua força de trabalho e a burguesia, detentora dos meios de produção e das riquezas.

Com a aplicação da ciência e de maquinários na produção, não precisando necessariamente da força física, mulheres e crianças passam a ser utilizadas como mão de obra. Aumenta-se a divisão de classes e o trabalho agora acontecia nas fábricas, o local de trabalho e moradia são diferentes, e o homem não conhece mais todas as etapas do processo de produção, tornando-se alienado daquilo que está produzindo, passando a produzir e gerar riquezas para a classe dominante, e não mais apenas para sua subsistência.

Aos poucos, o mundo vai transformando seu modo de produção para o capitalismo, que se mostra uma força “universalizadora máxima jamais criada pela humanidade” (Ponce, 1998, p. 65). O mundo se transforma em um grande mercado, fazendo com que tudo gire em torno desse modo de produção, que passa a ditar as relações sociais e o modo de viver das pessoas e da sociedade.

Os fundamentos do sistema capitalista vêm de milhares de anos na História, subordinados a sistemas como o escravismo e o feudalismo, apenas nos últimos séculos, sob a forma do sistema burguês que o capital dominou o metabolismo social³. Dessa forma, o sistema capitalista vai dominar a vida em sociedade, o modo de produção e a produção de mercadorias. Nas palavras de Mészáros (1998), o capitalismo desvincula:

Seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de alguns novos componentes vitais, o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como *produção generalizada de mercadorias*. Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária” (Mészáros, 1998, p. 2).

Assim, sujeitando o trabalho vivo a uma mercadoria, como qualquer outra, fica submetido à desumanização desse sistema, pois, agora, o trabalhador não conhece mais todo o processo de produção do produto, ficando alienado daquilo que produz. A história do trabalhador e do objeto produzido é diferente, tornando o operário alienado de seu próprio trabalho, “o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor” (Marx, 2011, p. 111).

O trabalho, anteriormente, era orientado pela produção para uso, diferente da produção no sistema vigente, que o usa para produzir riquezas para o burguês e miséria para o trabalhador, este “torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (Marx, 2011, p.

³ A dinâmica envolvendo a sociedade e o meio ambiente natural é reconhecida como metabolismo social ou socioeconômico, caracterizada pela relação de apropriação dos bens naturais pela sociedade com a finalidade de transformá-los em produtos consumíveis. Fonte: Empório do Direito. Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/o-metabolismo-social>. Acesso em: 08 set. 2023.

111). O capitalismo só permite ao trabalhador o mínimo para sobrevivência e reprodução da sua mão de obra.

Dessa forma, o sistema capitalista, com o controle do metabolismo social, ergueu-se sobre os sistemas anteriores, abandonando as necessidades humanas ligadas aos valores de uso pelo valor de troca. Assim, surge o capitalismo burguês econômico, com a exploração sobre o trabalho para produzir a mais-valia⁴.

Porém, para se expandir, o sistema causou uma limitação histórica e teve duas escolhas: impor para a sociedade uma “lógica cruel e fundamentalmente irracional” (Mészáros, 1998, p. 9), independentemente da devastação de suas consequências; ou adotar medidas restritivas que iam contra as suas determinações como sistema expansionista.

O germe do capitalismo, enquanto sistema, teve seu princípio com o feudalismo, com o surgimento dos burgueses. Porém, “a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia” (Saviani, 2008, p. 33). A classe revolucionária que lutou para chegar ao poder e que se tornou reacionária ao chegar ao seu intento, dessa forma, “os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade” (Saviani, 2008, p. 33).

Como dito anteriormente, nesse sistema existem duas classes distintas, a burguesia (os exploradores) e o proletariado (os explorados), nele surge uma nova forma de exploração: “do trabalhador, a burguesia compra apenas sua força de trabalho” (Tonet; Lessa, 2011, p. 63). A partir daí, o trabalho tem sido distorcido do que é proposto em sua origem.

Sendo os burgueses a classe dominante, estes têm em suas mãos os meios de produção e o Estado moderno, moldado para defender os seus interesses. Além do Estado, a burguesia também dispõe de outros instrumentos ideológicos para garantir a reprodução da sua ideologia, um deles é a educação, que trataremos disso mais à frente do texto.

O sistema capitalista, guiado pela classe burguesa, tem em suas origens crises cíclicas intrínsecas ao próprio capital, isso faz com que esse sistema se reestruture e busque novas áreas para sua atuação. Porém, a partir da década de 1970, segundo Mészáros, o capitalismo enfrenta uma crise estrutural que afeta toda a humanidade. Essa crise aconteceu com o colapso dos modos de produção taylorista e fordista. Segundos os estudos de Antunes (2006, p. 26), os elementos causadores da crise desses sistemas seriam os “excessos do fordismo e da produção em massa, prejudiciais ao trabalho e supressoras da dimensão criativa”.

⁴ Valor excedente apropriado pelo capitalista através da exploração do trabalho da mão de obra assalariada (Marx, 2014).

O taylorismo e o fordismo são regimes de acumulação do capital, que, através dos meios tecnológicos e de uma organização do trabalho na indústria, permitiram que houvesse o aumento da produção de produtos de forma mais rápida (produção em massa). Para isso, era necessário um trabalhador especialista em sua função, porém isso fez com que este deixasse de conhecer todo o processo da produção, causando o estranhamento e alienação do operário em relação ao produto que está produzindo, isto, contudo, promove a desqualificação do trabalhador, agora “superespecialista”, perdendo a visão de todo o processo de produção.

Esses tipos de regime de acumulação do capital “iniciaram” o controle direto do processo de produção. Henry Ford⁵, por exemplo, para padronizar o seu produto, comprou as fábricas que produziam as peças necessárias para a fabricação dos carros, dando origem à integração vertical no processo de produção.

Essas formas de modo de produção permitiram a fabricação de produto em larga escala, porém não havia demanda necessária para o que era produzido, causando uma grave crise no sistema. Para Clarke (*apud* Antunes, 2006, p. 27), “a crise do fordismo não é nada de novo; é apenas a mais recente manifestação da crise permanente do capitalismo”.

Conforme Antunes (2006), o toyotismo, sistema de produção asiático, procurou superar as deficiências dos outros sistemas de produção:

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo (Antunes, 2006, p. 34).

Dessa maneira, fabricando apenas quando houvesse a demanda, fazendo produtos especializados, assim a demanda determina a produção. Apesar de todo o esforço, para Mészáros, o toyotismo não superaria a crise do sistema. Nas palavras do autor:

a “crise do fordismo” e a maneira pela qual as “personificações do capital” procuraram superá-la com a reestruturação da economia – ficando muito aquém do sucesso esperado – somente são inteligíveis como parte de uma crise muito mais profunda do sistema como um todo. Mostra também que elas em verdade são manifestações das contradições do sistema do capital, que nenhuma quantidade de “toyotismo” poderá remediar (Mészáros *apud* Antunes, 2009, p. 03).

Segundo Antunes (2009, p. 33), a crise do sistema de produção é uma “expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo”, que, na verdade, ocultava uma crise estrutural do capital. Conforme Mészáros (1998) essa é:

uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa,

⁵ Henry Ford (1863-1947) foi um empresário norte-americano, o fundador da Ford Motor Company. Foi o primeiro a implantar a linha de montagem em série na fabricação de automóveis. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henry_ford/. Acesso em: 20 de set. 2023.

como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital (Mészáros, 1998, p. 7).

Para o filósofo húngaro, essa crise é diferente das precedentes, pois não é uma crise cíclica do capitalismo, mas estrutural, profunda, por isso ela, segundo o autor, afeta toda a humanidade.

Mészáros (1998) afirma ainda que o século XX presenciou várias tentativas do capitalismo para superar suas limitações, desde o keynesianismo⁶ ao Estado intervencionista. Porém, o que aconteceu quando o Estado interveio foi a “hibridização” do sistema, isso não trouxe uma solução para a crise enfrentada, tendo, assim, o sistema capitalista que aceitar a crescente intromissão do Estado no “processo socioeconômico de reprodução” como forma de superar as dificuldades.

“O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente — e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões” (Mészáros, 1998, p. 9), e deverá ficar assim, pois o sistema do capital é irreformável e incontrolável, a incapacidade do sistema de se reformar e a crise estrutural do capital atual demonstram a sua incontrolabilidade. Assim, conforme István Mészáros (1998, p. 8), “A crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos”.

Para o autor, isso só poderá mudar se um novo sistema controlar o metabolismo social, que o redimensione para as necessidades humanas, guiadas pelos próprios produtores associados. De acordo com o autor, a globalização é mostrada como solução dos problemas enfrentados pelo sistema aqui citado, através de gigantescas corporações nacionais-transacionais.

Somente nos países capitalistas mais avançados o capital pode comemorar a fase mais bem-sucedida de expansão do seu desenvolvimento durante o pós-guerra no intervencionismo keynesiano. Não importa as variadas e extensas ajudas externas que o capital recebe, pois isso mostrou ser insuficiente para permanecer a estabilidade do sistema capitalista.

Pois as intervenções estatais do século XX puderam somente intensificar a “hibridização” do capital como um sistema social reprodutivo, acumulando, desse modo, problemas para o futuro. Em nosso futuro, a crise estrutural do capital — afirmando-se a si própria como a *insuficiência crônica de “ajuda externa”* no presente estágio de desenvolvimento — deverá tornar-se mais profunda. E, também, deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente

⁶ Criada por John Maynard Keynes a doutrina Keynesiana ficou conhecida como uma “revisão da teoria liberal”. Nesta teoria, o Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, a fim de evitar a retração econômica e garantir o pleno emprego. Disponível em: <https://www.politize.com.br/keynesianismo/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais (Mészáros, 1998, p. 14-15).

Essas mudanças no modo de produção causam transformações no mundo do trabalho, pois, agora, como vimos, teoricamente, será exigido um trabalhador com formação geral adquirida através da escolarização ampliada, para saber desenvolver suas funções com toda a tecnologia aplicada no processo de produção. Porém, no sistema capitalista, essa educação não acontece, pois ele não disponibiliza à classe trabalhadora os conhecimentos que possibilitaria a busca por uma sociedade diferente, livre de sua opressão.

Assim, após realizada essa discussão mais geral acerca do desenvolvimento histórico e socioeconômico, percebemos que o intuito da classe dominante é disponibilizar à classe trabalhadora o aprendizado apenas para atender as demandas do mercado de trabalho. Isso vai refletir na educação e na formação docente, responsável para formar a mão de obra usada na produção do sistema capitalista. Aprofundaremos este assunto no próximo tópico.

2.2 A dimensão ontológica da educação e sua função social na sociedade capitalista em crise

Neste tópico fundamentamos os nossos estudos nos escritos do filósofo húngaro Gyorge Lukács⁷, mais especificamente com o capítulo do “Trabalho”, da sua obra “Para uma ontologia do ser social” (2013), na qual o autor trata sobre o complexo da educação, sua dimensão ontológica e sua relação com o trabalho; e nas pesquisas do professor e filósofo brasileiro Ivo Tonet, em seu livro “Educação contra o capital” (2016), para, assim, entendermos sobre o papel primordial da educação na sociedade capitalista em crise.

Para Lukács (2013), a educação é um complexo que ganha vida a partir do trabalho, pois, ao transformar a natureza, o ser social produz novos conhecimentos que serão passados para as futuras gerações através do complexo da educação.

Conforme o autor, a educação, diferente do trabalho, não transforma a natureza. Nesse complexo, uma consciência incide em outra consciência para um determinado fim, ocorrendo o que o autor chama de teleologia secundária, “aqueles pores teleológicos que não têm por fim a transformação, a utilização etc. de um objeto da natureza, mas que têm a intenção de levar outros homens a executarem, por sua vez, um pôr teleológico desejado pelo sujeito do enunciado” (Lukács, 2013, p. 119)

⁷“Nascido em 13 de abril de 1885 em Budapeste, Hungria, György Lukács é um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em Ciências Jurídicas e depois em Filosofia pela Universidade de Budapeste. No final de 1918, influenciado por Béla Kun, aderiu ao Partido Comunista e no ano seguinte foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e a Educação. Em 1930 mudou-se para Moscou, onde desenvolveu intensa atividade intelectual” (Lukács, 2013, p. 614).

De acordo com o Lukács (2013, p. 130), a educação humana é diferente dos cuidados que os animais dispensam aos seus filhotes, pois “o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida”.

Segundo o autor, no complexo educacional, “o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (Lukács, 2013, p.130). Dessa forma, destaca que a educação no sentido *lato* nunca estará concluída, sua vida depende da sociedade em que vive, onde a educação, no sentido estrito, o preparou.

Conforme os escritos de Lima e Jimenez (2011), o complexo da educação:

Nos seus primórdios, a educação comparece na totalidade social como um complexo universal e efetiva-se espontaneamente. Surge para atender a necessidade universal de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social. Sua função remete, portanto, à transmissão e à apropriação das características que compõem a generidade em cada momento concreto, concorrendo para a constituição do indivíduo como partícipe do gênero (Lima; Jimenez, 2011, p. 86).

Ou seja, a educação acontecia de forma difusa e através da convivência com os mais velhos. A educação estrita, conforme Lima e Jimenez (2011, p. 88), aparece com a divisão do trabalho e o surgimento de classes, modificando a educação e sua função inicial, sendo “orientada por um grupo particular”. Influenciada pelas ideias da classe dominante, passa a reproduzir os moldes da sociedade dominante na escola, “todavia, entre educação em sentido estrito e educação em sentido *lato* não se pode traçar um limite ideal preciso: são processos que se interpenetram e se influenciam” (Lima; Jimenez, 2011, p. 89). Segundo Maceno (2016), para Gyorgy Lukács, a educação ampla e estrita faz parte de um mesmo processo, sendo a manifestação do complexo da educação.

Para Tonet (2016), fundamentado nos escritos de Marx e Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social e a educação é inseparável desse complexo, mantendo com ele uma relação de autonomia relativa. Segundo o autor, o trabalho é uma atividade social e, para tanto, resulta na apropriação dos conhecimentos e de tudo que está envolvido em sua efetivação, por isso o complexo educacional tem um papel fundamental:

[...] a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular (Tonet, 2016, p. 81).

Assim, a educação é a apreensão, por parte do indivíduo, dos conhecimentos acumulados na História, conhecimentos e história construída em meio a antagonismos sociais, principalmente na divisão social do sistema capitalista. Dessa forma, percebemos que o construto histórico não é homogêneo ou neutro.

Segundo Tonet (2017, p. 5), é o capital que estabelece os fins da educação e da formação de professores. Para o autor, os fins do complexo educacional é a formação para o trabalho nos moldes do sistema capitalista, “o objetivo fundamental da educação é a reprodução do próprio capital”. Nesse sistema, o Estado é o responsável pela educação, e a função dele é defender os interesses da classe dominante, a educação também será responsável por reproduzir esta sociedade atual, pois, segundo Marx (*apud* Tonet, 2017, p. 3), “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante”.

A crise estrutural do capital, já citada nesta pesquisa, também se estendeu ao complexo da educação e reverbera diretamente no trabalho do professor e na sua formação. Formação esta que, aqui no Brasil, iniciou-se a partir de uma demanda do mercado de trabalho, com o processo de desenvolvimento econômico do país a partir da Revolução de 1930 (Tonet, 2016). A divisão social do trabalho vai interferir na organização da educação, priorizando-a no seu sentido estrito como formação principal.

Continuando nos estudos de Tonet (2016), o que se ouve nos dias de hoje é que a educação está defasada, desatualizada e, por isso, não atende as demandas da sociedade atual, que, na verdade, não atende mais as demandas do mercado de trabalho capitalista.

