



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DANIELA CRISTINA DA SILVA GARCIA**

**O QUE É SER PROFESSOR(A)? CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO TRABALHO E DA  
FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Florianópolis  
2024

**DANIELA CRISTINA DA SILVA GARCIA**

**O QUE É SER PROFESSOR(A)? CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO TRABALHO E DA  
FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para fins de obtenção do grau de doutora em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Pedralli.

Florianópolis

Garcia, Daniela Cristina da Silva

O QUE É SER PROFESSOR(A)? :CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO  
TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA /  
Daniela Cristina da Silva Garcia ; orientadora, Rosângela  
Pedralli, 2024.

117 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de  
Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Formação de professores. 3.  
Educação. 4. Trabalho docente. I. Pedralli, Rosângela. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Linguística. III. Título.

Daniela Cristina da Silva Garcia

**O QUE É SER PROFESSOR(A)? CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO TRABALHO E DA  
FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado, em 27 de maio de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Atilio Butturi Junior  
DLLV/CCE/UFSC

Profa. Dra. Astrid Baecker Avila  
EED/CED/UFSC

Prof. Dr. Gabriel Martins  
Agecom/UFSC

Profa. Dra. Hellen Melo Pereira  
Prefeitura Municipal de São José

Profa. Dra. Amanda Machado Chraim  
Gepel - Furg/UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Rosângela Pedralli  
Orientadora

Florianópolis, 2024

Dedico esta tese à memória do meu avô Valdir, que não entendia o motivo de eu estudar tanto, mas sempre me incentivou a fazê-lo e sempre torceu por mim.

## AGRADECIMENTOS

Finalizar esta tese significa finalizar também o meu vínculo com a UFSC. Esse vínculo, que começou em 2008, perdurou graduação, mestrado, extensão, docência, doutorado e, agora, depois de ter feito parte de 16 dos meus 34 anos de vida, se finda. Meu primeiro agradecimento é, então, por óbvio, à UFSC. Não à instituição em sua imanência, mas às pessoas que a constituem e que – por força do tempo e do convívio – passaram também a me constituir. Foi nessa universidade que aprendi a ler o mundo de verdade e interpretá-lo da forma como acho mais justa, mesmo que nela também tenha presenciado as maiores injustiças que já me foram apresentadas. Foi nela que conheci as pessoas que mais admiro e as mais especiais da minha vida – a começar por aquele que divide seus dias e sua casa comigo -, e foi nela também que conheci de perto pessoas cuja ganância eu pensava só existir nos livros e filmes e que conheci os meus mais temidos demônios (por vezes personificados). Mas, agora, no momento de despedida, em que metaforicamente atravesso a placa com letras brancas sobre um fundo azul que me leva para fora do campus, ficam ali as injustiças, ficam ali os demônios, ficam ali as noites não dormidas, os prazos, os erros e as desavenças. O que segue comigo são as lembranças e, claro, as pessoas, as quais tenho muito a agradecer.

Fechar esse tão longo ciclo só é possível com a finalização desta tese e, logo, só é possível graças a todos que se dispuseram a contribuir de alguma forma com a sua elaboração. Por isso, agradeço inicialmente à Rosângela, em seu papel de orientadora, por ter sempre acreditado no que eu tinha a dizer - mesmo quando eu mesma duvidava – por seu olhar atento, cuidadoso e compreensível e por me inspirar tanto e sempre. Agradeço ainda aos membros da banca: Astrid, Gabriel e Hellen. A escolha de interlocutores quando se acredita naquilo que não é hegemônico não é das tarefas mais fáceis, mas tenho certeza de minha escolha acertada e sei que, para além de somarem com suas expertises em minha pesquisa, somamo-nos também para além dela e lutamos do mesmo lado.

A elaboração do texto final desta tese, porém, perpassou também por leituras, comentários e orientações extraoficiais, o que é certo quando se dividem as mesmas convicções e os mesmos referenciais teóricos com aquele com quem se divide a cama. Meu maior agradecimento ao finalizar essa pesquisa só pode ser ao meu marido, Matheus. Eu o agradeço pela leitura paciente de cada linha deste trabalho, pelos comentários traçados e pelas indicações bibliográficas. Mas eu o agradeço ainda mais por aquilo que pouco se relaciona com minha formação acadêmica. Eu o agradeço pela paciência, pelo amor, pela parceria e cumplicidade, sem os quais eu certamente não chegaria até aqui.

Agradeço também aos meus amigos que trilharam comigo esses anos de estudo, que compreenderam minhas ausências e que me apoiaram incondicionalmente: agradeço à Vir pela

parceria, incentivo e por ser minha mais fiel e presente amiga em todos os momentos; agradeço ao Gabriel pelas conversas que transitam entre a besteira mais trivial e a mais complexa reflexão sobre as essencialidades humanas em um mesmo ponto de pauta e em questão de minutos; agradeço à Lari, minha mais antiga amiga, por me lembrar que, mesmo depois dos trinta, podemos ainda tentar ver o mundo com a mesma magia com que fazíamos no início da vida; agradeço à Rô, à Lari e à Hellen por me mostrarem que existe afeto em meio ao caos e que isso é bom; Agradeço à Gabi e à Isa pelos cafés semanais, mas, acima de tudo, pelas conversas, pelos conselhos, pelas trocas e pela parceria que sempre foram um respiro em meio à dinâmica do cotidiano; Agraço ao Phelippe, à Sabine, à Josi, à Mari e aos demais colegas de trabalho pelas boas conversas entre uma aula e outra;

Aos companheiros, ainda, somam-se aqueles que escolhemos para auxiliar-nos e que nos brindam com seu profissionalismo. Por isso, agradeço também à Lenirce e à Lana, minhas psicólogas, que acompanharam meus passos até a (dificuldade para) consolidação desta tese. Agradeço também à Carolina, médica que há anos me acompanha e que é responsável por encontrar caminhos para que eu consiga controlar meus pensamentos, e não o contrário. Agradeço à Alice, médica acupunturista, pelo seu olhar tão atento, humano e acolhedor e por me auxiliar nos respiros que precisei para finalizar este trabalho.

Por fim, agradeço aqueles que permitiram que, aos 18 anos, eu pudesse iniciar o ciclo que aqui se encerra. Agradeço à minha família. À minha mãe, Sônia, meu pai, Jucélio, minha avó, Neusa, meu avó, Valdir (em memória), meu irmão, Rafael, e – mais recentemente – meu sobrinho, Eric, agradeço por terem me permitido seguir meu caminho e meus próprios passos, mas agradeço sobretudo por nunca terem deixado de ser meu porto seguro.

É graças a todos vocês que consegui chegar até aqui. É graças a vocês que construí minha história como ela é hoje. Muito obrigada!

- Mas como educar o povo?
- A fim de educar o povo, são necessárias três coisas: escolas, escolas e escolas.
- Mas o senhor mesmo disse que o povo se encontra num nível baixo de desenvolvimento material. Que ajuda as escolas trariam ao povo?
- [...]
- Darão ao povo novas aspirações.
- Aí está o que eu jamais entendi – retrucou Liévin, com ardor. – De que modo as escolas ajudarão o povo a melhorar sua condição material? O senhor diz que as escolas e a educação trarão novas aspirações. E eu jamais vou entender como o conhecimento da soma, da subtração e do catecismo ajudará o povo a melhorar sua condição material, jamais conseguirei entender. Anteontem à tarde encontrei uma camponesa com uma criança de peito e perguntei aonde ia. Respondeu: “Fui à velha curandeira, a criança desandou a gritar e levei para curar”. Perguntei como a velha curava. “Ela pôs a criança no poleiro da galinha e repetiu umas palavras.”
- Aí está, é como o senhor mesmo diz! Para ela levar a criança para se tratar num poleiro de galinha, era preciso... – Disse Sviájski, sorrindo com alegria.
- Ah, não! – Retrucou Liévin, irritado. – Para mim, esse tipo de remédio é semelhante a curar o povo com escolas. O povo é pobre e sem instrução, isso só vemos tão claramente quanto a camponesa ouve os gritos, porque a criança grita. Mas por que as escolas seriam de alguma ajuda para curar as desgraças da pobreza e da ignorância, isso é incompreensível, como é incompreensível que o poleiro da galinha cure uma criança que grita. É preciso curar aquilo que faz o povo ser pobre.

(Liev Tolstói, Anna Kariênina)



## RESUMO

Esta tese, escrita a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, busca reconhecer os conceitos dessa perspectiva – especialmente de trabalho, divisão social do trabalho e lutas de classes – na consolidação da profissão de professor e no seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora e, assim, cotejar essa concepção com o que é hegemônico no pensamento acerca da formação docente. Para isso, o estudo tematiza a formação de professores e seus desdobramentos a partir da seguinte questão de pesquisa: **Considerando a forma que caracteriza hegemonicamente a formação de professores na atualidade, como posicionar o papel do professor na sociedade capitalista a partir da divisão social do trabalho?** Para alcançar o objetivo intentado, foram analisados tanto referenciais teóricos que alicerçam produções acadêmicas que discutem a formação docente quanto as diretrizes legais que se instituem nos cursos de licenciatura e esses foram debatidos a partir do reconhecimento de suas bases, a saber: a agenda pós-moderna e seu alinhamento com o neoliberalismo e, por consequência, com a manutenção do modo de produção capitalista. Os resultados da pesquisa, como uma hipótese inicial já previa, sugerem que existem mecanismos nacionais e internacionais que condicionam os trabalhadores da educação a atuarem sob as premissas do capital e, por vezes, atuarem como seus disseminadores.

Palavras-chave: trabalho; formação docente; capitalismo.

## ABSTRACT

This thesis, framed within the theoretical assumptions of historical-dialectical materialism, seeks to recognize the concepts of this perspective - especially those of labor, the social division of labor, and class struggle - in the consolidation of the teaching profession and its recognition as a working class, thus comparing this conception with what is hegemonic in thinking about teacher education. To achieve this, the study focuses on teacher education and its implications through the following research question: **Considering the way hegemonic teacher education is characterized today, how can we position the role of the teacher in capitalist society based on the social division of labor?** To reach the intended objective, both theoretical frameworks supporting academic productions discussing teacher education and the legal guidelines established in teacher education programs were analyzed and debated, recognizing their foundations, namely: the postmodern agenda and its alignment with neoliberalism, and consequently, with the maintenance of the capitalist mode of production. The research results, as an initial hypothesis predicted, suggest that there are national and international mechanisms conditioning education workers to operate under the premises of capital and sometimes act as its disseminators.

**Keywords:** labor; teacher education; capitalism.

# SUMÁRIO

<b>1 QUEM É O PROFESSOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA? INTRODUÇÃO À PESQUISA E AO SEU OBJETO</b>	12
1.1 OBJETO DE PESQUISA .....	14
<b>1.1.1 Delimitação do tema</b> .....	15
<b>1.1.2 Objetivo geral</b> .....	15
<b>1.1.3 Objetivos específicos</b> .....	15
1.2 JUSTIFICATIVA .....	15
<b>2 PARA ALÉM DO PROFESSOR-HERÓI: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA E A BASE MATERIAL QUE CARACTERIZA A PROFISSÃO DOCENTE</b>	19
2.1 ANÁLISE A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO: ELEMENTOS FUNDANTES .....	21
2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO .....	23
2.3 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO	26
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CENÁRIO ATUAL E O CENÁRIO QUE SE PROJETA</b>	40
3.1 .O RECONHECIMENTO DO QUE É HEGEMÔNICO NOS ESTUDOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	40
3.2 O PENSAMENTO PREDOMINANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
<b>3.2.1 António Nóvoa e o professor reflexivo</b> .....	44
<b>3.2.2 Maurice Tardif, o trabalho e os saberes docentes</b> .....	53
<b>4. PERCEPÇÕES DA PROFISSÃO E SEUS PRESSUPOSTOS: CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHADOR E PARA A EDUCAÇÃO</b>	65
4.1 A PÓS-MODERNIDADE ENQUANTO FORMA DE COMPREENSÃO DA REALIDADE E SEUS LIMITES.....	65
4.2 NÃO É UM ACASO: OS INTERESSES QUE SUSTENTAM O QUE É HEGEMÔNICO .....	68
4.3 O PROFESSOR QUE NÃO DEVE ENSINAR E O ESVAZIAMENTO DO PAPEL DA ESCOLA	73
4.4 A DETERIORAÇÃO DOCENTE TRANSVESTIDA DE VALORIZAÇÃO.....	79
<b>5 PARA QUE(M) FORMAR PROFESSORES? OS REFLEXOS DAS CONTRADIÇÕES CAPITALISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	84
5.1 A FORMAÇÃO QUE É CAUSA E CONSEQUÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO	85
5.1.1 Os mecanismos internacionais como balizadores da educação .....	88
5.1.2 O reflexo na formação de professores no Brasil .....	96
<b>FORMAR PROFESSORES APESAR DE E NÃO SÓ: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	108
<b>REFERÊNCIAS</b>	113

## 1 QUEM É O PROFESSOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA? INTRODUÇÃO À PESQUISA E AO SEU OBJETO

Diferente do português, há línguas, como o inglês, que possuem mais de um substantivo para designar o ofício de professor. Nessa língua, apresentam-se dois termos: *teacher* e *professor*. Esses, apesar de relacionarem – ambos – àquele que leciona, não são considerados sinônimos: *teacher* é um vocábulo equivalente a professor escolar, pois se refere apenas àqueles que lecionam em escolas as quais chamaríamos de educação básica; por sua vez, o vocábulo *professor* distingue-se do primeiro ao denominar os professores que lecionam no ensino superior, em universidades.

Dessa distinção, para os fins deste trabalho, não nos importam as especificidades linguísticas, mas importa-nos a divisão em si. Afinal, mesmo que lexicalmente essa diferenciação não aconteça em português, parece-nos visível que há uma distinção bastante efetiva entre os fazeres docentes na educação básica e nos meios universitários e que essa se dá para muito além do mero público a que se destinam a aulas, mas se faz pela própria percepção acerca dos papéis e das tarefas predominantes de cada atuação, como se o trabalho dos professores universitários fosse de cunho intelectual enquanto o dos professores da educação básica de cunho técnico. Numa relação de aparência ou pautada em um lugar comum, essa diferenciação se apresenta baseada ora em um *status* social ou de poder perpassado pelas relações salariais que distinguem essas profissões, ora por uma relação de dependência pautada no fato de serem os professores universitários aqueles responsáveis pela formação dos professores escolares e responsáveis pelos conhecimentos científicos, pedagógicos e metodológicos utilizados pelos docentes no ambiente escolar.

Essa dependência, como buscaremos apresentar no decorrer desta tese, é que nos parece estabelecer uma relação muito mais técnica aos docentes da educação básica ao passo que esses teriam como objeto de seu trabalho um conhecimento que lhes é externo, que foi determinado por outrem. A discussão que queremos propor, porém, é que tal diferenciação – assim como diversas das crenças que perpassam o cotidiano educacional – baseiam-se em uma lógica aparente e desconsideram contradições reais da sociedade capitalista que, no fim, explicam e determinam esses fenômenos.

No caso esboçado aqui, por exemplo, uma rápida análise d'*O Capital* (MARX, 2013) já apresenta a compreensão de que o valor da força de trabalho diz respeito ao tempo socialmente necessário para formação dessa força de trabalho. Ou seja, grosso modo, essa crença que atribui *status* de um professor sobre o outro, na essência, se dá pelo tempo de sua formação, ou seja, se explica pela própria configuração social do modo de produção capitalista e não por questões outras de ordem pragmática ou discursiva, o que nos leva, dentre outros motivos, a propor um estudo da formação do professor – a partir daqui centrado no docente da educação básica – e do papel dessa profissão nas

relações sociais focado em uma análise de viés marxista, pautado em especial n’*O Capital*, a obra máxima de Marx, para buscar uma compreensão da profissão que a reconheça dentro das contradições fundantes da sociedade capitalista.

Essas percepções comuns – que vimos chamando que crenças – acerca do fazer docente se apresentam também de outras formas, seja no imaginário dos próprios profissionais seja daqueles que sequer fazem parte do cotidiano escolar. Dessas, destacamos uma compreensão que é bastante cara ao que desenvolveremos no decorrer de nosso estudo, que diz respeito não a falas específicas, mas a um mantra de que deve o professor ser valorizado. Essa, por sua vez, se apresenta em diversos desdobramentos que, em nossa perspectiva, por vezes supervalorizam a profissão e – o que em especial nos impulsiona ao que aqui propomos – reconhece o fazer docente em uma visão idealizada, que lhe atribui um teor quase de divindade. Exemplo recorrente dessas menções é a afirmação comum de que é o professor o responsável por formar todas as profissões, o que é uma ideia bastante vinculada inclusive em meios midiáticos de grande circulação<sup>1</sup>.

Esse tipo de fala nos parece apresentar uma visão redentora da profissão, que pode facilmente resvalar para culpabilização dela: se é o professor o responsável pela formação de todas as profissões e de todas as pessoas, é ele o responsável pelo futuro da sociedade. Para além de uma visão que nos parece simplista ao ponto de atribuir a um único grupo de pessoas a configuração de uma sociedade em sua perspectiva mais ampla, afirmar que de uma profissão dependem as outras nos parece abstrair dados importantes da realidade e contradições dessa mesma realidade – como a divisão social do trabalho e a produção material da vida, que estabelecem a função dos diferentes indivíduos na sociedade –, o que, por sua vez, determina muito mais a formação das gerações futuras do que uma classe profissional. Essa nossa inquietação, então, nos reforça um pressuposto que tomamos como hipótese e queremos desdobrar no decorrer de nossos estudos: de que existe uma supervalorização docente que faz com que as concepções acerca dessa profissão se apresentem de maneira asséptica às contradições sociais, tomando-a em um viés idealista. Ainda, mesmo que nosso exemplo tenha se dado em uma menção a falas cotidianas e daqueles que não se relacionam diretamente aos ambientes escolares, inferimos que esse movimento de enaltecimento do fazer docente que o toma quase como divindade se faz também por aqueles que teorizam acerca da profissão, como buscaremos demonstrar na seção em que abordaremos as visões hegemônicas acerca da formação de professores.

Essas inquietações, somadas a outras que apresentaremos no decorrer desta tese, nos impulsionam a propor em nosso estudo a seguinte questão de pesquisa: **Considerando a forma que**

---

<sup>1</sup> A exemplo da campanha publicitária *Um bom professor, um bom começo*, do movimento Todos pela Educação, transmitida em rede nacional no ano de 2011 ou da *Campanha pela valorização do professor* – Elaborada pela Rede Globo, Fundação Roberto Marinho e Unicef – e veiculada também pela Rede Globo no ano de 2019.

**caracteriza hegemonicamente a formação de professores na atualidade, como posicionar o papel do professor na sociedade capitalista a partir da divisão social do trabalho?**. Ainda, para respondê-la de maneira coerente, buscando – como vimos enfatizando – situar a profissão de professor no contexto da realidade capitalista, entendemos que só podemos fazê-lo à luz do materialismo histórico-dialético e, especificamente neste estudo projetado, pela mediação da conceituação da divisão social do trabalho proposta pelos fundadores do socialismo científico.

A partir disso, para que possamos elaborar esta pesquisa por uma perspectiva materialista e histórica, é preciso, como proposto pela tradição marxista, partir do primeiro ato histórico dos seres humanos, que é a produção e reprodução da sua própria vida, o que faz com que, sob essa perspectiva teórica, possamos visualizar uma história humana à parte da história da natureza, mas ao mesmo tempo interrelacionada. Para isso, delimita-se a categoria fundante de homens autônomos em relação à natureza, que é o trabalho.

A partir dessa posição fundante e seus desdobramentos, os quais serão explorados no capítulo destinado à fundamentação teórica desta tese, importa-nos, sobretudo, para os fins desta pesquisa, essa diferenciação entre o controle sobre a ação – o trabalho espiritual – e a execução da ação – o trabalho manual –, pois, como buscaremos discutir, inquieta-nos uma analogia possível em que – na aparência – há uma visível propensão de que os professores atuantes na educação básica se coloquem como aqueles que executam uma produção intelectual de outrem, que são seus formadores ou aqueles produtores de materiais didáticos e paradidáticos. Esta pesquisa, então, ancora-se na defesa da tese **que do ponto de vista hegemônico e dos documentos oficiais, o professor é convocado a assumir uma posição protagonista, mesmo que tal chamado seja uma forma de consolidar o modo de produção vigente ao colocar o trabalhador docente como reproduzidor desse modelo**. É a partir disso que buscaremos apresentar ao longo desta pesquisa tal defesa como um reflexo do que se coloca na essência de uma divisão social do trabalho propriamente capitalista e suas manifestações no âmbito educacional.

Para cumprir nosso intento, por fim, apresentamos nosso estudo, com especial atenção ao objeto e aos objetivos.

## 1.1 OBJETO DE PESQUISA

A partir dos elementos e pressupostos apresentados na introdução de nosso trabalho, o objeto a ser estudado é a formação de professores da educação básica no que concerne à relação entre as configurações da sociedade capitalista, o papel do professor e a prática pedagógica. Assim considerando, neste capítulo, apresentamos *delimitação temática, problematização, objetivos e justificativa*, constituintes do objeto de estudo a partir do qual se erige este trabalho.

### **1.1.1 Delimitação do tema**

Esta pesquisa topicaliza – a partir da compreensão das relações sociais capitalistas – o estudo da relação entre as práticas docentes e as perspectivas teóricas que as alicerçam, para, com isso, repensar a formação de professores da educação básica considerando uma base praxiológica para tal.

### **1.1.2 Objetivo geral**

Compreendemos que os objetivos devem estar intrinsecamente relacionados com as questões de pesquisa; assim – com base na delimitação temática, na questão de pesquisa e seus desdobramentos –, delimitamos como objetivo geral deste estudo o de compreender, contrapondo-se à forma como se caracteriza hegemonicamente a formação de professores na atualidade, possibilidades para assimilar a relação entre os pressupostos teóricos e filosóficos e a prática pedagógica, tomando o professor como sujeito concreto/histórico e relacionando essa atividade nas dimensões manual e espiritual do trabalho.

### **1.1.3 Objetivos específicos**

- a) Reconhecer as referências teóricas que delineiam hegemonicamente a formação de professores na atualidade.
- b) Depreender quais os pressupostos teóricos e filosóficos que amparam de maneira hegemônica a formação de professores.
- c) Analisar tais pressupostos a partir da premissa fundamental ao modo de sociabilidade vigente, a divisão social do trabalho, e discutir implicações para a formação docente e para a sua atuação na Educação Básica a partir dos documentos que parametrizam essas ações.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990 até a mais recente divulgação da Base Nacional Comum Curricular, houve – a partir dessas diretrizes e seus desdobramentos – uma intensa modificação na legislação educacional brasileira e essas, por sua vez, acabaram por reelaborar diretrizes, currículos e até metodologias que recorrentemente reconfiguram o cotidiano escolar e, por sua vez, a formação de professores – seja ela inicial ou continuada – atua como fator fundamental para efetivar essas propostas educacionais. É nesse contexto que, para balizar a formação de professores no Brasil, adequá-la às diretrizes educacionais e atribuir regras mínimas aos cursos de formação inicial e continuada dos docentes, se apresentaram diversos documentos que

legisla sobre essa formação, alguns dos quais nos auxiliam a problematizar uma concepção acerca da atuação do professor e do seu papel, mostrando-se importante ponto de partida para o que será abordado nesta tese.

Com esses documentos, sistematicamente a formação docente – sobretudo a inicial – foi se delimitando e passando a apresentar suas principais lacunas, as quais buscavam ser preenchidas uma a uma a cada nova publicação. No ano de 2001, por exemplo, por meio do parecer 28/2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já buscava minimizar os anseios acerca da prática docente em detrimento dos conteúdos ditos teóricos dos cursos de licenciaturas. Assim, afirmando que “A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria.” (BRASIL, 2001, p. 09), esse parecer buscou inserir práticas docentes para os futuros licenciados desde o início de sua formação e, assim, estabeleceu a Prática Como Componente Curricular (PCC) como uma orientação a ser efetivada desde as primeiras fases dos cursos de licenciatura. Essa ênfase nas questões práticas se solidificou com a publicação da resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária mínima obrigatória para as licenciaturas e estabeleceu que, das 2800 horas exigidas nos cursos de graduação, 400 delas devem ser voltadas às práticas como componente curricular e 400 horas devem ser preenchidas com estágio curricular supervisionado, o que demonstra – pelo próprio montante de horas – uma acentuada preocupação com a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos nos cursos de formação docente, a qual, mesmo com as mudanças legais – as quais apresentaremos posteriormente –, segue sendo uma inquietação.

A resolução supracitada seguiu em vigor como principal balizador dos cursos de formação de professores até o ano de 2015 quando é publicado pelo CNE uma nova resolução, a nº 02 de 2015, que definiu 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. Nesse documento, os cursos de formação inicial passam a ter uma carga horária mínima maior, de 3200 horas, das quais 200 horas se destinam a atividades teórico-práticas de aprofundamento, as quais formam um núcleo da formação e foram denominadas pela legislação como núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Mais uma vez, a adaptação legal demonstra uma preocupação em sanar angústias dos futuros professores e essas novamente nos parecem estar bastante voltadas a relações práticas da profissão.

Por fim, em 2019, é publicado o documento que substitui a esse e que está em vigor até hoje. Trata-se da resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Como a



própria descrição do documento já demonstra, esse busca adequar a formação de professores aos preceitos delimitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, portanto, baseia-se em habilidades e competências, as quais, além de formularem os currículos escolares, devem – a partir dessa publicação – também alicerçar a formação docente. Com isso, mesmo que não apresente mudanças de carga horária como os documentos anteriores, essa resolução reestrutura os cursos de licenciatura, dividindo-os em três grupos que, de maneira geral, apresentam diretrizes que novamente voltam a formação inicial para uma preocupação com a prática profissional. Para isso, os cursos passam a precisar considerar três dimensões, a saber: uma primeira divisão (Grupo I) dedicada à formação comum às licenciaturas, com uma “base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019); a qual se soma a uma parcela dedicada à formação específica em que o desenvolvimento do professor está baseado nos elementos formadores do aluno da Educação Básica determinados pela BNCC, seus objetos, componentes e unidades temáticas e objetos do conhecimento (Grupo II) e ao Grupo III, que se dedica às disciplinas que contemplam a prática e o estágio supervisionado.

No caso desse documento em especial – por se tratar de um desdobramento direto da BNCC –, entendemos haver mais um ponto problemático – para além de sua ênfase nas questões práticas da profissão e do enfoque em competências e habilidades, que tende a minimizar os conhecimentos científicos no ambiente escolar –, que é o fato de uma resolução que versa sobre a formação inicial docente estar vinculada a uma específica diretriz curricular da Educação Básica, pois compreendemos que essa formação deva se dar em um sentido mais amplo de uma forma com que o futuro professor tenha condições de trabalhar com distintas legislações que possam estar vigentes, cabendo a ele possuir uma sólida base formativa que lhe permita transitar por essas mudanças e não um direcionamento já em sua formação inicial que o limite a sínteses encontradas em um marco legal específico.

Visto esse breve contexto, primeiro, instiga-nos a busca cada vez mais recorrente pelos conteúdos práticos nos currículos de licenciatura, os quais são vistos nas diferentes versões dos documentos que parametrizam a formação de professores. Esses, claro, são parte importante da formação, mas tal demanda tem nos parecido excessiva, uma vez que parece encaminhar os cursos a uma formação puramente voltada ao teor do fazer profissional com suas especificidades, quase que em um caráter profissionalizante. Não somos ingênuos a ponto de pressupor que essa ênfase e essas adequações se deem de maneira gratuita ou sem interesses previamente delimitados. Instiga-nos, porém, o caráter que esse tipo de adequação dos documentos acaba representando, pois, como afirmamos no início dessa justificativa, a busca por adequar as questões legais está alicerçada em uma

percepção de que há lacunas na formação dos professores e, conseqüentemente, em suas ações ao exercerem a profissão.

Por isso, perpassam todos os documentos uma perspectiva consensual de que é preciso repensar a profissão docente, o papel do professor e daí a importância de reconfigurar sua formação. Dessa forma, é estabelecida uma crença de que as modificações advindas de cada nova publicação são capazes de reverter um quadro desfavorável da educação por meio das pretensas mudanças dos docentes. Essa convicção esperançosa, porém, nos parece ser apenas mais uma distração e apenas mais uma forma de buscar sanar problemas aparentes de forma superficializada, ao passo que atribui um caráter redentor aos novos parâmetros e ao trabalho docente adequado a esses novos parâmetros.

O que pretendemos discutir ao longo de nossa tese é que caminhos apressados como os que apresentamos no decorrer desta seção não serão suficientes para reconhecer o papel do professor e definir sua formação. A formação do professor, dessa forma, não pode se pautar apenas em marcos legais, diretrizes curriculares ou na iminência dos espaços universitários. Entender a profissão docente, como buscaremos defender, vai muito além disso e requer, antes de tudo, uma compreensão efetiva da própria sociedade – considerando as especificidades do modo de produção capitalista –, para que, a partir desses pressupostos, se possa reconhecer as particularidades dessa profissão, seus limites e suas possibilidades, a fim de que, só assim, se pense em uma formação de professores que vá além de demandas imediatas.

## **2 PARA ALÉM DO PROFESSOR-HERÓI: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA E A BASE MATERIAL QUE CARACTERIZA A PROFISSÃO DOCENTE**

A busca por teorias que possam guiar a interpretação da realidade, a fim de orientar o pensamento e a ação nos processos educacionais, é uma tarefa de grande importância filosófica para educadores em formação, aos quais somos incluídos como alunos de cursos de pós-graduação. Essa procura requer uma compreensão de como os seres humanos se relacionam entre si, com objetos, com a natureza e, em última análise, com a vida. O desafio é que a educação, como área do conhecimento, é abordada a partir de diferentes perspectivas, teorias e paradigmas, dos quais emergem as mais distintas visões acerca da profissão docente, de suas ações e, por fim, da própria concepção de educação. É aí que entra o papel central de um método investigativo que auxilie tanto o avanço nessas compreensões, a fim de compreendê-las da maneira mais ampla possível, com todas as suas correções. Isso significa dizer que é preciso que os educadores e, conseqüentemente, os pesquisadores em Educação, ao se dedicarem ao estudo e à ação educativa, tenham conhecimento da natureza de sua área e campo de estudo e atuação, o que, em nossa concepção, vai além da compreensão do campo em sua iminência, mas perpassa pelas suas relações históricas, sociais e econômicas.

Ao reconhecer que as estruturas sociais e econômicas influenciam profundamente o sistema educacional, podemos analisar criticamente as suas políticas e as práticas pedagógicas. Isso nos leva a uma premissa fundamental: o professor deve ser visto como um trabalhador, inserido em um contexto social e histórico, em vez de ser idealizado como um herói isolado, capaz de superar todas as adversidades. É a partir dessa base que, neste capítulo, exploraremos mais profundamente os conceitos-chave do Materialismo Histórico-Dialético, os quais serão alicerce para os capítulos analíticos que apresentaremos nesta tese, para que, assim, delimitemos o referencial teórico desta pesquisa, o revisemos e sobretudo reforçemos a sua relevância para a compreensão do mundo e do papel do professor como trabalhador que é.

Ainda, como vimos, são muitos os elementos do senso comum que vociferam a importância do trabalho do professor não só no desenvolvimento humano, mas no progresso da sociedade e esses vêm acompanhados de uma série de novas necessidades, prerrogativas e habilidades que perpassariam a docência, o que, por sua vez, a destacaria ainda mais frente a qualquer outra profissão, reforçando a visão heroica daquele que gere o trabalho educativo em salas de aula. Com isso,

Jargões empobrecedores – professor, tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizados, treinado, em obsolescência – adjetivam-no [o professor] e pretendem desconstruí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas e de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido, demais

de tornar fragmentado e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira. (EVANGELISTA, 2016, p. 4)

E essa fragmentação, como veremos posteriormente, extrapola os limites das falas cotidianas e se sustenta pelas próprias teorias acerca da profissão docente, exemplificadas aqui pelos autores que analisaremos no capítulo subsequente a esse. Nossa problematização parte, então, dessa perspectiva para questionar a idealização da profissão que pode, sob uma pretensa busca por sua exaltação, visualizá-la de forma desvinculada de produção capitalista e, portanto, da perspectiva de que o trabalho humano está subsumido ao capital e de que os meios de produção são propriedade privada da classe burguesa que explora os trabalhadores através da máxima extração da mais valia, perspectivas as quais consideramos essenciais para análise da realidade e que, por isso, buscaremos demonstrar no decorrer deste capítulo para compreender a partir da realidade concreta, e não a partir de explicações idealistas, as relações que constituem o trabalho do professor.

Nessa busca, focaremos o capítulo na apresentação da perspectiva teórica a qual nos alicerçamos na tentativa de uma compreensão das complexas interações entre história, sociedade e economia, pois consideramos que somente essa perspectiva nos permite examinar as estruturas de poder, a dinâmica das classes sociais e as contradições inerentes ao sistema capitalista.

A partir disso, fundamentaremos as análises que pretendemos consolidar nesta tese pela conceituação da divisão social do trabalho, não só por consideramos tal premissa essencial para compreensão de uma profissão dentro dos moldes sociais vigentes, mas sobretudo para – ainda na tentativa de dismantelar os mantras idealistas acerca da docência – repensar a ideia do professor como alguém responsável por um trabalho essencialmente intelectual ou, nos termos aqui questionados, espiritual. Isso porque sabe-se que trabalho espiritual e material possuem objetos distintos, porém, rebaixam-se tais especificidades em uma gradação de elaboração intelectual ou de esforço físico. Porém, na estrutura da divisão social do trabalho, há, além da relação de contraste, uma relação hierárquica, destacando a primazia do trabalho intelectual sobre o trabalho prático. Essa hierarquia torna-se significativa quando ocorre a dominação de uma classe sobre a outra, particularmente daquelas que predominantemente desempenham atividades intelectuais em relação àquelas que executam predominantemente tarefas práticas. Essa superioridade do trabalho intelectual na sociedade capitalista contribui para a formação de interpretações idealistas da realidade, as quais facilitam a manutenção da separação entre o trabalho espiritual e o trabalho manual.

Nosso intento neste referencial teórico é, então, explorar a separação entre trabalho espiritual e material a partir da totalidade das relações de produção, de como essas obedecem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e de como as relações de produção em sua totalidade

formam a estrutura econômica da sociedade. Para isso, esse capítulo irá explorar elementos fundantes do materialismo histórico-dialético, como os conceitos de divisão social do trabalho, os processos de valorização do trabalho, de mais-valia, a exploração capitalista e o trabalho assalariado a partir da relação entre trabalho necessário e excedente, visto que tais conceitos serão base para as análises apresentadas nos demais capítulos desta tese.

## 2.1 ANÁLISE A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO: ELEMENTOS FUNDANTES

Como já repetidamente mencionamos, nossa pesquisa se sustenta à luz do materialismo histórico-dialético, uma vez que a história humana se constrói pautada em indivíduos reais, em suas ações e nas condições materiais concretas da vida por eles produzidas e é desse pressuposto que partiremos o referencial teórico desta pesquisa, considerando ser esse essencial para que se configure uma análise materialista da realidade, como buscaremos apresentar nesta seção.

Para uma compreensão da sociedade a partir do materialismo histórico-dialético, é preciso, antes de tudo, saber que Marx e Engels (2007) apontam três momentos concomitantes para se iniciar uma análise da História: que os seres humanos precisam estar vivos para produzir e reproduzir a própria vida; que, ao satisfazer suas necessidades, a humanidade gera novas necessidades a serem supridas; e que, para garantir a sua existência, a humanidade deve pensar a reprodução em sentido literal, nas futuras gerações. Isso, pois, em algum momento, as futuras gerações se tornarão a geração atual e devem continuar o ciclo de satisfação das necessidades; mas, como a satisfação não é algo estático, é necessário que as novas formas de produzir e reproduzir a vida sejam passadas adiante. E é esse passar adiante o modo de se continuar a humanidade o germe do que chamamos de educação. Ou seja, trata-se de algo tão antigo quanto a própria existência da humanidade. Por esse aspecto, ao pensar em qualquer atividade humana, é importante considerar as formas de reprodução social e, conseqüentemente, como se transmite e como se fixa o conhecimento historicamente acumulado para a satisfação de necessidades. Essa concepção é referendada por Leontiev, que afirma que

No decurso da sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de história social contribuíram infinitamente muito mais que milhões de anos de evolução biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por conseqüência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas. (2004, p.176)

Mas, para compreender como esse desenvolvimento foi possível, há uma categoria central: o trabalho.

Para Marx

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. (MARX, 2013, p.255)

A partir disso, se o trabalho é um processo entre homem e natureza, é possível presumir que se trate de uma relação entre diferentes, já que, caso contrário, seria uma relação dentro da própria natureza. Assim, se o homem se diferencia da natureza, ele deixa de ser considerado um ser natural e é posto em outra esfera, a esfera social. A partir dessa premissa, Lukács (2010) estabelece três esferas distintas do ser: inorgânica, orgânica e social. As diferenças entre cada uma destas esferas podem ser amplas, porém Lukács evidencia que de uma esfera para outra há um salto ontológico que proporciona o que ele chama de momento predominante e é essa a característica que diferencia definitivamente cada uma das esferas.

Esse salto não ocorre apenas por modificações no indivíduo, mas também porque o desenvolvimento das forças produtivas acarreta o desenvolvimento da colaboração entre os trabalhos individuais e, assim, no desenvolvimento de uma divisão social do trabalho. Assim, segundo Marx e Engels (2007), quando a divisão do trabalho supera as aptidões naturais e também as diferenças entre os sexos, a divisão se apresenta na diferenciação entre trabalho manual – aquele que executa – e trabalho espiritual – aquele que comanda. Com essa diferenciação, está dada a possibilidade de, em primeiro lugar, a consciência social, as forças produtivas e as relações sociais entrarem em contradição. Ainda, em segundo lugar, surge a possibilidade de uma parte da sociedade se apropriar do trabalho alheio, de forma que, enquanto uma parte produza, outra se aproprie, surgindo as classes sociais: um elemento essencial para efetivação das discussões que propomos no decorrer nesta pesquisa.

É a partir disso, então, que se configura enquanto divisão artificial do trabalho, que surge a necessidade, por parte das classes dominantes, de garantir que as contradições do modo de produção não se transformem em processos revolucionários. O Estado e a ideologia são exemplos desses aparatos, que vão se adequar às características de apropriação do trabalho excedente de cada modo de produção.

E é a partir desse momento, exatamente do movimento de valorização do valor, ou seja, na produção de mais-valia, que é possível observar como a educação no modo de produção capitalista pode ser um indicador do estágio das lutas de classes. Isso se explica em Marx (2013), na afirmação de que a valorização do valor só ocorre se a força de trabalho do trabalhador se apresentar na esfera da circulação como uma mercadoria. E isso só se dá se o trabalhador for livre e for privado dos meios de produção, pois é nessas condições que ele é obrigado a trocar a única coisa que possui – sua força

de trabalho – pelo seu equivalente de valor. Esse equivalente de valor da força de trabalho, por sua vez, é o quantitativo de valor dos meios de subsistência para que o trabalhador possa continuamente vender a sua mercadoria. Porém, assim como o trabalhador, a força de trabalho também é mortal e, logo, a formação das futuras gerações de força de trabalho tem que estar incluída no valor da força de trabalho.

Além disso, a qualificação do trabalhador em determinados ofícios é fundamental para que os meios de produção transfiram totalmente seu valor para a nova mercadoria. Dessa forma, se o trabalho humano indiferenciado (trabalho abstrato) é fundamental para a valorização do valor, o trabalho humano concreto (trabalho útil) é fundamental para que o capital constante transfira o seu valor, pois, assim, a qualificação da força de trabalho se torna um interesse em certos ramos produtivos. Dessa forma, no modo de produção capitalista, a educação pode atender ao interesse de humanizar os trabalhadores, mas também de ser um fator determinante na produção de mais-valia.

Contudo, a produção e a circulação de valor são relações contraditórias. Sobre isso, Marx (2013) aponta como as disputas entre os diferentes capitais e a circulação do valor são um grande desperdício de trabalho humano. Esse desperdício de trabalho somado com o aumento da miséria da classe trabalhadora e a superprodução de valor acaba resultando nas crises capitalistas. Essas crises, por sua vez, também vão apresentar um duplo viés de possibilidades, podendo ou ser, como em outros momentos, a porta para o processo revolucionário, ou, quando o proletariado não possui força suficiente para ser a classe revolucionária, ser o início da hegemonia de uma fração da classe dominante sobre o restante da sociedade.

## 2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Sob a perspectiva apresentada na seção anterior e partindo de um elemento fundante para a discussão aqui proposta, importa-nos reforçar que o primeiro ato histórico pelo qual os homens se distinguem dos animais é a produção dos seus próprios meios de existência, já que

[...] devemos começar por constatar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber o pressuposto de que homens têm de estar em condições e viver para poder “fazer história”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33)

É a partir dessa premissa, então, que compreendemos a ação do homem sobre a natureza e sobre ele próprio, o que nos permite visualizar uma história humana à parte da história da natureza, mas ao

mesmo tempo interrelacionada. Isso se dá, pois o homem não apenas planeja sua ação, mas regula essa ação de forma a realizar seus objetivos. Ele, então, não apenas transforma a natureza, mas elabora, ao mesmo tempo, o que garante a sua sobrevivência. Com isso, delimita-se a categoria fundante de homens autônomos em relação à natureza, que é o trabalho, sendo esse

[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 255)

Essa dupla ação transformadora do trabalho – sobre a natureza e sobre o próprio homem – faz com que entendamos as bases do pressuposto materialista, foco desta seção. É nesse processo histórico que, então, o ser humano desenvolve a consciência de que ele é algo diferente da natureza e de outros seres humanos e a consciência surge como uma percepção do mundo exterior. A partir dessa percepção é, pois, que os indivíduos articulam todos os momentos do *processo de trabalho*. A saber, esse processo consiste no planejamento de uma ação para satisfazer uma necessidade, na identificação do objeto que deve ser transformado para a satisfação da necessidade e na identificação dos meios necessários para executar a transformação do objeto que será trabalhado. Essa é, por sua vez, uma característica da humanidade, independente do período histórico, pois

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013b, p. 261)

Com isso, esse processo de trabalho em seus momentos, que são entendidos a partir do metabolismo entre homem e natureza, é a base sobre a qual se estrutura a cooperação – que é a divisão social do trabalho – entre os diferentes trabalhos e a produção e circulação dos meios de subsistência. São esses elementos de cooperação, divisão e acesso aos meios de subsistência, então, centrais na definição de um modo de produção específico, como o capitalismo e é esse o motivo de debruçarmos-nos nas categorias que originam este capítulo, por compreendermos que a análise da ação docente perpassa pelas especificidades do modo de produção capitalista e, em nossa perspectiva, só se pode compreender tal ação ao passo que se compreende a totalidade na qual ela está inserida.



É nesse momento, então, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, que surge a necessidade de diferentes organizações da divisão social do trabalho.

Nos primeiros estágios de organização social, a diferenciação organizacional do trabalho se apresentava como uma divisão por características físicas e posteriormente se apresenta como também uma divisão sexual do trabalho<sup>2</sup>. Essas duas primeiras manifestações estão, pois, relacionadas a um período de baixa produtividade das forças produtivas. Porém, com o aumento da produtividade, que chega a produzir excedentes e, conseqüente, o crescimento populacional, ocorreu uma cisão entre trabalho espiritual e trabalho manual (MARX; ENGELS, 2007). Ao apontar essa cisão, apresenta-se o trabalho manual como execução do processo de trabalho e o trabalho intelectual como controle (ou planejamento) desse processo. Ou seja, a cisão entre trabalho manual e intelectual é uma cisão dentro do próprio processo de trabalho. Desta forma, a consciência que surge do próprio processo de trabalho se emancipa deste e, se a consciência surgiu da diferenciação do indivíduo em relação ao mundo exterior, com a divisão entre o executar e o controlar, ela agora não só se diferencia, mas está livre para explicar e coordenar tanto o mundo exterior ao indivíduo que trabalha quanto o próprio processo de trabalho fundante do indivíduo.

A partir desse momento é que está dada a possibilidade de uma parte da sociedade não apenas se apropriar, mas, principalmente, viver do trabalho alheio. O trabalhador se aliena não apenas do processo de trabalho, mas também do seu. Ainda, o controle no processo de trabalho se manifesta também no controle sobre o resultado do trabalho. O trabalhador é privado do próprio fruto de sua ação. Assim,

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade. (MARX; ENGELS, 2007, p.36-7)

Com isso, depreende-se que a divisão entre trabalho manual e intelectual e a propriedade privada apresentam para a sociedade uma nova organização do processo produtivo e uma nova distribuição da produção desse processo. Esses novos elementos dividem a sociedade de uma nova

---

<sup>2</sup> Reconhecemos que essa marcação é importante não só pela sua contribuição na compreensão da divisão social do trabalho, mas que ela se enfatiza quando se discute o fazer docente, uma vez que se trata de um trabalho majoritariamente realizado por mulheres. Todavia, consideramos também ser necessário uma maior discussão acerca das especificidades das questões de gênero para ampliar tal debate, ao qual não nos deteremos nesta tese.

forma dicotômica: aqueles que produzem se distinguem daqueles que possuem os meios de se produzir; ou quem possui a propriedade privada dos meios de produção usufrui do fruto do trabalho daqueles que são privados do uso dos meios de produção. Resumidamente, a sociedade passa a ser dividida em diferentes classes sociais e cada classe passa a ser determinada pela forma em que tem acesso aos meios de satisfação de suas necessidades de acordo com as relações estabelecidas dentro do processo produtivo. Dessa forma, as diferentes formas de se organizar a produção e de se distribuir os frutos do trabalho determinarão as diferentes classes sociais dentro dos diferentes modos de produção.

### 2.3 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO

Partindo do já anunciado pressuposto de que o primeiro ato histórico da humanidade é a produção da própria vida, compreender a ação docente no interior da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista pressupõe compreender a própria produção capitalista. Seguindo o caminho elaborado n' *O Capital* (MARX, 2013), a compreensão da produção dos meios necessários para a produção e reprodução da vida onde reina o atual modo de produção deve ser iniciada pela análise da mercadoria. Embora essa categoria seja a forma elementar da riqueza em sociedades onde reina o modo de produção capitalista (MARX, 2013, p. 113), a sua produção pela humanidade antecede a surgimento do capital, pois os fenícios, por exemplo, já comercializavam mercadorias alguns milênios antes de Cristo e nem por isso são considerados capitalistas. Ou seja, foi o desenvolvimento histórico da produção e da circulação de mercadorias que forneceu a base para o capital se desenvolver.

Segundo Marx (2013), a mercadoria é um objeto externo (algo que o seu produtor consegue conscientemente diferenciar de si mesmo) que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas. O fato de satisfazer diretamente a necessidade, como meio de subsistência (uma maçã que sacia a fome ou um casaco que protege do frio), ou indiretamente, como meio de produção, que pode ser objeto e/ou meio de trabalho (como a terra que se planta ou uma máquina agrícola), não interfere na definição de um objeto externo enquanto mercadoria, mas sim a sua capacidade de satisfazer uma necessidade, que é o que torna determinado objeto algo útil; ou seja, a “utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (MARX, 2013, p.114). A partir dessa premissa, nas diferentes formações sociais, são os valores de uso que formam o conteúdo material da riqueza, porém, nas formações sociais em que predomina a produção de mercadorias, os valores de usos são – também – o suporte material do valor de troca, que, resumidamente, seria a proporção em que diferentes mercadorias são trocadas.

Um exemplo prático dessa relação entre valor de uso e valor de troca em uma mercadoria: supomos a existência de um carpinteiro que possua todos os meios necessários para fazer uma cadeira (machados, serras, lixas, madeiras) e que esse pode descansar após um dia de trabalho. Essa cadeira é útil para suprir a necessidade de descanso do carpinteiro, sendo, portanto, um valor de uso. Porém, o carpinteiro não é capaz de produzir todos os seus meios de subsistência – seja por ser privado dos meios de produção para produzi-los, seja por ser privado do conhecimento para tal em decorrência da divisão social do trabalho. Caso o carpinteiro queira uma espada para garantir a defesa da sua propriedade privada dos meios de produção de cadeiras, é necessário que ele encontre um ferreiro que possua os meios de produção para fazer uma espada, o conhecimento para manejar esses meios de produção e, principalmente, interesse em produzir espadas não para seu uso próprio, mas para serem trocadas por cadeiras. Supomos agora que o interesse mútuo pelas mercadorias alheias ocorreu e que a troca entre esses objetos ocorreu na proporção em que duas cadeiras foram trocadas por uma espada. Ao observar essa relação de troca à luz dos conceitos apresentados por Marx, podemos dizer que as duas cadeiras produzidas para serem trocadas são um não valor de uso para o seu produtor e um potencial valor de uso para o ferreiro. Nas mãos do carpinteiro, as duas cadeiras são um valor de troca, a sua “utilidade” é expressar a quantidade de outras mercadorias que o carpinteiro pode adquirir. Dessa forma, as cadeiras só serão um valor de uso de fato quando a sua propriedade passar para o ferreiro. A partir dessa analogia, resumidamente, podemos definir a mercadoria como um objeto produzido para ser trocado por seu produtor e que só efetiva a sua troca por ser um valor de uso para alguém que está privado de usufruir dessa mercadoria sem essa troca.

A partir disso, dizer que duas cadeiras são trocadas por uma espada é o mesmo que dizer que duas cadeiras equivalem a uma espada e que, logo, a relação poderia ser resumida como: *2 cadeiras = 1 espada*. Assim, se a prática social demonstra que mercadorias distintas (como cadeiras e espadas) são trocadas em proporções diferentes, significa que as diferentes qualidades e quantidades das mercadorias podem ser reduzidas a algo comum a todas, pois o que todas as mercadorias possuem em comum é que todas, sem exceção, são resultado do trabalho humano. Nas palavras de Marx,

Prescindindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. Mas mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes [Bestandteilen] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato. (2013, p.116)

Com isso, é possível deduzir que duas cadeiras e uma espada são permutáveis por possuírem a mesma quantidade de trabalho humano abstrato, ou seja, por possuírem o mesmo valor. A grandeza dessa quantidade de trabalho é medida pelo *tempo socialmente necessário de trabalho* para a produção de determinada mercadoria, sendo importante enfatizar o *socialmente necessário*, já que, na esfera da circulação, para a troca entre diferentes mercadorias, o valor das mercadorias está relacionado com o tempo médio dispendido pela sociedade como um todo para a produção das diferentes mercadorias. Por isso, caso o produtor individual produza suas mercadorias dispendendo uma quantidade maior de tempo, ele só conseguirá um equivalente ao tempo socialmente necessário, ou seja, ele sairá “perdendo” nessa relação de troca. E é a partir dessa premissa, para concluir o exemplo utilizado, que é possível presumir que na relação de troca entre o ferreiro e o carpinteiro está ocorrendo uma troca de uma hora de trabalho abstrato socialmente necessário por uma hora de trabalho abstrato socialmente necessário. Assim podemos definir a mercadoria como a unidade do par categorial *valor de uso e valor* (que se apresenta na relação de troca materializado no valor de troca).

Partindo, então, dessa relação, da mesma forma que as mercadorias são a unidade de um par categorial, o trabalho que origina essas mercadorias também possui um duplo caráter: *trabalho útil e trabalho abstrato*, sabendo que, por trabalho útil entende-se a ação humana de produzir valores de usos. Desse modo, para serem confrontadas enquanto mercadorias, é necessário que os objetos que se dispunham a isso satisfaçam necessidades distintas e, portanto, é preciso que sejam fruto de trabalhos úteis distintos, pois a ampliação do número e da variedade de mercadorias pressupõe uma intensificação da divisão social do trabalho, ou seja, uma diversificação dos trabalhos úteis. Ainda, para Marx (2013), a divisão social do trabalho é condição de existência da produção de mercadorias, mas o contrário não é verdadeiro, já que “Apenas produto de trabalhos privados, separados e mutuamente independentes uns dos outros confrontam-se como mercadorias.” (p.120). Já o trabalho abstrato, como dito anteriormente, é o trabalho humano indiferenciado: é o dispêndio produtivo de nervos, músculos, de força humana de trabalho em geral e, com isso, é a substância do valor, sendo sua duração determinante para grandeza do valor. Desta forma, a mercadoria acaba apresentando uma dupla forma: *forma natural* (a forma sensível como objetos úteis fruto de um trabalho útil) e *forma de valor* (sendo suportes de valor, fruto do trabalho abstrato). Para Marx,

Exatamente ao contrário da objetividade sensível e crua dos corpos das mercadorias, na objetividade de seu valor não está contido um único átomo de matéria natural. Por isso, pode-se virar e revirar uma mercadoria como se queira, e ela permanece inapreensível como coisa de valor [Wertding]. Lembremo-nos, todavia, de que as mercadorias possuem objetividade de valor apenas na medida em que são expressões da mesma unidade social, do trabalho humano, pois **sua objetividade de valor é puramente social** e, por isso, é evidente que ela **só pode se manifestar numa relação social entre mercadorias**. (2013, p.125, grifos nossos)

Apoiado nisso, consideramos importante enfatizar os grifos acima para demonstrar que a mercadoria por si só não possui valor e que o valor não é algo imanente a determinados objetos e que, por isso, um determinado objeto útil só manifesta o seu valor (ou seja, só se torna uma mercadoria) quando confrontado com outro objeto útil. Ainda, fora da relação de troca, não há como determinar o valor de um objeto e, portanto, é confrontando suas mercadorias que os produtores descobrem o valor do fruto de seu trabalho, ou: o valor de uma mercadoria só pode ser expresso relativamente por meio de outra mercadoria. Voltando à nossa analogia, quando o produtor de cadeiras troca suas duas cadeiras por uma espada, as duas cadeiras ocupam o polo da relação que Marx chama de *valor relativo* (em que a mercadoria que expressa o seu valor no corpo de outra mercadoria), já a espada ocupa o polo de valor equivalente (em que a mercadoria tem como função ser o suporte material do valor). Nessa relação, o valor das duas cadeiras é expresso no valor de uso da espada e, com isso, o valor de uso da espada nesse momento específico da troca é ser *valor de troca*.

Quando o produtor de cadeiras troca o produto de seu trabalho, ele não sabe o valor de sua mercadoria (uma hora de trabalho socialmente necessário no exemplo utilizado), mas ele descobre as diferentes proporções que a sua mercadoria pode ser trocada por mercadorias com diferentes valores de uso, a exemplo de uma espada como por dez bíblias, dois litros de vinho, dez gramas de ouro, etc.. E isso faz com que, para ele, a sua mercadoria seja um valor relativo universal, podendo ela expressar o seu valor no corpo de qualquer outra mercadoria com que seja colocada em uma relação de troca. Mas isso também vale para todos os produtores de mercadoria, já que, para cada produtor, a sua mercadoria se torna o valor relativo universal. Porém, o desenvolvimento histórico das relações de troca tornou a troca simples de mercadorias – como aqui apresentada pela analogia e definida por Marx (2013) como *relação M-M* – ou seja, troca de mercadoria por mercadoria, inviável. Isso ocorre porque o aumento do volume e da variedade de mercadorias – cada vez mais intensificados com o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das forças produtivas – proporcionou as condições para que, na relação social de troca, ao invés de as mercadorias individualmente se relacionarem como valores relativos universais, uma mercadoria fosse retirada do ciclo de trocas para ter como função se tornar um *valor equivalente universal*, uma mercadoria com a função de ser o corpo do valor, que o seu valor de uso fosse expressar o valor das demais mercadorias (isso foi possível pois, cada vez mais as mercadorias eram produzidas para serem trocadas, ou seja, a cisão entre valor de uso e valor de troca se intensificava). Surge assim a *forma-dinheiro* da mercadoria.

Com o desenvolvimento do comércio, o dinheiro acaba assumindo diferentes funções. A primeira, já exposta, é servir de *medida de valor* das mercadorias (é essa função que dá início ao desenvolvimento da forma *preço* como expressão da relação de troca socialmente válida) e essa função acaba favorecendo a utilização dos metais preciosos para sua consolidação, já que esses são

facilmente fracionáveis e pequenas quantidades, podendo representar grandes quantidades de trabalho socialmente necessário. Além disso, uma segunda função do dinheiro é atuar como *meio de circulação*, a qual faz com que o dinheiro seja o mediador entre duas mercadorias (M-D-M<sup>3</sup>, em que os produtores vendem para comprar), sendo assim possível que a venda (M-D) ocorra em um momento diferente da compra (D-M). Inicialmente, a passagem de M-M para M-D-M não altera o resultado da relação de troca, pois ambos os polos da relação são ocupados por mercadorias. Porém, a possibilidade de separar a venda da compra permite que o dinheiro assuma outras funções (tesouro e meio de pagamento) que permitem que alguns produtores de mercadoria comecem a acumular dinheiro. Mais do que simplesmente acumular para entesourar, esses acumuladores começam a entrar na esfera da circulação não com uma mercadoria, mas com dinheiro, como o objetivo de sair dessa esfera com dinheiro (D-M-D).

É exatamente nesse processo de troca D-M-D que o comprar, para vender, que vai permitir que o dinheiro adquira a função de *capital*. Porém, diferente do processo M-D-M, em que as mercadorias nos polos possuem qualidades diferentes, em D-M-D o dinheiro nos polos é qualitativamente o mesmo e tem, assim, a mesma representação de valor. A partir disso, à primeira vista, não faria muito sentido um proprietário de dinheiro arriscar entrar na esfera da circulação para sair com exatamente a mesma quantidade de dinheiro e esse processo só faria sentido para o proprietário do dinheiro se fosse transformado em D-M-D', em que D' seria o dinheiro inicial adiantado (D) acrescido de uma variação ( $\Delta D$ ). Esse  $\Delta D$  representa uma variação no valor materializado no corpo da mercadoria dinheiro, ou seja, no processo D-M-D' há um processo de *valorização do valor*, sendo o  $\Delta D$  o que chamamos de *mais-valia*. E é exatamente esse processo de valorização do valor que Marx usa para a sua definição de *capital*. Assim, o proprietário de dinheiro que inicia esse processo não é apenas um possuidor da mercadoria dinheiro, é agora um *capitalista*.

Em um primeiro momento, essa valorização do valor pode parecer uma contradição em relação à lei do valor, em que as trocas são realizadas entre mercadorias que equivalem seus valores. Porém, o capitalista de fato realiza essa valorização e, para explicar esse processo, Marx indica que é necessário sair da esfera da circulação, pois a única forma possível para o capitalista produzir a *mais-valia* é comprando uma mercadoria específica que, ao ser consumida, tem o seu valor de uso voltado para produzir valor. Tal compreensão se torna essencial, pois, como foi apresentado anteriormente, a substância do valor é o trabalho humano abstrato, logo, a única mercadoria que tem como valor de

---

<sup>3</sup> Fórmula utilizada por Marx, n' O Capital (2013), em que M é utilizado para menção à mercadoria; D em menção ao dinheiro; e - estabelece a relação entre eles.

uso produzir valor é a *força de trabalho humana*<sup>4</sup>. Portanto, para que o capitalista efetive o processo D-M-D', é necessário que ele vá ao mercado e troque o dinheiro por força de trabalho e meios de produção e, ao consumir produtivamente essas mercadorias, retorne para a esfera da circulação com uma nova mercadoria com um acréscimo de valor, que, ao ser vendida, efetiva a mais-valia para o capitalista.