De acordo com o autor, de fato o complexo educacional não está atendendo as mudanças do mercado de trabalho, pois, na década de 1970, o operário era preparado para exercer a mesma função para o resto de sua vida, sua formação não exigia criatividade e nem pensamento crítico. Porém, atualmente, a revolução informacional⁸ causou profundas mudanças no mundo do trabalho, por isso:

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

⁸ “A Revolução Técnico-Científico-Informacional ou Terceira Revolução Industrial entrou em vigor na segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 1970, quando houve uma série de descobertas e evoluções no campo tecnológico. Essa nova etapa de produção está vinculada à inserção de uma enorme quantidade de tecnologia e informação. Essa revolução, por sua vez, está ligada diretamente à informática, robótica, telecomunicação, química, uso de novos materiais, biotecnologia, engenharia genética, entre muitos outros, que recentemente fazem parte de praticamente todos os segmentos produtivos que marcam essa etapa, assim como outros fatos marcaram as revoluções industriais do passado. Essa revolução é um dos principais combustíveis para o desenvolvimento do capitalismo moderno e especialmente do processo de globalização que visa uma flexibilidade de informações, além de um acelerado dinamismo no fluxo de capitais e mercadorias”. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/revolucao-tecnicocientificoinformacional.htm>. Acesso em: 09 jul. 2024.

emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (Tonet, 2016, p. 16).

Para Tonet (2016, p. 17), existem duas ideias ligadas a essa forma de pensamento; “primeiro o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza”; segundo que é função da educação preparar os sujeitos para o trabalho. Por isso, ao avaliarem a educação, analisam em como ela está preparando o profissional para as demandas do mercado de trabalho.

Conforme Tonet (2016), o trabalho defendido por Marx e Lukács é diferente do trabalho gerador de valor de troca do sistema capitalista, e que a troca, intercâmbio entre os primeiros grupos humanos, é diferente do que é realizado por intermédio do mercado. Por esse motivo, “seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de prepararem os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho” (p. 18). Os sujeitos, no sistema capitalista, só interessam como força de trabalho (mercadoria que gera valor) e sua formação não seria para “o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias” (p. 19).

No Brasil, a partir da reforma do Estado em 1990, aprofunda-se o processo de transformação da educação, que é transformada em mercadoria, “abrindo espaço ao capital para expandir a sua atuação no setor e adequar o sistema educacional às novas necessidades do mercado” (Diogenes, 2009, p. 14). Essa reforma exigida por instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e UNESCO, causou mudanças na estrutura escolar e na formação dos professores, sendo os docentes culpabilizados pelos baixos desempenhos dos alunos da escola pública.

A partir das décadas de 1960 e 1970, o BM instituiu e implantou políticas sociais, concedendo empréstimos a países que mantinham relações com os Estados Unidos. Dessa forma, o “Banco Mundial assumiu a direção das políticas de financiamentos da educação” (Mendes Segundo; Jimenez, 2015, p. 56), passando o setor educacional por um processo de mercantilização.

No Brasil, que está sob domínio de uma classe opressora desde a época de sua colonização, as políticas públicas educacionais se voltam para atender as demandas do BM, gerido pelo capitalismo. Assim, de acordo com Jimenez (2001):

O sistema educacional brasileiro está então em célere processo de redefinição, subordinada cada vez mais profundamente aos imperativos da globalização neoliberal em curso. A partir de uma visão estreitamente economicista, são introduzidos valores do mercado capitalista na esfera da educação, adotando os insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de alocação de verbas, a partir do pressuposto, permitimo-nos repetir, de que os mecanismos de

mercado são intrinsecamente superiores a qualquer outra forma de ordenação da atividade humana (Jimenez, 2001, p. 98).

Após a opressão da Ditadura Militar (1964-1985) ter tido um fim no Brasil com a marca da luta dos setores populares, na década de 1990 a educação fica sob os ditames do BM e a ênfase na educação básica passa a ser centralidade.

Dito de outro modo, o setor da educação passou a fazer parte de uma agenda “positiva” preconizada pelo Banco Mundial [...]. Este Banco prescreve a necessidade de investimento mínimo na educação básica universal, priorizando o ensino primário, de acordo com as potencialidades de cada país envolvido (Mendes Segundo; Jimenez, 2015, p. 48).

Ou seja, a partir dessa década veremos um maior envolvimento do sistema capitalista na educação, com o neoliberalismo e o modelo empresarial “ditando as regras” tanto no nível da educação básica como no ensino superior, sendo evidente a mercantilização da educação através da privatização. Dessa forma, a educação no capitalismo perde a sua natureza essencial da atividade educativa, que consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos produzidos pelo ser humano no percurso de sua história.

Dando continuidade à pesquisa, buscamos, no próximo capítulo, entender a formação de professores no Brasil. Para isso, voltamos um olhar para a história do país e do fenômeno aqui estudado, com o intuito de percebermos de que modo as transformações políticas do Estado evidenciam perspectivas em prol da formação docente.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: CONSTRUTO HISTÓRICO

3.1 Formação docente no Brasil: da colonização à criação do curso de pedagogia

Buscando entender a formação de professores no Brasil, voltamos um olhar para a história do país e do fenômeno em pauta, com o intuito de percebermos de que modo as rupturas e oscilações políticas do Estado evidenciam perspectivas em prol da formação docente. Dessa forma, focaremos na parte histórica que é relevante para a temática aqui analisada. Por isso, acreditamos ser importante trazer um percurso histórico acerca da formação do professor no Brasil, pois, assim como Aranha (2012) acreditamos que:

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. [...] Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente (Aranha, 2012, p. 7).

Este caminhar será feito através das pesquisas realizadas por Aranha (2012), Ribeiro, Rabelo e Mendes Segundo (2010) e, principalmente, nas pesquisas do autor Demerval Saviani (2009; 2012; 2019). Conforme os escritos deste autor, a pedagogia foi virando sinônimo de educação, “entendida como modo de apreender ou de instituir o processo educativo” (Saviani, 2012, p. 01), sendo a educação parte da sociedade e história do ser humano, que desde a Idade Antiga chega aos tempos atuais associada ao termo “pedagogia”. Assim, ela se desenvolve como a teoria ou ciência da educação.

A partir do século XVII, Amós Comenius concentrou-se em estudar a metodologia da educação, através da didática “a arte de ensinar tudo a todos” (Saviani, 2012, p. 02). Mas foi depois dos estudos de Herbart que a pedagogia se consolidou como disciplina universitária, alcançando o espaço acadêmico.

Em se tratando de Brasil, Saviani (2019), seguindo os estudos de Florestan Fernandes sobre a sociedade Tupinambá, afirma que as características desta sociedade são as mesmas da comunidade primitiva citadas no livro de Anibal Ponce (“Educação e luta de classes”) sobre a História da Educação, em que “estas eram consideradas coletividades pequenas, unidas por laços de sangue, cujos membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que viviam sobre a base da propriedade comum da terra” (Ponce, 2001, p. 17). Dessa forma, a educação acontecia de forma difusa, na convivência dos mais novos com os mais velhos, não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. “Por isso, a educação era espontânea” (Saviani, 2019, p. 77).

A educação ocidental chegou ao Brasil em meados do século XVI, com a chegada dos portugueses nas terras brasileiras. Com o intuito de atingir sua finalidade, na catequese os jesuítas tinham como alvo as crianças, que depois influenciariam seus pais. Por isso, uma das primeiras medidas para “domesticar” os indígenas foi a implementação de uma educação para catequizar os povos indígenas, inculcar a cultura europeia e educar os filhos da classe burguesa que aqui residia. As primeiras práticas docentes eram influenciadas pela Pedagogia Tradicional, com caráter religioso, sendo o professor o centro desse processo. É nesta concepção que o educador vai montar sua prática pedagógica, fazendo com que através das tarefas os alunos aceitem as ideias dominantes, neste caso o ideal de sociedade do branco europeu.

No Brasil, entre 1549 e 1759 (ano em que ocorreu a expulsão dos jesuítas do país) a concepção humanista tradicional era hegemônica. O primeiro período foi marcado pelo plano educacional de Manoel da Nobrega, “no nível primário se aprendia ler e escrever o português, a doutrina católica canto orfeônico e instrumentos musicais” (Saviani, 2012, p. 74). No nível secundário, havia uma bifurcação: a maioria aprendia os ofícios mecânicos ou agrícolas, e uma pequena parte dos alunos era direcionada para estudos da gramática latina, sendo depois levada à Europa, para, assim, formar novos jesuítas que ajudassem na obra missionária.

Porém, essa forma de educação encontrou resistência dentro da própria ordem jesuítica, sendo superada pelo plano educacional da Companhia de Jesus com a publicação da *Ratio Studiorum*, em 1599. Dessa forma, “o plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (Saviani, 2012, p. 77). Assim, houve a modificação da forma anterior na metodologia de ensino.

Em 1759, Marques de Pombal expulsou os jesuítas do país, dando início à “reforma pombalina da instrução pública” (Saviani, 2012, p. 78). Baseada no iluminismo lusitano, fechou os colégios jesuítas e instituiu as aulas régias, “disciplinas avulsas ministradas por um professor” (p. 79) que eram financiadas pela coroa portuguesa. A partir de 1808, tem-se o método de ensino mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, em que os alunos mais adiantados se tornavam monitores dos professores nas classes mais numerosas. Na metade do século XIX, o ensino mútuo é abandonado, dando espaço ao método intuitivo. Como disse Fernandes (2019) sobre a formação dos professores na educação colonial:

o professor, nesse momento, era formado para ser reproduzidor e transmissor neutro da cultura letrada. A relação com os estudantes, por esse motivo, estava distante de ser uma interação criativa e emancipadora. O intelectual formado por essa escola era, portanto, “domesticado” e, ao passar pela escola e se formar, ou fazia parte da elite ou a servia como mediador, como é o caso dos professores primários, para a continuidade da dominação cultural e política (Fernandes, 2019, p. 35).

Somente após o movimento da Escola Nova, a partir do ano de 1888, o educando torna-se o centro das práticas educacionais, e em nível superior após 1930. Com o desenvolvimento das ciências positivistas⁹ e a modernização da sociedade, implementa-se na educação brasileira o modelo tecnicista.

Nessa direção, as reformas educacionais – a universitária, em 1968, e a primária e a secundária, na LDB de 1971 – prosseguem baseadas na fragmentação do conhecimento, priorizando procedimentos pedagógicos, manuais de planejamento e modelos de avaliação. A prioridade deu-se, a partir de então, ao controle dos procedimentos pedagógicos desde os manuais de planejamento até os planos de aula e os modelos de avaliação (Ribeiro; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 3).

Essa influência se fez sentir na formação de professor, com o curso para especialistas e formação superior de curta duração, uma formação superficial e sem preparo intelectual, trazendo a formação para um nivelamento mais baixo.

No âmbito do positivismo, a pedagogia recebeu um caráter científico, porém ficou submissa às ciências empíricas. Somente a partir de 1970 a pedagogia “enveredou por um caminho de autonomia científica que já não é mais suscetível de maiores contestações” (Saviani, 2012, p. 03).

Foi somente a partir do século XIX que a utilização do termo se generalizou, e isso esteve ligado à formação de professores, que ganha força com a necessidade da instrução popular, depois da Revolução Francesa. Aqui se inicia a criação das Escolas Normais, sendo estas encarregadas de preparar os professores.

Após a Convenção em Paris, em 1794, foram criados dois tipos de Escola Normal: a Escola Normal Superior, que formava os professores de nível secundário, e a Escola Normal Primária, para formar os professores de ensino primário.

Com a necessidade de formar professores em grande escala, criaram-se as Escolas Normais de nível médio para formar os docentes primários e a de nível superior para os secundários. Desse modo, surgem dois modelos de formação:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2012, p. 07).

⁹ “O positivismo é uma corrente teórica inspirada no ideal de progresso contínuo da humanidade. O pensamento positivista postula a existência de uma marcha contínua e progressiva e que a humanidade tende a progredir constantemente. O progresso, que é uma constatação histórica, deve ser sempre reforçado, de acordo com o que Auguste Comte, criador do positivismo, chamou de Ciências Positivas. As Ciências Positivas teriam a sua mais forte expressão na Sociologia, ciência da qual Comte é considerado o fundador”. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm> . Acesso em: 09 jul. 2024.

Durante o período colonial até 1808, não houve, no Brasil, uma preocupação direta com a formação de professores, ela vai surgir de forma explícita após a independência do país, em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, no artigo 4º, que citava que os professores deveriam ser treinados no método monitorial-mútuo, sendo custeado pelo próprio professor.

As províncias ficaram responsáveis pela instrução primária após o Ato Adicional de 1834. Dessa forma, a formação dos professores seguiu a mesma via dos países europeus com as Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835. Doravante, várias Escolas Normais passaram a funcionar no país de forma intermitente, “sendo fechadas e abertas periodicamente”. Sendo preconizado o conhecimento que seria transmitido na Escola de primeiras Letras, ou seja, os professores deveriam ter conhecimentos dos conteúdos estudados pelos alunos nessa escola, depreciando o preparo didático-pedagógico.

Couto Ferraz, então presidente da província do Rio, fechou, em 1849, a escola de Niterói, pois ele “considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (Saviani, 2009, p. 144). Desse modo, instituiu a formação através do professor adjunto, que seria ajudante do professor regente, sendo regulamentado no império quando ele se tornou ministro. A reforma ficou conhecida como “Reforma Couto Ferraz”. Em 1859, a Escola de Niterói reabriu; em 1879, através do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril, Leôncio de Carvalho regulamentou as Escolas Normais. Essa reforma ficou marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, tornando-se referência nas Escolas Normais o modelo pedagógico-didático em outros estados do país.

Em São Paulo, após a Proclamação da República, nos anos de 1890, reformadores paulistas queriam mudanças no ensino das Escolas Normais, buscando uma reformulação no plano de estudos. Essa reforma procurou enriquecer os conteúdos e o ensino prático, criando uma escola modelo anexada à escola normal. Para os reformadores, as Escolas Normais tinham que ter esses dois vetores ou não estariam formando professores. Esse modelo foi bem aceito e se espalhou por todo o país. Porém, de 1890 a 1900, a “força” pela reforma das Escolas Normais se esfriou e não proporcionou grandes avanços nos conteúdos estudados.

Para Saviani (2009), entre os anos de 1932 e 1939, houve uma nova fase na preparação dos professores: os Institutos de Educação, um no Distrito Federal (RJ), fundado

por Anísio Teixeira (1932) e administrado por Lourenço Filho; e o de São Paulo, fundado por Fernando de Azevedo. Ambos os institutos estavam pautados nas ideias da escola nova.

Percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. (Saviani, 2009, p. 146).

Em 1931, com o Decreto n.º 19.851/1931, originou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituindo o necessário para a criação de uma universidade no Brasil de educação, ciências e letras, abrindo o espaço acadêmico para a pedagogia. Para Francisco Campos, a faculdade seria um instituto de educação voltado para a formação de professores, acima de tudo do ensino normal e secundário.

Para Saviani (2012), o espaço acadêmico para a pedagogia se deve à organização da educação, que ocorreu com o movimento da Escola Nova. Tanto a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e a Universidade de São Paulo (USP) foram influenciadas por essa renovação pedagógica.

Na sua criação, o Instituto de Educação ficava separado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esse instituto tinha um caráter de formação profissional, preparando os professores para as Escolas Normais e secundárias. Em 1938, o Decreto n.º 9.269 extingue o Instituto de Educação, que é incorporado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ficando, assim, com quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Educação.