Mas, cabe destacar, ainda, que, para que a força de trabalho surja na esfera da circulação como uma mercadoria, são necessárias algumas condições históricas específicas. Como todas as outras mercadorias, é necessário que o proprietário da força de trabalho coloque a sua mercadoria a venda; esse proprietário tem que ser livre para poder vender a sua capacidade de trabalhar; o proprietário do dinheiro e o da força de trabalho precisam estabelecer uma relação entre iguais possuidores de mercadorias; a venda da força de trabalho tem que ser feita por um período determinado (caso contrário, o proprietário da força de trabalho deixa de ser livre); e por fim, o possuidor da força de trabalho tem que estar privado dos meios de produção, sem possibilidade de produzir qualquer mercadoria para trocar, não restando outra alternativa a não ser vender a força de trabalho para conseguir seus meios de subsistência. E é exatamente o valor dos meios de subsistência necessários para a produção e reprodução da vida do trabalhador o fator determinante do valor da força de trabalho. Desse modo, partindo do pressuposto da troca que equivalentes na esfera da circulação, o montante de dinheiro trocado pelo uso da força de trabalho tem que ser equivalente ao valor dos meios de subsistência para manter o trabalhador vivo – já que não se pode separar a força de trabalho do próprio trabalhador – pelo período estipulado para a cessão da força de trabalho e para que o trabalhador consiga vender a sua mercadoria novamente em uma nova relação de troca. É necessário levar em consideração não apenas as necessidades do estômago e da imaginação do trabalho, mas também as necessidades de formação e reprodução da força de trabalho. Questões como a qualificação (já que o desenvolvimento das forças produtivas exige níveis cada vez mais especializados de trabalho útil) e a formação de futuras forças de trabalho (afinal, o trabalhador é mortal) entram no cálculo do valor da força de trabalho. Assim, é possível definir que a força de trabalho enquanto mercadoria possui como valor de troca o valor dos meios de subsistência necessários para sua produção e reprodução e o seu valor de uso é o trabalho vivo que ela pode prestar.

Após definir as condições para a compra e a venda da força de trabalho, Marx analisa como, a partir dessa troca de equivalentes, o valor se valoriza. Ao comparar o processo de valorização com o processo de trabalho em geral, o autor aponta que no modo de produção capitalista os meios de

---

<sup>4</sup> Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2013, p.242).

produção e objetos de trabalho (fatores objetivos do trabalho) estão separados do trabalhador (fator subjetivo do processo de trabalho) e somente o capitalista tem condições de unir esses dois fatores, comprando força de trabalho e meios de produção com o seu capital inicial. Ao usufruir dos valores de usos das mercadorias compradas, ou seja, ao consumir produtivamente a força de trabalho e os meios de produção, o capitalista faz o trabalhador agir sob o seu comando e o produto final do processo é de propriedade do capitalista e não do produtor.

O objetivo final do capitalista com esse produto final não é produzir um valor de uso por si só – para o capitalista independe se produz canetas ou salsichas –, mas um valor de uso que seja suporte do valor de troca, um artigo para a venda, ou seja, uma mercadoria que possua um valor maior do que os meios de produção e a força de trabalho que ele comprou na esfera da circulação e consumiu produtivamente na esfera da produção.

Em um exemplo: supondo um capitalista que possua um montante inicial de dinheiro (D) com valor equivalente a vinte horas de trabalho, ele vai à esfera da circulação e troca esse montante pelas mercadorias meios de produção e força de trabalho, sendo o valor dos meios de produção (matéria-prima, maquinaria, energia, locação) dezesseis horas e o valor da força de trabalho quatro horas. Ao usufruir do valor de uso das mercadorias que adquiriu, o capitalista faz o trabalhador consumir o valor de uso dos meios de produção, produzindo um novo artigo (consome algodão e fusos e produz fios de linho). Ao final do processo, se o trabalhador trabalhar em uma jornada de quatro horas, o produto final terá o mesmo valor que o capitalista possuía inicialmente, nessa jornada não há valorização. Porém, nesse exemplo, quatro horas é o valor de troca da força de trabalho (o equivalente aos meios de subsistência do trabalhador), mas o valor de uso da força de trabalho é o trabalho vivo que ela pode prestar. Nas palavras de Marx,

O valor diário da força de trabalho é de 3 xelins porque nela própria está objetivada meia jornada de trabalho, isto é, porque os meios de subsistência necessários à produção diária da força de trabalho custam meia jornada de trabalho. Mas o trabalho anterior, que está incorporado na força de trabalho, e o trabalho vivo que ela pode prestar, isto é, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário, são duas grandezas completamente distintas. A primeira determina seu valor de troca, a segunda constitui seu valor de uso. O fato de que meia jornada de trabalho seja necessária para manter o trabalhador vivo por 24 horas de modo algum o impede de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. É essa diferença de valor que o capitalista tem em vista quando compra a força de trabalho. Sua qualidade útil, sua capacidade de produzir fio ou botas, é apenas uma *conditio sine qua non* [condição indispensável], já que o trabalho, para criar valor, tem necessariamente de ser despendido de modo útil. (p.269-270)

Aqui é possível compreender a mais-valia. Independente do modo de produção, a humanidade constantemente necessitou consumir os meios de trabalho e produzir meios de subsistência para produzir e reproduzir a sua existência. Essa ação de produzir os meios de vida para que o trabalhador



continue vivo e continue conseguindo trabalhar Marx chama de *trabalho necessário*. Porém, o trabalhador não produz apenas o suficiente para se manter vivo até a próxima jornada de trabalho; é necessário produzir para aqueles que não conseguem laborar (por serem muito jovens ou muito velhos) e também um excedente para excepcionalidades que impeçam o trabalho (desastres climáticos, por exemplo). Esse trabalho além do necessário é denominado de *trabalho excedente* por Marx. Nas sociedades em que os modos de produção se baseiam na divisão societal em classes e na propriedade privada dos meios de produção, o trabalho excedente é expropriado do trabalhador pelos proprietários dos meios de produção. Na sociedade regida pelo movimento de valorização do valor, o trabalho excedente apropriado pelo capitalista é a diferença entre a jornada de trabalho necessária para reproduzir os meios de subsistência do trabalhador (valor de troca da força de trabalho) e a jornada de trabalho total que a força de trabalho é utilizada (valor de uso da força de trabalho). Esse trabalho excedente é convencionalmente chamado de mais-valia.

Com essa compreensão e com a constante repetição do movimento de valorização do valor, é possível substituir a representação desse movimento por uma nova fórmula, a antiga D-M-D' passa a ser representada pela fórmula C-C', em que C representa o capital inicial que composto pelos meios de produção, que podem ser chamados de *capital constante* (c) – e pela força de trabalho – chamada de *capital variável* (v). Assim, de outra forma,  $C=c+v$ . Já C' seria formado pelo valor de c+v consumido produtivamente e acrescido do valor criado para além do trabalho necessário – a mais-valia (m) -, ou seja,  $C'=c+v+m$ . Nessa relação, Marx denomina os meios de produção de *capital constante*, pois o seu valor é transferido integralmente para o novo produto conforme seu valor de uso é utilizado. Com raras exceções, os meios de produção são fruto do trabalho humano, pois, em algum momento, foram produtos finais de algum processo de trabalho – ou de valorização. Portanto quando são colocados na esfera da circulação, esses possuem um valor condicionado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua confecção. Esse valor é conservado no consumo produtivo dos meios de produção e é necessário um determinado trabalho útil para essa conservação. A exemplo, para a produção de cadeiras, um trabalhador que possui os conhecimentos técnicos de marcenaria consegue utilizar os meios de produção de uma forma muito melhor do que um trabalhador que domine técnicas de confeitaria e é exatamente esse domínio sobre a utilização dos meios de produção por parte dos trabalhadores que o capitalista procura, visto que, quanto maior esse domínio, melhor vai ser a transferência e a conservação do valor dos meios de produção para o novo produto.

Assim, é possível identificar a necessidade do capital com uma formação mínima da classe trabalhadora, o que nos importa diretamente ao pensar quem são os agentes responsáveis por essa formação na atualidade. Essa classe precisa, então, ter ciência do desenvolvimento das forças

produtivas, do desenvolvimento de novas ferramentas e de novas técnicas, já que é necessário que os diferentes trabalhos úteis acompanhem esse desenvolvimento para a manutenção da conservação do valor do capital constante – que é exatamente chamado de constante por não criar valor, sendo que seu consumo produtivo mantém de forma constante a reprodução, sem ampliação, de um valor já existente.

Todavia, quando o trabalhador consome produtivamente os meios de produção, o duplo caráter do trabalho se manifesta e é nesse duplo caráter que o capitalista se interessa. Se, por um lado, é fundamental que o trabalho seja útil para o melhor consumo dos meios de produção, por outro, é fundamental a manifestação do labor do trabalhador enquanto trabalho abstrato: a substância do valor. Dessa forma, se o caráter útil é funcional para a manutenção do valor já existente, o caráter abstrato é fundamental para a criação de novo valor, um valor mais do que o capitalista inicia o processo de produção. É exatamente por criar uma variação na quantidade de valor que o capitalista possui, que a força de trabalho é denominada por Marx como *capital variável*. Assim, Marx sintetiza que

[...] a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomino a parte constante do capital, ou, mais sucintamente: capital constante.

Por outro lado, a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção. **Ela não só reproduz o equivalente de seu próprio valor, como produz um excedente, um mais-valor, que pode variar, sendo maior ou menor de acordo com as circunstâncias.** Essa parte do capital transforma-se continuamente de uma grandeza constante numa grandeza variável. Denomina-o, por isso, parte variável do capital ou, mais sucintamente: capital variável. Os mesmos componentes do capital, que, do ponto de vista do processo de trabalho, distinguem-se como fatores objetivos e subjetivos, como meios de produção e força de trabalho, distinguem-se, do ponto de vista do processo de valorização, como capital constante e capital variável. (2013, p.286, grifos nossos)

Vê-se, então, que é da relação do excedente produzido com o capital variável que Marx introduz o conceito de *exploração*. O autor chama de *taxa de mais-valia* a relação entre a mais-valia sobre o capital variável ( $m/v$ ), que também pode ser expressa na relação do trabalho excedente sobre o trabalho necessário, pois “A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista.” (MARX, 2013, p.294). Ou seja, quando Marx fala sobre exploração capitalista, ele se refere ao quanto de trabalho excedente o capitalista se apropria em proporção ao trabalho necessário para o trabalhador se reproduzir no processo produtivo, independente das condições de trabalho que ele oferece para os trabalhadores de quem compra a força de trabalho. Essa forma de extrair mais-trabalho - prolongando o tempo de uso da força de trabalho para além do trabalho necessário - é denominada *mais-valia absoluta*. É essa, então, forma mais elementar de apropriação de trabalho excedente no modo de produção capitalista, porém insuficiente para entender esse modo de produção como um todo afinal, há um limite para ela

estabelecida pela jornada de trabalho máxima de 24 horas que é possível estabelecer (apenas idealmente para os capitalistas) e essa insuficiência fica evidente principalmente quando queremos analisar o papel da educação e dos trabalhadores da educação. Para entender essas questões, então, é fundamental a compreensão acerca da *mais-valia relativa*.

Podemos definir a mais-valia relativa como uma redução no trabalho necessário causada pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, pela diminuição do valor dos meios de subsistência necessários para a manutenção da força de trabalho. Esse desenvolvimento das forças produtivas é considerado por Marx como uma revolução no modo de produção, a qual, na produção capitalista, apresenta três momentos que não são necessariamente sucessivos: a *cooperação*, a *manufatura* e a *maquinaria*. Essa produção

[...] só começa, de fato, **quando o mesmo capital individual emprega simultaneamente um número maior de trabalhadores**, quando, portanto, o processo de trabalho aumenta seu volume e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo e no mesmo lugar (ou, se se preferir, no mesmo campo de trabalho), para a produção do mesmo tipo de mercadoria, **sob o comando** do mesmo capitalista, tal é histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista. (MARX, 2013, p. 387, grifos nossos)

Então, é a partir do aumento do comando capitalista sobre um número maior de forças de trabalho que a utilização dos meios de trabalho ganha cada vez mais um caráter social e é a partir disso que podemos falar de um trabalho social médio de fato. Por sua vez, essa cooperação de um número maior de forças de trabalho sob um mesmo comando gera um aumento da escala dos meios de produção utilizados e, com o uso coletivo desses meios de produção, uma diminuição do capital constante utilizado e do valor das mercadorias produzidas. Como resultado desse processo, há uma alteração na relação da mais valia ( $m$ ) com o capital inicialmente mobilizado pelo capitalista ( $c+v$ ), resultando em um volume maior de mais trabalho expropriado pelo detentor dos meios de produção. Além disso, a cooperação demanda uma concentração não apenas dos trabalhadores sob o comando de um mesmo capitalista, mas também a concentração dos meios de produção. Com ela, o comando do capital sob o trabalho passa a ser um pré-requisito para o processo de trabalho e

Assim como a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, também a própria cooperação aparece como uma forma específica do processo de produção capitalista, contraposta ao processo de produção de trabalhadores autônomos e isolados, ou mesmo de pequenos mestres. É a primeira alteração que o processo de trabalho efetivo experimenta em sua subsunção ao capital. Tal alteração ocorre natural e espontaneamente. (MARX, 2013, p. 410)

Essa subsunção do processo de trabalho demanda uma supervisão cada vez maior do processo. Assim, cabe ao capitalista, detentor do comando na nova configuração da divisão social do trabalho,

garantir que o ritmo do trabalho esteja dentro da média social e cabe ao comando garantir a melhor utilização dos meios de produção pelos trabalhadores, evitar os desperdícios de tempo e materiais. Com isso, com a cooperação e a nova configuração do processo de trabalho, a supervisão, o comando, o pensar a produção de forma geral, se torna uma atividade cada vez mais alheia aos trabalhadores.

Com essa premissa, compreende-se que a manufatura – que é um tipo particular de cooperação que mantém a base artesanal da produção – acaba aprofundando ainda mais a alienação do trabalhador em relação ao processo de trabalho, pois intensifica a especialização das ações do processo produtivo e das ferramentas, as quais precisam de trabalhadores que dominem seu correto uso, ou seja, de trabalhadores qualificados para manejá-las. Com isso,

Em todo ofício de que se apodera, a manufatura cria, portanto, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, antes rigorosamente excluídos pelo artesanato. Ao mesmo tempo que desenvolve, à custa da capacidade total de trabalho, a especialidade totalmente unilateralizada, que chega ao ponto da virtuosidade ela já começa a transformar numa especialidade a falta absoluta de desenvolvimento. **Juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados.** Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. **Em ambos os casos diminui o valor da força de trabalho.** (MARX, 2013, p.424, grifos nossos)

Dessa forma, é possível identificar duas transformações que a manufatura provoca no processo de trabalho, especificamente com a força de trabalho: a primeira é uma hierarquização da qualificação da força de trabalho de acordo com a sua qualificação, já que, com a fragmentação do processo do trabalho, surge uma hierarquização das complexidades das atividades executadas, conseqüentemente quem executa essa atividade deve ter uma qualificação correspondente à complexidade. Com isso, a segunda transformação acarretada pela manufatura se apresenta, que é quando a formação para diferentes atividades exige diferentes dispêndios de tempo socialmente necessário, a diminuição dos custos de aprendizagem para a formação da força de trabalho. Agora não é mais necessário que o aprendiz aprenda com o mestre artesão todo o processo de produção de determinado produto, mas basta aprender um movimento ou o domínio de uma ferramenta específica. Ou seja, não são mais necessários anos de aprendizado.

Além da diminuição do valor da força de trabalho – objetivo do capitalista para aumentar a mais-valia relativa –, esse processo separa cada vez mais o ato de trabalhar do conhecimento, da técnica. Isso porque, se é o trabalho a categoria central para a constituição do ser social, se é no ato de trabalhar que o ser social se reconhece e conhece o mundo ao seu redor (ou seja, produz os seus conhecimentos), um trabalho parcial só poderá constituir seres sociais parciais, conseqüentemente, com conhecimentos sobre o mundo ao seu redor parcial. Essa intensificação da divisão do trabalho na manufatura aprofunda mais a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e faz com que

o comando da produção se concentre cada vez mais no capitalista na medida em que os trabalhadores vão se tornando parciais. Dessa forma,

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade que o camponês ou artesão independente desenvolve, ainda que em pequena escala, assim como aqueles desenvolvidos pelo selvagem, que exercita toda a arte da guerra como astúcia pessoal, passam agora a ser exigidos apenas pela oficina em sua totalidade. As potências intelectuais da produção, ampliando sua escala por um lado, desaparecem por muitos outros lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se defronte a eles no capital. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina. Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consuma na grande indústria, **que separa do trabalho a ciência** como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital. (MARX, 2013, p.435, grifos nossos)

É com a grande indústria e a maquinaria, então, que a intensificação da divisão do trabalho, o despotismo do capitalista e a produção de mais-valia relativa se desenvolvem plenamente. É nesse momento que o trabalho deixa de ser o fator determinante do processo de humanização e passa a degradar o ser humano. É nesse momento que

A corrupção moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças foi exposta de modo tão exaustivo por F. Engels – em A situação da classe trabalhadora na Inglaterra – e por outros autores que aqui me limito apenas a recordá-la. Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor – devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril. (MARX, 2013, p.473)

Logo, o advento da maquinaria no processo produtivo passou a exigir menos das capacidades físicas da classe trabalhadora e, com isso, mulheres e crianças se tornaram trabalhadores em potencial para a grande indústria. Agora, a responsabilidade por conseguir os meios de subsistências da família é repartido por todos seus membros e, assim, o valor da força de trabalho diminui ainda mais. Além disso, as máquinas também possibilitam um maior controle do ritmo da produção por parte do detentor dos meios de produção e fizeram com que ele precise de um número menor de força de trabalho ao seu dispor. A partir disso, as condições para a venda da força de trabalho vão se deteriorando para o trabalhador, pois, caso algum membro da família não venda a força de trabalho, essa família vai ter acesso a menos meios de subsistência do que o necessário para reproduzirem a força de trabalho e isso pode ser compensado prolongando a jornada de trabalho de quem consegue vender a força de trabalho ou então com a venda da força de trabalho abaixo de seu valor – pressionado principalmente pelo aumento do exército industrial de reserva. Esse cenário levou a uma degradação física e intelectual da classe trabalhadora, a qual foi amplamente atestada em documentos

oficiais do século XVIII na Inglaterra. Nesses registros, vê-se que a situação foi tão crítica que o próprio Estado se viu obrigado a regulamentar o ensino elementar para as crianças trabalhadoras.

Mas a maquinaria também alterou profundamente a divisão do trabalho manufatureira e as exigências em relação à formação dos trabalhadores. Em um primeiro momento, operar uma máquina não demanda tanta destreza do trabalhador quanto uma ferramenta, já que a máquina-ferramenta liberta a produção dos limites físicos do corpo humano, o que acaba por nivelar os trabalhadores. Porém, aos poucos uma nova hierarquia surge, que é

A divisão do trabalho que reaparece na fábrica automática consiste, antes de mais nada, na distribuição dos trabalhadores entre as máquinas especializadas, bem como de massas de trabalhadores que, entretanto, não chegam a formar grupos articulados entre os diversos departamentos da fábrica, onde trabalham em máquinas-ferramentas do mesmo tipo, enfileiradas uma ao lado da outra, de modo que, entre eles, ocorre apenas a cooperação simples. O grupo articulado da manufatura é substituído pela conexão entre o trabalhador principal e alguns poucos auxiliares. A distinção essencial é entre operários que se ocupam efetivamente com as máquinas-ferramentas (a eles se adicionam alguns operários para vigiar ou abastecer a máquina motriz) e meros operários subordinados (quase exclusivamente crianças) a esses operadores de máquinas. Entre os operários subordinados incluem-se, em maior ou menor grau, todos os feeders (que apenas alimentam as máquinas com o material de trabalho). Ao lado dessas classes principais, figura um pessoal numericamente insignificante, encarregado do controle de toda a maquinaria e de sua reparação constante, como engenheiros, mecânicos, carpinteiros etc. Trata-se de uma classe superior de trabalhadores, **com formação científica ou artesanal, situada à margem do círculo dos operários fabris e somente agregada a eles. Essa divisão de trabalho é puramente técnica.** (MARX, 2013, p.492, grifos nossos)

Assim, partir do desenvolvimento da maquinaria, é a ferramenta de trabalho que irá empregar o trabalhador e, com isso, uma inversão do processo de trabalho: se antes o trabalhador dominava todo o processo, desde a ideação de uma ação até a elaboração dos melhores meios de realizar a ação planejada, com a maquinaria, a separação entre o comando (trabalho intelectual) e a execução (trabalho manual) chega a níveis que nenhuma outra divisão social do trabalho demonstrou. Não é apenas a motivação que se separou do trabalhador, mas todo o conhecimento envolvido no processo, visto que o trabalhador não escolhe mais o seu objetivo, não escolhe o meio de executar a ação e não tem controle nem do ritmo que deve executar a ação. Ou seja, o trabalhador se afasta da produção do conhecimento técnico, perde a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos já produzidos no processo de trabalho e de dar prosseguimento no desenvolvimento desses conhecimentos e, ao tornar-se um trabalhador parcial, seu conhecimento se torna parcial e sua formação só precisa ser parcial. Um exemplo disso está nas legislações inglesas apresentadas por Marx e na sua não preocupação em pensar em uma educação para que jovens trabalhadores se tornem trabalhadores plenamente desenvolvidos, mas na preocupação de amenizar a degradação física e moral que a divisão social do trabalho na grande indústria causa nesses trabalhadores. Dessa forma, “Ao mesmo tempo, esse ramo da lei fabril mostra de modo contundente como o modo de produção capitalista, segundo sua essência, exclui, a partir de certo ponto, toda melhoria racional.” (MARX, 2013, p.552), o que demonstra como

o modo de produção capitalista apresenta uma contradição imanente: depende de capital variável (força de trabalho) para produzir o movimento de valorização do valor, porém, o desenvolvimento das forças produtivas eleva a necessidade de capital constante (meios de produção), diminuindo a produção de mais-valia. Essa contradição impede um desenvolvimento racional da técnica e da ciência.

Portanto, o desenvolvimento das forças produtivas na grande indústria, ao produzir trabalhadores parciais e ao delegar o comando do trabalho a uma classe que tem como objetivo dar sobrevida à contradição eminente do modo de produção, acaba negando qualquer possibilidade de desenvolvimento racional da técnica e da ciência. Com isso, se o trabalho se apresenta em sua forma alienada, ele só pode produzir seres sociais alienados de si e do mundo em que vivem de uma forma em que toda visão de mundo e todo conhecimento também serão produzidos de forma alienada. **E é por isso, por exemplo, que a distinção entre os professores universitários e professores da educação básica – a qual apresentamos no início desta tese com a dicotomia presente nos termos na língua inglesa – mostra-se bastante questionável. Mais que isso, vimos que ela reproduz um lugar comum que intitula aquele que leciona no ensino superior como alguém dotado de uma autonomia maior que a dos demais trabalhadores, mas que esses não os são justamente por não fazerem parte da classe dominante. Então, enquanto representante da classe trabalhadora, essa pretensa liberdade intelectual – de qualquer profissional docente – é cerceada pela imposição das ideias dominantes que, como já alertaram Marx e Engels (2007), são as ideias da classe dominante.**

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CENÁRIO ATUAL E O CENÁRIO QUE SE PROJETA**

Repensar as práticas pedagógicas a partir da divisão social do trabalho e reconhecer como essa compreensão possibilita a elaboração de novas diretrizes para a formação de professores, como propomos em nossa tese, requer como pressuposto uma identificação de como se apresentam os estudos acerca do tema, para, a partir do que se discute sobre formação docente, projetar novas possibilidades de reconhecimento do papel do professor e de seu ofício a partir de sua formação. Assim, para cumprir tal pressuposto, buscamos reconhecer – a partir de pesquisas acadêmicas que tematizam a formação docente – quais concepções se apresentam como hegemônicas nesse campo para debatê-las, o que será foco deste capítulo.

#### **3.1 O RECONHECIMENTO DO QUE É HEGEMÔNICO NOS ESTUDOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na tentativa de delimitar quais os autores se colocam de maneira mais recorrente nos estudos acerca da formação docente, utilizamos o banco de teses e dissertações da plataforma Sucupira, da Capes. Em nossa busca, utilizamos como filtro a palavra-chave *formação docente* e filtramos teses de doutorado defendidas entre os anos de 2018 e 2021.

Como resultado, chegamos a 305 estudos, dos quais foram lidos os resumos de trabalhos defendidos nas áreas de Letras e Educação e retirados desses resumos os autores mencionados como referencial teórico na abordagem sobre formação de professores e concepção do trabalho do professor que seriam apresentados no decorrer das pesquisas. Descartamos, portanto, os autores que eram mencionados especificamente como referencial teórico para a metodologia da pesquisa, por exemplo. Com isso, contabilizamos mais de trezentos autores que foram mencionados nos resumos, bem como 63 trabalhos que não apresentavam em seus resumos nenhuma referência a perspectivas teóricas ou autores.

Diante dos dados recolhidos, então, buscamos identificar quais as referências eram recorrentes nas pesquisas analisadas, considerando nosso intento de identificar, de uma forma geral, o que se apresenta de maneira dominante nos estudos sobre formação docente. Nesse contexto, por identificarmos que boa parte dos referenciais apresentados se fazia presente de maneira pouco recorrente, sendo citados em apenas um ou dois trabalhos dos 305 analisados, optamos por um recorte dos autores mencionados em pelo menos cinco pesquisas. Com esse novo filtro, então, pudemos



reconhecer uma recorrência na menção de 33 autores, os quais são apresentados juntamente com o número de vezes que foram citados no gráfico exibido na figura 01.

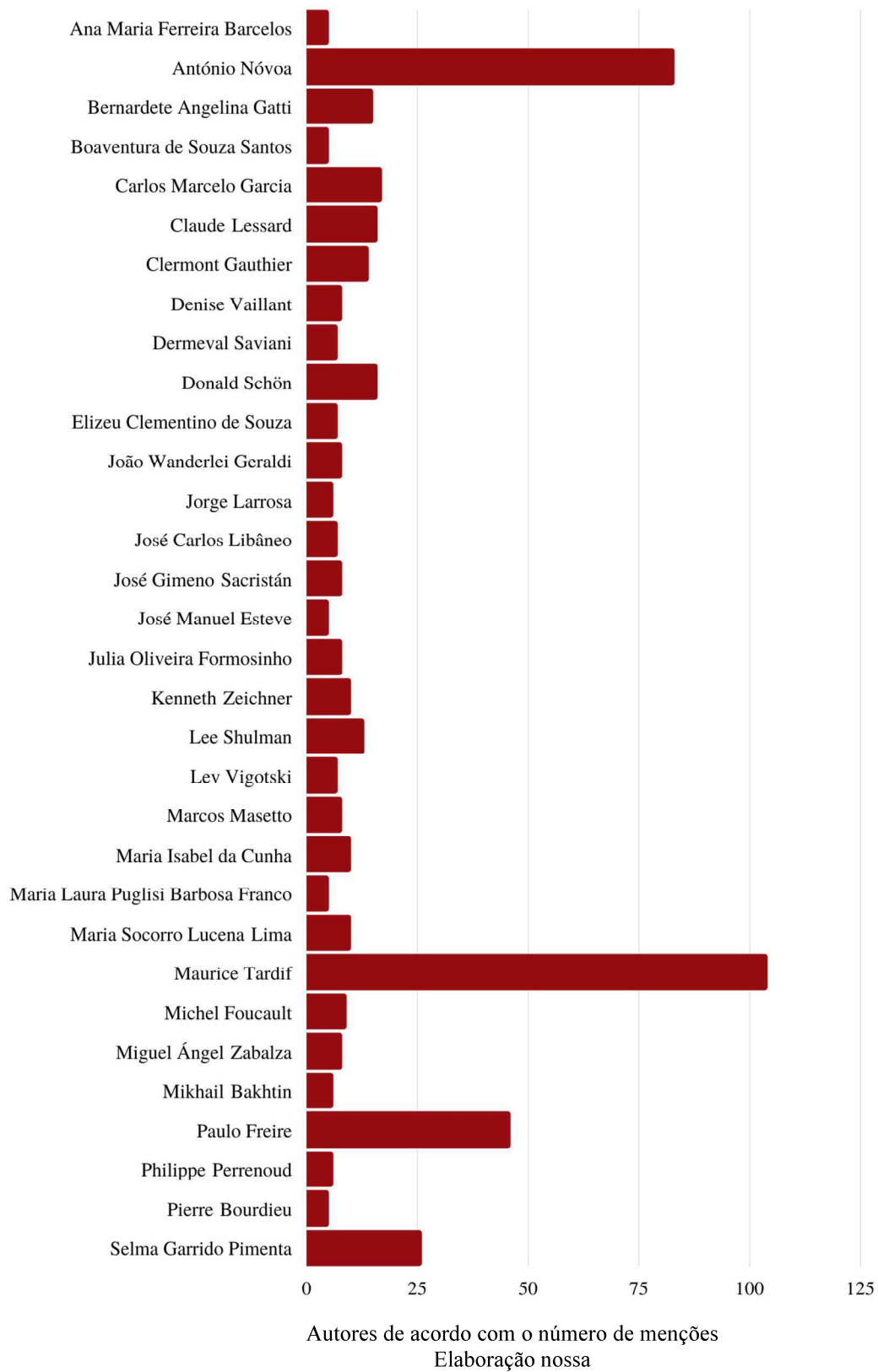


Figura 01 –

Dos resultados encontrados, conforme registrado anteriormente, destacamos, inicialmente, a presença de 63 pesquisas que não contavam com um referencial teórico mencionado em seus resumos, o que nos parece bastante significativo dada a prioridade que atribuímos aos pressupostos teóricos e epistemológicos para a garantia de uma prática docente coerente. Não se pode inferir, é claro, que essas pesquisas seriam desprovidas de uma filiação teórica, mas nos atentamos a sua centralidade que, por essa ausência na apresentação dos trabalhos, pode ser compreendida como secundarizada. Por isso, mesmo que não seja foco deste trabalho o aprofundamento dessa questão, por nossa experiência no campo da formação de professores<sup>5</sup> que encaminha para uma preocupação excessiva com os aspectos metodológicos e práticos em detrimento dos fundamentos teóricos, consideramos importante apontar essa menção seja para constatação e atenção acerca desses dados, seja para pesquisas futuras. Ademais, ainda que não sejam imediatamente submetidos à discussão, esses dados apresentam uma relação importante entre o conhecimento científico historicamente acumulado e a docência, o que possui uma estreita relação com nosso objeto de estudos e, por esse motivo, será contemplado em outros momentos e perpassará por nossa tese.