Com a organização educacional que ocorria nesse período, a profissionalização dos professores se tornou necessária, demandando uma formação específica, que se iniciou no século XIX com as Escolas Normais e do Ensino secundário, exigindo, dessa forma, a criação do nível pedagógico superior.

A partir da Lei n.º 452/37, foi organizada a universidade do Brasil pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema. Ela vai determinar a organização das universidades brasileiras entre os anos de 1940 a 1968, quando é criada a Lei da Reforma Universitária. No ano de 1939, através do Decreto-Lei n.º 1.190/39, ocorre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Sua criação se contrapõe a outras duas que já existiam no país: a Faculdade do Distrito Federal e a Faculdade da USP.

Na Faculdade do Distrito Federal, até então na cidade do Rio de Janeiro, a formação profissional acontece através do “desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas- laboratórios” (Saviani, 2012, p. 33). Enquanto isso, na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, há a separação profissional do cientista, tendo o eixo das atividades na formação profissional.

Pelo Decreto n.º 1.063/39, a Universidade do Distrito Federal é incorporada à Universidade do Brasil, porém não fez parte desse processo o Instituto de Educação, com suas escolas secundária, primária e pré-primária. Isso se deu, pois, pelo fato de “o preparo de professores assumia um caráter de simples formação profissional” (Saviani, 2012, p. 34), sendo excluído o caráter científico dessa formação.

Assim, neste tópico procuramos tratar da formação dos professores até a criação do curso de pedagogia, dando continuidade à análise da formação do docente na seção a seguir.

3.2 O curso de pedagogia no Brasil de 1939 a 1980: influência da burguesia na educação e na formação docente

Na seção anterior, vislumbramos o processo da formação do docente antes da criação do curso de pedagogia. Aqui, buscaremos tratar da formação do professor dentro do curso de pedagogia e seu percurso histórico, buscando identificar a influência da burguesia na educação e na formação docente. Para tanto, baseamos nossa pesquisa nas obras de Saviani (2009; 2012; 2019) e de autores como Aranha (2012) e Ribeiro, Rabelo e Mendes Segundo (2010), o que nos permitirá fazer o construto histórico para compreensão da formação docente entre 1939 e a década de 1980.

A partir da década de 1930, o pensamento escolanovista estava se espalhando com seus representantes, buscando ocupar os postos da burocracia educacional e criação de órgãos para divulgar suas ideias e hegemonizar a educação no Brasil. Porém, esse espaço foi disputado com os educadores católicos, que tinham ideais pedagógicos diferentes. Estes, segundo Saviani (2012), defendiam a concepção humanista tradicional, a pedagogia ligada à filosofia da educação. Enquanto isso, os pensadores da Escola Nova “abraçavam” a concepção humanista moderna, com apoio nas ciências empíricas. Em meio a essa disputa, a Igreja teve que renovar sua metodologia para não perder sua clientela, mas não deixou as doutrinas católicas. “A aprovação da constituição de 1934 revelou um equilíbrio de forças entre os católicos e os pioneiros no âmbito educacional” (Saviani, 2012, p. 90).

O decreto que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia dividiu-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, além da seção de didática, considerada uma “seção especial”. A faculdade de filosofia, ciências e letras tinha vários cursos. Em

contrapartida, a de pedagogia e didática “era constituída apenas de um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia” (Saviani, 2012, p. 34).

Não podemos esquecer que a criação do curso de pedagogia se deu em meio ao regime ditatorial do Estado Novo, que teve início em 1937. Nesse período, conforme Saviani (2019), houve a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)¹⁰, que teve grande influência na organização educacional entre 1930 a 1945. Dessa forma, podemos ver a influência da burguesia industrial e do governo nas ideias educacionais. Para o autor:

O que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um “Estado de compromisso”, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Não importa se isso foi, ou não, resultado de uma diretriz política deliberadamente formulada e intencionalmente conduzida. A análise dos fatos subsequentes conduz a essa conclusão. (Saviani, 2019, p. 248).

Podemos identificar, através do estudo da História do Brasil, que desde a sua ocupação o país está sob o domínio de uma classe dominante e, através do INDORT, já é possível observar a influência que a burguesia tem na sociedade e na educação em busca de seus objetivos.

parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (Saviani, 2019, p. 248).

Essas duas formas de pensar a educação não buscavam uma mudança da sociedade, uma mudança da divisão de classes e fim da opressão da classe trabalhadora. Na verdade, conforme vimos no trecho acima, essa disputa entre pensadores católicos e escolanovistas apenas sustentava o projeto da burguesia industrial crescente no Brasil.

Para os cursos de licenciatura, foram definidos currículos fechados, incluindo o curso de pedagogia, desvinculado dos processos de investigação sobre os temas e problemas da

¹⁰“O Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) foi criado em 1931 por um grupo de empresários brasileiros com o objetivo de disseminar no país uma organização científica e racionalista do trabalho, nos moldes do modelo taylorista norte-americano. Nesse sentido, contou com o apoio da Associação Comercial de São Paulo para desenvolver em empresas particulares projetos ligados a aspectos organizacionais e de formação profissional. A partir de 1934, dirigiu suas atividades também para a administração pública, implantando a Reorganização Administrativa do Governo do Estado (RAGE), inicialmente em São Paulo, e depois nos estados do Paraná, Pernambuco e Goiás. Em 1941, foi responsável pela estruturação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) e, em 1942, pela criação do Curso de Organização Racional do Trabalho do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)”. Disponível em: <https://ael.ifch.unicamp.br/index.php/node/128#:~:text=O%20Instituto%20de%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Racional,do%20modelo%20taylorista%20norte%2Damericano>. Acessado em: 02 fev. 2024.

educação. Isso demonstrava que o perfil do professor havia sido traçado e impedia o desenvolvimento do espaço acadêmico. Os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia se dividiam em duas modalidades: bacharelado e licenciatura, porém o de pedagogia era apenas bacharelado, o diploma de licenciatura só era obtido por meio do curso de didática, com um ano a mais acrescido ao curso de pedagogia, dando início ao esquema 3+1.

Porém, para Saviani (2012, p. 36), outras questões sobre o perfil técnico do pedagogo foram levantadas: “quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar em quais matérias?”. Pois, diferente dos cursos da faculdade de filosofia, ciências e letras, as disciplinas do curso de pedagogia quase não apareciam nos currículos das Escolas Normais:

mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos (Saviani, 2009, p. 147).

Essa disputa das ideias para a formação do professor trouxe uma divisão entre os licenciados e os pedagogos. Os licenciados possuíam um curso mais teórico, mas para o aluno da pedagogia existia essa dualidade em oferecer os dois modelos, tanto o cultural-cognitivo como o preparo didático pedagógico, pois era exigido que o curso de pedagogia também preparasse o discente para a atuação na sala de aula.

Já na década de 1950 a 1960 se fortalece o processo da mobilização popular com o Movimento de Educação de Base (MEB)¹¹ e o Movimento Paulo Freire¹². Ele se tornou educador com um modelo de educação de adultos que levava em conta a vida de seus alunos, fazendo uma educação que tivesse sentido para eles. Chegou a ocupar cargos importantes na

¹¹ O MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC (Saviani 2019, p. 364).

¹² Paulo Freire (1921-1997) foi um dos mais importantes educadores brasileiros do século XX. Seu principal livro foi “Pedagogia do Oprimido”, publicado no ano de 1968. Além da sua preciosa obra educacional, Paulo Freire é intitulado como patrono da educação brasileira. Para conhecer mais sobre sua importante biografia e obra, indica-se o livro de Ana Maria Araújo Freire de 2006 publicado pela editora Paz e Terra (Fernandes, 2019, p. 41).

administração pública com objetivo de expandir a alfabetização no país, como, por exemplo, a Coordenação Nacional do Plano Nacional de Alfabetização (Saviani, 2019). Porém, com a golpe da Ditadura Militar, foi exilado do Brasil e todo o movimento pela cultura e educação popular foi interrompido. Freire foi obrigado a se exilar em países da América Latina, onde escreveu várias obras, dentre elas “A pedagogia do oprimido”, sendo conhecido internacionalmente. Sua proposta para a alfabetização de adultos:

suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação particular (1º passo), de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria a conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria ação social e política (5º passo) (Saviani, 2012 p. 100).

Sua herança educacional, deixada através de suas obras, reflete até hoje na educação brasileira e na formação do professor, sendo referência no processo de alfabetização de jovens e adultos, sendo o principal representante da educação libertadora.

As décadas de 1950 a 1960 foi um período marcado pela busca da renovação da pedagogia católica brasileira, que queria “uma ideologia revolucionária inspirada no cristianismo” (Saviani, 2012, p. 93). Em meio aos movimentos pela educação, por volta de 1968, aconteceram as lutas pela reforma universitária, feitas pelos movimentos estudantis com “características constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista” (p. 93). Porém, nesta mesma década, tem-se o fim das teorias renovadoras:

no interior dessa crise, articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituiu o núcleo do poder a partir do golpe de 1964 (Saviani, 2012, p. 93).

O governo da Ditadura Militar tinha como objetivo o desenvolvimento econômico com segurança. Para isso, adotaram um modelo econômico “associado-dependente” (Saviani, 2019), em parceria com as empresas internacionais, estreitando a relação entre o país e os Estados Unidos.

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (Saviani, 2019, p. 434).

Ou seja, o tecnicismo em educação resultou na tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização, que tem como um dos objetivos adequar a

educação às exigências industriais e tecnológicas com economia de tempo, esforços e custos (Aranha, 2012).

As bases teóricas do tecnicismo se fundamentam na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Usadas na educação, tem como objetivo o estudo do comportamento, buscando mudar as atitudes do estudante através do treinamento, “por isso, privilegiava os recursos da tecnologia educacional encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento”. (Aranha, 2012, p. 556).

Para que isso se efetivasse no Brasil, era necessário tratar a educação como capital humano¹³, dessa forma investir na educação seria possibilitar o crescimento econômico no país, isso aconteceu entre as décadas de 1960 e 1970, e prejudicou principalmente as escolas públicas. Para Aranha (2012), uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino.

Muitos acordos foram realizados no Golpe Militar de 1964, que só vieram a público em 1966, como o MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States agency for International Development), em que o Brasil receberia a assistência técnica e cooperação financeira para implementação da reforma, em contrapartida o sistema educacional seria atrelado ao modelo econômico. A reforma fundamentava-se em três bases:

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;
- educação e segurança: formação do cidadão consciente — daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);
- educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade (Aranha, 2012, p. 555).

O resultado é que a educação tecnicista era imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. Nessa perspectiva, o professor é o técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, vai transmitir um conhecimento técnico e objetivo para os estudantes, que seriam a mão de obra para as empresas da burguesia industrial.

Para tanto, a educação, a partir do Ditadura Militar (1964), foi ajustada pelo governo por meio da Lei n.º 5.540/68, que fez uma reforma no ensino superior. Essa lei buscava atender as demandas dos estudantes e professores e das empresas que adentraram o Brasil, proclamando:

a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e

¹³ Teoria do capital humano foi divulgada por Teodoro Schutz. Para ele, as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução.

consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Em contrapartida, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento (Saviani, 2019, p. 440).

Conforme Aranha (2012), a referida lei fez modificação na LDB de 1961, e o Congresso não ofereceu resistência em aprová-la, por causa da repressão que acontecera aos políticos. Porém, pelo Decreto n.º 464/69, foi vetada a autonomia universitária, deixando a reforma dentro do projeto educacional do regime militar.

a reforma extinguiu a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina), unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades para melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Instituiu também o curso básico nas faculdades para suprir as deficiências do 2º grau e, no ciclo profissional, estabeleceu cursos de curta e longa duração. Desenvolveu ainda um programa de pós-graduação (Aranha, 2012, p. 558).

Segundo a autora, a definitiva implantação da pós-graduação recebeu apoio a partir da década de 1970 para amparar a elaboração de desenvolvimento dos governos militares. Apesar de esse ser o objetivo principal, a expansão e implantação de cursos de mestrado e doutorado possibilitou a melhor qualificação dos professores universitários.

Anos depois, os professores se organizaram em entidades representativas de âmbito nacional retomando a discussão sobre o papel da universidade, mas, enquanto durou a Ditadura Militar (1964 a 1985), houve perda da autonomia universitária e o governo montou estratégias para desfazer os grupos existentes na universidade com a intenção de diminuir a conscientização política dos estudantes.

Pela Lei n.º 5.692/71 (LDB), acontece a reforma nos ensinos primário e médio¹⁴ (composto por ginásio e colegial), que passam a ser denominados 1º e 2º grau. Dessa forma, a Ditadura Militar buscou deixar a educação dentro dos seus moldes, inspirada na pedagogia da teoria do capital humano.

Nas duas leis subsequente (n.5.540/68 e n.5.696/71), essa concepção (teoria do capital humano) já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (Saviani, 2012, p. 94).

¹⁴A reforma educacional de 1971 também mexeu na organização das escolas. Até então, a educação básica era dividida em primário (com quatro anos de duração) e ensino médio (composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos). Foi com a reforma que se criaram o 1º e o 2º grau. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com três anos. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=A%20reforma%20educacional%20de%201971,com%20oito%20ou%20nove%20anos>). Acesso em: 16 jun. 2024.

Essa teoria ganha força fazendo com que a educação seja vista como valor econômico, “passou a ser entendida como algo não meramente ornamental um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico um bem de produção portanto” (Saviani, 2012, p. 94).

A partir da Lei n.º 5.692/71, o ensino brasileiro vai ocorrer por meio da pedagogia tecnicista, tendência pedagógica oficial, todavia como diretriz básica da política educacional produtivista. No início, quando surgiu a teoria do capital humano, a educação tinha como função preparar as pessoas para atuarem no mercado em expansão: à escola, cabia formar essa mão de obra; e ao professor, o agente formador, na sala de aula, seguir as normas e orientações ditadas por esse novo regime autoritário:

O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (Saviani, 2019, p. 451).

Para Saviani (2012), no Brasil, a concepção produtivista de educação está dominante desde a década de 1960. Após a crise da década de 1970, a educação vai ser vista como contribuição nesse processo econômico produtivo e, a partir de então, a teoria do capital humano assumiu o novo sentido: saiu de uma lógica de um caráter coletivo para uma lógica econômica privada, não sendo mais responsabilidade do Estado:

passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas do caráter coletivo para uma lógica Econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado Educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (Gentili 2002, p. 51 *apud* Saviani, 2012, p. 96).

Dessa forma, transfere ao indivíduo, que sai da escola, a responsabilidade de se preparar como mão de obra, ou seja, o Estado para de se incumbir pela formação, exime-se da responsabilidade de formar e transfere esse encargo ao cidadão. Se este não conseguir um emprego, a culpa é dele, pois não se formou adequadamente para estar no mercado de trabalho. Infelizmente, vemos este discurso até hoje dito pelos governantes.

Agora, a preparação do trabalhador é individual, a pessoa que terá que escolher adquirir os conhecimentos para dar entrada no mercado de trabalho ou não, ganhando a conquista do *status* de empregabilidade, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2012, p. 97). Resumindo, o Estado se exime de suas

obrigações, passando-as para o indivíduo. Isso também se faz sentir na formação dos professores, que serão responsabilizados pela sua preparação para estar em uma sala de aula.

Nessa nova situação, a teoria do capital humano foi refuncionalizada, e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, de modo geral. A própria pós-graduação, apesar de sua posição privilegiada na pirâmide educacional, nem por isso deixou de ser atingida pela metamorfose que se processou na base da sociedade. Ela também não garante emprego, apenas capacita para empregabilidade; haja vista os casos recentes e, ao que parece, em primeiro em número crescente, de doutores desempregados" (Saviani, 2012, p. 97).

De acordo com Aranha (2012), a reforma do 1º e 2º graus aconteceu no período mais violento do regime militar. O artigo 1º, da Lei n.º 5.692/71, tem por objetivo geral desenvolver no discente as capacidades para “autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Aranha, 2012, p. 559) Para isso, houve mudanças no currículo, parte foi em relação à educação geral e outra à formação para o trabalho. Além disso, tinham as “matérias obrigatórias Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (esta última obrigatória para a escola, porém, optativa para o aluno)” (Aranha, 2012, p. 560). Algumas matérias desapareceram do currículo, como a de filosofia, ou foram aglutinadas, a exemplo de história e geografia, que viraram estudos sociais.

Para a autora, as reformas, nesse período, tiveram efeitos desastrosos para a educação brasileira, e mais uma vez é perceptível a dualidade na educação, pois:

A obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, uma vez que não havia recursos materiais e humanos para atender à demanda. A profissionalização não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria. Daí o subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação menos onerosa. Sem a adequada preparação para o trabalho, era lançado no mercado um “exército de reserva” de mão de obra desqualificada e barata, o que fez manter nossa dependência para com os países desenvolvidos (Aranha, 2012, p. 562).

Por outro lado, as escolas particulares continuavam oferecendo aos filhos da elite a educação propedêutica e formação para o vestibular, o que faziam com que estes ocupassem as vagas das melhores universidades (a maior parte pública). Dessa forma, a classe trabalhadora ia para as faculdades privadas de nível mais baixo, pois, mal preparados, não conseguiam concorrer por vagas nas universidades públicas.

Segundo Aranha (2012), outro prejuízo para a educação foi a desativação das Escolas Normais com a nova denominação habilitação para o Magistério, que “incluía no rol de profissões esdrúxulas perdeu sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função” (Aranha, 2012, p. 560). Essa mudança para habilitação para o

Magistério “apresentou-se esvaziado de conteúdo, pois não propiciava a formação geral adequada nem a formação pedagógica consistente” (p. 560), sendo toda fragmentada.

A década de 1980 foi marcada pelo declínio e fim da Ditadura Militar e pelos movimentos da redemocratização do país. “A sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o arbítrio buscando recuperar espaços perdidos. Exilados políticos anistiados retornavam ao Brasil” (Aranha, 2012, p. 564). Após movimentos populares, com destaque para o das “Diretas Já”, em 1985, assume o primeiro governo civil, com José Sarney, os partidos extintos voltam à legalidade, bem como os organismos estudantis.

Na educação, buscou-se superar a tendência tecnicista burocrática e espaços de debate foram abertos para pensar sobre a educação escolar. Além disso, na formação de professores a luta pela identidade dos profissionais da educação se fortaleceu (Ribeiro; Rabelo; Mendes Segundo, 2010), mesmo à “margem e em clara oposição às iniciativas e às diretrizes governamentais, denunciando criticamente o excesso de especialização das tarefas e a fragmentação do conhecimento e do trabalho do professor na escola” (p. 4). Além disso, os professores se engajam em outras lutas: a reposição da perda salarial, a busca por seus direitos, pela regulamentação da carreira do magistério e por condições mais dignas para desempenhá-la.

Na formação de professores, em 1982, saiu-se da habilitação para o Magistério para os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), porém, apesar de alcançar bons resultados, “foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (Saviani, 2009, p. 147).

Nessa época, também surgiram várias teorias que se opuseram contra a concepção de educação, visando o interesse dos dominados, e também a movimentação dos professores nas três esferas educacionais municipais, estaduais e federais, através de associações, congressos e reuniões voltadas a pensar a educação em moldes diferentes do que estava posto (Saviani, 2019), como, por exemplo: “a Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)” (Ribeiro; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 4).

Ademais, também se inicia nessa década a vinculação dos professores a associações, que depois se converteram em sindicatos, juntando “professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (Saviani, 2019, p. 471).

Para Saviani (2012), apesar de toda movimentação por parte dos pensadores da educação e das entidades educacionais, os resultados alcançados não foram promissores. “A tendência reprodutivista na década de 80 recobrou vigor no neoliberalismo e veio a ser um instrumento de ajuste da Educação as demandas do mercado numa economia globalizada centrada na ação da cantada Sociedade do conhecimento” (Saviani, 2012, p. 96).

Encerramos, aqui, esta seção, que trouxe um vislumbre da educação e da formação do pedagogo entre os anos de 1939 até fim da década de 1980. Daremos continuidade aos estudos no próximo tópico, discorrendo sobre a formação docente a partir de 1990.

3.3 A formação do professor em pedagogia de 1990 aos dias atuais: influência do sistema capitalista e da crise estrutural na formação do educador

Com a teoria do capital humano, já citada, foi atribuída à educação a responsabilidade de contribuir com o processo econômico produtivo. Após 1990, essa teoria ganha um novo sentido: antes, todos os trabalhadores que se qualificavam estavam aptos, estavam com sua vaga de emprego garantida; agora, a partir desse período, conforme a teoria do capital humano, as pessoas se formam e vão ter o *status* de empregabilidade, vão estar aptas para entrar no mercado de trabalho, mas não necessariamente com garantia de um emprego (Saviani, 2019). Dessa forma, o Estado não tem mais responsabilidade de assegurar a preparação da mão de obra para ocupar os postos de trabalho já definidos, “agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (Saviani, 2019, p. 502).

Após se preparar, o trabalhador ganha o *status* de empregabilidade para o mercado de trabalho, sendo de sua responsabilidade a preparação para a competição pelos empregos disponíveis, já que na forma de desenvolvimento capitalista atual não há emprego para todos. A economia cresce, mesmo tendo altas taxas de desemprego, é o que Saviani (2019) chama de crescimento excludente.

Ao se preparar para o mercado de trabalho, não conseguindo uma vaga, a pedagogia da exclusão (Saviani, 2019) já introjetou nesses trabalhadores a responsabilidade de não conseguir o emprego aguardado, almejado para que tanto se preparou, levando o trabalhador a se transformar em um microempresário, como diz Saviani (2019), empresário de si mesmo.

Isso também atingiu a formação do professor, cansando uma desvalorização do profissional da educação, trazendo-lhe o ônus da responsabilidade por sua formação. Conforme Diógenes e Lima (2011, p. 301), “[...] a formação dos professores, porém, tem sido

compreendida como algo individual, e de responsabilidade do próprio docente [...]”, eximindo o Estado de sua responsabilidade, algo presente nesse modelo neoliberal de responsabilizar o indivíduo por sua própria educação, com o discurso de que há escolas e universidades para todos, e que estar fora da escola é uma opção. Assim como a questão de vagas no mercado de trabalho, o discurso é o mesmo: as vagas existem, o que falta é pessoal preparado para assumi-las. Porém, sabemos que isso não é verdade, o que realmente acontece é a falta de responsabilidade do governo em cumprir seu papel com a sociedade e com toda a população, e não apenas atender as solicitações e exigências da classe dominante.

Os anos de 1990 foram marcados pela dominação do neoliberalismo na educação, isso se deve ao fato de a classe burguesa querer reajustar os trabalhadores ao processo produtivo, “com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington¹⁵, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo” (Saviani, 2019, p. 494); e o neotecnicismo introduzindo na educação escolar a “pedagogia das competências”, em que vemos suas raízes desde as décadas de 1960 e 1970, com o tecnicismo implantado nesse período,

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados (Saviani, 2019, p. 512).

O objetivo dessas tendências era de tornar os indivíduos mais produtivos tanto na vida social como no trabalho (Saviani, 2019). Após a entrada do BM e das instituições financeiras na educação, principalmente a partir de 1970, com o início da crise estrutural do capital, houve uma mercantilização na educação. Em se tratando do sentido estrito, “a esfera escolar passou a ser pressionada a influenciar diretamente o tão propalado desenvolvimento econômico, sobretudo nos países periféricos” (Santos, 2017, p. 208).

Para alcançar seus objetivos na educação, na década de 1990 aconteceu, em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi um marco na educação, momento em que o BM assumiu a organização da educação global. Nesse evento, os países participantes assumiram o compromisso de atingir seis metas de EPT até o ano de 2015 (Mendes Segundo *et al.*, 2015).

As metas foram as seguintes:

¹⁵ “Conjunto de normas fundamentais para enfrentar a crise econômica” (Novaes *et al.*, 2024, p. 63), tais como: “as relações de trabalho e o modo de produção se tornam mais flexíveis, as relações financeiras e de direitos são desregulamentadas, e os bens e serviços públicos tendem a serem privatizados”. [...] Estas medidas foram impostas principalmente aos países da América Latina, devido ao fato destes países enfrentarem dificuldades financeiras (p. 63).

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencional de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990).

No Brasil, a regulação dessas metas no ensino se deu com a Lei n.º 9394/96 (LDB), que dedica um capítulo para a questão da formação docente, categoria que também sofre com a lógica do capital. Assim, a LDB:

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2017, p. 6).

O reflexo disso no nível superior e na formação dos professores foi o surgimento de inúmeras faculdades privadas e cursos em educação a distância (EaD), muitos oferecendo cursos de forma aligeirada, com conclusão entre 2 a 3 anos e de qualidade educacional duvidosa. Dessa forma, “o capital credita como solução adotar para os trabalhadores uma formação que os “qualifique” minimamente para operar o aparato tecnológico” (Santos, 2017, p. 209). Em se tratando dos professores, oferecem uma formação rasa e sem qualidade, mas que os possibilite preparar minimamente a mão de obra para o mercado de trabalho, sem oferecer uma educação que “os tornem capazes de compreender suas posições de explorados em uma sociedade cindida em duas diferentes classes e agora agudizada por sua severa crise” (Santos, 2017, p. 209).

Dentro dos documentos da EPT e dos documentos que vão surgir após essa década, existem teorias que vão embasar todo o conceito de educação defendido pelos intelectuais burgueses. Entre elas está a teoria do aprender a aprender, segundo a qual o importante não é o aprender, mas aprender a estudar, aprender a buscar os conhecimentos e o saber lidar com as situações novas. Com essa teoria, “o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (Saviani, 2019, p. 504). Nesse novo significado da educação produtiva, o aprender a aprender incentiva o trabalhador a buscar novos conhecimentos, ampliando, assim, a esfera da empregabilidade e “o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para eficácia dos agentes que atuam no mercado” (Saviani, 2019, p. 514).

A teoria do aprender a aprender vem amplamente difundida no relatório Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado pela UNESCO, em 1996, como resultado dos trabalhos das comissões entre 1993 e 1996, e traçava linhas para orientar a educação mundial do Século XXI (Saviani, 2019).

No Brasil, esse relatório foi publicado em 1998 e apresentado pelo ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza. Além disso, foi levantado como tarefa do Ministério da Educação (MEC) em repensar a educação brasileira. Para colocar tais orientações em prática, o relatório é assumido como política de Estado e incorporado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁶, elaborados por iniciativa do MEC para servir de orientação para os currículos das escolas pelo país, “as justificativas em que se apoia a defesa do ‘aprender a aprender’, nos PCNs, são as mesmas que constam no ‘Relatório de Jacques Delors’” (Saviani, 2019, p. 506).

Dessa forma, vemos consumado:

o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, com beneplácito da própria política educacional (Saviani, 2019, p. 514).

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (ex-presidente do Brasil, entre 1995 e 2003), vem sendo criados programas que investem nas instituições privadas através de

¹⁶Os PCNs são uma coleção de documentos que norteiam a grade curricular e servem como base para o trabalho docente realizado na sala de aula. Esse documento foi criado após o programa EPT, e serve para atender as demandas surgidas nesse evento para a educação básica no Brasil.

bolsas que são concedidas aos discentes para cursarem o nível superior. Com FHC, foi criado o programa de Crédito Educativo (CREDUC), que concedia aos estudantes créditos para adentrar ao ensino superior nas faculdades privadas. Depois, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), no governo de Luís Inácio Lula da Silva e nos governos subsequentes, que deram continuidade aos programas que cedem bolsas ou financiam valores parcial ou total das mensalidades nas universidades privadas. Conforme Novaes *et al.* (2024), políticas sociais como estas corroboram para o crescimento do setor privado na educação.

Possibilitando o surgimento de diferentes tipos de instituições e oferecendo as mais variadas modalidades de curso, tudo isso consentido pela LDB e pelas leis que embasam e regulamentam a educação, “a mesma diversificação de modelos respalda a abertura indiscriminada de faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos chamados interesses de mercado” (Saviani, 2019, p. 514). Fazendo fortalecer várias universidades particulares e cursos em EaD.

novos caminhos que possibilitaram a inserção de uma nova modalidade educacional que gerasse custos baixos, flexibilidade, ampliação dos cursos ofertados, e conseqüentemente um maior número de ingressantes nesta educação. Logo, a Educação à Distância (EaD) ganhou espaço principalmente no setor privado por meio dos cursos de graduação em licenciatura, e devido a necessidade de formar os professores de educação básica que não detinham formação superior, dentre eles o curso de Pedagogia, concentra a maior oferta/matriculas EAD (Novaes *et al.*, 2024, p. 64).

Outra teoria muito utilizada nos relatórios publicados pós-EPT é a teoria do construtivismo. A teoria do aprender a aprender tem base no construtivismo de Jean Piaget, que mantém uma afinidade com escolanovismo. Dessa forma, vemos conexão entre o discurso “neonstrutivista com a disseminação da teoria do professor reflexivo que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana e compreende-se também o elo com a chamada pedagogia das competências” (Saviani, 2019, p. 510).

A pedagogia das competências, na verdade, é outro lado, outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é capacitar os indivíduos de comportamentos flexíveis que os permitam se ajustar a qualquer condição dentro da sociedade, onde as suas necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

O empenho de introduzir a pedagogia das competências nas escolas tem o objetivo de ajustar o perfil do ser humano, dos indivíduos como trabalhadores e cidadãos, com intento de maximizar a eficiência, tornando-os mais produtivos na inserção do processo do mercado de trabalho e na participação da vida em sociedade. Nesse sistema capitalista seria, na verdade, a valorização do capital, o crescimento da mais-valia.

Como citado, na década de 1990 o princípio da pedagogia tecnicista, que tem como objetivo a racionalidade, a eficiência e a produtividade, ou seja, obtenção de máximo resultado com mínimo de dispêndio, assume uma nova roupagem, valorizando a introdução da iniciativa privada e das organizações não governamentais na educação.

Dessa forma, busca-se reduzir custos e investimentos públicos e dividi-los ou transferidos através de parcerias com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Portanto, vemos, assim, a inclusão da privatização da escola pública e do ensino superior, deixando para o Estado a função de avaliador do que é realizado pela iniciativa privada, conforme vemos na citação a seguir: “a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso na educação” (Saviani, 2019, p. 512). Ou seja, dando ao Estado o papel de avaliador do ensino em todos os níveis, eximindo de sua função com a educação e com toda a sociedade, tendo a sua validação através da LDB n.º 9394/96.