Consideramos também importante ressaltar que, mesmo que as pesquisas acadêmicas que abordem a formação de professores e, mais que isso, caracterizem a profissão e o papel do docente na sociedade sejam numericamente expressivas, teorias consolidadas que façam tal caracterização ainda se apresentam pouco materializadas. Essa inferência se faz, pois, nos resumos aos quais tivemos acesso, a concepção acerca do trabalho docente se centrava, em boa medida, nos escritos de António Nóvoa e Maurice Tardif, e – para além desses – a discussão acerca da caracterização do fazer docente e da sua formação se fazia por pensadores que abordavam a educação de maneira mais ampla, como Paulo Freire, que foi mencionado 46 vezes. Esse autor, como sabemos, possui uma ampla teorização sobre educação – criticando sua visão bancária e propondo novas possibilidades para pensá-la – e também sobre alfabetização e métodos de ensino. Porém, não se observam na obra freireana delimitações acerca da elaboração de currículo para a formação docente de maneira direta, mas essas se dariam por inferências possibilitadas a partir das concepções apresentadas pelo autor.

Para além desse autor, foi possível verificar menções pontuais a outros pensadores que lidam com a história da educação, como Dermeval Saviani, ou com a especificidade da linguagem seja pela perspectiva filosófica – como Mikhail Bakhtin – ou pelo seu ensino – com as oito menções a João Wanderlei Geraldi. Ainda, mostrou-se presente a interface criada com a psicologia – pelas menções

---

<sup>5</sup> A partir de projetos de extensão que trabalham com formação de professores de diferentes redes de ensino em Santa Catarina, como os projetos *Formação de formadores na perspectiva histórico-cultural*; *Programa de educação linguística na formação humana*; *Formação continuada para a docência em língua portuguesa na educação básica*; e *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*.

a Vigotski ou Lee Shulman – ou com outras áreas do conhecimento, como filosofia, sociologia e economia, as quais se mostraram, por exemplo, nas menções a Boaventura de Souza Santos ou Michel Foucault. Esse último, em especial, o qual foi citado em nove dos trabalhos analisados, nos parece bastante sintomático tanto pela crítica específica que tece sobre a escola – pautada em uma perspectiva de poder – tanto pelo papel atribuído ao professor dentro dessa crítica. Essas menções tão distintas e que necessitam de tantas mediações para formulação de uma concepção acerca da formação docente nos faz inferir o quanto ainda são necessárias teorizações acerca da especificidade do ofício do docente, tal como propomos.

Feito esse breve panorama, enfim, mesmo que outros referenciais teóricos tenham sido mencionados de maneira até significativa, como nosso intuito é apenas obter um pressuposto para a discussão que será proposta nesta tese, focamos nossa busca no que vimos chamando de perspectiva hegemônica acerca da formação docente, a qual notadamente se dá por dois dos autores que foram citados: Maurice Tardif e António Nóvoa, que, nos 305 resumos analisados, foram mencionados 104 e 83 vezes respectivamente. É a partir das obras desses dois autores, então, que buscaremos traçar um panorama do que se apresenta atualmente como concepção do ofício do professor e de sua formação para, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético e, sobretudo, da categoria divisão social do trabalho, cotejarmos o que projetamos como profícuo para a discussão.

### 3.2 O PENSAMENTO PREDOMINANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicialmente, consideramos importante situar que os dados mencionados na subseção anterior apontam para uma inferência de que a formação de professores é compreendida predominantemente por uma perspectiva da pós-modernidade, pois, a exceção de alguns dos referenciais apresentados, os autores presentes nos resumos se filiam a essa concepção, o que ratifica uma concepção bastante presente no campo da educação<sup>6</sup>. Nossa defesa, porém, vai de encontro a essa perspectiva, ao passo que compreendemos a centralidade dos conhecimentos científicos na formação de professores e alunos e o fazemos, pois

A reflexão sobre a problemática do conhecimento científico e seu ensino remete-nos ao exame, dentre outras abordagens, da chamada educação pós-moderna, que produziu algumas sistematizações sobre os pontos críticos levantados pela discussão pedagógica na atualidade, que cabe questionar: preconiza o ecleto no lugar do rigor científico; enfatiza a pedagogia do indivíduo em detrimento do sujeito social; justifica a aniquilação do ensino da ciência em benefício da pretensa pluralidade de pontos de vista. (CAVAZOTTI, 2010, p. 1)

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento, cf. Duarte (2011), Duarte (2008), Duarte (2016), Cavazotti (2010) e Saviani (2008).

Esses questionamentos e nossa filiação teórica nos fazem trazer o debate acerca da concepção hegemônica no campo da formação de professores por um viés marxista, reafirmando que

Desenvolver uma reflexão que aprofunde os questionamentos indicados, apoiada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético como referencial de análise, parece-nos constituir a realização da relevante tarefa investigativa. A educação brasileira, ao perder os referenciais da ciência marxista, abre as portas para abrigar o ecletismo no campo epistemológico e na ciência da educação. (CAVAZOTTI, 2010, p. 7)

Na busca por debater esse ecletismo epistemológico, então, é que apresentaremos nesta subseção um panorama geral das ideias apresentadas pelos autores que consideramos como hegemônicos – que possivelmente o são pelo seu alinhamento ao paradigma pós-moderno, que também se apresenta em hegemonia – e cotejaremos essas ideias com a perspectiva a qual nos filiamos, a fim de, como vimos apresentando, traçar um panorama acerca das concepções atuais acerca do trabalho docente e da formação de professores para, enfim, relacioná-las com a categoria divisão social do trabalho, foco deste projeto.

### **3.2.1 António Nóvoa e o professor reflexivo**

O primeiro autor que destacaremos – citado 83 vezes nas pesquisas analisadas – é António Nóvoa, professor português, catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutor em ciências da educação pela Universidade de Genève, na Suíça, e em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Paris IV-Sorbonne, na França. Em seus escritos, o autor busca destacar a importância dos professores na sociedade, enfatizando uma noção de que não há possibilidade de substituição dessa profissão na atualidade e o faz pela análise do cotidiano escolar e de documentos que versam sobre a educação, os quais são analisados com o fito de reconhecer seus princípios e, com essa base, buscar assegurar a formação profissional dos professores. Nessa formação, são defendidas pelo autor as reflexões sobre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas que – para ele – são considerados pontos centrais no desenvolvimento docente.

Ainda, há nos escritos de Nóvoa a caracterização e a defesa do *professor reflexivo*, o qual se conceitua sobretudo pela noção de autonomia dada e necessária a esse profissional, segundo esse pensamento. Essa categoria – bastante presente na obra do autor português – será fundamental para as discussões que pretendemos tecer, como buscaremos demonstrar nesta subseção.

Toda a defesa e a teorização acerca da docência feitas por António Nóvoa possuem uma orientação comum: a da defesa do reconhecimento e a valorização da profissão. Para o autor

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta determinarem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. (NÓVOA, 2002, p. 22)

Tal busca por reconhecimento é certamente uma pauta que deve ser constantemente enfatizada. É preciso, porém, estar atento ao fim desse intento e o que se reconhece efetivamente com essa valorização. Nesse caso em específico, consideramos preciso demarcar e problematizar a menção de uma categoria bastante cara àqueles que se alinham às teorias elaboradas por Marx: o *valor de troca*. Dessa, a nosso ver, é possível inferir um uso intencional feito pelo autor, considerando que – mesmo que ele não se reivindique marxista – há uma marcação de que se trata de uma menção categorial, apresentada sobretudo pelo uso das aspas em sua grafia. Isso nos leva, portanto, à necessidade de questionar a defesa de um *valor de troca* no mercado acadêmico e universitário, como apresentado no excerto acima.

Inicialmente, consideramos importante destacar um pressuposto apresentado no fragmento destacado de que o trabalho do professor é, sim, uma mercadoria, pois, com base no que é apresentado n’*O Capital*, o valor de troca apresenta-se como expressão do valor, ou seja, como parte do duplo caráter da mercadoria, pois

As mercadorias vêm ao mundo na forma de valores de uso ou corpos de mercadoria, como ferro, linho, trigo, etc. Essa é sua forma natural originária. Porém, elas só são mercadorias porque são algo duplo: objetos úteis e, ao mesmo tempo, suportes de valor. Por isso, elas só aparecem como mercadorias ou só possuem a forma de mercadorias na medida em que possuem esta dupla forma: a forma natural e a forma de valor. (MARX, 2013, p. 124)

Com base nisso, enfatizamos nossa concordância com o pressuposto em questão, mesmo cientes de que tal defesa não é consensual e que vai contra um mantra das lutas no campo da educação que – pautadas no senso comum – bradam não haver um caráter mercadológico na profissão docente. Tal concordância se dá, em primeiro lugar, por compreendermos que os professores – enquanto não possuidores dos meios de produção que são – possuem uma única mercadoria a ser levada ao mercado para possibilitar-lhes o acesso aos seus meios de subsistência, que é sua força de trabalho, como apresentado por Marx (2013, p. 244). Segundo o autor,

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho.

Nossa discordância com a defesa de António Nóvoa não se dá, então, pela pressuposição de que, por buscar ser valor de troca, o trabalho docente se trata de uma mercadoria, mas se dá por dois outros

fatores, a saber: (a) a negação de que esse trabalho não resulta em valor de troca no mercado educacional e (b) a defesa de que o seja.

Na afirmação de que a não valorização do professor leva “ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer ‘valor de troca’ no mercado acadêmico e universitário” (NÓVOA, 2002, p. 22) – quando lida à luz da principal obra de Marx –, torna-se marcante um descolamento com as características basilares da sociedade capitalista, visto que essa se estrutura a partir da troca de mercadorias, as quais, como apresentamos anteriormente, perpassam também pela força de trabalho dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, então, não há como afirmar que o saber do professor – que é componente de sua força de trabalho e também um valor de uso para aquele que compra essa força de trabalho – não possui valor de troca em qualquer mercado que o seja, já que os professores estão inseridos nesse modo de produção e vendem sua força de trabalho no mercado de forma que nessa troca se atesta a existência de um valor de troca.

Dessa conclusão, enfatizamos duas questões que consideramos relevantes: a primeira delas diz respeito ao uso deslocado dos conceitos não só no fragmento analisado, mas de maneira mais ampla, visto que as menções a termos como valor e até em casos mais específicos, como essa menção ao valor de troca, por vezes se dá em uma noção comum de esvaziamento do conceito. Nesse caso, transforma-se a categoria em um sinônimo de valorização, sendo o valor de troca uma mera menção à preciosidade do trabalho, ou seja, ao afirmar que o trabalho docente não possui valor de troca no meio acadêmico, se está resumindo ao trabalho docente não ser precioso ou não possuir prestígio nesse meio. Ainda, há uma segunda constatação que se faz necessária que é uma análise bastante comum do campo educacional e de seus profissionais que, por vezes, desconsidera características essenciais do modo de produção capitalista quando se busca refletir acerca do cotidiano escolar e dos que nele atuam, o que nos leva, inclusive, ao intento de abordar a profissão docente à luz da divisão social do trabalho.

Nossa segunda divergência com António Nóvoa é, enfim, seu tom crítico ao afirmar que não há valor de troca no saber docente no mercado acadêmico, contrária a nossa inferência de que esse existe. A partir disso, mesmo com as discordâncias conceituais e de significação do termo apresentadas anteriormente, consideramos válido destacar o caráter reformista presente nessa defesa, pois, se o prestígio profissional se dá por esse valor no mercado, pressupõe-se de antemão a adaptação a esse mercado. Nossa crítica está, dessa forma, relacionada a uma visão que consideramos limitante, pois – a partir dos pressupostos teóricos e políticos os quais vimos apresentando – as vitórias não estariam na melhora das condições de trabalho no modo de produção capitalista – sobretudo pelas limitações impostas pelo próprio sistema –, mas as vitórias estariam verdadeiramente na superação dessa forma de organização social.

Ainda, dentro da crítica que vimos delimitando nesta subseção, vimos ser importante reafirmar que as discussões aqui propostas são apresentadas como uma forma de incitar o debate e que essas não dizem respeito a críticas específicas aos autores que aqui resenhamos, mas tratam-se de inquietações que acompanhavam nossos estudos e nossas experiências – sobretudo nas formações de professores provenientes dos projetos de extensão citados anteriormente –, as quais se mostram ratificadas pelos pensadores aqui apresentados, que – como buscamos demonstrar no início da subseção – possuem suas ideias como referência hegemônica na área.

Dessas inquietações, destacamos a transgressão do limite da personalidade que crê ser intrínseco da ação docente as relações emocionais e, por vezes, atribui a elas um papel primordial nos processos de ensino e aprendizagem. Tal proeminência de questões subjetivas e de cunho pessoal não raro se apresenta na ação docente e também não raro é reafirmada pelos pensadores da educação em indicações como a de que

[...] a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem um espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2002, p. 24)

Afirmações como essas, que defendem ser o envolvimento com as questões afetivas parte do trabalho docente, parecem-nos bastante preocupantes em especial por dois aspectos, a saber: (a) o quanto esse tipo de fala também pode contribuir para uma maior desvalorização nas condições objetivas da docência que já institucionalizada e se dá exatamente por transformar esse labor em “dom”, “missão” ou “compromisso” e (b) o quanto tal premissa pode tirar a centralidade do papel do professor, a qual é perpassada por tantos elementos e, por isso, é costumeiramente esquecida.

Sobre o primeiro ponto que nos propomos a debater, primeiramente, reforçamos o como a afirmação de que o docente não se envolver nas questões emocionais que perpassam o cotidiano escolar negaria seu trabalho, como na citação supracitada, reafirma uma supervalorização da profissão bastante comum: atribui-se ao professor a necessidade de operar não só com o seu conhecimento e com as estratégias pedagógicas para efetivar os processos de ensino e aprendizagem, mas se estabelece que esse processo educativo só se torna possível com um envolvimento de caráter emotivo ou subjetivo por parte de seus participantes. Assim, para além dos mantras idealistas de ser o docente o responsável pelo futuro de seus aprendizes e, por isso, da sociedade, soma-se a essa premissa um caráter quase heroico desse profissional que, para além das questões objetivas, parece ser capaz de gerenciar as questões emocionais suas e de outrem. Essa perspectiva, a qual consideramos uma forma de supervalorização da docência, acaba, a nosso ver, fazendo exatamente o movimento contrário, o de desvalorização, inclusive no que se refere a sua remuneração.

No que diz respeito à valorização salarial do professor, a qual há muito se mostra como importante agenda dos docentes, não seríamos ingênuos de defender um salário justo à profissão, visto que não se trata de uma questão de moral ou justiça. Porém, da mesma forma que não romantizamos essas propensões salariais, também compreendemos a necessidade de lutar por uma melhora nas condições objetivas da classe docente e, por isso, enfatizamos elementos que auxiliam no apagamento dessa busca, como o foco de nossa discussão, que é o quanto a supervalorização da profissão docente – que atribuí a ela um tom quase divino – acaba por, no fim, desvalorizá-la. Isso ocorre, pois

[...] como em todo trabalhador assalariado, a exploração, na atividade educativa, não aparece imediatamente. Ela é ocultada por uma aparência que lhe confere um caráter de naturalidade. De modo geral, o trabalhador acredita que o salário que recebe é o pagamento pelo seu trabalho. Também de modo geral, ele sente, mas não compreende o processo de exploração. Além disso, esta profissão é recoberta por uma aura de sacralidade, de dedicação, de missão que, mesmo pouco valorizada, à exceção de alguns países, ainda é vista como algo especial, que está para além de “mesquinhas” mercantis. Por lidar não apenas com seres humanos, mas com a formação desses seres, o educador se sente investido de uma tarefa toda especial. (TONET, 2018, p. 07)

O que se deve lembrar, então, é que o valor da força de trabalho – do professor ou qualquer outro trabalhador – corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção dos seus meios de subsistência (MARX, 2013). Não há, por isso, qualquer atributo subjetivo – como missão ou dom – que justifique uma interferência salarial. Em uma sociedade pautada na exploração da classe trabalhadora, porém, enfatizar o quão “superior” pode ser a profissão docente acaba por contribuir com uma desvalorização – inclusive salarial – da carreira, pois “[...] é do maior interesse dos que enriquecem às custas dessa exploração que os educadores acreditem na nobreza e no caráter especial de sua atividade e não percebam o processo de exploração a que estão submetidos.” (TONET, 2018, p.08)

Ademais, buscaremos apresentar o que defendemos como papel do professor e para isso precisamos inicialmente trazer à tona o que compreendemos como papel da escola. Frente ao referencial teórico ao qual nos filiamos, essa instituição deve ter a responsabilidade de criar condições para que o sujeito se aproprie da cultura produzida historicamente pela humanidade, para muito além das demandas pragmáticas, atuando como fator humanizador – no sentido de *humanização* que vemos no pensamento vigotskiano (VYGOTSKI, 2012 [1931]). A escola, frente a essa demanda, torna-se responsável por tensionar os conceitos cotidianos de que se apropriaram seus alunos, conhecendo seu *nível de desenvolvimento real*, para apresentar-lhes os artefatos culturais que, por ora, foram objeto de apropriação apenas pelo professor – o interlocutor mais experiente –, mas que passarão a ser compartilhados também pelos aprendizes. O professor é, então, esse que assume seu papel de mais



experiente e sua preocupação deve se voltar a facultar aos seus alunos uma apropriação da cultura historiada por meio da autorregulação da conduta. Esse papel primordial da escola, porém, tem se mostrado secundarizado por demandas outras que se dão ou por uma lógica da educação compensatória (com base em SAVIANI, 2012) ou pela extrapolação de atividades extracurriculares, que passam a ganhar cada vez mais projeção no cotidiano escolar. Assim,

[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (SAVIANI, 1984, p. 3)

Essas atividades extracurriculares, por sua vez, muitas vezes perpassam por projetos dos mais variados, os quais abordam tópicos acerca da construção da cidadania, da convivência, de questões ambientais ou sociais, entre tantos outros. Certamente não questionamos a finalidade dessas atividades, mas ressaltamos que – exatamente por se configurarem como parte do currículo escolar – essas passam a ter uma presença significativa na rotina escolar, mas, por serem extra(curriculares), eximem-se de um rigor teórico e científico e passam a reforçar o ensino de questões práticas e cotidianas que, exatamente por essas características, muitas vezes já são de conhecimento dos alunos, de modo a contribuir pouco (se contribuírem) para o processo de humanização já mencionado. É dentro desse contexto, portanto, que a escola se desvincula cada vez mais de seu papel, fazendo-o também com o professor, que passa a ser responsável por essas tantas atividades e que, como vimos debatendo, necessita para isso de outras habilidades, inclusive de cunho afetivo.

A atribuição de novas capacidades na profissão docente, porém, como vimos defendendo, desvia a centralidade do papel do professor, apagando-o. Esse apagamento, por sua vez, acaba sendo revalidado por uma defesa relativamente consensual no campo educacional de que é o professor – no exercício de sua profissão – também um aprendiz. O predomínio dessa defesa tão comum no campo educacional também faz parte das discussões propostas por Nóvoa (2002, p. 39) ao afirmar que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”. Sobre isso, é claro, não queremos negar o quanto as relações interpessoais e as próprias experiências adquiridas no cotidiano escolar são importantes para a formação do professor e o quanto o profissional aprende com esse contexto. Não poderíamos fazê-lo, em primeiro lugar, por compreendermos que o desenvolvimento das funções psíquicas – facultado pelo aprendizado, ainda que não garantido por ele – se dá, com base em Vygotski (2012[1931]), também pelo desenvolvimento da ontogênese humana, a qual se relaciona diretamente com as condições históricas e sociais em que o ser humano se coloca e, portanto, com a sua interação sócio-histórica. Dessa forma, o aprendizado do professor em seu

ambiente de trabalho, mesmo que intensificado nesse espaço, se daria não por uma iminência da escola ou da relação estrita entre professor e aluno, mas sim pela própria relação do ser humano com o meio histórico e social. Nesse contexto, então, nossa crítica não se faz à ideia de que pode o professor também aprender no operar de seu ofício, mas se faz à defesa dessa ideia. Tal defesa nos preocupa em especial pelo quanto essa pode – em um ímpeto de ‘humanizar’ os docentes em crítica às pedagogias tradicionais que os superestimavam – retirar a centralidade do professor e, por consequência, facilitar um esvaziamento conceitual que desmereceria a função social da escola enquanto espaço privilegiado para apreensão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Na história da educação brasileira, por exemplo, os ideais escolanovistas, discutidos amplamente por Saviani (2008), se destacam pela premissa da valorização do conhecimento do aluno e na busca de sua autonomia diante do professor, a qual alimenta, por sua vez, defesas de que poderia também o aluno – ao “aprender a aprender” – ensinar o professor. A partir desses ideais, os conhecimentos científicos passam a ser escamoteados no ambiente escolar e é diante desse cenário que consideramos importante destacar o quão perigosas podem ser essas afirmações tão recorrentes e apaixonadas de que deve o professor também ser um aprendiz, pois nossa defesa segue sendo que esse profissional seja reconhecido como o interlocutor mais desenvolvido nos processos de ensino e aprendizagem, como o é.

As duas últimas discussões aqui apresentadas – que enfatizam a personalidade das relações e que atribuem aos professores a condição de aprendizes – se colocam, como vimos apontando, como ratificadores do esvaziamento da profissão docente, mesmo que essas defesas se deem, ao menos ao que nos parece, na busca por uma valorização da docência. Essa valorização, porém, precisa, mais que superestimar o professor, compreender o campo de disputa em que a escola se encontra, o qual se apresenta dessa forma pela própria condição de contradições que fundamentam a sociedade. Sobre isso, há um avanço nas discussões propostas por António Nóvoa quando esse defende que

A afirmação profissional de professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. Por outro lado, o movimento docente tem uma história de poucos consensos e muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam. (1999, p. 21)

Tal compreensão, como mencionamos, mostra-se um avanço ao passo que reconhece o conflito presente no ambiente escolar. Questionamos, porém, que – para que esses conflitos sejam de fato compreendidos – é necessário postular que ele se dá para além dos muros da escola, pois ela se coloca somente como um reflexo da sociedade. As contradições que perpassam a escola, então, não são dela, mas são fundamentos que sustentam o modo de produção da sociedade atual e, por isso, só podem

ser compreendidos a partir de uma perspectiva histórica e que contemple as relações de classe, perpassadas pela divisão social do trabalho. Sobre isso, Aníbal Ponce, ao abordar a relação da educação na transição das sociedades primitivas para a sociedade capitalista, afirma que naquelas “Os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros de modo espontâneo e integral.” (2001, p. 21). O autor apresenta, porém, que essa relação igualitária se dissolve ao passo que a sociedade passa a possuir características capitalistas e aponta o quanto as desigualdades presentes no campo educacional se dão a partir do momento em que o trabalho se divide entre aqueles que são responsáveis por controlar as ações e aqueles responsáveis por executar essas ações, reforçando a divisão entre trabalho espiritual e trabalho manual, como vimos abordando no decorrer desta pesquisa. Para o autor

[...] na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: o que impunha o **poder do homem sobre o homem**. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma participação: a **desigualdade econômica** entre os “*organizadores*” – cada vez mais exploradores – e os “*executores*” – cada vez mais explorados – **trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas**. (PONCE, 2001, p. 26, grifos do autor)

Essa divisão, então, por ser basilar para a compreensão da divisão da sociedade em classes sociais e dos interesses característicos dessas classes, reafirma o quanto pensar nas contradições requer compreender que essas não são intrínsecas à escola, mas o são ao motor da história: as lutas de classes. Nesse contexto, mesmo que a crítica aos conflitos feita por Nóvoa se mostre um avanço, a nosso ver, ela possui um limite que só pode ser extrapolado por uma análise à luz do materialismo histórico-dialético, pois é dessa forma que será possível compreender os elementos constitutivos dessas contradições para além de sua aparência.

Ainda, mesmo que Nóvoa reconheça os conflitos, como vimos abordando, ele reconhece também que o corpo docente é visto como uma ameaça aos projetos que disputam o campo educacional e apresenta que “o movimento docente tem uma história de poucos consensos e muitas divisões” (1999, p. 21), o que nos faz inferir que essa crítica se faz por uma crença de que os professores, se tivessem ideias consensuais, poderiam também tensionar os interesses nesse embate. Essa relação, por sua vez, também só pode ser compreendida – como vimos defendendo – à luz da relação entre as classes, pois não se trata especificamente da profissão do professor, mas de como essa profissão se apresenta como classe trabalhadora que o é e seus tensionamentos, pois “Os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta

contra uma outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 63). Além disso, a defesa apresentada por Nóvoa, de que poderiam os professores tomar como consenso seus interesses, demonstra, a nosso ver, mais uma forma de supervalorização da profissão docente, pois, como vimos tentando apresentar em nossa discussão, esse tipo de afirmação acaba por reconhecer a docência para além das contradições sociais, como se fosse ela uma profissão que se eximisse dessas contradições, colocando-a em um patamar especial e quase divino. Esse tipo de visão, que se apresenta como nossa principal crítica e que se coloca como impulsionadora das ideias que vimos defendendo, é recorrente no campo educacional e é reiterado em afirmações como a de que

O inventário poderia continuar encaminhando-nos pouco a pouco para a constatação de que a **escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias**. Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro? Provavelmente sim. (NÓVOA, 1999, p. 31, grifos nossos)

Esse tipo de afirmação nos faz constatar uma vez mais o quanto há no campo educacional uma tendência em representar o professor como aquele que é muito qualificado e que se destaca por isso. Não queremos, é claro, ir para o caminho oposto de menosprezar a carreira ou a formação docente, pois entendemos tanto que há, sim, pessoas muito qualificadas exercendo a profissão quanto existe (e deve existir) um movimento para valorização dessa carreira que muitas vezes se apresenta minimizada por aqueles que são externos ao ambiente escolar. Não podemos ser ingênuos, porém, a ponto de concluir que – dada sua formação – estariam os professores protegidos das tensões apresentadas na citação supracitada, pois, a nosso ver, uma defesa como essa só se faz abstraindo a docência das relações sociais, analisando-a em sua imanência e descartando elementos da realidade, o que é comum em estudos subsidiados no campo da pós-modernidade – proeminente no ambiente educacional –, mas que se opõe ao que nos propomos.

Dentro desse contexto, o qual consideramos exaltar – por vezes exageradamente – a carreira, António Nóvoa passa a trazer indagações que se aproximam muito das que fazemos nesta tese, pois a relação entre o saber do professor e o quanto esse conhecimento interfere objetivamente na ação docente parece também ser um objeto a ser questionado para o autor. Para ele,

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? (NÓVOA, 1999, p. 21)

O questionamento que rege nossa pesquisa se pauta também nessas dualidades, pois, como vimos tentando apresentar, buscamos reconhecer – a partir da compreensão da divisão social do trabalho –

o papel social ocupado pela ação docente. Para responder a essas perguntas, então, Nóvoa parte da sua conceituação de professor reflexivo, apresentando que

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. [...] As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. (2002, p. 59)

O autor parte, então, de uma defesa de que o professor não lida puramente com conhecimentos técnicos, pois, a partir de seus conhecimentos, ele precisa e deve ser capaz de tomar decisões para possibilitar resoluções. Essas decisões, por sua vez, demonstrariam certa autonomia para o docente. Se observado à luz da divisão social do trabalho, porém, essa autonomia se faz limitada, pois a tomada de decisões – ou o trabalho espiritual – não estão ao seu alcance ao passo que todo seu trabalho é voltado para o movimento de valorização do valor e essa percepção espiritual do trabalho caberia, portanto, para aqueles que possuem o comando da produção, a saber os detentores dos meios de produção, como explicitamos no capítulo anterior, em que aprofundamos a divisão social do trabalho.

### 3.2.2 Maurice Tardif, o trabalho e os saberes docentes

O segundo autor a ser destacado por sua recorrência nos estudos acerca da formação de professores é Maurice Tardif, que teve suas elaborações citadas em 104 dos resumos analisados. Essas menções ora se apresentaram por obras apenas do autor, em especial *Saberes docentes e formação profissional* (TARDIF, 2002), ora por livros escritos em coautoria, em especial com Claude Lessard, com a obra ***O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*** (TARDIF; LESSARD, 2008).

Maurice Tardif, que tem publicados 33 livros, os quais abordam, em especial, a profissionalização da docência e os saberes que devem ser agenciados pelos professores, é professor da Faculdade de Educação de Montreal e possui sua formação voltada para a filosofia com, em suas palavras, um enfoque que chama de *filosofia social* (SOUZA NETO; AYOUB, 2021). Em entrevista a um dossiê da revista Pro-posições, o autor, ao apresentar suas bases teóricas, afirma que, quando era jovem, era próximo de teorias que denomina marxistas e pós-marxistas, mas que depois se interessou pela sociologia crítica e “pelas teorias da atividade, especialmente de Habermas, Giddens e companhia.” (SOUZA NETO; AYOUB, 2021, p 07). Essa marcação se faz importante, pois, como veremos nesta seção, alguns conceitos marxistas acabam perpassando as proposições apresentadas por Tardif, mas esses se apresentam, em boa medida, ressignificados ou, por vezes, criticados.