Sobre o contexto da formação docente, anualmente, a UNESCO publica os Relatórios de Monitoramento Global, que são instrumentos de controle ministrados pelo BM. Nesses documentos, os professores assumem um papel importante no cumprimento das metas estipuladas na EPT, e novas referências são colocadas para a formação docente (Mendes Segundo *et al.*, 2015). O documento mostra que o treinamento dos professores é negligenciado:

[...] nesse sentido, a formação tanto dos professores como dos alunos proposta pelo Programa de Educação Para Todos devem estar pautada nas bases de uma sociedade dita do conhecimento e da tecnologia, cujo interesse maior está no treinamento de sujeitos produtivos que atendam as demandas do mercado capitalista (Mendes Segundo *et al.*, 2015, p. 173).

Os relatórios da UNESCO reforçam a importância da formação do professor, exigida para capacitá-lo a exercer sua função na preparação do cidadão almejado pelo sistema capitalista.

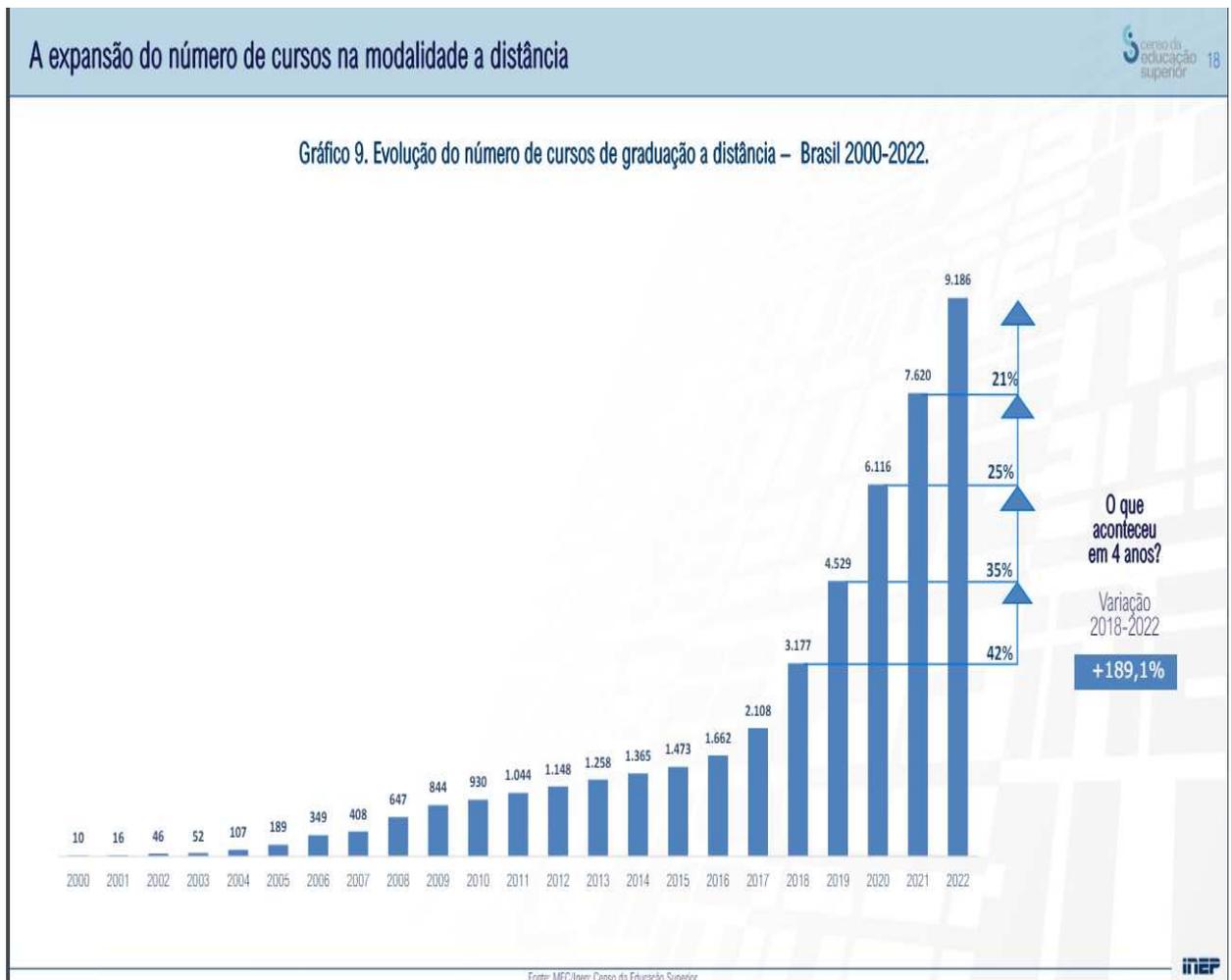
Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano (Saviani, 2019, p. 523).

Esses documentos também tratam da importância de investimentos em relação aos salários e à formação continuada. “Nesse sentido, os professores aparecem, no documento, como recurso humano essencial para o processo de ensino-aprendizagem e aquisição das habilidades necessárias para a vida” (Mendes Segundo *et al.*, 2015, p. 175).

Os documentos apresentam uma formação combinada com a EaD, flexível e aligeirada, rebaixando a qualificação para níveis de padrões mais baixos. Desde o ano de 2002, a UNESCO lança relatórios tratando da importância da formação do professor para formar os alunos nos países periféricos, inclusive no Brasil. Porém, não se trata de uma formação que leve a uma emancipação humana, mas que prepare a população para as demandas do sistema capitalista.

Como podemos ver no Gráfico 1, no Censo da Educação Superior de 2022, publicado em outubro de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o crescimento da modalidade EaD tem sido maior a cada ano.

Figura 1 – Censo da Educação Superior 2022



Fonte: INEP (2023).

Sendo que o curso de pedagogia é um dos cursos a distância mais procurados (Novaes *et al.*, 2024), e com maior número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior (IES) privadas, o que nos leva a pensar que tipo de profissional está sendo formado para

adentrar as escolas como docentes. Na Figura 2, podemos observar o quantitativo de vagas oferecidas nos cursos de graduação.

Figura 2 – Quantitativo de vagas ofertadas nos cursos de graduação

Vagas oferecidas para ingresso em cursos de graduação							
IES PRIVADAS EM CURSOS EaD		IES PRIVADAS EM CURSOS PRESENCIAIS		IES PÚBLICAS EM CURSOS EaD		IES PÚBLICAS EM CURSOS PRESENCIAIS	
CURSO	VAGAS	CURSO	VAGAS	CURSO	VAGAS	CURSO	VAGAS
Pedagogia	790.877	Direito	478.591	Pedagogia	16.380	Pedagogia	34.786
Administração	613.587	Administração	415.250	Administração	12.950	Direito	27.461
Gestão de pessoas	600.801	Psicologia	254.674	Gestão de negócios	7.840	Administração	27.289
Sistemas de informação	538.947	Enfermagem	251.777	Ciência de dados	7.776	Matemática formação de professor	25.275
Contabilidade	513.512	Engenharia civil	198.760	Matemática formação de professor	7.691	Sistemas de informação	23.508
Marketing	425.549	Contabilidade	194.144	Letras português formação de professor	7.017	Agronomia	20.230
Fisioterapia	370.549	Pedagogia	193.732	Engenharia de produção	4.642	Biologia formação de professor	18.943
Logística	354.176	Fisioterapia	172.936	Sistemas de informação	3.295	Química formação de professor	16.420
Educação física	345.141	Sistemas de informação	133.230	Engenharia de computação (DCN Engenharia)	3.268	Engenharia civil	16.073
Gestão de negócios	324.129	Farmácia	130.093	Geografia formação de professor	3.230	Física formação de professor	15.285
Nutrição	323.200	Nutrição	129.446	Biologia formação de professor	3.195	História formação de professor	14.721
Gestão comercial	313.879	Arquitetura e urbanismo	126.397	Administração pública	2.689	Letras português formação de professor	14.386
Gestão financeira	294.461	Educação física	117.978	Segurança pública	1.700	Contabilidade	14.269
Farmácia	279.655	Engenharia de produção	115.465	Física formação de professor	1.653	Medicina	13.467
Gestão pública	268.984	Odontologia	112.242	Contabilidade	1.589	Engenharia elétrica	12.096
Economia	259.259	Biomedicina	110.897	História formação de professor	1.580	Geografia formação de professor	11.600
Estética e cosmética	257.744	Gestão de pessoas	99.282	Química formação de professor	1.388	Enfermagem	11.519
Educação física formação de professor	248.954	Medicina veterinária	98.409	Computação formação de professor	1.304	Programas interdisciplinares abrangendo ciências naturais, matemática e estatística	11.362
Biomedicina	248.094	Engenharia mecânica	91.264	Ensino profissionalizante em área específica formação de professor	1.249	Ciência da computação	11.035
Serviço social	246.419	Publicidade e propaganda	75.541	Sistemas para internet	1.130	Engenharia mecânica	11.029
Letras português formação de professor	240.262	Engenharia elétrica	72.634	Gestão comercial	1.121	Economia	10.510

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Fonte: Ministério da Educação (2023).

Conforme visualizamos na Figura 2, o curso de pedagogia nas instituições privadas em EaD é um dos que disponibilizam o maior número de vagas nas IES privadas. Sendo possível visualizar no relatório que outros cursos de formação de professores também estão sendo ofertados nessa modalidade, como letras português, educação física, geografia, física, história, matemática e biologia. Em relação ao número de vagas, a distância é bem maior e mais expressiva do que nos cursos presenciais. Outra diferença perceptível é a diferença existente nas vagas disponibilizadas nas instituições privadas e públicas.

Conforme o *site* do MEC, em uma matéria realizada em 2022, o ensino a distância no ensino superior cresceu 474% entre os anos de 2011 e 2021, sendo que houve uma queda de 23,4% nos ingressos de cursos presenciais.

O censo de 2021 registrou 2.574 instituições de educação superior. Dessas, 87,68% (2.261) eram privadas e 12,2% (313), públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 96,4% das vagas. Já a rede pública foi responsável por 3,6% das ofertas. O

número de matrículas também seguiu a tendência de crescimento dos últimos anos e chegou a mais de 8,9 milhões. As instituições privadas concentraram a maioria dos matriculados: 76,9%. Já as públicas registraram 23,1% deles — entre 2011 e 2021, o percentual de estudantes matriculados na educação superior aumentou 32,8%, o que corresponde a uma média de 2,9% ao ano (INEP, 2022).

Em se tratando da formação dos professores, especificamente, o *site* informa que das licenciaturas:

Das 1.648.328 matrículas desse tipo de curso, em 2021, 35,6% foram registradas em instituições públicas e 64,4%, em privadas. Quando o assunto é a modalidade de ensino, as matrículas em licenciaturas presenciais representavam 39%, enquanto a modalidade a distância concentrava 61% do total (Brasil, 2022).

Em 2024, o MEC homologou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, esse documento apresenta-se no parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), no qual foi instituído que as instituições em EaD devem oferecer 50% dos cursos presenciais.

Dessa maneira, é importante salientar que apesar de aparentar mais acesso de pessoal ao ensino superior, o sistema capitalista jamais vai oferecer aos professores e à classe trabalhadora um ensino que os levem a refletir sobre a real situação de opressão. O que percebemos com todo esse aparato de empresas adentrando a educação escolar e o ensino superior é a mercantilização da educação a fim de atender as demandas do mercado de trabalho do sistema capitalista e, ao mesmo tempo, manter a classe trabalhadora sob seu domínio.

Vale ressaltar que muitos apologetas do sistema capitalista atribuem à educação um caráter socioformativo para a formação dos indivíduos e a reprodução social, acreditando que ela pode tirá-los da crise atual capitalista, atribuindo-lhe o papel de “salvadora” dos danos causados à classe operária (Maceno, 2016).

Como citado no relatório da UNESCO, “[...] o poder que a educação tem de mudar vidas deveria garantir à área um lugar central a educação nos marcos de desenvolvimento pós-2015” (UNESCO *apud* Mendes Segundo *et al.*, 2015, p. 181). Dessa forma, a educação é um dos instrumentos fundamentais usados para amenizar os efeitos danosos ao sistema capitalista atual (Maceno, 2016).

Nesse contexto, sabemos que não se pode atribuir à educação, sozinha, a solução para a libertação da opressão capitalista, mas sua contribuição é fundamental. Por isso, é importante tratarmos da formação do professor, pois este está à frente da formação humana. O educador tem que tomar decisões diariamente, “embora dentro de certos limites, é ele que elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros, etc.” (Tonet, 2016, p. 83).

É ele que vai decidir auxiliar a perpetuação da ordem social atual ou colaborar para a sua superação. O que nos leva a refletir sobre que tipo de professor está sendo formado e que tipos de docente queremos formar. Dessa forma, para Tonet (2016), a educação se vê diante do impasse de contribuir para a continuação e perpetuação da ordem social atual ou contribuir para a sua superação.

3.4 O curso de pedagogia no Ceará: elementos históricos

Apresentamos na seção anterior o aumento do crescimento da privatização do ensino superior e como isso tem afetado a formação de professores tanto nas licenciaturas como no curso de pedagogia, sendo um dos cursos de maior número de matrículas em EaD. Por isso, neste tópico acreditamos ser importante tratar da formação do pedagogo no estado do Ceará. Dessa forma, trataremos aqui um pouco do histórico do curso de pedagogia de duas das principais universidades públicas do estado, a UFC e a UECE, por serem referências na formação de professores e, além disso, por ser a primeira o local onde atualmente finalizamos o mestrado e a segunda o local da formação inicial acadêmica da pesquisadora desta dissertação.

A formação de professores do estado seguia o que era estipulado na formação de professores no Brasil. As primeiras Escolas Normais que apareceram a partir de 1800 “não tinham qualquer consistência abrindo e fechando quase que imediatamente por causa de condições de funcionamento” (Fernandes, 2014, p. 33). Foi somente a partir da década de 1920, com a vinda de Lourenço Filho para o Ceará, que a formação do educador nessas escolas começou acontecer com mais eficácia.

Em se tratando da formação do pedagogo nos cursos das universidades citadas, iniciaremos pelo histórico e origem do Curso de Pedagogia da UECE, que em 2024 completou 70 anos, tendo seu início na antiga Faculdade Católica de Filosofia, sendo autorizado pelo Decreto Federal n.º 34.924, de 12 de janeiro 1954, e reconhecido pelo Parecer n.º 332/62, do Conselho Federal de Educação, homologado em 12 de dezembro de 1962. Sendo que em 28 de junho de 1963 o Conselho Federal de Educação reconheceu novamente o curso através do Decreto n.º 51.292 (UECE, 2019).

A UECE tem como um dos objetivos centrais o ensino e a formação de professores, sendo considerada uma das pioneiras no processo de formação docente no estado (Monteiro *et al.*, 2016). Conforme Farias *et al.* (2011):

A Universidade Estadual do Ceará (Uece) tem tradição nessa área. Ao longo de quase quatro décadas de existência, tem dedicado especial atenção à formação de

recursos humanos especializados nos mais diversos campos do conhecimento no estado, sobretudo à formação de professores (Farias *et al.*, p. 44).

A origem do Curso de Pedagogia da UECE se deu em meio à euforia do governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), que tinha como *slogan* “50 anos em 5”, porém foi um momento de muito investimento do capital estrangeiro no país e do crescimento da industrialização automotiva. Isso, na verdade, serviu para fortalecer o projeto da burguesia industrial crescente no Brasil. Não se pode negar que o caminho histórico da educação é envolto por processos políticos que impactam o ensino escolar e, conseqüentemente, a formação docente, e aqui no país não foi diferente.

Inicialmente, o currículo do Curso de Pedagogia seguia as orientações da estrutura legal vigente à época, que era o esquema 3+1; 3 (três) anos de bacharelado seguido de mais 1 (um) ano, em que os alunos cursavam disciplinas pedagógicas, como já citado no texto, no histórico da formação nacional.