Inicialmente, cabe-nos afirmar que parte de nossas inquietações – como a indecisão de ser o professor o responsável por suas ações ou um executor do que é pensado por outrem – também estão presentes na obra de Tardif e inferimos que essa presença se dê exatamente pelo quanto essas relações ainda são caras e pouco consensuais no campo educacional, o que instiga-nos ainda mais a seguir as discussões propostas para nossa tese. O autor, mesmo que seguindo uma abordagem epistemológica distinta da nossa, também afirma que, no que tange aos saberes necessários para a profissão, esses se apresentam como não elaborados pelos próprios docentes, o que ele atribui ao que denomina de exteriorização desses saberes. Para Tardif

Ele [o corpo docente] não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. (TARDIF, 2002, p.40-41)

Como vemos, o autor apresenta que não é o docente o responsável pelas escolhas que lhes são necessárias em sua atuação, o que também é uma afirmação proposta em nossa tese e que, à luz de nossa perspectiva teórica, mais que uma relação puramente de exteriorização se daria pela alienação, visto que – para Marx (2010) – o trabalho se objetiva em produtos que se estranham em relação ao trabalhador, assim como o próprio processo de produção, e isso implica que a atividade humana prática de criação se opõe ao trabalhador. Assim, o trabalho ao mesmo tempo em que é a atividade ontológica que faz do ser humano quem ele é, no capitalismo (e em geral nas sociedades regidas pela divisão artificial do trabalho e pela propriedade privada), nega a própria humanidade de quem trabalha. Não se trata, portanto, de uma mera relação de conteúdos externos que seriam de responsabilidade de outros profissionais ou instituições com um status privilegiado em comparação ao professor – como veremos ser proposto por Tardif –, mas se trata de uma configuração social que se estabelece a partir da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho e da divisão de classes e, conseqüentemente, de como essas características contribuem para a delimitação dos saberes docentes, pois a definição das ações (o trabalho espiritual) cabe aos detentores dos meios de produção e não dos trabalhadores. A relação proposta pelo autor canadense, enfim, mesmo que se aproxime de nossa premissa, afasta-se ao justificar o porquê desses fenômenos, o que pode ser explicado, inclusive, pela sua dissidência marxista, como apresentamos anteriormente.

O autor atribui, por fim, o ‘comando’ desses conteúdos a instituições: a universidade e o Estado. Para ele,

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2002, p.41)

O que nos parece aqui é que essa atribuição se dá em uma percepção da aparência do fenômeno e não de sua essência, pois – mesmo que haja uma defesa dos limites do professor da educação básica frente à construção dos saberes que devem ser agenciados em sua ação – essa elaboração se apresenta como fruto de instituições que, na obra do autor, se colocariam muito mais como aquelas que possuem certa influência, poder ou status frente às escolas. O Estado, por exemplo, aparece na obra de Tardif, juntamente com as universidades, como responsável por “produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (TARDIF, 2002, p.41). Há, aqui, três questões que nos intrigam: a) a perspectiva de que essa exteriorização se dá puramente por questões práticas, como currículos e programas escolares, bem como b) o paralelismo criado entre universidade e Estado, como sendo esses passíveis de equiparação sem uma mínima hierarquia e, por fim, c) a personalização dessas instituições ao apresentá-las em distintos momentos como “[...] a universidade e seu corpo de formadores, bem como o Estado e seu corpo de agentes de decisões e de execução.”

Sobre o primeiro aspecto, ao atribuir os saberes que conceitua como *saberes disciplinares* e *saberes curriculares* (TARDIF, 2002) às duas instituições que vimos mencionando, o autor argumenta que esses se entram no cotidiano escolar por meio de “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades [...] por exemplo história, matemática, história, literatura, etc.” (TARDIF, 2002, p. 38) ou por meio de “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]” (TARDIF, 2002, p. 38). Com isso, percebemos haver uma perspectiva muito pragmática no que diz respeito a esses conhecimentos ditos externos aos docentes, como se o caráter executor ou técnico da profissão se desse apenas porque foi atribuída a esse profissional uma série de regras a serem seguidas. Disso, desconsideram-se elementos fundantes desse fenômeno e cria-se a possibilidade de inferência de uma visão bastante reformista em que, não fossem essas restrições práticas, seria possível que os professores pudessem ser os responsáveis pela delimitação dos saberes que comporiam a escola, ignorando a condição societária que leva a essas delimitações.

Ainda, incomoda-nos a perspectiva exposta por Tardif que apresenta o Estado e as universidades como instituições com um mesmo papel de estabelecer as regras, como mostramos anteriormente, e, com isso, os coloca em paralelo. As universidades – mesmo que reconhecidamente apresentem interesses específicos – são espaços que estão (e devem estar) constantemente em disputa e apresentar suas ações em um mesmo patamar que as ações estatais, como feito pelo autor, pode criar uma falsa esperança de que é também o Estado passível dessa disputa imediata. Ainda, além dessa premissa desconsiderar que parte dessas definições podem ser efetivadas em instituições – inclusive educacionais – privadas, cabe destacar, sobretudo, que, nesse paralelo criado, há um apagamento das relações de classe, pois o Estado é apresentado apenas como mais uma instituição – atribuindo-lhe o mesmo valor que outras, como no exemplo que destacamos – e, com isso, é descaracterizado como o grande representante dos interesses burgueses como o é. Para uma análise da profissão docente que a considere no bojo das contradições capitalistas, porém, reconhecer esses interesses que alicerçam as ações estatais torna-se indispensável.

Por fim, ainda nessa relação entre os responsáveis pelos saberes disciplinares e curriculares, incomoda-nos o aparente caráter pessoalizado em que se apresentam as instituições que vimos discutindo. Ao exibi-las, mais que sua menção enquanto entidades, Tardif enfatiza seus agentes, em especial quando aborda a universidade, mencionando-a por meio dos *formadores de professores*. Não negamos, é claro, que essas instâncias dependem de pessoas para execução de suas ações, porém, ‘culpabilizar’ os agentes pelos atos institucionais enfatiza mais uma vez uma visão reformista acerca dos fenômenos que circunscrevem a ação docente. Ora, se fossem as pessoas que atuam no Estado e nas universidades as responsáveis pelas limitações das ações docentes, bastaria trocar essas mesmas pessoas por outras que fossem sensíveis às pautas dos professores ou que buscassem ‘libertar’ esses profissionais. Essa noção nos parece, mais uma vez, esbarrar em uma falha comum nas pretensas mudanças escolares, que é – como vimos denunciando – resolver as demandas apenas por um viés imediatista.

Ainda em sua defesa sobre uma pretensa exteriorização de alguns saberes docentes, Maurice Tardif busca trazer elementos que expliquem o porquê dessa relação. Aqui, mais uma vez, nos deparamos com uma menção que pode se confundir com uma análise que se aproxime da que propomos, mas que, na verdade, trata-se da utilização de um mesmo termo para criação de relações distintas. Isso porque o autor delimita como uma das justificativas para que os saberes disciplinares e curriculares não sejam de domínio prévio do professor o fato de, ao longo da história, ter existido uma divisão do trabalho. Segundo ele

Numa perspectiva mais ampla e de caráter histórico, podemos inicialmente citar, como foi feito anteriormente, a divisão do trabalho aparentemente inerente ao modelo erudito de cultura da modernidade. Nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual



assumia, em geral, as tarefas de formação e de conhecimento no âmbito de instituições elitistas. Era assim nas universidades medievais. Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer necessários à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros. Era o que ocorria nas antigas corporações de artesãos e operários. (TARDIF, 2002, p.42)

Aqui, é importante destacar como, apesar de usar um mesmo termo, a relação que o autor apresenta com a divisão do trabalho se trata de algo muito mais técnico e não de uma configuração social, como veremos a seguir, e não se baseia no conceito marxista, tal como propomos. É importante perceber, enfim, que Tardif perpassa essa defesa por uma perspectiva da história, mas a utiliza apenas como uma sucessão de fatos – e daí a importância da compreensão materialista para analisar as relações históricas –, pois o autor lida com uma vinculação de causa e consequência direta e sem grandes mediações, como se o fato da sociedade feudal se pautar em uma divisão entre os saberes intelectuais e os saberes técnicos fosse um germe para o caráter executor do trabalho docente atual. Para compreender qualquer movimento histórico, porém, é preciso reconhecer seus fundamentos materiais, os quais, nesse caso do exemplo da educação feudal, se apresentam pelo surgimento e início da ascensão burguesa. Ao contrário dessa pretensa relação elitista apresentada no excerto de Tardif, Aníbal Ponce, ao traçar um panorama histórico da educação no mundo e sua relação com as lutas de classes, apresenta também uma discussão acerca do surgimento da universidade em seu capítulo destinado à educação feudal. Segundo ele

A palavra *universidade* – *universitas* – era empregada na Idade Média para designar qualquer assembleia corporativa, fosse ela de sapateiros ou de carpinteiros. Nunca era empregada em um sentido absoluto, de modo que a expressão *Universidade de Bolonha*, por exemplo, era apenas uma abreviação cômoda da expressão *Universidade dos Mestres e Estudantes de Bolonha*. No início, as universidades não passaram de reuniões livres de homens que se propuseram o cultivo da ciência. (PONCE, 2001, p. 97)

Na explicação de Ponce, as relações eruditas e de conhecimento no período feudal se apresentavam – pela própria caracterização dessa sociedade – pelo predomínio da igreja, o que, porém, passou a ser questionado pelo surgimento dos burgueses – que devem ser tomados em seu contexto histórico sob o risco de serem analisados equivocadamente com uma compreensão do que é a burguesia atualmente, o que levaria a assumi-la nessas condições de elitista ou superior. A análise do surgimento das universidades, então, nos leva a observar como as transformações econômicas e nas relações entre as classes que se deram a partir da ascensão burguesa interferiram na criação de novos espaços voltados à educação em função de seus interesses, os quais, todavia, ainda eram insípidos dado os limites provenientes de um desenvolvimento rudimentar da burguesia enquanto classe. Essa relação direta de causa e consequência entre o surgimento das universidades no período feudal e a externalização dos conhecimentos dos professores na atualidade nos parece lidar com uma relação histórica, mas não materialista e, portanto, distinta do que propomos.

Ainda, é importante destacar que – quando apresenta a justificativa de que a exteriorização dos conhecimentos do professor se dá, dentre outros motivos, por uma divisão do trabalho – Tardif, diferentemente do que nos propomos, não está se baseando no conceito marxista. Quando aborda essa divisão, o autor está, na verdade, trazendo uma discussão acerca das divisões laborais que podem ser reconhecidas dentro do próprio ambiente escolar. Quando perguntado sobre ela na entrevista que vimos resenhando, por exemplo, Tardif explica que

[...] havia também cada vez mais pessoal técnico, isto é, pessoas que não têm formação universitária – eles têm uma formação colegial ou mesmo uma formação secundária – os quais apoiam os professores para, especialmente o controle de estudantes, os estudantes com dificuldade, os estudantes em crise. E é isso que chamamos de equipe técnica. Então, progressivamente, me interessei pela divisão do trabalho. (SOUZA NETO; AYOUB, 2021, p 07-08)

Esse excerto deixa claro que a compreensão sobre a divisão do trabalho proposta nos escritos de Tardif se relaciona muito mais com uma divisão de ofícios que, como mostrado anteriormente, ele apresenta como resquício de uma forma como as diferentes funções foram se dividindo ao longo da história, a qual não se trata, portanto, de uma configuração social, mas de uma consequência dela. Essa visão, quando recortada para o espaço escolar, nos parece problemática inicialmente por atribuir a uma instituição – a escola – uma pretensa autonomia em estabelecer divisões hierárquicas, as quais se consolidam, na verdade, para além dela, na própria delimitação capitalista, pois “A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente como também cria uma estrutura hierárquica entre os próprios trabalhadores.” (MARX, 2013, p. 434). Ainda, esse tipo de marcação que divide o trabalho no ambiente escolar entre aquele realizado pelos professores e aqueles realizados pelos ‘técnicos’ tende a reafirmar o que vimos criticando que é uma visão de superioridade que costumeiramente se aplica à profissão docente que pode nos levar a inferir, inclusive, que a formação acadêmica seria o suficiente para minimizar o caráter executor do trabalho do professor, mesmo que isso – como vimos mostrando – seja negado por Tardif.

Ao criticar a relação exterior do que denomina saberes disciplinares e curriculares, Tardif apresenta como proposta a de que os professores devam participar mais ativamente das tomadas de decisão no que tange a sua profissão e suas ações. Para o autor, “[...] seria necessário que os professores tivessem mais poder na formação, nas instâncias de tomada de decisão nas quais se concebe e se organiza a formação.” (SOUZA NETO; AYOUB, 2021, p 18). A argumentação de Tardif nos leva a uma defesa de que essa mudança proposta poderia se dar com auxílio de duas estratégias: a profissionalização da docência e – o que é mais defendido pelo autor – a valorização dos saberes dos próprios professores, os quais são denominados saberes experienciais. Sobre a primeira questão, Tardif afirma que

[...] teria de haver uma ordem profissional, uma corporação, como no direito ou na medicina, mas ela não existe. Portanto, os professores se tornam consumidores de formação e de pesquisa. Eles não são produtores de sua formação. (SOUZA NETO; AYOUB, 2021, p 18)

Esse tipo de ‘solução’, porém, faz parecer que a formação seria determinada por um comitê específico e não pelas necessidades do capital e faz com que esse processo seja visto de uma forma idealista, como se fossem os conhecimentos autônomos ou determinados por uma divindade. Com isso, desconsidera-se também que, quando o trabalhador perde o controle da produção, que é uma condição para que ele seja um trabalhador, ele perde também o conhecimento do que ele está fazendo, pois

As potências intelectuais da produção, ampliando sua escala por um lado, desaparecem por muitos outros lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se defronte a eles no capital. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina. (MARX, 2013, p. 435)

Essa compreensão de distanciamento, porém, mesmo que não seja explicitada, parece ser também pressuposto de Tardif, pois, mesmo que ele apresente a importância dessa profissionalização para minimizar o hiato entre os docentes e os saberes exteriorizados, ele foca sua defesa na concepção de que existem saberes que são específicos dos professores e de suas experiências e que são esses os que caracterizam a profissão, a qualificam e que devem sobretudo ser valorizados. Segundo o autor, há uma impossibilidade de os docentes controlarem os saberes curriculares, disciplinares e sua formação, o que cria a importância da crítica a um reconhecimento voltado a esses saberes específicos, pois

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. [...] Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2002, p.40)

Ao propor essa estratégia, a linha argumentativa de Tardif resvala mais uma vez em um elemento caro ao campo educacional, o que já perpassou também nossas críticas em outros momentos, que são os anseios pelas questões práticas que envolvem o cotidiano escolar. Aqui, segundo o autor, os saberes experienciais não seriam aqueles criados a partir das práticas, mas seriam constituintes dessas práticas. Tardif, enfim, define esses saberes experienciais como:

[...] saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas interagem a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática

cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 48-49)

Essa relação com a experiência e como ela constitui saberes que são essenciais para a formação docente é a grande defesa do autor canadense e, segundo ele, devem ser reconhecidos, o que será feito “a partir do momento em que os professores manifestarem duas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo a respeito de sua própria formação profissional.” (TARDIF, 2002, p.55). O que inferimos, então, é que, por essa perspectiva, não há um problema real na divisão entre as relações de teoria e prática – a qual, como buscaremos defender, também perpassa pela divisão do trabalho –, mas essa dualidade seria menos problemática se – a partir das relações experienciais – os professores fossem responsáveis pela elaboração dos saberes teóricos. Essa concepção, por sua vez, cria um espaço de disputa entre aqueles conhecimentos que até então são externos aos docentes, defendendo uma perspectiva em que experiências e a profissionalização tomem projeção na formação dos professores. Para Tardif,

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos da sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. [...] Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. [...] Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será de abrir um espaço maior para os conhecimentos das práticas dentro do próprio currículo. (TARDIF, 2002, p.241)

Mais uma vez, percebemos que há uma supervalorização das experiências docentes, o que – além de encaminhar para um apagamento teórico cada vez mais comum nos ambientes escolares – reafirma como o reconhecimento das questões práticas inerentes à profissão parece ser a grande demanda ou o grande caminho para ‘salvar’ a educação. Aqui, cabe reiterarmos que os questionamentos que vimos traçando não se voltam a um ou outro autor específico, mas os consideramos necessários por percebemos que – até por tomarem-se como hegemônicos na formação de professores – esses carregam ideias que estão impregnadas no imaginário dos professores e regem suas ações e formação. É essa supervalorização que tanto criticamos, pois, que nos parece cegar as discussões acerca da escola, da docência e da educação de maneira mais ampla, visto que é ela que coloca a instituição escolar em um patamar ideal(ista) e, com isso, desconsidera contradições básicas de constituição da sociedade capitalista. Ainda, requerer um espaço maior para os conhecimentos práticos no currículo, como proposto por Tardif, mesmo que siga soando como a via redentora para as demandas da educação, já se mostrou – pelo menos no contexto brasileiro – historicamente insuficiente, como

vimos na introdução de nossa tese, em que mostramos haver uma busca recorrente nos próprios documentos oficiais acerca da formação de professores para que essa se pautasse nos conhecimentos práticos, mas que, mesmo com ela, há um consenso de que as lacunas na formação docente ainda são gritantes. Por fim, a análise imediata da separação entre teoria e prática na sua aparência, como vimos percebendo nos escritos que analisamos, nos parece novamente mostrar um caminho fácil e de grande adesão, mas que mascara que essa dualidade é inerente da configuração social, como apresentado por Lenin (2011, p. 02) ao afirmar que um dos maiores males deixados pela sociedade capitalista é “o completo divórcio entre o livro e a vida prática [...] e estes livros, na maior parte dos casos, eram a mentira mais repugnante e hipócrita, que nos desenhava falsamente a sociedade capitalista.”

Seguindo essa lógica de que há uma visão de prestígio demasiado voltada ao trabalho docente, Tardif e Lessard, ao definirem a profissão, argumentam haver uma proeminência do ensino escolar frente a outras esferas sociais e daí a importância de qualificação dos docentes. Segundo eles,

[...] do ponto de vista sociogênico, pode-se afirmar que, atualmente, o ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. Na contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel (1843), Marx afirmava que ‘o homem é a raiz do homem’; pode-se, portanto, parafrasear sua célebre fórmula afirmando que ‘a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual’, ou seja, de nós mesmos. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 07)

Aqui, precisamos destacar, primeiro, a menção a Marx para justificar a defesa dos autores, pois, no contexto da obra citada, Marx apresentava uma discussão acerca do materialismo e, com isso, quando afirmava ser o homem a raiz do homem, afirmava, na verdade, que é preciso partir da atividade humana para compreender e explicar a realidade, reiterando seu caráter materialista e apresentando a ausência dessa característica na obra de Hegel. Não se trata, enfim, de uma noção de causa e consequência entre o homem e as próximas gerações, fazendo com que a paráfrase proposta se mostre apressada e, mais uma vez, indique uma tomada da história como uma sucessão de fatos desprovida de um caráter materialista e dialético. Essa proposta, porém, não nos parece gratuita, visto que enfatiza uma importância demasiada para o processo de escolarização, nos fazendo retomar, como já apresentamos, lugares comuns que afirmam ser os professores os responsáveis pelas gerações futuras.

Ainda, essa defesa de que a educação é ressaltada frente às demais esferas parece novamente corroborar com uma valorização exacerbada da docência, o que segue sendo discutido por uma reivindicação de que o trabalho do professor se distingue das demais formas de trabalho, entre outras coisas, em função do seu objeto. Segundo Tardif,

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2002, p.128)

Aqui, o autor busca distinguir a profissão docente das demais profissões pela afirmação de que é preciso diferenciar uma atividade que possui como objeto as relações humanas. Frente a isso, consideramos ser importante destacar, à luz d'*O Capital*, o que compreendemos como processo de trabalho e sua relação com seu objeto. Para Marx, os elementos que constituem o processo de trabalho são “[...] em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2013, p. 256). Agora, se tomamos, como já afirmamos, que o trabalho – constituído por esses três elementos – é uma atividade eminentemente humana, independe seu objeto e sua finalidade, pouco importa se a sua intenção é transformar uma madeira e uma pedra em machado ou fazer com que estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois em ambos os casos o que há é uma relação humana. A defesa de Tardif, que se distancia desses pressupostos, busca, na verdade, colocar a docência em um patamar que a distingue das demais profissões, argumentando que

[...] profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu ‘objeto de trabalho’ e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com matéria inerte. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 11)

Novamente, parece-nos que esse tipo de defesa descola as relações escolares das condições sociais. Ora, esse objeto de trabalho que possui natureza humana, segundo os autores, mostraria características específicas por serem originais. Porém, a passagem dos conhecimentos acumulados para gerações futuras – foco da educação – não se trata de uma característica original da educação formal, mas de uma própria condição da reprodução da vida, pois é a partir do reconhecimento do que já foi apropriado pela humanidade que se é possível que ela se desenvolva. Ainda, na defesa de que o trabalho do professor teria um objeto que se distingue do trabalho com matéria inerte, reafirmamos a relação de que o objeto de trabalho pouco importa para o seu processo, pois há uma finalidade específica que, como vimos, é tão antiga quanto a própria humanidade. O que se tem aqui, portanto, é apenas uma diferença nas mediações, as quais se apresentam como um elemento aparentemente passível de discussão, mas que não se configuram como algo essencialmente definidor do trabalho do professor.

Todas essas defesas são apresentadas com uma ênfase na busca pela valorização da profissão que, para Tardif e Lessard, ainda são vistas pela sociedade como periféricas ao trabalho material. Os autores defendem que

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e suas agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 17)

Dessa exposição, consideramos relevante retomar minimamente a conceituação acerca do trabalho produtivo, pois nos parece que a compreensão em tela é aquela que lida com uma perspectiva de produtividade do trabalho relacionada a um produto material proveniente desse trabalho, a qual costumeiramente faz com que os docentes afirmem que seu trabalho é considerado não produtivo e que se apresenta também no excerto em questão. Em um viés marxista, porém, que necessita compreender os pressupostos materiais e econômicos que envolvem essa produtividade do trabalho, essa vinculação não está direcionada à produção de um artefato material, mas sim à produção de mais-valia, pois “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.” (MARX, 2013, p. 578). Assim, afirmar que o trabalho docente não é considerado produtivo equivale a afirmar que ele não seria produtor dessa valorização do capital e novamente alçaria a escola a um patamar descolado das contradições da realidade. Sobre os professores, inclusive, Marx explica que

[...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital em uma fábrica de ensino, em vez de uma fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. (MARX, 2013, p. 578)

A afirmação de que o fazer docente é um trabalho não produtivo, então, é uma afirmação pautada no lugar comum que ainda atribui essa qualificação à necessidade de um produto material que seria fruto do trabalho. Ela ainda, como visto no excerto analisado, acaba por afirmar que a educação não faria parte da esfera da produção, pois essa caberia àqueles trabalhos com alguma produtividade material. Frente a isso, a defesa de Tardif e Lessard é de que se devam valorizar o trabalho da escolarização que – segundo eles – é improdutivo ou, no máximo, reprodutivo. Como vimos, porém, pelo menos a partir d’*O Capital*, essa é uma afirmação que não se pode sustentar e que, a nosso ver, acaba sendo defendida em uma busca de valorização que perpassa pela compreensão de que a formação de um

profissional intelectual – mesmo que isso, naquela perspectiva, não seja produtivo – seria capaz de trazer transformações efetivas na sociedade. Inferimos isso, pois os autores defendem que

[...] na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais. Esses grupos controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 18)

O que eles buscam, então, é que os professores se enquadrem nesse grupo de profissionais ‘qualificados’ que seriam capazes de tomar decisões. Nossa pesquisa, então, ao tentar mostrar os limites impostos pela divisão social do trabalho, procura exatamente desfazer esses consensos que nos parecem atuar como uma cortina de fumaça que desvia o olhar dos profissionais da educação das demandas que os circunscrevem e faz com que esses sigam dispendendo esforço em ‘soluções’ imediatas que, por fim, os levam sempre ao mesmo lugar.



#### **4. PERCEPÇÕES DA PROFISSÃO E SEUS PRESSUPOSTOS: CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHADOR E PARA A EDUCAÇÃO**

Os capítulos anteriores deste trabalho marcam algo que não nos surpreende: o fato das concepções acerca da docência e, conseqüentemente, da educação não estarem pautadas em uma perspectiva materialista – que consideramos ser a mais adequada para análise da realidade como ela se apresenta –, mas encontram-se enquadradas majoritariamente em um viés pós-moderno. E é essa perspectiva – a qual é sustentada por ideais liberais e que, de forma mais ou menos consciente e engajada, reproduz essencialmente esse modelo, enaltece uma subjetividade falsa e desvinculada das bases histórico-materiais nas quais os indivíduos se constroem, além de conceber uma noção de educação desprovida de contexto histórico – que pretendemos discutir neste capítulo. Isso não só para resenhar tal pressuposto e compreender como ele se reconhece nas práticas educativas, mas – e especialmente – para compreender como essa predominância não se apresenta por acaso e como ela é responsável por conseqüências tanto na profissão quanto na educação em sua concepção mais ampla. Assim, considerando que essa visão, que se autointitula avançada, na realidade, busca subordinar a educação aos interesses do capital, esvaziando o aspecto humano, cultural e histórico do processo formativo, lidaremos agora com a) o pensamento pós-moderno e as relações econômicas que o sustentam; b) as suas conseqüências para o fazer docente; e c) as conseqüências para os processos de ensino e aprendizagem.

##### **4.1 A PÓS-MODERNIDADE ENQUANTO FORMA DE COMPREENSÃO DA REALIDADE E SEUS LIMITES**

O termo "pós-moderno" pode ser confuso para alguns, pois implica uma superação da modernidade, embora não represente exatamente uma inovação no pensamento, mas sim uma amplificação de tendências mais antigas no pensamento burguês. Isso porque a "era pós-moderna" se tornou um tema relevante após a década de 1970 a partir de relações históricas e econômicas do período, como exploraremos posteriormente, e, embora suas ideias já estivessem presentes anteriormente, sua ascensão reflete as transformações que estavam ocorrendo no sistema capitalista. Ou seja, o surgimento do pós-modernismo como um fenômeno cultural aconteceu paralelamente à ascensão do neoliberalismo e está intimamente ligado às mudanças ocorridas nos países capitalistas, já que

[...] o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova (sob o nome de sociedade pós-industrial, esse boato alimentou a mídia por algum tempo), mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo. Não é de se espantar, então, que vestígios de velhos avatares – tanto do

modernismo como até do próprio realismo – continuem vivos, prontos para serem reembalados com os enfeites luxuosos de seu suposto sucessor. (JAMESON, 2007, p. 16)

Lyotard (2009), o autor utilizado como base fundante dos estudos da pós-modernidade, definiu, resumidamente, o pós-moderno como o descrédito em relação às metanarrativas, ou ainda como a “posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas” (LYOTARD, 2009, p. xv), considerando, em sua perspectiva, o estado da cultura após as mudanças ocorridas na ciência, na arte e na literatura, que influenciavam como o conhecimento era criado, disseminado e validado nas sociedades do Ocidente. Para isso, o autor argumenta que

os metarrelatos foram responsáveis pela constituição — nos tempos modernos — de grandes atores, grandes heróis, grandes perigos, grandes périplos e, principalmente, do grande objetivo sociopolítico e econômico, trazendo uma impossível, mas almejada grandiosidade para um mundo que mais e mais se dava como burguês e capitalista, baixo e decadente. (LYOTARD, 2009, p. 127)

Com isso, ele queria defender que a experiência da pós-modernidade decorreria da perda de crenças em visões que considerava totalizantes da história, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade. Dessa forma, em sua obra, analisa eventos que teriam sido usados para justificar as instituições modernas para, então, trazer elementos que buscariam a sua superação. Ele identifica, por exemplo, a Revolução Francesa como um mito e acusa que a narrativa sobre ela – e suas bases a partir da razão iluminista – relatava a história da humanidade como o agente heroico da sua própria libertação, graças aos avanços do conhecimento, o que considera problemático ao enquadrar tal posição como visão única e estanque e, assim, tenta descredibilizá-la. Sua análise, por sua vez, diz que a compreensão desses ou dos demais ocorridos da história ou fenômenos da atualidade – os quais seriam a base do conhecimento – não devem ser entendidos enquanto uma metanarrativa, como a do exemplo apresentado, mas devem ser concebidos como um tipo de jogo linguístico, caracterizado por diversas narrativas e perspectivas, em vez de ser uma busca pela verdade absoluta.

Ainda nessa busca por reforçar o conhecimento pela perspectiva discursiva em contraponto às metanarrativas, Lyotard (2009) questiona o que legitima o conhecimento e questiona os critérios tradicionais de legitimidade, propondo uma abordagem que considera mais pluralista que leve em conta a diversidade e a heterogeneidade do saber. Para isso, o autor apresenta duas grandes versões dos relatos da legitimação do saber e das instituições na modernidade, um que ele denomina especulativo, que se daria por um movimento filosófico, e outro, que denomina prático, se relacionaria com uma condição política. A partir disso, o autor defende que, para a concepção pós-moderna, a legitimação se dá através da transformação, da imprevisibilidade e da diferença.

Por fim, como resumo de sua defesa e a partir dessa busca por uma análise discursiva do conhecimento, Lyotard (2009) explica que, mais que representar o mundo, os discursos são capazes de modificá-lo e influenciá-lo, tendo um grande poder nas relações sociais e devem, portanto, se sobrepor às metanarrativas. Porém, se as grandes histórias que uma vez uniram a humanidade foram deixadas de lado, como proposto pela perspectiva pós-moderna, surge, entre outras questões, o desafio de como fundamentar o conhecimento na sociedade contemporânea.