No decorrer de seu percurso, o currículo do curso sofre alterações seguindo orientações de leis, pareceres e diretrizes que vão regulando o ensino à medida que acontece alteração no governo, como a Ditadura Militar, e nas ideias educacionais vigentes (como a implantação do tecnicismo). Também foram sentidos e refletiram no curso e formação do pedagogo toda a influência do sistema capitalista na educação:

Esse quadro serviu de justificativa para a realização dos acordos MEC/USAID, que tiveram o efeito de situar a educação na estrutura de dominação política típica do capitalismo internacional. Instalou-se, dessa forma, no país, a tecnificação da área educativa, tendo em vista o atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas, sobretudo as relativas à formação de mão-de-obra. Esse contexto propiciou as reformas educacionais advindas das Leis 5.540/68 e 5.692/71 que reformularam, respectivamente, o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus (UECE, 2008, p. 12).

O Curso de Pedagogia teve sua origem antes mesmo da própria UECE, que surgiu em 10 de maio de 1977, ela foi criada a partir de escolas e algumas faculdades já existentes no Ceará¹⁷. Assim, foi necessário mais uma reformulação no Curso de Pedagogia para atender as exigências da nova estrutura de ensino superior.

Na década de 1980, acontece a crise e o fim da Ditadura Militar e a abertura política. O currículo vigente, que exprimia a vinculação entre o projeto educacional e a conjuntura política da época, é reorganizado para atender as exigências do novo momento histórico.

¹⁷Que eram: Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Administração do Ceará, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Escola de Serviço Social, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Monteiro, s.d., p. 5).

Procurou-se a superação da tendência tecnicista e a formação dos professores se fortaleceu buscando por reconhecimento profissional e melhorias salariais. Porém, é nesse período que a tendência reprodutivista “ganha fôlego” e o neoliberalismo ocupa espaço dentro das escolas e, conseqüentemente, dentro das faculdades e dos cursos de formação de professores, que vão se adequar às leis que regem a educação e que buscam atender os ditames do mercado capitalista. Desta forma:

o currículo de Pedagogia passa por mais uma reformulação, agora, como conseqüência dos estudos, das discussões e da legislação referente à formação do professor nesse início de século XXI, principalmente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006 (UECE, 2008, p. 13).

Desse modo, as mudanças que ocorreram na época, pós-Ditadura Militar, com os pensamentos neoliberais, a identidade do pedagogo é levada à discussão.

São marcos desse debate: a convocação das IES pela SESU/MEC para colaborar na elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores (Edital nº 04 de 03/12/1997); a constituição da Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia (Portaria nº 146 de março de 1998) e a produção do documento “Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia” (06 de maio de 1999); o decreto presidencial sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica (nº 3276 de dezembro de 1999); a constituição do GT para elaboração das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas (Portaria nº 808 de 08 de junho de 1999) e a elaboração do documento “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica” (UECE, 2008, p. 13).

Essa discussão sobre a identidade do pedagogo vai repercutir no currículo, no qual é adicionada a disciplina “Formação e Identidade do Pedagogo”, cursada por esta pesquisadora, que levava os alunos a pensarem, refletirem e discutirem sobre a identidade de sua profissão.

Conforme o Projeto Político do Curso (PPC) do Curso de Pedagogia (UECE, 2008) sobre a identidade do pedagogo, foram levantadas duas teses: “a docência X o trabalho pedagógico como base da identidade do pedagogo; o licenciado em Pedagogia X bacharel em Pedagogia” (p. 14). De um lado, estavam os especialistas da SESU/MEC e as entidades representantes das IES¹⁸ que defendem o profissional para atuar no ensino; e do outro, uma comissão de especialistas que defendiam “o pedagogo especialista e bacharel com formação para o aprofundamento da teoria pedagógica, para a pesquisa em educação e para o exercício técnico profissional de atividades pedagógicas específicas” (UECE, 2008, p. 15).

O resultado do embate entre essas duas teses e os grupos que a defendiam foi a aprovação da Resolução do CNE/CP n.º 01/2006, evidenciando o poder de mobilização das entidades representativas da categoria, sendo que o Curso de Pedagogia da UECE aderiu as

¹⁸ ANPED, ANFOPE, ANPAE, e Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação (UECE, 2008, p. 14).

ideias defendidas pelas entidades representativas das IES, trazendo para o curso a ideia do pedagogo como profissional docente para atuar no ensino, e é o que a instituição segue até os dias atuais.

Além do Curso de Pedagogia ofertado na capital, no campus do Itaperi, os campi do interior – Crateús (FAEC), Iguatu (FECLI), Quixadá (FECLESC), Limoeiro do Norte (FAFIDAM), Tauá (CECITEC) e Itapipoca (FACEDI) – também oferecem o curso de modo presencial. Como tratamos neste trabalho, a educação na modalidade EaD tem crescido muito e alcançado, principalmente, os cursos de formação de professores. Nas instituições públicas também não foi diferente, sendo também ofertado o Curso de Pedagogia a distância por meio da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) e financiamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em nove polos. A UECE também oferta cursos de licenciaturas em Educação para a Terra e em Educação para Indígenas, especialização (pós-graduação *lato sensu*), o Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino, oferecido nas unidades acadêmicas do interior (intercampi FAFIDAM e FECLESC) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado acadêmico e doutorado) em Fortaleza. Atualmente, a universidade oferta 40 vagas para o curso de pedagogia diurno e 40 vagas para o curso noturno.

Trataremos agora da formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da UFC, que começou a funcionar em 1963, “embora com cunho tradicionalista, defendia uma forte tendência ao regionalismo. Foi, portanto, um embate desencadeado pela sociedade civil cearense, através de seus intelectuais” (Fernandes, 2014, p. 35). A UFC foi fundada em 1955, e o Curso de Pedagogia foi criado pela Lei n.º 3.866, de 25 de janeiro de 1961, pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC (Fernandes, 2014). Na época de sua criação, o curso tinha uma formação generalista, voltada à constituição da consciência nacional, sofrendo uma forte influência do tecnicismo, conforme o PPC do curso (UFC, 2014).

A educação sofre influência do momento histórico e político em que o país viveu e na criação da universidade no Ceará havia o compromisso explícito com o projeto em andamento no Brasil, que era o nacional-desenvolvimentista, tendo a universidade papel de destaque como instrumento na formação da consciência nacionalista. Tanto que na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e no Curso de Pedagogia existiam disciplinas e orientações que fortaleciam esse projeto, como, por exemplo, a disciplina de “Educação para o Desenvolvimento” (Fernandes, 2014).

Após realizações de estudos e discussões realizado dentro da própria universidade, foi criada em 16 de dezembro de 1969 a Faculdade de Educação (FACED), assim o Curso de

Pedagogia se desliga da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e passa a integrar a FACED.

Nesse período, surge, na educação, o confronto entre a sociedade política e a sociedade civil, enquanto a sociedade civil luta pela democratização do ensino, a sociedade política discute lei ainda defasada que prioriza a educação privada, ou seja, prioriza a educação elitista, sendo que os índices de analfabetismo ainda eram muito altos. Porém, tanto a sociedade civil como a sociedade política são tomadas pelo otimismo educacional, e é creditada a educação como a solucionadora dos problemas das misérias populares. Em outras palavras, seria a resolvidora das mazelas que o sistema capitalista submete à classe trabalhadora para o seu sustento.

Assim como a UECE, a UFC também sofre a influência do momento político nacional da época. Em 1980, com o fim da Ditadura Militar e a abertura política, surgiu uma formação do educador mais crítico no âmbito educacional. Na década de 1990, acontece os debates sobre a educação nacional e a formação do educador.

Em julho de 2008, a UFC aprova o PPC de Pedagogia, que será substituído em 2014 com uma nova atualização, com aprovação na Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e com amparos na LDB n.º 9394/96 e na Resolução n.º 01/2006, que são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Atualmente, na FACED, situada no campus Benfica, é disponibilizada a modalidade licenciatura, com 80 vagas por ano no curso diurno e 80 vagas no curso noturno. A graduação diurna é ministrada em oito semestres. Já a noturna, em 10. A Pedagogia integra a Faculdade de Educação, do campus Benfica¹⁹. A faculdade também disponibiliza curso de pedagogia em EaD, bem como cursos de especialização *lato sensu* e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Os Cursos de Pedagogia da UECE e UFC têm como perfil do aluno egresso profissionais preparados, principalmente, para atuar na docência e na gestão escolar, conforme orienta a LDB e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006, conforme podemos verificar no PPC da UFC (2014):

Nesse sentido, o curso de Pedagogia Vespertino/Noturno da UFC destaca como características do perfil do egresso ser este, preferencialmente, *docente* da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Seja em estabelecimentos públicos ou privados de ensino, trata-se de um profissional ético com compromisso técnico-pedagógico que busca a articulação

¹⁹ Fonte: Site da UFC. Disponível em: <https://www.ufc.br/ensino/guia-de-profissoes/172-pedagogia..> Acesso em: 04 jun. 2024.

profícua entre os aspectos teóricos e práticos de seu exercício profissional (UFC, 2014, p. 17).

Podemos perceber que a influência do sistema capitalista nos documentos que regem os cursos faz-se sentir na formação dos pedagogos. As instituições educacionais precisam seguir as leis e orientações que regem a educação, documentos esses que sofrem a influência dos ditames das instituições internacionais, como o FMI e o BM (no próximo capítulo, nos aprofundaremos neste assunto).

Apesar de toda a influência do sistema inserida nos documentos do curso, na experiência vivida e em análise dos PPCs dos dois cursos é possível ver o esforço dos professores em formar profissionais reflexivos e críticos, que dentro desse sistema educacional regido pelo sistema de educação gerenciado pelo sistema capitalista possam desempenhar dentro da escola a função de agentes conscientizadores da população. Além disso, através da extensão, que é um dos tripés da universidade (pesquisa, ensino e extensão), a UECE e a UFC desenvolvem projetos e trabalhos junto à comunidade cearense em busca de conhecer, auxiliar e fortalecer a educação estadual e formar um aluno crítico e reflexivo acerca do seu papel docente na sociedade.

Assim, após trazer o histórico dos dois cursos de pedagogia das universidades situados no Ceará, observamos que eles sofreram a influência histórica de seu tempo, e ambas as universidades devem seguir as orientações prescritas nas leis que regem a educação nacional e o ensino superior. Porém, as instituições reconhecem seu papel de formar docentes reflexivos acerca do momento atual da sociedade capitalista, levando seus discentes a refletirem sobre seu papel social na sala de aula. O professor está preso às regras do capitalismo imposto à educação, mas como diz Ivo Tonet, em seu artigo “Atividades educativas emancipadoras”, o docente pode realizar atividades que levem os seus alunos a pensar sobre a sociedade atual e buscar a superação do sistema vigente.

4 A DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E SEUS REFLEXOS NOS DOCUMENTOS E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

4.1 A Educação para Todos e a formação do professor

Neste capítulo analisaremos o movimento que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, na década de 1990, denominado EPT, e como este afetou a educação brasileira e a formação de professores no país. Para tanto, embasar-nos-emos em Rabelo e Leitão (2015), do Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015) e Araújo (2024), nos relatórios de monitoramento da EPT, mas, principalmente, na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990), no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1993) e “Declaração de Brasília” (2004).

A partir de 1970, o capitalismo se utiliza da educação como meio de tentar reduzir as desigualdades sociais causadas pelo próprio sistema nos países pobres e transforma a educação em mercadoria (Mendes Segundo *et al.*, 2015). Para isso, o BM e outras instituições internacionais passam a monitorar e orientar a educação dos países periféricos. Assim, no evento de EPT, os países participantes assumiram a responsabilidade de cumprir seis metas na educação até o ano de 2015, conforme citamos no capítulo anterior.

Esse relatório foi projetado trazendo ideais em que aconteceria uma participação social democrática e o crescimento econômico de toda a humanidade. Dando a educação o papel de importância, por meio da qual todos alcançariam uma igualdade social e econômica, ou seja, tudo muito bonito na teoria. Porém, na prática, a EPT trazia aos países um grande desafio de alcançar tais objetivos e para a educação uma função que não é sua, já que não lhe cabe resolver questões estruturais do sistema capitalista. Conforme Rabelo e Leitão (2015), esse movimento foi uma:

bandeira levantada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sob a orientação e o monitoramento do Banco Mundial (Rabelo; Leitão, 2015, p. 31).

Com o objetivo falacioso de assegurar uma educação para todos, porém sabemos que, na verdade, essas instituições têm função de atender as demandas de mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho capitalista, principalmente no ideário liberal atual.

A partir da década de 1990, vários outros relatórios foram sendo publicados, nos quais as orientações e os compromissos dos países eram reafirmados, exemplo disso é o Relatório de Jacques Delors – Educação um Tesouro a Descobrir. Além disso, no decorrer dos anos,

muitos outros documentos e relatórios foram sendo publicados, conforme podemos acompanhar na citação de Rabelo e Leitão (2015):

Os chamados paradigmas do “aprender a aprender”, resultante da Conferência de Jomtien, na Tailândia, são reiterados, anualmente, em outros documentos, a exemplo da Declaração de Nova Delhi (1993), do Fórum Mundial de Educação em Dacar (2000), da Declaração do Milênio (2000), da Declaração de Cochabamba (2001), da Declaração de Tirija (2003) e da Declaração de Brasília (2004) e em Relatórios de Monitoramento de Educação para Todos, a partir de 2002/3 (Rabelo; Leitão, 2015, p. 33).

Nesses documentos havia a redefinição do papel da educação mundial, em que os países se comprometiam em investir na educação básica aumentando a oferta de vagas, pois, segundo a ideologia apresentada nos relatórios, esse nível atenderia as necessidades básicas de aprendizagem, como traz a Declaração Mundial de Educação para Todos.

[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990, p. 2).

Dessa maneira, o BM, representado pela UNESCO, através da EPT, passa a monitorar, orientar e administrar a educação mundial, influenciando nas suas leis e nas condutas pedagógicas na sala de aula e, conseqüentemente, na formação docente. No Brasil, a EPT foi efetivada em diferentes documentos, a exemplo da LDB n.º 9394/96, dos PCNs e das Diretrizes Curriculares, que trazem a educação como algo permanente, que deve acontecer ao longo da vida (Do Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015).

Esse pensamento ocorre também para a formação dos professores, conforme Do Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015):

No campo da formação docente, advoga-se, na mesma esteira, a capacitação e a qualificação contínua e permanente dos professores, tornando-se, atualmente, um princípio que vem pautando e influenciando as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura das diversas universidades, dos centros e das faculdades de educação (Do Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015, p. 108).

Nesses relatórios, os professores têm um papel importante a desempenhar na educação, serão os formadores da população, da mão de obra para o mercado de trabalho, que deve estar minimamente apta a desenvolver as funções nesse meio de produção mais tecnológico. Como podemos ver nesse trecho do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors:

[...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente [...] A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI (Delors, 2001, p. 152-153).

Esse relatório vai trazer orientações, diretrizes, competências necessárias ao professor, sua formação e tratar das condições de trabalho docente, sendo sua influência sentida na educação brasileira através dos PCNs.