Lyotard (2009) define o conhecimento como um conjunto de informações que capacita certos indivíduos, como cientistas, juízes, filósofos ou artistas, a fazer julgamentos sobre verdades, moralidade e estética, ou seja, declarar o que é certo ou errado, bom ou ruim, feio ou bonito. O problema, todavia, é que não existe mais um consenso comum sobre esses valores. Em sua defesa, então, o autor sempre reitera não haver mais uma narrativa universal que possa validar esses discursos para todas as culturas, argumentando que a condição pós-moderna, em contraposição ao que é universal, não seria somente o instrumento para o exercício do poder, mas ela traria uma possibilidade de reflexão crítica sobre a imprevisibilidade do real. Para ele,

A condição pós-moderna é, todavia, tão estranha ao desencanto como à positividade cega da deslegitimação. Após os 'metarrelatos', onde se poderá encontrar a legitimidade? O critério de operatividade é tecnológico; ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo. Seria pelo consenso, obtido por discussão, como pensa Habermas? Isto violentaria a heterogeneidade dos jogos de linguagem. E a invenção se faz sempre no dissentimento. O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável. (LYOTARD, 2009, p. xvii),

Entretanto, não há como negar que, na civilização ocidental, que se baseia em ideais como democracia, liberdade e direitos, esse relativismo apresenta um grande risco, uma vez que a criação de um relativismo tão extremo impede que se consolidem elementos que tradicionalmente têm servido como elementos unificadores na sociedade, além de fragmentarem o conhecimento a ponto de minimizá-lo até que seja desconsiderado, o que, por vezes, já se tornou uma realidade em escolas e na própria formação de professores, como vimos demonstrando no decorrer desta tese.

Mas, mesmo que se apresente como um risco à produção do conhecimento, é inegável, porém, que, enquanto um referencial filosófico e cultural, essa perspectiva segue se fortalecendo nos mais diversos meios, seja na própria produção de conhecimento – como vimos debatendo – seja nas influências dessas teorias em práticas diversas, como no caso das ações escolares. Esse pensamento, que se apresenta com a pretensão de representar uma ruptura com a visão moderna tradicional e de questionar as ideias e princípios que dominaram a modernidade, tal como as questões econômicas que são base para uma análise materialista da realidade, mostra-se, na verdade, uma busca por reformulação que apresenta novos nomes a antigas perspectivas de manutenção do capital. Ou, a

concepção pós-moderna “desvia devidamente a atenção da economia, ao mesmo tempo que permite que fatores econômicos e inovações mais recentes [...] sejam recatalogados sob o novo título.” (JAMESON, 2007, p. 17-18)

Trata-se, assim, de uma ideologia que fortalece o individualismo tanto no âmbito do conhecimento quanto no político, promovendo a descrença na viabilidade de desafiar o poder nas estruturas de grande escala e na capacidade de efetuar mudanças estruturais e também nega o papel fundamental e constante do trabalho humano na formação essencial da existência social; em vez disso, atribui essa função à esfera da comunicação e da linguagem. Por isso, enquanto o pensamento moderno tende a enfatizar a busca por compreensões universais e a crença no progresso linear – no caso de nossa perspectiva, pautado em relações sociais, materiais e históricas – o pensamento pós-moderno recusa essas concepções e toma a incerteza, a fragmentação e a diversidade em desagregação como pressupostos, o que, no caso da educação, terá impacto direto na supervalorização da ação do professor, colocando-o como protagonista não em seu sentido benéfico, mas de uma super responsabilidade pelas benesses, mas também das deficiências do processo educacional, trazendo-o incumbências que muitas vezes não lhe convém.

#### 4.2 NÃO É UM ACASO: OS INTERESSES QUE SUSTENTAM O QUE É HEGEMÔNICO

Pensar que tais concepções pós-modernas e suas consequências se dão por acaso seria, claro, não só ingenuidade, mas incoerente com a análise materialista da realidade. Assim, é preciso destacar que tais ideias que predominam na educação são um reflexo das ideias que predominam na sociedade, as quais, por sua vez, são fruto da perspectiva neoliberal que as sustenta.

Esse modelo econômico, de acordo com Perry Anderson (2012), em seu texto *Balanço do Neoliberalismo*, pode ter seu início datado no período pós Segunda Guerra Mundial, embora a publicação da obra fundadora dessa perspectiva – *O caminho da servidão*, de Hayek – tenha sido em 1944, um ano ante do fim do conflito mundial. Para Anderson, Hayek e a sociedade de Mont Pèlerin desenvolveram uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, sendo seu alvo inicial o keynesianismo, que defendia essas interferências estatais. Para a perspectiva neoliberal, o intervencionismo estatal em diferentes áreas, propagado por Keynes, era considerado um empecilho para a liberdade e a vitalidade da concorrência, elemento fundamental para o desenvolvimento capitalista. Porém, nos anos seguintes à Segunda Grande Guerra, o capitalismo passou por um período de grande estabilidade, fazendo com que os ideais neoliberais não tivessem eco em nenhum ciclo relevante e que essa perspectiva fosse, aos poucos, sendo questionada.

Esse cenário, todavia, muda com a crise econômica de 1973 e a invasão soviética no Afeganistão em 1978. A crise fortaleceu a crítica ao receituário keynesiano na economia, oferecendo

uma oportunidade para a aplicação de novas práticas econômicas para salvar o capitalismo. A invasão soviética, por sua vez, fortaleceu o neoliberalismo em seu aspecto de ideologia política, firmando essa vertente teórica como símbolo do pensamento anticomunista durante a fase final da Guerra Fria, o qual perdura até a atualidade. Esse novo cenário, então, possibilitou a ocorrência de duas grandes experiências neoliberais: o governo Thatcher na Inglaterra e o governo Reagan nos Estados Unidos.

Dadas essas experiências e analisando os índices econômicos dos países da OCDE que adotaram o receituário neoliberal ao longo da década de 1980, Anderson (2012) percebe uma queda no índice de inflação e aumento na taxa de lucro das indústrias, no índice de desemprego e no grau de desigualdade, levando em conta a tributação dos salários mais altos e compara o crescimento das bolsas de valores em relação ao crescimento dos salários. Todos esses itens mencionados eram esperados após a aplicação do programa neoliberal, o que pode ser considerado um êxito. Porém, o historiador inglês também aponta uma queda na taxa de crescimento dos países analisados e isso indica que a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos, já que a desregulação financeira criou condições mais propícias para o investimento no capital financeiro (especulação) do que no capital produtivo. Assim, é possível que as divergências entre keynesianismo e neoliberalismo se configuram não apenas como uma divergência na forma de se gerir o capital, mas que essa divergência é a expressão do conflito entre duas frações de classes distintas dentro da burguesia: a burguesia ligada ao capital produtivo, que tem a sua visão de mundo e interesses defendidos pelo ideal keynesiano, e a burguesia ligada ao capital financeiro, que tem sua visão de mundo e interesses defendidos pelo ideário neoliberal.

A partir disso, um cenário diferente é percebido pelo autor quando o recorte das políticas neoliberais passa a focar na América Latina e no Leste europeu, na década de 1990. Nesse cenário, apesar dos péssimos índices econômicos em função da recessão, aumento da dívida pública, aumento do endividamento privado, aumento do desemprego, queda na produção e aumento das desigualdades, politicamente, o projeto neoliberal -dado o seu poder econômico - segue conseguindo vitórias eleitorais. Isso se deve, em grande medida, ao fato que foram os projetos neoliberais que foram implementados nas antigas repúblicas soviéticas, tornando-os esse o símbolo da vitória do capitalismo sobre o socialismo. Com isso, até mesmo o fracasso econômico era relevado diante da vitória sobre o inimigo: o comunismo. Isso permite que Perry Anderson (2012) conclua que

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria

convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. (p.23)

A conquista dessa hegemonia está diretamente ligada ao fato de que ao relacionar as políticas públicas dos Estados de bem-estar social com o socialismo, a retórica neoliberal politicamente colocava todos seus adversários, mesmo os keynesianos, como inimigos do capitalismo, pois “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação de mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 2012, p. 9). Dessa forma, mesmo com seu receituário falhando em várias de suas promessas, ideologicamente, os neoliberais já defendiam serem os únicos bastiões capitalistas para derrotarem o grande inimigo da Guerra Fria e, assim, mostrarem que, apesar dos problemas, o seu caminho é o único possível para uma sociedade capitalista.

Esse modelo econômico, então, mais que um movimento econômico que é, passou a se expandir de tal forma que já se configura como uma doutrina, uma ideologia, ou, como defende Perry Anderson (2012):

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (p. 22)

Frente a isso, é essencial definir o neoliberalismo como um modelo dominante e predominante. Ou seja, ele representa uma maneira de exercer poder de classe que se adapta às atuais relações econômicas, sociais e ideológicas. Embora tenha surgido inicialmente como uma crítica, principalmente de natureza econômica, ao estado de bem-estar, ao longo do tempo, ele se desenvolveu em um conjunto de princípios doutrinários que culminaram em um modelo que abrange as relações entre diferentes classes sociais, valores ideológicos específicos e até um determinado tipo de Estado. Esses elementos, para se perpetuarem, precisam, por óbvio, de um instrumento bastante propenso à construção e à perpetuação de parâmetros, crenças e ideologias que é a escola. Por sua vez, a utilização dessa instituição pela dinâmica neoliberal reflete tanto na definição do currículo escolar quanto na atuação docente, como buscamos explorar neste capítulo e, com esse ‘auxílio’, “o temário político segue sendo ditado pelos parâmetros do neoliberalismo, mesmo quando seu momento de atuação econômica parece amplamente estéril ou desastroso” (ANDERSON, 2012, p. 17).

Essa relação ideológica – que se desdobra na consolidação do pensamento pós-moderno nas diferentes áreas do conhecimento – trará consequências significativas tanto na configuração curricular

das escolas quanto na formação de professores, como já apontamos em alguns momentos desta tese e como abordaremos em sua continuidade. A perspectiva econômica neoliberal, porém, mesmo com as ressalvas e declínios históricos que foram apontados nesta seção, por manter-se como a única possibilidade de manutenção do capitalismo e de negação do comunismo, ainda se evidencia como estratégia econômica predominante e, por isso, atua fortemente no financiamento, manutenção e, conseqüentemente, na configuração da escola.

Frente a isso, ao analisar o que se conceitua como *redes de governança*, Shiroma e Evangelista (2014) apresentam como os neoliberais reconsideraram a importância de atender às demandas sociais na formulação de políticas públicas e, dessa forma, atuam ativamente na correlação com o Estado buscando viabilizar uma ‘nova gestão pública’ caracterizada pelo incremento das parcerias público-privadas. Com isso, segundo as autoras,

O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência da parte das tarefas de provimento dos serviços públicos à organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instruírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social. (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014, p. 23)

A partir disso, fica evidente que, com frequência, as políticas de reforma estatal redefinem as fronteiras entre os setores público e privado, resultando em disputas por diferentes projetos educacionais e pelo uso de recursos públicos. Isso gera uma complexidade que é observada em âmbito global e local, e é influenciada pela presença de princípios capitalistas e neoliberais nas dinâmicas educacionais. E essa estratégia tornou-se hegemônica, pois “ademais de concretizarem interesses do Capital, cujo envoltório ideológico pretende escondê-lo sob o mando da ‘justiça social’, contraditoriamente, atenderam algumas demandas das classes trabalhadoras.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25). Dentro dessa dualidade, então, as autoras apresentam que, preocupados com a manutenção das relações sociais de produção capitalistas, empresários assumem, por exemplo, conselhos de políticas econômicas e também em comitês de governança na área da educação que envolvem, inclusive, a formação de professores e, assim, as políticas de governança pautadas no neoliberalismo exercem uma influência marcante na educação, redefinindo seu cenário por meio de uma série de mecanismos.

No Brasil, diversas entidades de origem empresarial estabeleceram parcerias com o governo para atuar na educação pública, como *Parceiros da Educação*, *Instituto Ayrton Senna*, *Fundação Roberto Marinho*, *Fundação Lemann* ou movimento *Todos Pela Educação*, os quais representam os interesses de um segmento influente da sociedade e estabelecem uma influência predominante na promoção de reformas substanciais no sistema de ensino básico público brasileiro. Essas parcerias com entidades privadas transferem a responsabilidade da educação pública do setor público para o privado, o que resulta na comercialização do direito à educação.

Resumidamente, a concepção hegemônica neoliberal tem implicações que abrangem a esfera econômica, ao reconfigurar as relações entre o capital e o Estado, a dimensão cultural, ao moldar novos valores e ideologias, e a esfera política, uma vez que se constitui como uma forma de governança que molda novas perspectivas no campo educacional, como apresentaremos em capítulo posterior. Assim,

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e da economia capitalista (LAVAL, 2019, p. 11).

A partir disso, é evidente que, considerando as interferências do capitalismo na sociedade atual, as relações entre o público e o privado redefinem papéis que deveriam ser do Estado, o que causa consequências no campo da educação, entre elas, a formação de professores, foco de nosso trabalho, mas que se relaciona diretamente com outros aspectos que são resultados das políticas aqui discutidas, como a redução do financiamento público para instituições educacionais, a promoção da privatização, a ênfase na competição e na avaliação baseada em indicadores de desempenho, a mercantilização do ensino e a individualização do processo educacional, que são apenas algumas das formas pelas quais o neoliberalismo molda a dinâmica escolar. Essas políticas tendem a deslocar o foco da educação como um bem público essencial para o desenvolvimento da sociedade e da cidadania para uma perspectiva mais orientada ao mercado, na qual o acesso e a qualidade do ensino estão frequentemente condicionados à capacidade de pagamento e à competição. Além disso, reforçamos que tal perspectiva econômica possui relação intrínseca com o pressuposto filosófico pós-moderno, pois compartilham alguns pressupostos, já que ambos destacam a importância do individualismo, o que é evidente no neoliberalismo, que promove a liberdade do mercado e a redução da intervenção do Estado, e no pós-modernismo, que enfatiza o relativismo e a valorização da diversidade de perspectivas. Ainda, ambas as correntes rejeitam metanarrativas abrangentes e, em vez disso, adotam uma abordagem pluralista que diz priorizar o respeito às escolhas individuais e às múltiplas vozes. Por fim, essas transformações têm implicações profundas para a equidade, a



acessibilidade e a natureza da própria educação, à medida que se alinham com os princípios econômicos e ideológicos do neoliberalismo e se utilizam de um esvaziamento do papel do professor e, conseqüentemente, da escola, como veremos posteriormente.

#### 4.3 O PROFESSOR QUE NÃO DEVE ENSINAR E O ESVAZIAMENTO DO PAPEL DA ESCOLA

A escola é um dos locais estabelecidos pela sociedade com o propósito de permitir que as pessoas adquiram os conhecimentos que foram acumulados ao longo da história. Esta é uma visão ampla e fundamental sobre o papel da escola, com a qual concordamos. De fato, a razão de ser da escola é possibilitar que cada nova geração acesse a riqueza do conhecimento humano que a precede. No entanto, enfrentamos divergências significativas na compreensão da finalidade da escola em várias esferas sociais, incluindo os próprios educadores e, mesmo quando há um mínimo consenso sobre o propósito e as funções da escola, há ainda um ponto a se considerar, o qual é base para o embate aqui apresentado, que é subordinação dessa instituição aos interesses do capital.

Para discutir a função social da educação escolar, então, é fundamental possuir a compreensão de que a própria escola nos moldes atuais, enquanto instituição, tem sua concepção na sociedade burguesa, ao neoliberalismo e é fundada sobre os ideais dessa classe. A educação, de maneira geral, nos moldes do capital, possui contradições que limitam as possibilidades de formação humana já na sua origem, pois nunca foi um projeto burguês uma educação que conduzisse à autorrealização dos sujeitos enquanto, conforme a tradição marxista, “indivíduos socialmente ricos humanamente” (MÉSZARÓS, 2008, p. 47), ou, mais que isso, porque a autorrealização é barrada na origem pelo capitalismo, sendo inalcançável no interior dele. Dessa forma, a educação vem sendo em grande medida utilizada como meio para reprodução do sistema, assim como todos os outros espaços inseridos no modo de organização social atual.

Traremos nesta seção, então, de nossa defesa sobre o papel da escola, considerando as influências políticas, econômicas e ideológicas, as quais vimos apresentando ao longo de nossas discussões, buscando compreendê-la, porém, como um espaço de disputa e de busca pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Buscaremos, nessa defesa, entretanto, não cairmos em armadilhas que consideramos muito presentes quando se defende a instituição escolar, seu papel e sua importância na sociedade: a primeira concepção a qual buscamos nos distanciar – muito presente entre os agentes da educação vistos como críticos – é a de que que uma educação escolar ‘de qualidade’ pode ser vista como uma espécie de solução redentora para os problemas sociais e, logo, do capitalismo, pois consideramos essa uma perspectiva – mesmo que muito recorrente na fala

docente – incorreta, já que atribui um papel equivocado à escola nesse contexto e, por sua vez, influencia na visão também equivocada e romantizada a qual analisamos no capítulo em que abordamos a visão predominante sobre a docência. Essa ideia perpassa pela crença de que a instituição escolar, por si só, pode desempenhar um papel revolucionário, com expectativas de que ela seja capaz de superar o sistema econômico atual e, ao nosso ver, apesar de bem-intencionada, é ingênuo, pois desconsidera a própria origem da escola contemporânea e os limites impostos pelo capital e pelas demandas sociais que vimos discutindo nessa tese.

Esse surgimento da escola capitalista é resultado da especialização nas tarefas de trabalho, já que a educação, que anteriormente se desenrolava de maneira natural, passa a ser direcionada para propósitos específicos e se destina principalmente à classe dominante. Isso ocorre porque essa classe, que não está envolvida em trabalhos manuais, dispõe de tempo livre para se dedicar a atividades de recreação. Quando a escola passa – fruto do modo de produção – a ser também um caminho para a formação da força de trabalho e se pensa na ampliação do acesso à escola, esse modo de produção se apresenta também sob suas bases neoliberais e, como exploramos anteriormente, como uma opção à manutenção do capitalismo por meio da negação de qualquer outra forma de organização social. Assim,

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, e educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inclusão da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos (PONCE, 2001, p.34).

Outra armadilha, essa de caráter meritocrático e muito vinculada às perspectivas pós-modernas, é a visão de que a educação formal (especialmente a técnica) pode reduzir as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo. Tal visão esquece, todavia, é que, no surgimento da escola capitalista, “Não se ensinava a ler, nem a escrever, a finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 2001, p.87), ignorando, assim, a questão fundamental da divisão de classes. Isso é feito por meio do destaque de casos de “sucesso” obtidos por meio da educação formal, mesmo em circunstâncias adversas representadas pelos próprios impasses do neoliberalismo, apresentando-os como modelos a serem seguidos, o que é muito vinculado e incentivado especialmente pelos setores privados da economia e da sociedade que, como mencionamos anteriormente, estão impregnadas nas decisões educacionais. Essa abordagem vê a educação como uma oportunidade para que as pessoas ocupem cargos de trabalho mais qualificados, reforçando o discurso meritocrático e individualista, e desconsidera que, mesmo se a redução das desigualdades estivesse associada à

educação, ela se baseia na ideia de uma educação tecnicista que, em essência, é um produto do neoliberalismo. Essa, em nossa visão, é uma formulação reformista que é, na realidade, ineficaz devido às restrições inerentes ao domínio do capital, não representando um avanço real. Portanto, reconhecemos que é inadequado atribuir à escola uma responsabilidade que ela não pode cumprir por si só. O que buscamos

[...] são atividades educativas que permitem compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e seus limites. Esta compreensão evitará tanto a supervalorização da educação, que se expressa, muitas vezes, na afirmação de que ela é a responsável fundamental pelo progresso, quanto a desvalorização desta atividade, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária. Se considerarmos que hoje predominam, de um lado, concepções idealistas de educação, que lhe atribuem o papel de elemento fundamental no “desenvolvimento” da sociedade e, de outro lado, concepções que visam meramente adequar esta atividade aos interesses da reprodução do capital, veremos a enorme importância da correta compreensão da natureza específica da educação. (TONET, 2014, p. 21)

Frente a isso, o distanciamento de visões que consideramos comuns no meio educacional não significa, porém, que subestimamos a importância da educação escolar; pelo contrário, enfatizamos que defendemos a escola para que, dentro dos seus limites, essa seja capaz de proporcionar a busca pela humanização dos sujeitos a partir do conhecimento acumulado, visto que “os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas.” (LEONTIEV, 2004, p. 176). Ou seja, as pessoas se tornam parte da sociedade humana à medida que adquirem as qualidades sociais que foram previamente alcançadas e acumuladas pela sociedade em geral. Essas qualidades sociais são produtos da criação humana e Leontiev destaca que os seres humanos são os únicos seres que têm a capacidade de criar e aprimorar constantemente suas criações por meio do trabalho. Assim,

Se, por um lado, os fins postos pelos seres humanos levam à produção de meios colocados a serviço das atividades, por outro lado, a criação e o uso dos meios têm também como resultado a transformação dos próprios seres humanos, surgindo capacidades e necessidades novas. Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo. (DUARTE, 2016, p. 05)

Para incorporar esses elementos criados pela humanidade, é necessário que o indivíduo seja capaz de adquirir, reproduzir e criar as atividades contidas nesses elementos, já que existe uma conexão intrínseca entre o crescimento psicológico da criança, a evolução de sua própria vida e o desenvolvimento dos processos de produção que moldam essa vida. Quando a criança demonstra um interesse crescente em entender o mundo à sua volta, ela está, na verdade, compreendendo a sua

própria formação como um ser que faz parte de uma sociedade em constante desenvolvimento ao longo da história. Nesse contexto, a escola – enquanto instituição responsável por explorar e perpetuar esses conhecimentos – mostra-se uma instituição fundamental nessa dinâmica.

Assim, nossa compreensão de que a escola deve, sim, ser um lugar de disputa, resumidamente, se dá, pois

Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas conflitantes entre si. (DUARTE, 2016, p. 95)

Frente a esse panorama, fica evidente que os elementos que desencadearão o avanço dos estágios do desenvolvimento psicológico da criança não são somente conceitos abstratos.

Esses elementos estão intrinsecamente ligados a todo o processo de evolução das condições sociais e históricas que a humanidade experienciou e influenciou - um processo que, como Marx e Engels delinearam n' *A Ideologia Alemã* (2007), ocorreu ao longo de suas jornadas de se tornar seres humanos e de humanização e deve ser o foco da escolarização. Todavia, a dinâmica escolar atual – que visa, sobretudo, a criação de habilidades e competências em detrimento dos ditos conteúdos tradicionais – se distancia do que propomos e compartilha semelhanças com os princípios pós-modernos, uma vez que a noção de rede se assemelha ao conceito de subjetividade, já que as pessoas e os conhecimentos são vistos como fragmentados e as identidades colocam-se em sobreposição ao que é historicamente acumulado ou às ‘grandes narrativas’. Cria-se, com isso, o sujeito pós-moderno, definido por Duarte (2004) como alguém que

[...] não é uma pessoa consciente, livre e autônoma. Sua existência é anônima. Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida, mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável e permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento. Gosta do que é diferente, exótico, místico, proveniente de tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado e universal. Preocupa-se com sua própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessado em laços com instituições tradicionais como família, Igreja, partido, nação etc. O indivíduo pós-moderno não possui uma forte identidade pessoal, é fragmentado, sem pontos fixos de referência e tolerante consigo mesmo. Está mais interessado na livre expressão, na dispersão e na diversidade do que na coerência, na concentração e na organização (p. 228)

Esse indivíduo, é claro, implica na dinâmica escolar que o acolhe e leva à supressão da ideia de um sujeito estável e, por consequência, de conhecimentos e conteúdos consolidados, os quais defendemos, mas são frequentemente tachados em um tom pejorativo como tradicionais, ultrapassados ou com pouca utilidade para o cotidiano desse estudante.

Com isso, visa-se adaptar a forma como os currículos e os planejamentos são estruturados, buscando focá-los as relações práticas e/ou empíricas das demandas imediatas. Porém,

Se tomarmos essa decisão [de o que ensinar] levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade. (DUARTE, 2016, p. 01)

Historicamente, a implementação dessa dinâmica escolar fragmentada, pós-moderna e que nega os conteúdos consolidados em favor do *aprender a aprender* é esboçada por Saviani (2012) que, após apresentar um diagnóstico das principais teorias pedagógicas, destacando tanto as contribuições quanto as limitações de cada uma, enfatiza a necessidade de uma teoria crítica que não apenas evite ilusões de poder, que são comuns em teorias não críticas, mas também supere a sensação de impotência associada às teorias críticas-reprodutivistas. Ele enfatiza que a educação deve se dar “[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p.25). Para trazer essa compreensão, que perpassa pela mesma defesa a qual nos propomos – que prevê a escola como um espaço privilegiado para que os alunos adquiram conhecimentos historicamente acumulados – o autor apresenta – por meio do panorama por ele resenhado – a justificativa que a visão hegemônica pós-moderna se deu como resposta a um movimento, que ainda é foco de muitas críticas, que, por se pautar exclusivamente nos conteúdos e privilegiar sobremaneira os conhecimentos do professor, desconsiderando os saberes dos estudantes, criou o que, via de regra, chamamos de educação tradicional ou conteudista. Ao trazê-la aqui, é claro, não lidamos com a sua defesa enfática ou incondicional, mas, assim como o autor, concordamos que a crítica ferrenha a ela direcionada deu origem a um movimento – evidenciado por Saviani com a metáfora da *curvatura da vara*, enunciada primeiramente por Lênin quando criticado por assumir posturas extremistas e radicais – de negá-la a qualquer custo, o que deu origem a um oposto extremo, pautado sobretudo nos saberes dos alunos e, por isso, quase desconsiderando os conhecimentos atribuídos pelo professor – aqueles historicamente acumulados – e, somado à hegemonia pós-moderna e ao seu sujeito, estabeleceu a fragmentação e o consequente esvaziamento do papel da escola, tal qual vimos criticando nessa seção. Na metáfora apresentada, destaca-se que, quando a vara está torta ela fica curvada para um lado e caso queira endireitá-la, é necessário curvá-la para o lado oposto e é por esse motivo que, aqui, defendemos uma retomada da função escolar de – mesmo, é

claro, considerando as especificidades locais e dos sujeitos – retomar à ênfase nos conteúdos, os quais estão constantemente apagados pela ideologia pós-moderna e, assim, servem à perspectiva neoliberal.

A partir disso, gradualmente, a base educacional tem negligenciado a discussão teórica, o que acarreta implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem ter consequências a curto e médio prazo na produção de conhecimento na área. Há, com isso, a comemoração do fim da teoria, um movimento que valoriza a eficiência e busca estabelecer um terreno comum com base na experiência direta ou no conceito popular de "prática reflexiva", vem acompanhada da promessa de uma utopia educacional impulsionada por um pragmatismo problemático e difícil de digerir.

A visão de base neoliberal nas escolas e a não ênfase no ensino de conteúdos é, então, uma estratégia que se alinha com seus princípios fundamentais de mercado, individualismo e eficiência. Assim, ao reduzir o foco nos conteúdos e enfatizar, em vez disso, a flexibilidade, a habilidade de adaptação e a formação de habilidades específicas, a busca é por preparar os indivíduos para o mercado de trabalho de maneira mais ágil e adaptável. Essa abordagem busca criar uma força de trabalho que possa se moldar rapidamente às demandas do mercado e não esteja sobrecarregada com um currículo rígido. No entanto, essa abordagem também levanta questões sobre a qualidade da educação e o desenvolvimento crítico dos alunos, já que o foco no aprendizado de conteúdos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psíquico e, dentro dos limites, na formação de cidadãos informados e reflexivos. Isso porque

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. A afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e da economia capitalista. (LAVAL, 2019, p. 17)

Nesse contexto, é evidente que o Brasil tem passado por transformações substanciais não só em sua perspectiva do que é educação e de qual o papel da escola, mas também em suas políticas de educação e na prática docente, o que evidenciaremos adiante e isso é principalmente resultado da adoção de uma abordagem neoliberal na operação do Estado, a qual impacta diretamente os recursos destinados às áreas sociais, incluindo a Educação e que nossa defesa vai no sentido de reverter esse cenário e buscar recuperar o que acreditamos ser papel da escola, que é ensinar os conhecimentos que historicamente foram acumulados, visando a humanização do homem. Para isso, é claro, é preciso

reconhecer que o apagamento dos conteúdos escolares deve ser revisto, mas que somente a sua retomada não é o bastante, visto que o que se espera é que os alunos sejam capazes de romper com o senso comum e para isso é necessário um currículo escolar que apresente conhecimentos que extrapolam o cotidiano e façam com que os estudantes o interprete da maneira mais crítica possível.

#### 4.4 A DETERIORAÇÃO DOCENTE TRANSVESTIDA DE VALORIZAÇÃO

É preciso, a partir dos elementos discutidos anteriormente nesse capítulo, compreender como a base econômica neoliberal, a ideologia e base filosófica pós-moderna e o apagamento do papel da escola enquanto instituição privilegiada para a compreensão dos conhecimentos interferem diretamente na docência e, como foco do nosso trabalho, na compreensão da profissão e do profissional educador. Isso porque, com a implementação de políticas neoliberais no Brasil, as mudanças no cenário político e econômico afetaram as instituições de ensino e buscaram (e ainda buscam) colocar os professores na posição de implementadores das reformas propostas pelo neoliberalismo, já que

Existe, ao que parece, consenso entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário; de que se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo; de que se pode constituir num perigo. Conclusão: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reconvertido, posto que é considerado elo importante entre os interesses dominantes e a população. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 6)

A partir disso, neoliberalismo e a pós-modernidade exercem influências significativas na prática docente, moldando a educação, já que neoliberalismo, com seu enfoque na privatização, na competição e na eficiência, tem impactado no enfoque no ensino voltado para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação dita crítica e abrangente. A pós-modernidade, por sua vez, introduz uma perspectiva de pluralismo e relativismo cultural, desafiando narrativas tradicionais e estruturas de poder, influenciando a docência ao promover a diversidade de perspectivas e a sensibilidade cultural, mas também criando desafios na definição de currículos, na avaliação do conhecimento e na formação de professores.

Nesse processo, a educação é usada para promover políticas liberais, oferecendo à sociedade apenas o conhecimento mínimo necessário para que os indivíduos se encaixem no mercado de trabalho capitalista “Chegar-se-ia, então, à ‘qualidade da educação’, bordão que subsumia o propósito de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico” (EVANGELISTA, 2016, p. 5). A partir disso, é evidente que, devido à falta de envolvimento da sociedade em movimentos políticos e democráticos, a privatização de setores públicos ocorre

gradualmente, muitas vezes passando despercebida em nossa cultura. Portanto, é crucial que a sociedade compreenda a importância de sua participação na democracia, já que essa participação desempenharia um papel fundamental na revitalização da escola pública de gestão pública.

A escola tal como se apresenta na atualidade, por fim, faz com que educadores precisem se dedicar não apenas (e muito pouco) a transmitir conteúdo, mas sobretudo a capacitar os alunos a se tornarem aprendizes independentes e autogeridos, trazendo risco de que, ao enfatizar demais a aprendizagem autogerida, a educação formal passe a negligenciar a importância de uma instrução estruturada e de um currículo sólido, o que pode resultar em lacunas no conhecimento e na falta de orientação necessária para os alunos se desenvolverem plenamente. Além disso, exige uma nova configuração do profissional que o descaracteriza e desvaloriza ao introduzir uma pressão significativa para que ele vise se adaptar a um ambiente educacional em constante mudança e com cada vez mais demandas, fazendo-os enfrentar uma pretensa necessidade de repensar constantemente suas práticas sob a premissa de manterem-se atualizados em relação a novas tecnologias, habilidades, competências e abordagens pedagógicas, e em equilibrar as demandas da aprendizagem autônoma com a orientação necessária.

Os conhecimentos, assim, são secundarizados e as novas demandas – sobretudo as imediatas – ganham notoriedade. Sobre isso, Saviani critica o esvaziamento do trabalho docente e, conseqüentemente, do conteúdo escolar ao trazer demandas outras que perpassam as novas atribuições do docente, a exemplo das comemorações presentes no cotidiano escolar. O autor resume que

O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois, a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, semana da asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola (SAVIANI, 1991, p.24).

A partir dessa crítica, consideramos importante salientar que lidar com a caracterização da profissão de professor requer também reconhecer as habilidades que lhe são atribuídas e aquelas que lhe são pertinentes ou, especificamente a partir do recorte desta tese, aquelas que lhe são atribuídas a partir das concepções hegemônicas que perpassam suas ações. Sobre isso, sabe-se que, atualmente,



está em curso um processo que exige dos docentes tarefas ditas de atualização ou qualificação que, pelo menos ao que se sugere, forneceriam a eles uma mudança significativa em suas competências, habilidades e conhecimentos pedagógicos para se adaptarem a novas demandas ou contextos educacionais. Esse movimento, o qual caracteriza-se por uma reconversão docente, que é parte de um mecanismo, presente em diversas áreas – incluindo a educação -, e que aponta para a busca de um trabalhador multitarefas e que visam readequar a qualificação dos trabalhadores a um novo ordenamento da economia. Essa noção, então, influencia tanto na operacionalização da educação em seus financiamentos, políticas e encaminhamentos curriculares, na própria dinâmica docente ao determinar quais os objetivos que deve o professor efetivar em suas aulas e como esse é visto enquanto profissional, quanto, por fim, na própria formação dos estudantes, que passam a ser também condicionados às necessidades da sociedade capitalista. Por isso,

Resta reconhecer que a política educacional brasileira, hoje, articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. Devemos reconhecer, ademais, que o projeto burguês para a escola deriva de um projeto educativo lastreados em uma concepção de mundo hegemônica (EVANGELISTA, 2016, p. 5)

Para isso, tal noção veste-se nas demandas de atualização curricular, integração com a tecnologia, inclusão e diversidade, promoção de novas metodologias, melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem e demais promessas, mas, na verdade, configura-se em “uma crise de identidade profissional que atinge níveis pessoais e se relacionam com reformas da última década” (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 4), já que o professor, tradicionalmente visto como detentor de conhecimento e autoridade, é agora chamado a ser um aprendiz constante e a se manter ‘atualizado’ e, por ser visto como alguém que precisa constantemente criar novas habilidades, tem sua expertise e experiência constantemente subestimadas. Essa expertise, ainda, se perde meio às tantas demandas desse profissional ‘multifacetado’ que passa – exatamente pela dinâmica do sujeito pós-moderno – a ter que atender, não só aos eventos citados acima por Saviani, por exemplo, mas também às demandas individuais desses estudantes, tomando para si responsabilidades que caberiam a outros profissionais, tais como coordenadores ou orientadores pedagógicos, assistentes sociais ou tantos outros. Esse processo, por sua vez, mesmo que bastante problemático, transfigura-se, como tantas outras formas de desvalorização e precarização, como algo positivo progressista. Nesse caso,

Embora o slogan responsabilização docente aposte no ‘empoderamento’ docente, o que esconde, justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com as consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada. (EVANGELISTA, 2016, p. 10)

Porém, o que se tem, na verdade, é uma sobrecarga que levará o docente a preocupações de ordem imediatista, já que, para além dos professores já enfrentarem cargas de trabalho significativas, com a preparação de aulas, correção de avaliações, orientação de alunos e participação em atividades extracurriculares, atribui-se a eles a necessidade de acompanhar as mudanças no currículo e nas tecnologias educacionais, acrescentando-o uma camada adicional de responsabilidades, na maioria das vezes sem uma redução proporcional em outras áreas ou com mudanças significativas em seus salários, por exemplo. Não há outro resultado nesse processo se não sua priorização das demandas imediatas em detrimento de sua própria formação e, se nesta tese não vimos defendendo – a partir da premissa da divisão social do trabalho - a ideia de um professor representante do trabalho espiritual, discordando ser desse a tomada das decisões na sociedade capitalista, não defendemos, é certo, que a intelectualidade e a apreensão de conhecimentos não precise fazer parte da rotina docente, e sustentar isso, então, pressupõe sua formação constante.

Essa formação a qual defendemos, é claro, não se aproxima das ditas atualizações que criticamos nesta seção, mas parte de uma apreensão e aprofundamento constantes dos conhecimentos historicamente acumulados, pois, ora, se não há esse domínio por parte do professor, esse tampouco poderá cumprir sua função dentro do papel da escola que buscamos legitimar. Esse professor dito polivalente ou multifacetado é, portanto, na essência, um professor de caráter técnico, baseado e focado nas práticas cotidianas e refém de uma manutenção da não intelectualização, já que trabalho dos professores deve ser visto como uma parte integrante do trabalho no sistema capitalista e, como tal, está sujeito à lógica e às contradições desse sistema e a sua desqualificação faz parte desse movimento. Assim, “Se perguntássemos ‘por que é necessário desqualificar o professor’, a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional.” (EVANGELISTA, 2016, p. 6).

Todo esse processo de qualificação, porém, exatamente por ser fruto dos fenômenos que vimos discutindo nesta tese, permanecem escondidos sob falsas promessas de qualificação e inovação, mas sobretudo, de valorização do profissional da educação. Esse, mesmo frente a tamanhas demandas, reconversão e precarização “faz o seu trabalho com enorme dedicação, procurando dar o melhor de si na convicção de que, além de ter um ganha-pão e de desfrutar de realização pessoal, também está exercendo uma tarefa social de grande importância”. (TONET, 2018, p. 01) E é evidente o porquê faz, já que não há dúvida da relevância do papel social do professor, porém, o que há de se duvidar – e o que vimos buscando – é sobre a natureza da configuração dessa profissão. O que conforta os professores é, no fim, a ideia de que esses – que constantemente vociferam que querem tornar seus alunos mais independentes e críticos – são responsáveis pelas mudanças dos sujeitos e,

por fim, pelas mudanças sociais. O que não devemos esquecer, todavia, é que “a formação de pessoas que se disponham a lutar pela emancipação humana não se dá, prioritariamente, através da educação formal. Nesse sentido, as lutas concretas, fora do âmbito escolar, são muito mais decisivas.” (TONET, 2018, p. 10).

O que buscamos nesta seção, enfim, foi compreender, à luz das perspectivas neoliberais, pós-modernas e de apagamento da escola, como se configura a profissão docente que, resumidamente, se enquadra em uma perspectiva de reconversão docente que, como tantos outros fenômenos que apresentamos em nossa tese, buscam convencer-nos de que são novos caminhos e formas de efetivar, reconhecer e exaltar os professores, mas que, mesmo que consiga muito espaço tanto nas práticas quanto das falas dos educadores, trata-se, na verdade, de mais uma estratégia do capitalismo se consolidar.

## 5 PARA QUE(M) FORMAR PROFESSORES? OS REFLEXOS DAS CONTRADIÇÕES CAPITALISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A partir dos pressupostos teóricos, da delimitação da visão hegemônica acerca da docência e da análise das causas e consequências dessa visão – o que nos debruçamos a entender nos capítulos anteriores desta tese –, é evidente que a formação de professores segue alinhada ao que foi reconhecido anteriormente e, portanto, alinhada às demandas do mercado, as quais são disfarçadas sob o pretexto de melhorar a qualidade de vida da população, seus serviços, direitos sociais e empregabilidade, mas que, por fim, acaba resultando em uma reconversão do fazer docente, na sua descaracterização e consequente desvalorização e degradação, o que é, claro, resultado do próprio modo de produção capitalista e da divisão social do trabalho nesse meio de produção. Frente a isso, com uma séria inquietação em relação às mudanças ocorridas no capitalismo global nas últimas décadas, que levaram à reflexão sobre o papel da educação nas instituições escolares e acadêmicas, à luz das diretrizes das políticas educacionais em vigor, estamos testemunhando a emergência de uma situação que influencia diretamente na formação docente, a qual buscaremos apresentar neste capítulo.

Ainda, tomaremos como base neste capítulo, a noção recorrente de que o professor precisa sempre se atualizar, buscar novos instrumentos didáticos e novas percepções pedagógicas. Trata-se de uma visão hegemônica no contexto brasileiro, depreendida no levantamento dos autores mais evocados no estado da arte. Isso, é claro, é sempre pautado na noção de que esse profissional tem uma responsabilidade fundamental na formação das gerações futuras e, por isso, deve não só buscar aprimoramento constante para a promoção da educação de qualidade, mas deve ser sempre *diferente* para envolver os alunos, para enfrentar desafios educacionais de maneira eficaz ou para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizado mais significativas. Essas falas se reforçam ao defenderem que isso não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para o progresso da sociedade como um todo. Essas criam, porém, é um ciclo vicioso, pois, ano após ano, formação após formação, diretriz após diretriz, a concepção de *diferente*, de *novo*, muda e requer – sempre - que os professores também mudem, o que é constantemente apresentado de uma maneira que beira o salvacionismo, como se fosse essa mudança no perfil docente o que bastasse para uma melhoria – quase mágica – das condições da educação no país. O reflexo disso se apresenta nas mais diversas formas - como em metodologias de ensino, cursos de atualização, ferramentas tecnológicas –, mas, aqui, focaremos nos documentos parametrizadores que sustentam a formação docente, os quais também são resultado dessas percepções e atuam ao mesmo tempo como instrumentos para consolidá-las.

## 5.1 A FORMAÇÃO QUE É CAUSA E CONSEQUÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO

A partir da década de 1990, o Brasil intensifica a adoção de reformas na área da educação, alinhadas com as diretrizes estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros órgãos nacionais e internacionais, as quais repercutem uma ideia ou (mais radicalmente) um projeto social em franco crescimento e que vê na instituição escolar um importante elemento de formação e confirmação ideológica. Sobre isso, Motta e Leher (2017, p. 244) afirmam que

Já nos anos 1990 pesquisadores da educação indicavam as implicações das reformas neoliberais no Brasil que encaminhavam para a reestruturação das redes públicas de ensino e consequente “reconversão” da formação dos professores e expropriação do trabalho docente [...] Neste contexto, as condições para iniciar a ofensiva do privado contra o público foram criadas: no âmbito da economia, medidas de ajuste fiscal e mecanismos de grande controle de gastos e de investimentos públicos, principalmente na esfera social, foram justificados pela suposta crise fiscal do Estado; na política, a “reforma do aparelho do Estado” reforçou a ofensiva criando mecanismos jurídicos para privatizar/terceirizar os serviços públicos; no âmbito da educação, a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei 9394/1996, e o Plano Nacional de Educação-2001 respaldaram as possibilidades de realização de parcerias público-privadas.

Fica visível, então, a influência do neoliberalismo sobre nações em desenvolvimento como o Brasil, o que oferece um ambiente favorável aos financiadores desse modelo econômico e submete o país a uma situação na qual se torna prisioneiro de um cenário criado em nome de um bem-estar ilusório promovido por instituições financeiras internacionais. Isso porque essas instituições estabelecem as diretrizes do mercado e influenciam as políticas governamentais em todos os setores da sociedade – como na educação – a partir da premissa que é esse o caminho para o desenvolvimento saudável do capitalismo, a qual, como já abordado anteriormente, ganha força, colocando-se como a única contrapartida a tão temida mudança desse modo de produção.

Sobre isso, David Harvey (2012) conceitua as transformações na base produtiva nesse período de *acumulação flexível*, e o faz classificando várias características dessa nova base produtiva. A saber: flexibilização das relações trabalhistas, enfraquecimento dos sindicatos, diminuição dos estoques e aceleração da rotação do capital e intensificação da divisão do trabalho dentro das corporações. Porém, há uma característica específica apontada pelo autor que merece mais atenção para entendermos o neoliberalismo no contexto da luta de classes. Para Harvey,

Depois dos traumas de 1973, a pressão pela desregulamentação nas finanças adquiriu impulso nos anos 70 e, por volta de 1986, engolfou todos os centros financeiros do mundo (as celebradas reformas “estrondosas” de Londres, feitas naquele ano, deixaram tudo bem claro). A desregulamentação e inovação financeira – processos longos e complicados – tinham se tornado, na época, um requisito para a sobrevivência de todo o centro financeiro mundial num sistema global altamente integrado, coordenado pelas telecomunicações instantâneas. A formação de um mercado de ações global, de mercados futuros de mercadorias (e até dívidas)

globais, de acordos de compensação recíproca de taxas de juros e moedas, ao lado da acelerada mobilidade geográfica de fundos, significou, pela primeira vez, a criação de um único mercado mundial de dinheiro e de crédito. (HARVEY, 2012, p. 152)

E prossegue

Os novos sistemas financeiros implementados a partir de 1972 mudaram o equilíbrio de forças em ação no capitalismo global, dando muito mais autonomia ao sistema bancário e financeiro em comparação com o financiamento corporativo, estatal e pessoal. A acumulação flexível evidentemente procura o capital financeiro como poder coordenador mais do que o fordismo fazia. (HARVEY, 2012, p.155)

A partir disso, é possível elucidar o que foi afirmado anteriormente sobre o neoliberalismo ser uma expressão da luta entre frações da burguesia, mais especificamente a dos representantes do capital produtivo e dos representantes do capital financeiro. A partir disso, o receituário neoliberal apenas teorizou as novas necessidades dos processos de valorização e acumulação em benefício do capital financeiro ao passo que o fordismo-keynesianismo cumpriu a sua missão de salvar o capitalismo pós crise de 1929, com o seu receituário de produção em massa que demandava um consumo em massa e que fez com que o capital produtivo fosse amplamente beneficiado. Porém, com a dolarização da economia a partir do acordo de Bretton Woods, em 1944, o desenvolvimento do capitalismo global ficou vinculado às políticas fiscais e monetárias dos EUA, que se tornaram o grande banqueiro do mundo, a ponto de sua burguesia financeira voltar a ter relevância. Daí, com a acentuada queda na taxa de lucro em 1973, essas duas frações da classe dominante voltaram a disputar a participação na taxa de lucro global e o resultado desse embate foi a hegemonia do capital financeiro e, assim, as transformações na base econômica causadas pela acumulação flexível refletiram na chamada superestrutura de diversas formas por meio do receituário neoliberal e as organizações atreladas a ele, como FMI, Banco Mundial, UNESCO e tantas outras, as quais, como veremos, utilizam-se da educação para sua consolidação.

Frente a isso, como o neoliberalismo emerge como uma abordagem econômica e política que ganha força ao questionar fragilidades do Estado e ao afirmar que esse está aquém do esperado em sua capacidade de prover serviços públicos eficazes e gerenciar a economia de maneira eficiente, ele enfatiza a necessidade de reduzir a intervenção do Estado na educação e promover a competição no setor, atuando com seus mecanismos – que transitam desde o financiamento até a definição de práticas curriculares – para efetivar seus intentos e o professor passa a ser peça chave nesse processo. Assim,

Em linha com os principais meios de comunicação, estas forças [do neoliberalismo] lograram firmar um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes: a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas”. (MOTTA; LEHER, 2017, p. 245)

Os professores, então, não podem estar avessos às reformas, o que torna necessário fazê-los acreditar nelas e, mais que isso, reproduzi-las. Para isso, são empregadas várias estratégias para buscar o apoio dos professores às reformas educacionais que promovem sua visão de mercado e eficiência, sendo uma das mais comuns a retórica da melhoria da qualidade da educação. Argumenta-se que a introdução de medidas de mercado e a competição entre escolas irão elevar o padrão educacional, levando a melhores resultados para os alunos, sendo uma proposta atraente para os professores, que compartilham o desejo de proporcionar uma educação de qualidade. Todas essas estratégias, porém, se apresentam de uma forma aparentemente ressignificada de forma a torná-las mais palatáveis ou, como apresentam Evangelista e Shiroma (2004), o viés economicista dos organismos internacionais deixa de ser explícito e passa a dar lugar a “uma face transvestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais cadentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual” (p. 01). Aqui, não se quer dizer, é claro, que a predominância econômica desses organismos não seja mais sua principal preocupação, mas o que se pode perceber foi uma mudança que esses deixaram de empenhar concepções como as de competitividade, eficiência ou produtividade e passaram a enfatizar

[...] conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que são construídos entre os indivíduos. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004. p. 01)

É a partir disso que tais organismos passam a orquestrar um discurso em prol da educação como redentora da questão social, dos problemas originados na exclusão, em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, influenciando – dentre todas as outras instâncias – também na própria formação docente. Assim, no que se refere especificamente ao trabalho do professor, essas percepções se configuram na responsabilização desse profissional para, enfim, guiar esses pretensos novos caminhos da educação. Há, dessa forma, o apelo à autonomia docente e, por fim, a famigerada promessa de valorização, que se sustenta – entre tantas outras falácias – sob a égide da função social do professor como ‘formador de todas as outras profissões’ ou como formador do ‘futuro do país’, atribuindo a ele um poder e uma responsabilidade que não lhe cabem.

É nesse cenário que as condições para a prática docente na educação básica sofreram mudanças significativas, demandando do profissional habilidades adicionais. Isso inclui não apenas a elaboração do Projeto Pedagógico, mas também a gestão de seu próprio trabalho, com o objetivo de alcançar metas focadas em resultados. Essas reformas, é claro, estão pautadas nos já conhecidos jargões do professor que deve ser reflexivo e preparado para as mudanças, ou seja, o professor *diferente* daquele tido como tradicional. Essa premissa é observada, por exemplo, no exemplar *O*

*docente como protagonista na mudança educacional*, da Revista PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe), da UNESCO, que é uma das diretrizes que alicerça essas reformas. O documento em questão afirma que

[...] o docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (UNESCO, 2005, p. 13).

Em sabendo que esse documento se trata de uma cartilha da UNESCO, que, via de regra, passou a ser considerada uma instituição que se estabelece quase como uma balizadora da educação do mundo, compreendemos que ele possui em seu conteúdo elementos que enfatizam muito marcadamente as premissas que vimos questionando neste estudo e que, por meio da análise desse material, fica visível como estratégia de preparação dos professores para a carreira está em total conformidade com as diretrizes dos órgãos internacionais e, por isso, também em conformidade com a lógica do capital em sua fase neoliberal. Por isso, na sequência desse capítulo, iremos no deter a explorar as afirmações feitas pela UNESCO acerca da educação e, posteriormente, cotejar como as perspectivas apresentadas se reproduzem também nas diretrizes e políticas de formação de professores no Brasil para buscar compreender a apontar como as características basilares do modo de produção capitalista e suas estratégias de manutenção sustentam a formação docente no país.

### 5.1.1 Os mecanismos internacionais como balizadores da educação

Dentre os Organismos Internacionais (OIs) que interferem diretamente nos mecanismos educacionais, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que exercem um papel central na promoção e orientação das políticas educacionais globais. Em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), esses órgãos têm difundido conhecimentos sobre os sistemas de ensino e estabelecido diretrizes que, sob sua perspectiva, visam aprimorar a capacitação dos professores em nível global, o que influencia diretamente os sistemas educacionais ao redor do mundo. Desde sua criação, em 1945, a UNESCO tem divulgado uma série de textos – como o aqui em tela – originados das Conferências Internacionais de Educação que organiza. Esses documentos englobam ideias, diretrizes e sugestões destinadas à educação, com o propósito de identificar entendimentos comuns e abordagens unificadas na formulação de políticas educacionais e essa dita busca por coerência se vende a partir da premissa da busca alinhar-se aos variados contextos políticos,



econômicos, sociais e educacionais existentes, os quais consideramos serem passíveis de questionamentos.

O texto analisado (UNESCO, 2005) já demonstra em seu título elementos os quais vimos alertando fazer parte do convencimento e persuasão dos professores: *o docente como protagonista na mudança na educação*, frase que nomeia a publicação, é sucedida por um texto que inicia afirmando que “Sem docentes, as mudanças educacionais não são possíveis! Esta parece ser uma das certezas derivadas das reflexões e conclusões dos balanços das reformas educacionais empreendidas pela maioria dos países da América Latina e do Caribe” (UNESCO, 2005, p. 07). A partir disso, já nos salta aos olhos o tão recorrente discurso acerca do protagonismo do professor, o qual, sabemos, diferentemente do que se busca parecer, limita-se ao que é imposto legalmente, culturalmente ou economicamente. Tal protagonismo, porém, mesmo que ferrenhamente defendido, não elogia a ação do professor como ela atualmente se apresenta, mas segue em uma dinâmica de necessidade constante de mudança e de atualização, a qual vimos mostrando ser bastante recorrente exatamente por ser uma forma de apagamento das contradições reais que levam ao fracasso escolar. O que se defende na perspectiva hegemônica que vimos criticando é que “[...] é preciso formar docentes com ânimo e competências novos para enfrentar os desafios da educação do século XXI no contexto atual das mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicos, do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento e da informação” (UNESCO, 2005, p. 191).

Assim, seguindo com o mesmo discurso já esperado, que historicamente se repete, passa-se a, ao mesmo tempo que se exige do professor a responsabilidade pela mudança na educação, exige-se também que ele mude. Isso porque, apresentar as mudanças culturais e – sobretudo – tecnológicas da sociedade, o documento da UNESCO afirma que

A maioria das reformas e mudanças propostas pelos países reconhecem o papel fundamental dos docentes. Em si mesma, essa afirmação representa um avanço, uma grande diferença com épocas anteriores, em que a ênfase esteve nos currículos, na administração, na regulamentação, na infraestrutura, nos textos, etc.. (UNESCO, 2005, p. 10)

E segue com colocações como:

Embora se insista na necessidade de contar com docentes inovadores, que pesquisem e sistematizem o novo conhecimento, e embora haja consenso sobre a necessidade de um novo docente, capaz de desempenhar-se em cenários complexos e que tenha acesso e empregue as novas tecnologias de informação e comunicação, no momento de abordar sua formação, o desenvolvimento da profissão e seu papel de protagonista, escolhem-se as mesmas vias do passado: capacitação e mais capacitação [...] (UNESCO, 2005, p. 10)

E é assim, em partes de uma seção denominada “*Enfoques parados no tempo...*”, cuja chamada já apela para o medo de uma educação desatualizada, que se reforçam elementos da percepção neoliberal da educação, pois, nessa política de avaliação e responsabilização das escolas e dos docentes, acaba

se reduzindo a ação do Estado de garantir recursos para a educação, ao passo que secundariza sua responsabilidade. É a partir disso que se cria uma visão em que a estrutura das escolas, seu funcionamento, administração e, claro, dos docentes são considerados desatualizados e, por isso, culpados pelo fracasso no processo educacional de muitas crianças e jovens no Brasil, ausentando, assim, características sociais e/ou econômicas que sustentam esse fenômeno. Tal visão se baseia na premissa de que, para reverter a permanência do fracasso escolar, é preciso renovar a instituição escolar tida como atrasada, fortalecendo a imagem de incompetência do Estado para gerir e administrar – nesse caso, o ensino –, a qual é tão característica do neoliberalismo.

Não obstante, outros preceitos que foram discutidos no capítulo anterior desta tese, como as percepções pós-modernas de apagamento do papel da escola e da docência na produção de conhecimento, seguem presentes, uma vez que criticar – a fim de limitar – a capacitação de professores, como é marcado nos recortes em questão, que a caracterizam de maneira até pejorativa e – novamente – ultrapassada, é uma forma de anulação do papel crítico tão necessário aos docentes, pois, não fossem os espaços formativos, quais seriam as formas de rever as condições hegemônicas que estão postas? Negar os processos formativos – que não sejam, claro, focados puramente nas questões metodológicas ou práticas, mas na produção de conhecimento e compreensões epistemológicas – é estratégico quando se tenta, por fim, negar um movimento docente que vá contra a hegemonia das percepções culturais e econômicas impostas. O que se precisa, na verdade, é, sim, a consolidações de estratégias formativas que coloquem em disputa a classe trabalhadora que deseja acesso aos conhecimentos e a classe dominante que busca (e impõe) o papel puramente reprodutor daquela. Porém, com o poder material que a classe dominante possui, o fato é que as políticas públicas neoliberais adentram a educação e a formação docente, e, por isso, é necessário que seja adotada uma postura que vá contra a hegemonia na formação do professor, pois, como apronta Frigotto (1996, p.10),

A formação e qualificação e profissionalização do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se sobre uma concepção omnilateral de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.

Não se trata da ingenuidade de postular que uma formação crítica e contra hegemônica dos professores seria capaz de reverter os princípios estipulados pela classe dominante, considerando a própria relação com a divisão social do trabalho que discutimos nessa pesquisa, mas trata-se de não cessar a busca pela construção desta contra hegemonia, que é estratégia fundamental para que os trabalhadores minimizem danos – no caso dos docentes – reforcem o papel da educação escolar na construção do conhecimento, da busca pela formação humana integral e do questionamento das

disposições do modo de produção vigente. Para isso, porém, é preciso pensar sobre a problemática da formação e ação docente – e não a negar, como previsto pela UNESCO –, perpassando a questão do acesso ao conhecimento e considerando sempre que o que estamos sofrendo com a sua negação, através da fragmentação, do esvaziamento e do apelo aos saberes cotidianos construídos e utilizados na prática.

Frente a crítica apresentada – que reforça a ideia de uma educação falida e que rechaça a formação como forma de minimizar a questão – a ‘solução’ apresentada pelo documento vai ao encontro de outra problematização que apresentamos em nossas discussões que foram evidenciadas nas percepções teóricas acerca da formação docente que foi discutida em capítulo anterior: a busca pela perspectiva multi-tarefa do professor e, em nossa perspectiva, sua sobrecarga e – novamente – responsabilização. Assim, em uma seção denominada *Uma visão ampla sobre o desempenho e os papéis* (e aqui fazemos questão de reforçar os títulos das sessões do documento dada a significação e apelos neles contidos), os postulados em tela apresentam que “Essa definição alude aos papéis dos docentes em três dimensões: a das aprendizagens dos estudantes, a da gestão educacional e a das políticas educacionais.” (UNESCO, 2005, p. 11)

A questão da aprendizagem, então, é defendida como apenas um terço das funções do professor e, ainda, está diretamente vinculada às outras, pois, além de reforçar o encargo docente, é defendido que “o grau de responsabilidade sobre os resultados desta tarefa e as expectativas sobre o rendimento dos estudantes estão associados estreitamente com as duas dimensões seguintes.” (UNESCO, 2005, p. 11). A partir disso, são apresentadas as outras dimensões, que seriam responsáveis pela

participação, pertença, tomada de decisões e liderança compartilhada nas escolas, refere-se a docentes que tornam sua a realidade da escola e da comunidade onde ela está, que traduzem as demandas de seu ambiente e das políticas educacionais no projeto estratégico para sua escola, ao mesmo tempo em que o fazem em sua prática pedagógica. (UNESCO, 2005, p. 11)

Com receio de nos tornarmos repetitivos, vale destacar não só a sobrecarga na formulação dos competentes curriculares, mas destacamos a ênfase dada aos elementos cotidianos e provenientes dele. Esses elementos também se apresentam na terceira dimensão apresentada pelo documento, que se relaciona com as políticas educacionais e que afirmam que

Há experiências interessantes, que mostram como se pode gerar processos participativos horizontais para articular políticas nacionais de consenso, que se convertam em políticas locais e orientações assumidas por todos os envolvidos em educação. (UNESCO, 2005, p. 11)

A partir dessas premissas, é certo que não as negamos ou rechaçamos, visto ser perceptível que elas deem margem – mesmo que não acreditemos ser esse seu intuito – para uma interpretação

de busca por participação efetiva dos professores no que basearia sua prática e mudaria para possíveis progressos, o que consideramos relevante. O que destacamos como pontos problemáticos, porém, são: 1) a equiparação desses outros elementos ao processo de ensino-aprendizagem, descaracterizando-o ou menosprezando-o; 2) a conseqüente responsabilização e sobrecarga do profissional, uma vez que esse passa a precisar ser agente nas diversas demandas, tais como as presentes nessas dimensões ou, como já visto nos pressupostos teóricos hegemônicos e se apresentação posteriormente no documento analisado, dimensões de outra ordem, como de cuidado ou de afeto; e, por fim, 3) uma percepção errônea, simplista e até ingênua de que os professores – quase que em um papel heroico – seriam capazes de promover alterações tão profundas nos processos educacionais como se não existissem – como apresentado no capítulo de apresentação do referencial teórico deste trabalho – elementos sociais, políticos e econômicos que definem a sociedade e, portanto, também os definem e, por fim, interferem e impedem maiores avanços em função da manutenção de um *status quo* baseado nos preceitos da classe dominante. A soma desses elementos, especialmente do terceiro, reafirma nosso ponto de análise de romantização da docência e concede a ela um papel redentor que, entre outras conseqüências, é utilizada como estratégia de convencimento dos docentes e, assim, sua possível adaptação aos preceitos dominantes.