As declarações feitas pela UNESCO, a partir de 1990, vêm trazendo responsabilidades para a educação para erradicação da pobreza e o respeito aos direitos humanos. Às vezes, alguns desses documentos não tratam diretamente da formação do professor, porém trazem informações que envolvem a educação e, conseqüentemente, todos os que participam da educação escolar, incluindo aí o professor. Todavia, as tarefas postas à educação fazem com que seja quase impossível ela ser realizada nessa sociedade capitalista, conforme Do Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015):

acabam por responsabilizar toda a comunidade escolar jogando no colo dos profissionais da educação uma missão impossível de ser realizada nos Marcos da sociedade do capital ocasional na busca desenfreada pela falsa e cara promessa da qualificação da requalificação profissional ou da atuação pedagógica essa busca promove e alimenta o mercado dos cursos pagos de especialização instaurando a corrida pela última moda no campo Educacional e fomentando chamado comércio das ideias (Do Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015, p. 116).

A Declaração de Brasília, no ano de 2004, traz a preocupação do cumprimento das regras da EPT até o ano de 2015, que, no relatório Milênio (2000), teve um prazo prorrogado para o ano de 2022 para alcançar as metas que foram estipuladas e ainda não tinham sido alcançadas. A Declaração de Brasília traz a responsabilidade de uma educação de qualidade para facilitar a aprendizagem em termos de criatividade e cidadania democrática e habilidades para a vida, reforçando o papel da educação em busca de uma aprendizagem considerada de qualidade como desafio neste século XXI.

A Declaração de Brasília (2004) trata sobre a formação do professor, reconhecendo o seu papel primordial na educação para a formação dos cidadãos almejados pela educação vigente. Dessa forma, dispensa aos educadores, professores e suas organizações representativas a melhor forma de alcançar a qualidade da educação. Para tanto, coloca como objetivo:

Melhorar o status, as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e as oportunidades de desenvolvimento profissional para professores e desenvolver estruturas salariais apropriadas de forma a atrair e reter um grupo de educadores de boa qualidade e ajudar a evitar o problema de migração docente (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2004, p. 3).

Para alcançar tal objetivo, buscaram financiamentos financeiros internacionais através da ampliação e colaboração com o setor privado, colocando a UNESCO com papel-chave de coordenadora para alcançar os objetivos da EPT, ampliando “sua área de atuação a fim de incluir dados confiáveis sobre os gastos nacionais” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2004, p. 6), trazendo para esta instituição a responsabilidade de monitorar a educação e os gastos feitos no setor educacional, já que nos relatórios consta a falta de governança dos países periféricos.

Desse modo, percebemos como as organizações internacionais e suas influências são sentidas na formação dos professores, no “cenário nacional, observa-se uma notável interseção entre privatização e apostilamento da formação oferecida à massa de docentes em serviço” (Araújo, 2024, p. 244). Sendo oferecido aos docentes cursos de especialização e formação nas diversas modalidades, segundo Rabelo *et al.* (2015):

A busca de qualificação e requalificação profissional joga esses profissionais à fome insaciável do mercado, já que os mesmos buscam atualização técnico-pedagógica em cursos pagos de especialização ou em seminários, oficinas, minicursos, congressos, dentre outras modalidades de eventos aligeirados (Rabelo *et al.*, 2015, p. 148).

Porém, na prática, não percebemos resultados nem cumprimentos das metas que tratam da formação docente, aumentando cada vez mais o desrespeito e a desvalorização pela classe dos professores pelo setor público e pela sociedade como um todo. Deixando para esses profissionais a responsabilidade de “preencher as frestas deixadas pela falha dos pais, das instituições religiosas e dos poderes públicos” (Rabelo *et al.*, 2015, p. 148).

O Relatório “Educação para todos: o imperativo da qualidade” (2005) trata da qualidade educacional e os diversos benefícios sociais da educação relacionados ao ensino e aprendizagem, relacionando isso ao desempenho dos professores em sala de aula, enfatizando que, às vezes, para se tornar docente da educação básica os critérios não são atingidos e/ou são insuficientes. Por isso, conforme Mendes Segundo *et al.* (2015, p. 174), o relatório mostra ser “urgente o recrutamento de professores capacitados, de livros didáticos melhores, de renovação pedagógica e de ambiente de aprendizagens mais agradáveis”.

Desse modo, para alcançar uma formação mais qualificada são apresentados aos professores os cursos a distância e uma formação flexível e aligeirada, dando-lhes a ideia de reduzir gastos com deslocamento e realocação, oferecendo ao docente “uma baixa nos padrões de qualidade” (Mendes Segundo *et al.*, 2015, p. 175).

No relatório de 2006, foi enfatizada a alfabetização e a formação para professores alfabetizadores. Já o relatório de 2007 trata sobre a educação e os cuidados na primeira infância, que é o foco da primeira meta da EPT.

O relatório de 2008 vai fazer uma análise das seis metas que foram firmadas ainda no ano 2000, tratando sobre os avanços alcançados por vários países e os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados para que as metas possam ser efetivadas e o prazo cumprido.

Conforme Mendes segundo *et al.* (2015, p. 177), “o relatório também chama a atenção para a carência de professores capacitados, sobretudo nas primeiras séries da Educação Básica como obstáculo que compromete a qualidade do atendimento escolar”.

Seguindo a mesma perspectiva, os relatórios dos anos seguintes trazem o enfoque em algum tema, como a crise econômica que afeta a educação ou a situação educacional dos países em conflitos armados. Porém, todos os relatórios de monitoramento têm em comum a formação e qualificação dos professores, trazendo que isso é de primordial importância para que as metas e a educação de qualidade almejada possam ser alcançadas, trazendo ao docente a responsabilização pela educação.

Os relatórios também tratam sobre a valorização docente por parte dos governos, que devem efetivar um Plano de Educação que trate sobre essa temática e ajude os países a alcançarem as metas estipuladas dentro do prazo previsto. Contudo, por outro lado, oferecem aos docentes cursos nas instituições privadas, muitas vezes na forma de EaD, aligeirados, com qualidade educacional duvidosa.

Desse modo, concordamos com Mendes Segundo *et al.* (2015), que, na verdade, a formação nos moldes apresentados no Programa de EPT atende as demandas, manutenção e reprodução das ideias capitalistas e do capital em crise, espalhando a mercantilização e privatização da educação e ofertando ao docente uma formação fragmentada, que apenas o capacite à preparação da massa trabalhadora minimamente qualificada, impedindo um ensino de qualidade que desperte o trabalhador para a emancipação. Portanto, na prática, diferente do discurso tratado nos relatórios, é a má qualidade de formação dos professores, tanto na formação inicial como na formação continuada e em serviço, e o desrespeito com o profissional docente, tanto por parte poder público como por membros da própria sociedade.

4.2 A educação para todos e os documentos norteadores do curso de pedagogia

Nesta seção analisaremos os documentos que norteiam o curso de pedagogia e a formação docente, como a LDB n.º 9394/96, as DCNP de 2006, a Resolução CNE/CP n.º

02/2015, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e a BNC – Formação, buscando compreender a influência das orientações da EPT nos documentos do curso. Contribuíram, igualmente com esta análise documental, autores como Scheibe (2007), Bazzo e Schibe (2019) e Araújo (2024), que trazem uma larga contribuição no entendimento do que é a pedagogia.

Acreditamos ser importante nesta pesquisa conceituar o que é considerada formação inicial docente, já que esta é uma das categorias de nosso estudo. Em se tratando do pessoal para atuar na educação básica, a LDB n.º 9394/96 traz um capítulo específico falando sobre a formação desses profissionais, como podemos ver no Art. 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Dessa forma, para ser considerado apto para estar em uma sala de aula como professor, o indivíduo deve ter uma formação inicial conforme orienta a LDB, em nível superior ou nível médio, na modalidade normal. Na época da homologação dessa lei nacional, muitos docentes que atuavam em sala não tinham a formação mínima exigida.

Para que a formação desses profissionais acontecesse, foi permitida a abertura de curso de pedagogia com dois a três anos de duração entre dez anos para que esses docentes se enquadrassem nas exigências da lei. Porém, isso abriu um precedente para que várias instituições ofertassem cursos aligeirados ou em EaD para a formação de professores que ainda não estavam em sala de aula.

Outra lei que conceitua o profissional capacitado para atuar na educação básica e a formação inicial docente é as DCNP de 2006, seu Art. 4º diz:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

As DCNP compreendem a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Brasil, 2006). Além disso, atribuem como atividade docente “na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino” (Araújo, 2024, p. 254), conforme explicita no seu artigo 4º, parágrafo único:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p. 2).

Assim, o curso de pedagogia tem como foco a docência, mas também deve preparar o profissional para atuar em outros espaços escolares, como supervisor pedagógico, coordenador, diretor e os técnicos educacionais; e não escolares, ligados a planejamento, execução, acompanhamento de projetos e avaliação no campo educacional.

As DCNP são um documento que foi elaborado em meio a disputas das entidades representativas das IES e dos especialistas do governo, que durou em torno de dez anos, desde que a LDB foi homologada. É um documento estabelecido pela Resolução n.º 1, de 2006 (Brasil, 2006), do CNE, e tem como objetivo orientar e regular os conteúdos a serem estudados no curso de pedagogia.

Conforme Araújo (2024), os embates que envolviam a elaboração das DCNP eram compostos por três propostas: uma pela Federação Nacional de Supervisores (FENERSE), que defendia que a formação dos profissionais de educação deveria pautar-se nos termos da LDB, no artigo 64, que dispõe sobre os especialistas do ensino que necessitam ser formados na graduação em pedagogia, e não apenas na docência; outra pela Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a ANPED e o Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUMDIR), que defendiam a docência como sendo o cerne do curso; e a terceira pelo Manifesto de Educadores Brasileiros, que foi enviado no ano de 2005 ao CNE, que defendia uma formação de caráter técnico diferenciando a formação do professor da formação do especialista. De acordo com Scheibe (2007, p. 44), o documento “trouxe à tona... o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante agora instituído de licenciatura”.

Mesmo que as propostas das IES não tenham sido aceitas pelo MEC desde o início das discussões, muitas instituições universitárias já adotavam a formação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para Scheibe (2007), isso aconteceu:

primeiro, por ter adotado os princípios construídos ao longo do movimento dos educadores no que se refere ao Curso de Pedagogia; o segundo, por contemplar tendências em conflito no que diz respeito às funções do Curso de Pedagogia e ao papel do pedagogo (Scheibe, 2007, p. 50).

De acordo com Araújo (2024), baseando-se nos estudos de Schibe e Aguiar (1999), observa-se que a reestruturação da formação do pedagogo no Brasil vai sofrer influência da UNESCO e de suas orientações.

Segundo Coimbra (*apud* Araújo, 2024), coabitam três modelos de formação no cenário brasileiro. O primeiro, o modelo conteudista, de 1939 até os dias atuais; o segundo, o

modelo de transição, de 2002 até os dias atuais, que rompe com a supremacia do conteúdo; e o terceiro modelo, considerado da resistência de 2015 até os dias atuais, este amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, a formação e a valorização profissional em seu teor.

Conforme Araújo (2024), essas transformações na formação do professor foram para atender a sociedade capitalista e as orientações da UNESCO aos países membros, que trouxeram consequências à identidade e à finalidade profissionalizante do pedagogo. Sendo que as DCNP vão trazer a docência como o foco principal e novas concepções de pedagogo, ampliando a ideia do técnico em educação, refletindo “os ditames do capitalismo ao eleger como princípios norteadores de adaptabilidade polivalência e flexibilidade” (Araújo, 2024, p. 255).

Após diversos embates e discussões, em 01 de maio de 2006, as DCNP foram homologadas, assim:

a Resolução do CNE/ CP n.º 1/2006 considera o pedagogo como docente formado em um curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas, nas quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos. Desse modo, a área de atuação do pedagogo contempla oito possibilidades de atuação profissional, abrangendo, entre modalidades e especificidades de ensino: a educação de jovens e adultos, a educação indígena, educação especial e educação do campo, entre outras. (Araújo, 2024, p. 255).

Como podemos verificar, mesmo a docência sendo considerada o eixo principal na formação docente, muitas outras atribuições escolares são conferidas ao profissional da educação, o que, segundo a autora, pode trazer prejuízos e comprometer a práxis do professor.

Em se tratando da organização curricular, foi seguido o princípio da flexibilização e da organização de conteúdos, assim o currículo ficou organizado em três grandes grupos: conteúdos básicos, estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação e estudos independentes. Nas propostas, a prática pedagógica ficaria dividida em três modalidades: “Integração e de conhecimento do aluno à realidade do seu campo profissional, a ser desenvolvido ao longo do curso; iniciação à pesquisa e ao ensino; iniciação profissional, em estágio supervisionado” (Scheibe, 2007, p. 52).

Dessa maneira, a carga horária do curso passa por alteração, ficando organizado da seguinte maneira:

Antes eram destinadas 2.800 horas como mínimo para efetivação do curso, agora são determinadas 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. A regulamentação determina que, pelo menos, 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais

do ensino fundamental; e ainda 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (Araújo, 2024, p. 260).

Dessa forma, a formação do educador no curso de pedagogia engloba a formação do professor e o especialista em educação, impondo “uma variedade de exigências para que a formação do pedagogo possa se realizar” (Araújo, 2024, p. 260).

Após as diretrizes de 2006, outras resoluções foram homologadas pelo CNE, como, por exemplo, a n.º 02/2015. De acordo com Scheibe e Bazzo (2019), essa resolução foi bem aceita no meio acadêmico e pelas entidades representativas dos educadores, pois trazia as concepções e ideias das lutas e solicitações históricas em torno da formação docente.

Apesar disso, sua implementação demorou a acontecer, pois as instituições formadoras tardaram em se adaptar às novas orientações. O primeiro prazo estabelecido veio através da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que foi o ano de 2017, contudo isso não aconteceu, pois o próprio CNE alterou as datas para a adaptação. O primeiro foi pela Resolução CNE/CP n.º 1/2017, que alterou o artigo 22, dando aos cursos de formação de professores o prazo de três anos para se adaptarem; o segundo adiamento foi o da Resolução CNE/CP n.º 3/2018, dando um prazo de quatro anos para os cursos se adaptarem,

Percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse algum processo de continuidade, dadas as novas orientações que passaram a hegemonizar as decisões do CNE/MEC, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (Anfope, Anped, Anpae, CNTE, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671).

A despeito de todos os esforços, essa situação se arrastou até o ano de 2019, quando uma nova resolução entrou em vigor. Conforme as autoras, essa demora se deveu ao fato da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deram orientações para as novas políticas educacionais. A BNCC, documento que segue as orientações do sistema capitalista e a manutenção e reprodução desse sistema, passou a conduzir o debate sobre a formação dos professores para a educação básica.

A partir de sua homologação, o professor deveria atender as orientações dessa base curricular, que visivelmente atende as necessidades de preparar uma mão de obra para as demandas do mercado capitalista, pois foi elaborada de acordo com a visão tecnicista e instrumental que foram direcionadas pelos grupos empresariais para formar seu trabalhador. Percebemos aqui, através da fala de Bazzo e Scheibe (2019), a influência dos pensamentos liberais vigentes desde o ano de 1990, que são refletidos nos documentos que regem a EPT, que, através da UNESCO, colocam em prática seu ideário.

A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 é composta pelos “considerando”, oito capítulos, dispostos em 16 páginas, que tratam das disposições gerais, princípios, fundamentos, planejamentos, processos e conhecimentos da formação de professores. Tratam da formação inicial, formação continuada e segunda formação dos docentes da educação básica. Para essa resolução, em seu Art. 9º:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015).

Assim como as diretrizes de 2006, a Resolução 02 de 2015 traz a formação inicial do professor ao nível superior. Além disso, esse documento também conceitua a docência e os conhecimentos que devem ser adquiridos pelo discente do curso de pedagogia, como podemos ver no art. 2º:

§ 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 (Brasil, 2015).

Conforme Araújo (2024), essa formação sólida defendida pelo documento não está disponível aos docentes, pois os “professores não dispõem de condições necessárias para fazê-lo” (p. 263). Os discentes não têm acesso a essa formação de qualidade, até mesmo pelo que estudamos até o momento, é nítido que o sistema capitalista não permitiria que os eles tivessem acesso aos conhecimentos gerais da relação da sociedade e educação, o que despertaria o interesse em buscar por sua emancipação.

Ainda na esteira da pesquisadora Araújo (2024), essa resolução, na verdade, fortalece o vínculo das empresas, reforçando a proposta da EaD e da desvalorização do magistério, confirmando o que já trouxemos aqui no texto sobre a responsabilização dos professores por sua formação e o Estado assumindo papel de avaliador, eximindo-se de sua responsabilidade, como podemos ver nas palavras de Araújo (2019, p. 271): “a resolução aponta ainda que, a formação, seja inicial ou continuada, é de responsabilidade dos professores; ao fazer isso, desresponsabiliza o Estado em prover esse direito previsto na legislação”.

Em 2019, uma nova resolução é homologada pelo CNE para a organização dos cursos de formação dos professores. Esse documento é composto por 4 considerandos, 9 capítulos e traz anexa a BNC-Formação. Essa resolução não foi bem recebida pela classe docente e por seus representantes, pois, conforme as entidades representantes, ela foi aprovada em uma

sessão pública esvaziada, que não havia sido divulgada e que vai contra o que era defendido para formação e valorização dos profissionais da educação e que anula os avanços propostos pela Resolução n.º 02 de 2015. Dessa maneira, todos prontamente se colocaram contra sua homologação, como podemos ver no posicionamento da ANFOPE:

[...] A versão três 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 CNE/CP 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 [...]* Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE/CP 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 socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim, nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015 (ANFOPE *et. al.*, 2019, *apud* Bazzo; Scheibe, 2019, grifo das autoras).

Contudo, apesar de todas as reivindicações, em 07 de novembro de 2019 a resolução sobre as DCNP e BNC – formação foram aprovadas com a desculpa que a Resolução n.º 02/2015 deveria ser reformulada para abranger a BNCC na formação dos professores.

Junto com as reivindicações das entidades representativas, uniram-se as universidades e o Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD) contra a Resolução de 2019, alegando que elas ainda estavam se adaptando à Resolução de n.º 02/2015.

Para os representantes das entidades profissionais do pedagogo, a Resolução n.º 02 de 2019 foi um retrocesso se comparada a n.º 2 de 2015, pois tirou a formação do professor licenciado, focando nas competências e habilidades. Segundo Araújo (2024), a formação do professor está relacionada ao desenvolvimento econômico, o que faz com que a formação docente e o seu currículo se adaptam aos interesses mercadológicos

A concepção de educação e de sociedade que se expressa nas diretrizes está alinhada com as determinações internacionais para os países periféricos, a serviço de um pacote de ajustes que delinea a formação docente e traz consequências para o processo de formação humana. Os pressupostos da educação brasileira estão baseados na busca por resultados, pautados pela meritocracia e por avaliações externas, que estão presentes da creche à pós-graduação e seguem a acepção da pedagogia das competências, amalgamando um neotecnicismo (Araujo, 2024, p. 273).

Dessa forma, observamos a influência das orientações de EPT para os países periféricos refletido nos documentos de formação docente no Brasil. O documento anexado à Resolução n.º 02 de 2019, a BNC – formação, modifica o conteúdo e aprendizagens do pedagogo, isso vai incidir nos saberes a serem adquiridos pelos discentes durante o curso, “como a desagregação da teoria e da prática, a homogeneização e padronização dos trabalhos de professores” (Alves; Duarte, 2022, p. 3).

Para tanto, a partir da BNC-Formação, o curso de pedagogia passa a ter:

no mínimo 3.200 horas no total. Esta carga horária compreende 400 horas para práticas pedagógicas e 400 horas de estágio supervisionado. A outra parte da carga horária é dedicada para o conteúdo geral e específico, sendo 800 horas concluídas no geral (até o 1º ano de curso) e, 1.600 horas concluídas no conteúdo específico, com temas relativos à BNCC (do 2º até o 4º ano do curso). Ou seja, o currículo para formação inicial, a partir da BNC-Formação, compreende uma carga horária que valoriza a prática e a homogeneização, bem como conteúdo para atender às demandas do mercado de trabalho (Alves; Duarte, 2022, p. 8).

Seu currículo foi articulado com a BNCC, que traz a centralidade nas competências e habilidades que os indivíduos devem obter durante os anos de estudos nas escolas, preparando-os para atender as demandas de mão de obra, dessa forma isso é uma formação diferente defendida na Resolução n.º 02/2015, que articula com a formação docente. “Com isso, a intenção de centralizar a qualidade na formação de professores da rede pública é ignorada, abrindo espaços para a educação privada e para a descaracterização da dimensão plena da profissão” (Alves; Duarte, 2022, p. 8).

Não podemos finalizar esta pesquisa sem tratar sobre a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Esse documento é composto por cinco capítulos e um anexo, e assim como as resoluções anteriores, traz a formação inicial do professor ao nível superior e dar o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores se adequem à nova resolução.

Esse documento não foi bem aceito pelas entidades representativas dos professores, pois eles ainda lutavam contra a homologação da diretriz anterior, além disso tinha o foco de suas lutas voltadas para a reforma do ensino médio. Esse documento, assim como os outros aqui citados, trata sobre a formação de professores, porém trazendo retrocessos para a formação desse profissional, como, por exemplo, a perda de 400 horas de práticas pedagógicas, a ausência da valorização profissional, a inexistência da formação continuada etc. (ANFOPE, 2024).

Segundo nota da ANFOPE (2024), o parecer de 2024 aparenta ser:

uma bricolagem, no sentido do improviso, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação

inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (ANFOPE, 2024, p. 3).

Dessa maneira, permanece na formação de professores o objetivo de continuar o que já está estabelecido para cumprir com a formação neoliberal em curso. Assim, é possível perceber que as transformações na formação do professor foram para atender a sociedade capitalista e as orientações da UNESCO, que trouxeram consequências à identidade e à finalidade profissionalizante do pedagogo. Em sua nota, a ANFOPE reitera seu apoio para que a Resolução n.º 2/2015 seja retomada.

Portanto, cada vez mais observamos que, no decorrer dos anos e dos acontecimentos, o que acontece na educação de cunho neoliberal é a desvalorização do professor em um projeto que a EaD “é eleita como essencial, a fim de baratear os custos da educação e fundamentá-la cada vez mais no neotecnicismo com a proposta de formação precária da força de trabalho, de forma submissa e sem direito ao pensamento crítico” (Araujo, 2024, p. 275), responsabilizando o docente por sua formação e pelos avanços ou fracassos alcançados na educação escolar.

5 CONCLUSÕES

Na análise realizada para entender as influências da crise estrutural do capital na formação dos professores, procuramos, primeiramente, entender o indivíduo foco do nosso estudo, o ser social, o trabalho e a crise em si. Dessa forma, compreendemos que o trabalho é o responsável pela articulação e diferença do homem com a natureza, pois é por meio dele que o ser constrói a sociedade e transforma a si mesmo. Vimos que, conforme os estudos de Lukács (2013), o ser social é constituído por três esferas: a inorgânica, a orgânica e o ser social, e o que possibilitou o homem sair da esfera orgânica foi o trabalho, é esta categoria que inaugura esse novo ser. Dessa forma, o complexo do trabalho é o fundamento ontológico da reprodução social.

O homem é um ser histórico, que vive em sociedade, por isso realizamos aqui um estudo sobre a História e os modos de produção, desde a sociedade primitiva até a sociedade atual. Isso nos permitiu conhecer e entender os caminhos traçados pela humanidade até chegar ao desenvolvimento atual e à educação vigente.

Também buscamos estudar a origem do sistema capitalista e da crise estrutural do capital. Os estudos realizados através dos escritos de Mészáros (1998) nos possibilitaram compreender todo o processo engendrado por esse sistema capitalista. Dessa forma, após realizada esta pesquisa do desenvolvimento histórico e socioeconômico, percebemos que a intenção da classe dominante é disponibilizar à classe trabalhadora o mínimo de aprendizado, o suficiente para atender as demandas do mercado de trabalho. Isso vai refletir no complexo da educação e na formação docente, responsáveis para formar a mão de obra usada na produção do sistema capitalista.

Com base nos estudos de Tonet (2017), entendemos que o surgimento da divisão do trabalho e a divisão de classes causa modificações na educação e na sua função inicial, sendo a partir de então orientada pelo capital, que estabelece os fins da educação e da formação de professores. Para o autor, nos moldes do capitalismo, os fins do complexo educacional é a formação para o trabalho.

Na década de 1990, a educação fica sob os ditames do BM e das instituições financeiras internacionais, e a ênfase na educação básica passa a ser centralidade. A partir dessa década, veremos um maior envolvimento do sistema capitalista na educação, com o neoliberalismo e o modelo empresarial, tanto no nível da educação básica como no ensino superior, sendo evidente a mercantilização da educação através da privatização.

A educação se torna uma ferramenta nas mãos dos burgueses como forma de “salvar” a classe mais afetada das mazelas do capital, porém testemunhamos que a educação, sozinha, não pode superar as crises e limites do sistema aqui tratado, ela é um complexo com origem e função diferente daquela arquitetada pelos apologetas do capital. A educação é a apreensão, por parte do indivíduo, dos conhecimentos acumulados na História, conhecimentos e história construída em meio a antagonismos sociais, principalmente na divisão social do sistema capitalista. Isso vai refletir na educação escolar e na formação do professor, responsável para formar a mão de obra usada no mercado de trabalho burguês.

Para tanto, buscando entender as transformações ocorridas na educação brasileira e na formação docente, fizemos um estudo bibliográfico e documental sobre a história do país e do fenômeno em pauta, desde a chegada dos portugueses até os dias atuais, pois assim como Aranha (2012), acreditamos que foi importante para o nosso estudo trazer um percurso histórico para compreender a formação do professor no Brasil. Dessa forma, percebemos de que modo a influência da burguesia causou as transformações na educação e na formação docente.

Através dos estudos e pesquisas realizadas, concluímos que a partir de 1970 a educação passa a ter uma influência maior das instituições financeiras internacionais, como o FMI, BM e UNESCO, que causou mudanças na estrutura escolar e na formação docente, sendo os professores culpabilizados pelos baixos desempenhos dos alunos da escola pública.

A partir da década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a formação do professor é cada vez mais afetada pelo ideário capitalista, que diminui seu caráter científico e pedagógico, impedindo uma formação crítica e reflexiva sobre a sociedade atual. Podemos perceber isso entre a miríade de documentos, na Resolução n.º 02/2019 e a BNC-formação, que enquadram cada vez mais o docente para atender as demandas e recomendações do sistema educacional nos moldes neoliberais.

Os professores responsabilizados por sua formação inicial e continuada, sendo lançados como “presas” às instituições privadas, que oferecem cada vez mais cursos a distância com a falácia de serem mais econômicos e acessíveis às demandas do professor. Permitindo, assim, o aumento da privatização do ensino superior e o atendimento mercadológico do capital. Porém, fica o questionamento sobre o tipo de formação que está sendo oferecida aos docentes através de cursos aligeirados e de qualidade educacional duvidosa.

Todavia, acreditamos que os professores têm um papel fundamental na formação da população, por isso devem adotar uma postura crítica e ética frente ao seu alunado. Sabemos

que não é fácil assumir tal tarefa em um sistema que deixa o docente tão engessado em sua prática pedagógica, porém, assim como Tonet (2017), acreditamos que o professor possa realizar atividades emancipadoras que formarão discentes mais reflexivos que irão pensar criticamente sobre a sociedade capitalista atual e, assim, assumir seu compromisso, buscando lutar para alcançar mudanças nas contradições do sistema atual e lutar por sua emancipação.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP n.º 4/2024**. Universidade Federal do Pará: ANFOPE, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2024/04/NotaAnfope_correcao_final.pdf . Acesso em: 27 set. 2024.
- ALVES, Kallyne Kafuri; DUARTE, Ana Lúcia Cunha. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: em defesa da gestão escolar e das infâncias. **Revista *on line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022132, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.17222
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARAÚJO, Maria Núbia de. Crônica de uma morte anunciada: o processo de despedagogização do curso de pedagogia no Brasil frente às determinações do capital. 2024. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação Em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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. Brasília: CNE, 2015.
- DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. **A política de formação de professores da educação básica no contexto da crise estrutural do capital**: o caso MAGISTER. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2009.

DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. As determinações dos organismos internacionais para as políticas de educação básica e formação docente no Brasil. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de; BEZERRA, José Eudes Baima, SOUSA JUNIOR, Justino de. *et al.* (org.). **Trabalho, educação, estado e a crítica marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DO CARMO, Maurilene; GONÇALVES, Ruth 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 Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: EMPRENSA Universitária, 2015.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. **O curso de pedagogia da UFC: uma resenha histórica (1963-1990)**. Edições UFC, 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 04 jun. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração de Brasília** (Comunicado da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos). Aprovada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Brasília, Brasil, em 8 a 10 de novembro de 2004. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/noticias/declaracao_brasilia.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**. Ensino a distância cresce 474% em uma década. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Entre%202011%20e%202021%2C%20o,presenciais%20diminuiu%2023%2C%25>. Acesso em: 02 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. *In*: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra. (Org). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LESSA, Sergio. Lukács: trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**, v. 15, dez. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/L8s5Ct6fvZ8Bf4rw6RSzWSz/>. Acesso em: 20 set. 2023.

LESSA, Sergio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. Disponível em:

LIMA, Marteano Ferreira de.; JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. O complexo da educação em lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma Ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **O complexo social da educação na reprodução da sociedade**: entre a autonomia e a dependência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2608/1/O%20complexo%20social%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20reprodu%C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade%3A%20entre%20a%20autonomia%20e%20a%20depend%C3%Aancia.pdf> Acesso em: 07 maio 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: EMPRENSA Universitária, 2015.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes; 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 Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: EMPRENSA Universitária, 2015.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro Revista**, 1998. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos *et al.* História dos cursos de licenciatura da UECE. III CONEDU, Campina Grande, 2016. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21181>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa *et al.* Educação a distância e a mercantilização do curso de pedagogia. *In:* NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. NASCIMENTO, Natália Cíndia Alves do; OLIVEIRA, Rômulo Vieira de; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. **Marxismo, educação e estado**. Iguatu: Quipá Editora, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, jul. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 04 jun. 2024.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vânia Alexandrino. Introdução aos antecedentes históricos do movimento de educação para todos. *In:* RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: EMPRENSA Universitária, 2015.

RABELO, Jackline; SILVA, Simone Cesar da; SILVA, Solonildo Almeida da; SANTOS, Jacqueline Barbosa dos. O papel do professor no alcance da educação para todos: um estudo preliminar. *In:* RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: EMPRENSA Universitária, 2015.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Elementos históricos da formação docente no Brasil. XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) e I COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO, DIFUSÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL (CIDINE). Caldas Novas, Goiás, em 21 a 23 de novembro de 2010. **Anais [...]**. Caldas Novas, Goiás, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. São Paulo: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana**. Maceió, abr. 2017. Disponível em:

https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_A_POSSIBILIDADE_DA_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acessado em: 15 maio 2023.

TONET, Ivo; LESSA, Sergio. **Introdução a filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Fortaleza, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Fortaleza, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Vespertino-noturno**. Fortaleza, 2014.