Adiante, e nos parece sendo contraditório a toda a pretensa valorização defendida no documento, disfarçado em uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem e na necessidade de avaliação para se aferir a qualidade do processo educativo, o discurso neoliberal segue presente e perpassa pela defesa da avaliação constante dos docentes e na busca por resultados e desempenho (termos esses presentes de maneira expressiva no documento, o que nos parece bastante significativo dados os contextos empresariais que comumente os utilizam). A percepção apresentada é de que é necessário

[...] um sistema que promova uma cultura de avaliação, instalada nos sistemas educacionais, que alcance todos os responsáveis pela educação, incluindo as altas autoridades, e que seja um sinal claro do compromisso com a prestação de contas à sociedade. Assim entendida e integrada com os outros fatores, a avaliação do desempenho é uma necessidade para melhorar a educação e para contribuir com a elevação do prestígio social da profissão docente. (UNESCO, 2005, p. 19)

E segue o mesmo tom de defesa desse processo avaliativo por todo o documento, afirmando inclusive que

Diferentes pesquisas vêm insistindo no grande impacto na aprendizagem dos estudantes das variáveis relacionadas com o trabalho que se realiza dentro das instituições educacionais e com relação ao papel de protagonista que, nesse aspecto, corresponde aos professores. Nesse sentido, a questão da avaliação do desempenho docente converte-se num elemento essencial para a qualificação de seu trabalho e, em conseqüência, aponta diretamente para a melhoria da qualidade da educação que se oferece em nossos países. (UNESCO, 2005, p. 147)

Tal defesa tão presente e tão contundente nos faz inferir que, mesmo que no processo pedagógico partamos da compreensão de que a avaliação se configura como um procedimento inerente a ele e que tem a finalidade de constatar se objetivos propostos foram alcançados, se pensarmos nos objetivos traçados hegemonicamente – a saber, uma educação tecnicista, voltada ao aprender a aprender e majoritariamente visando as relações empregatícias em detrimento da formação humana e integral – já consideramos problemáticas essas relações avaliativas, uma vez que para cumpri-las se minimizam aspectos mais relevantes nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda nesse aspecto, o debate e a análise sobre o sistema de avaliação devem oportunizar também uma reflexão acerca da função social da educação, bem como os limites que se se colocam para a sua garantia, refletindo suas funções para questionar a lógica do capital que se expressa nos atuais sistemas de ensino, o qual enfatiza sobremaneira questões de produtividade, eficácia e eficiência.

Não negamos, então, a importância do processo avaliativo, mas os questionamos quando – assim como nos parece apresentado no documento em pauta – observamos na utilização da avaliação como instrumento de controle puramente para poder direcionar e regular as instituições educacionais, a exemplo das avaliações em larga escala e as políticas que priorizem práticas exitosas, que enfatizem a competitividade e/ou que são concebidas em uma perspectiva reducionista, instrumental e alienante, negando as possibilidades de uma formação mais efetiva seja dos alunos seja dos docentes. Isso porque consideramos que a avaliação deve estar vinculada à definição de um projeto histórico emancipatório que tenha por base um projeto de sociedade para além da lógica do capital e que isso se coloca em oposição ao reducionismo pragmático, produtivista da lógica mercantil apresentado nas preposições aqui analisadas.

Para além das questões mais amplas que reproduzem a perspectiva neoliberal que apresentamos até aqui, a reverberação dessa perspectiva por meio de uma defesa pedagógica de esvaziamento das metanarrativas e supervalorização da prática e do imediatismo – especialmente no que condiz ao labor – também estão presentes nas discussões apresentadas pela UNESCO. Nesse caminho, há inclusive desvios que podem até nos fazer compreender certa proximidade ao pensamento crítico ou contra hegemônico, mas, com uma leitura mais atenta, fica evidente como o que se apresenta é a utilização de termos que soam como emancipadores ou avançados, mas que, no contexto em questão, se colocam de maneira esvaziada ou até equivocada, criando certa ilusão de consenso que acaba por amenizar os pressupostos legitimados tão enfaticamente até então. Um bom exemplo desse aparente desvio é uma seção do documento que se volta à apresentação da perspectiva de uma *formação integral*, a qual se dá marcadamente pelo esvaziamento conceitual do termo e conceituação pela lógica fundacional do documento e/ou da concepção docente.

Movidos pelas compreensões comuns aos estudos de base histórico-cultural, tomamos como *formação humana integral* dos sujeitos, uma formação que os faça superar os limites imediatos de seu cotidiano, contribuindo para a autorregulação de sua conduta de forma a compreender criticamente a realidade, em um percurso de desenvolvimento pleno com vistas à sua emancipação, o que só é possível ao se reconhecer e valorizar o ser humano como um indivíduo que, por meio de seu trabalho, cria as condições necessárias para (re)produzir sua vida, impactando e alterando os ambientes e áreas em que se vive em um processo revela e influencia as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais. Para que isso se coloque, então, torna-se premissa básica a apreensão os conhecimentos historicamente acumulados – o que destaca a importância da escolarização –, uma vez que

[...] um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. (DUARTE, 2016, p.45)

Promover, então, uma educação que contemple as necessidades materiais e espirituais dos sujeitos, ou as potencialidades recorrentes do que está objetivado na cultura e, portanto, do que faz parte das metanarrativas e do conhecimento acumulado, já que é isso que “integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p.456). Trata-se, portanto, de uma educação que vise à promoção do homem.

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI,1996, p.29)

Para alcançar esse intento, porém, é preciso tomar como ponto de partida a certeza que “A escola [...] é lugar próprio de aprender, e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler, escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...” (BRITTO, 2015a, p.34), pois são essas apropriações que podem possibilitar a superação, por incorporação, do senso comum e a compreensão do que visa o processo de humanização.

Ao contrário do que compreendemos por essa perspectiva de *formação integral*, porém, a cartilha da UNESCO enfatiza a relação prática e cotidiana em detrimento dos conteúdos escolares. Segundo ela,

[...] para a filosofia da educação integral, a **prática social é o único e o melhor critério da verdade**. A prática transformadora é complexa, múltipla e processual, onde uma metodologia

dialética incorpora os girassóis de uma pluralidade de dimensões que se reflete no movimento da realidade. A educação deve inserir-se nessa multiplicidade da prática para propiciar o reconhecimento, o ordenamento e a compreensão da mesma, para interpretá-la a partir de uma perspectiva social e a converter transformadoramente em cotas de contribuição para um projeto libertador, que personalize (que os faça mais pessoas) aos humanos, ajude a converter os habitantes passivos em cidadãos ativos. Isto implica a intervenção consciente, deliberada e crítica em forma de múltiplas ações da realidade multifacetada e complexa. (UNESCO, 2005, p. 169, grifos nossos)

Inicialmente, torna-se visível aqui o que apontamos anteriormente acerca do uso esvaziado conceitualmente de termos que, via de regra, convencem e criam certo consenso. Afinal, quem iria contra afirmações de que se deve contribuir para um projeto libertador? Ou ainda questionar que uma prática transformadora é complexa e múltipla? Isso se soma ao próprio conceito de *formação integral* que, para aqueles que desconhecem seus pressupostos, pode soar como um *slogan* de busca por uma melhor educação, mas que, sem esses pressupostos, não passa disso – de um *slogan* – que transformou uma perspectiva crítica em um chamariz bonito e idealizado.

Ainda, cabe o destaque do reforço das relações com a prática social como critério de verdade. No contexto de negação das verdades, da fragmentação e do identitarismo comum à pós-modernidade, essa afirmação – sobretudo com a adição da menção de unicidade – é, no mínimo, problemática e contrária ao que se espera de uma formação que se conceitue como *integral* ao passo que tal conceituação se vincula à perspectiva histórico-cultural e materialista, estando diretamente vinculada à percepção de educação defendida neste e nos capítulos anteriores e que visivelmente se distingue do que se expressa no documento aqui analisado.

Mas o distanciamento do tipo de educação que defendemos não se apresenta somente pela fragmentação e pelo apagamento dos conhecimentos, mas também pela focalização das atividades educacionais na prioridade de seu direcionamento ao mercado de trabalho. A defesa que se apresenta é de que

[...] as responsabilidades do sistema educacional e dos docentes multiplicaram-se como resultado das mudanças no mundo do trabalho. Há certas ocupações que demandam um nível de escolarização cada vez maior, o que aumenta a distância entre os que têm baixa e alta educação. Um número crescente de atividades requer que as pessoas saibam ler e entender informação técnica, e o mesmo ocorre com a exigência de ser alfabetizado em informática. Crianças e jovens também precisam formar-se agora para trajetórias trabalhistas futuras instáveis, com provável rotação não apenas entre postos mas até de tipo de ocupação e de setor de economia. (UNESCO, 2005, p. 48)

Mostra-se aqui que o que se espera como resultado da educação são alunos aptos a se adaptarem com facilidade às mudanças e instabilidades dos postos e rotinas de trabalho, individualizando uma responsabilidade que deveria ser social, e, por isso, espera-se que a escola seja capaz de oferecer aos sujeitos uma formação geral básica que lhes habilite a essa mobilidade, o que

inclui a capacidade de se atualizarem constantemente. No âmbito escolar, porém, visar a uma educação de qualidade – aqui defendida como uma *formação humana integral* – consiste em pautar uma formação omnilateral em detrimento da unilateralidade ou do reducionismo prático que tendem a prevalecer nos bancos escolares; pautar uma educação que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não apenas uma – comumente normatizada por demandas laborais e cotidianas. Ou seja, consiste em considerar que

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. (DUARTE, 2017, p.103-104)

Por fim, fica claro a partir do que foi brevemente esboçado acerca do documento em questão e dos pontos a que demos destaque nesta seção que os professores passaram a ser responsabilizados tanto pelo “fracasso” escolar quanto pela possibilidade de sua superação. Para efetivar tal possibilidade, porém, passou-se a uma defesa de que é preciso haver uma mudança na ação docente, o que perpassa pela mudança de sua formação. Assim, a formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou, especialmente no que analisamos, a UNESCO, nos parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado e, logo, com as demandas do modo de produção vigente.

A partir disso, então, nesta seção, buscamos demonstrar que as percepções hegemônicas apresentadas até então em nossa tese não são gratuitas ou desvinculadas de projetos maiores que estão diretamente ligados aos mecanismos internacionais que estão, por óbvio, em favor do capital. Dito isso, adiante, buscaremos explorar como as diretrizes aqui apresentadas influenciam diretamente as políticas de formação de professores no Brasil.

### 5.1.2 O reflexo na formação de professores no Brasil

Com o que discutimos até então, já fica evidente como os mecanismos de manutenção do capital se reverberam não só nas construções teóricas acerca da formação de professores, mas que essa base se fortalece ao criar documentos que orientam esse processo ao redor do mundo. Por certo, para concretizar esse ciclo que vai ter como fim não só a formação dos docentes, mas, por consequência, a própria constituição da escola e a aprendizagem dos alunos, é preciso que as



orientações e concepções as quais discutimos até então se materializem em instrumentos legais. É ciente disso que, nesta seção, apresentaremos as legislações que ancoram os cursos de licenciatura no Brasil, a fim de cotejá-los com o que vimos debatendo até então, sempre partindo da premissa de que a legislação – como consolidação das ações estatais – se reconhece a partir da consideração que o Estado brasileiro não responde como uma entidade neutra, deslocada dos conflitos, contradições sociais e injunções externas, mas sim o como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional da agenda neoliberal. E mesmo que demandas apresentadas pelos órgãos internacionais se projetem de diferentes maneiras distintas ao redor do globo, é sabido que essas ganham muito espaço nos países do capitalismo dependente e, assim, veem no Brasil um solo fértil para reprodução de suas ideias, como abordaremos no decorrer desta seção.

Atualmente a organização dos cursos de formação inicial de professores no país é regida pela resolução CNE/CP N° 2, de novembro de 2019, conhecida como BNC-Formação<sup>7</sup>, a qual, como o próprio nome já direciona, visa uma adequação dos currículos de licenciatura aos currículos da educação básica, por ora orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>8</sup>. Tal resolução, porém, foi elaborada de maneira aligeirada e pouco transparente, sem diálogo com as universidades, profissionais da educação, especialistas, órgãos e entidades educacionais, segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2020).

Antes de iniciar propriamente a análise do documento, então, é preciso considerar a crítica feita pela ANPED (2020) e os recorrentes debates acerca da BNCC, Novo Ensino Médio e, por certo, da BNC-formação, os quais sugerem inclusive sua revogação, como mencionaremos posteriormente, para salientar a arbitrariedade com que essas legislações são incorporadas no contexto escolar. A própria premissa de que as resoluções em questão são definidas por um conselho – o CNE – perpassaria pela compreensão de que as decisões desse tipo de entidade se dariam de maneira democrática e coletiva, as quais, em uma percepção simplista – mas lógica – seria balizada pelos grandes interessados nessas políticas públicas: os professores. Presumir, porém, que a participação em um conselho deliberativo como esse se daria de forma igualitária, seria desconsiderar as correlações de força dentro da luta de classes e do papel do Estado nesse movimento que vimos discutindo até então. O que se vê na implementação dessas políticas é, então, um caminho arbitrário e que pouco considera as demandas dos profissionais da educação, criando o que Thiesen (2013)

---

<sup>7</sup> A formação de professores foi regulamentada a partir de duas frentes e com documentos distintos: a BNC-Formação (Resolução CNE/CP 2/2019) e a BNC- Formação continuada (Resolução CNE/CP 1/2019). Todavia, dadas as especificidades de nossa pesquisa, iremos nos deter apenas ao que compete à formação inicial dos docentes.

<sup>8</sup> Este documento foi atualizado com a Resolução CNE/CP 1/2024. Porém, no momento da construção deste capítulo, a resolução em questão ainda não havia sido publicada e, por isso, utilizamos como referência apenas a sua versão prévia (BRASIL, 2022).

conceitua como *espaço entre*, o qual denuncia o hiato existente entre a produção do conhecimento acerca dos currículos – e, por consequência, os próprios currículos – e a execução desses por parte dos professores. Para o autor:

Os educadores com atuação na docência, **pelas próprias limitações que a carreira lhes impõe**, tornam-se, de alguma forma, expropriados da participação nos debates mais teóricos e dos espaços de formulação de propostas – tornam-se, segundo nossa percepção, sujeitos essencialmente consumidores de prescrições curriculares [...] (THIESEN, 2013, p. 158, grifos nossos)

A partir disso, reforçamos que se somam aos interesses de manutenção do capital a própria limitação da carreira docente (tão enfatizada em nossa pesquisa) e ressaltamos que esse tipo de movimento explicita que, mesmo que os mantras de protagonismo docente e de valorização do saber do professor sigam ecoando, na prática, quando se materializam as diretrizes que formarão os próximos professores, não são as vozes daqueles que estão em sala de aula de são ouvidas.

A versão final da BNC-Formação é um documento que, mesmo que propriamente foque nos encaminhamentos mais objetivos para implementação dos cursos de licenciatura e não necessariamente em suas premissas, foi resultado de discussões anteriores, as quais foram publicadas tanto em um parecer denominado Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) quanto na versão preliminar de um documento intitulado Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), documentos que retomaremos no decorrer de nossa análise para que tenhamos uma visão mais ampla não só dos encaminhamentos legais e sua aplicabilidade, mas sobretudo – e o que mais nos interessa – das bases conceituais que os sustentam e suas interferências. Esses documentos, por sua vez, para além das premissas textualizadas, também já demonstram seus alinhamentos teóricos e, especialmente, econômicos pelos próprios responsáveis por sua elaboração. Para além da concepção pouco transparente na elaboração da legislação, o parecer que deu origem a ela (BRASIL, 2019) foi elaborado Comissão Bicameral designada pelo CNE, que, como analisado por Evangelista, Fiera e Tilton (2019), era composta por dez conselheiros com vínculos aparelhos privados de hegemonia (UNESCO, Instituto Natura, UNDIME); instituições de ensino superior privado (Kroton, Fundação Cesgranrio); empresas educacionais de capital aberto (Kroton, Estácio de Sá e Grupo Ser Educacional); Sistema S (Senai; Sesi, Senac); e movimentos empresariais (Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum) enquanto somente dois conselheiros possuíam vínculos com instituições públicas de ensino superior na época. Para os autores,

Subjaz a essa plêiade de educadores bem intencionados – preocupados com a qualidade do ensino básico e a excelência na formação docente – tentáculos envolvidos em objetivos bem menos nobres! Entretecidos em sua movimentação na esfera pública assomam seus vínculos com a esfera privada. Os conselheiros são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, s.p.)

Observa-se, portanto, a forte ingerência do empresariado na construção dessa legislação e os interesses hegemônicos sob os quais foi aprovada a BNC-Formação, a qual por estar muito afinada à BNCC, tem foco no desenvolvimento de habilidades e competências e, apesar de não haver nenhuma definição explícita do conceito de competências nesse documento ou nos que o sustentam, é compreensível que ele se estabelece como a possibilidade de saber fazer. Para buscar esse intento, a BNC-Formação se apresenta dividida em três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2019) e esses se apresentam como se pudessem – dadas as diferentes dimensões – compor uma formação docente integral, a qual, como já vimos, trata-se apenas de um conceito esvaziado quando se pensa na pedagogia das competências. Sobre isso, o parecer que discute a proposta para a formulação da BNC-Formação, afirma que

Além das Competências Gerais dispostas na BNCC, já aqui explicitadas, e que deverão ser desenvolvidas nos cursos para formação de Professores, tendo como princípio a **Educação Integral**, o licenciando deve desenvolver competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia, compondo a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais [...] (BRASIL, 2019, p. 20, grifos nossos)

Esse tipo de proposição já nos dá indícios de que a proposta de formação de professores no Brasil não se distingue das perspectivas globais que discutimos na sessão anterior deste capítulo e, conseqüentemente, do encaminhamento para uma formação com fins neoliberais, o que já fica evidente neste ponto pela redução da formação docente ao pragmatismo que inviabiliza a compreensão da totalidade histórica e das mazelas e contradições sociais. Essa redução, por sua vez, se materializa inclusive na distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, uma vez que das 3200 horas previstas para esses cursos, apenas 800 horas seriam destinadas “para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019, p. 6).

Não somente existe uma diminuição objetiva da busca pelos conhecimentos científicos e formais, mas, mesmo quando esses são propostos, eles ainda se apresentam como sempre vinculados com a prática docente. O projeto de formação, então, não vincula a necessidade dos conhecimentos

teóricos à formação intelectual dos futuros docentes, mas ao seu saber teórico para a resolução de dinâmicas do cotidiano, voltando ao pragmatismo. A proposta em questão diz que

Os conhecimentos da área, da etapa, do componente estão no âmago da competência. Os conteúdos curriculares são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. Sem conteúdos – designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos – não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir assertivamente numa dada situação. (BRASIL, 2019, p. 21)

Não negamos aqui, é claro, que os conhecimentos teóricos devem estar vinculados às práticas sociais, afinal, sabemos que os conhecimentos do genérico humano são essenciais para a compreensão do cotidiano (HELLER, 2014). Não há como negar, porém, que existe uma projeção exagerada à essa relação prática nos documentos aqui analisados e que essa não pode ser desconsiderada, uma vez que vimos ser o esvaziamento do conhecimento teórico um projeto de cumprimento das agendas pós-modernas e neoliberais.

Soma-se ainda as duas dimensões supracitadas – do conhecimento e da prática profissionais – a terceira premissa da BNC-Formação: o engajamento profissional. Esse terceiro elemento, como o próprio nome sugere, nos remete à outra prática já bastante questionada nesta tese: a responsabilização do professor. Essa dimensão, que “trata-se de um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional.” (BRASIL, 2019, p. 22), transfere majoritariamente a responsabilidade pela aprendizagem para os professores e resulta num movimento de descaracterização de todo contexto social que envolve o fazer pedagógico e, claro, a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos. Em síntese, responsabilizam os professores pela qualidade do ensino no país e o fazem sob a premissas morais e éticas quase como considerando que, em não tendo o professor esse engajamento, não seria ele detentor de tais preceitos. Alcançar esse engajamento proposto, porém, não perpassa ‘apenas’ pela manutenção de uma boa prática dentro de sala de aula, mas com todo o contexto escolar e com o seu próprio desenvolvimento. Para alcançá-lo, precisa o docente:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 03)

É visível, a partir dessas colocações, que, mais uma vez, essa responsabilização se dá por meio de uma pretensa valorização e pelo viés moralista de atribuição das melhoras do entorno escolar ao docente. Essa suposta valorização, parece colocar o professor em um outro patamar, fazendo com que

esse se compreenda como responsável pela melhora dos problemas sociais e, logo, não veja esses mesmos problemas como um movimento mais amplo das próprias condições da sociedade capitalista. A Proposta para a Base evidencia marcadamente o descolamento das condições materiais que perpassam a política a ser implementada e o faz, como é de se esperar, pela centralização no profissional docente. Nela, a partir de estudos realizados pela OCDE, são apresentadas supostas evidências de que:

- a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola,
  - b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e
  - c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos.
- (BRASIL, 2019, p. 5)

Disso, de início, já se destaca o fato de se utilizar de pesquisas da OCDE para afirmar que a qualidade dos professores é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos, o que não nos parece gratuito e se soma à seção anterior deste capítulo que destaca os mecanismos internacionais e sua visível interferência na educação. Depois, é claro, há de se destacar o ponto b, que afirma ser o professor determinante na condição do aluno, o qual se soma aos outros pontos que visivelmente desconsideram as condições materiais que se reverberam no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na prática docente. Tal concepção, por certo, não se resumiria à compreensão de que os aspectos socioeconômicos não seriam determinantes na aprendizagem dos alunos, mas, em uma mínima relação lógica, se desdobraria à mesma compreensão no que diz respeito à aprendizagem dos docentes e, logo, à sua formação. Assim, a partir dessas colocações aparentemente inofensivas e aparentemente propícias à valorização dos profissionais de educação, esses se veem distanciados das condições impostas à classe trabalhadora ao passo que são colocados como deslocados delas, reiterando o recorte de classe e os interesses presentes nos documentos que regem a educação.

Sabemos, é claro, que a escola é uma instituição social importante que pode gerar mudanças na vida das pessoas minimizar possíveis mazelas sociais, como mencionado no documento. No entanto, atribuir a elas, aos professores e aos alunos, a responsabilidade de compensar problemas econômicos e sociais é uma expectativa exagerada e irrealista que desvia o foco dos diversos problemas sociais que afetam o processo de ensino e aprendizagem, como falta de saúde, moradia, alimentação e segurança, que são responsabilidades do Estado. Ainda, a afirmação de que o desempenho dos alunos é independente de sua situação socioeconômica e pode ser compensado pela

escola reforça uma visão meritocrática da educação e transfere para o indivíduo a responsabilidade por questões sociais mais amplas. A formação daqueles que atuarão nas escolas, então,

[...] se limita às suas ações e atividades, como se elas se reduzissem ou se circunscrevessem ao interior das quatro paredes da escola. E, compreendendo assim a educação, acreditam que basta “fazer o trabalho bem feito”, pois incutiram que a educação e a escola nada têm a ver com o que ocorre para além dos muros que a cercam, ou, pelo menos, que não devem se preocupar com isso, como que se quisessem isolá-la do mundo, para que ele não a contagie, e então, livre de interferência, estaria garantido o sucesso do trabalho escolar. Isso significaria o mesmo que pensar que a escola não está inserida em um conjunto de relações e interrelações. (ORSO, 2011, p. 226)

A esse pragmatismo, como é de se esperar, somam-se percepções que soam como avanços que seduzem os docentes pela esperança de que os problemas da educação poderão ser resolvidos com uma nova abordagem. Parte dessa abordagem, mais uma vez se dá pela crítica aos currículos das licenciaturas vistos até então, baseando-a em uma suposta prevalência dos conhecimentos teóricos nesses cursos. Com isso, os conhecimentos e as habilidades propostos pela BNC-Formação, alicerçados na prática empírica, indicam um desprezo pelo campo teórico cujo domínio é imprescindível para a aplicação consciente de procedimentos didáticos necessários para a qualidade da educação.

Ora, é claro que compreender teorias educacionais e formais não é tarefa fácil. É claro que elaborar práticas pedagógicas a partir desses conhecimentos também não é tarefa fácil. E é assim – dessa complexidade tão difícil de ser consolidada nas atuais condições de trabalhos dos docentes – que se enverga para um outro extremo e se apresenta a proeminência pela prática e a conseqüente negação da teoria e dos conhecimentos historicamente construídos. Essa premissa – que se repete a cada nova diretriz – certamente também fundamenta a Proposta para a BNC-Formação, a qual afirma que “Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30). Assim

[...] o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob forma de “competência”. Competência... Baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos. Cabe dizer, mesmo, que essa sobreposição apresenta-se como uma roupagem progressista e sedutora [...] (MARTINS, p. 19)

O que se sabe, porém, é que essa crítica a uma formação “muito teórica” não é novidade e não se restringe ao atual documento, mas, como vimos discutindo, é presente há décadas – e cada vez ganha mais força – e é parte de uma agenda neoliberal que subjuga a formação intelectual e uma formação teórica sólida que dê instrumentos para busca de uma autonomia de pensamento e de autoria em sua

prática em detrimento de habilidades técnicas para aplicar o que já é preestabelecido e, mais que isso, o que perpassa por um esvaziamento do conhecimento por meio do fim das metanarrativas. Essa premissa, que tem base nas teorias pós-modernas, também é bastante presente nas discussões que formularam a BNC-Formação, uma vez que essas seguem no lugar comum de relacionar o fracasso educacional, o dito excesso de teoria nos currículos e o avanço das novas tecnologias para fazer afirmações como a de que “No mundo de hoje, não é mais possível crivar verdades absolutas sejam elas científicas, culturais, éticas ou políticas.” (BRASIL, 2018, p. 51)

Até aqui, já ficou evidente que o documento que rege os cursos de licenciatura atualmente, salvo a reafirmação das habilidades e competências para adequação à BNCC, pouco se diferencia do que já esperávamos, considerando as bases materiais que o perpassam. Resumidamente, então, essa política apresenta um caminho muito evidente: aponta para o fracasso da educação e sua dependência da ação do professor, de forma a responsabilizá-lo, como se fosse ele o principal fator dentro da complexidade que envolve a educação e, a partir desse cenário, passa a projetar a ideia de que a BNC-Formação irá solucionar esse problema, fornecendo uma melhor formação, conseqüentemente, um melhor desempenho dos estudantes e, portanto, podendo mudar o baixo valor social da profissão, apelando sempre para essa questão e ressaltando a necessidade de valorização da docência. A partir disso, o documento cria a falsa ideia que atrela qualificação docente e avaliação, mencionando possíveis mecanismos de avaliação, creditação e certificação, o que – mais uma vez – demonstra uma estratégia de controle e o seu alinhamento com as discussões feitas na seção anterior deste capítulo. Isso também porque esses parâmetros avaliativos utilizam-se dos mecanismos de larga escala – como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – que buscam reconhecer o quanto as relações de competências e habilidades foram presentes nos cursos e que acabam por se tornar mecanismos de padronização, uma vez que seguem padrões internacionais sob a justificativa de que “A experiência internacional também mostra que para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados.” (BRASIL, 2019, p. 11). Dai também se apresenta mais uma contradição entre a aplicabilidade da legislação em questão às diretrizes por ela definidas, pois, se o engajamento profissional se apresenta como uma premissa que garantiria autonomia das ações dos docentes, esse é colocado em xeque quando se considera que a responsabilização da melhoria de desempenho – seja dos alunos, seja dos próprios docentes – nas avaliações em larga escala é atribuída ao professor sem sua efetiva participação na tomada de decisões, ao passo que todo o processo pedagógico passa a ser reorganizado de forma consolidar o que se espera por esses índices.

A partir da análise que fizemos até então – e que apresenta elementos que se repetem nos mais diversos materiais analisados nesta tese – fica evidente que a aprovação da BNC-Formação se consolida para ser mais um instrumento do movimento regulatório das políticas educacionais, especialmente no que concerne à finalidade de assegurar a implementação da BNCC. Esse movimento, é claro, se mostrou uma nova roupagem de tentativas fracassadas de minimizar o insucesso escolar. Por isso, mesmo que se trate de um documento relativamente novo e que recém foi de fato implementado, uma vez que, após sua publicação em 2019, o seu artigo 27 determinava que as Instituições de Ensino Superior (IES) tinham até dois anos para realizarem as mudanças e se adequarem à BNC-Formação e, seu parágrafo único estabelecia a adequação às competências em até três anos para aquelas IES que implementaram a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pode-se até questionar ser cedo para que compreendamos de fato quais são as consequências da aplicação desse alinhamento tão voltado para as competências e habilidades na formação de professores. Porém, o próprio projeto de implementação, as concepções neoliberais expressas nos pareceres e propostas que deram origem à legislação e o processo verticalizado e antidemocrático de sua elaboração e aprovação, que desconsiderou o diálogo com as universidades públicas, as entidades acadêmicas do campo educacional e as entidades representativas de professores e estudantes, já foi o suficiente para fortalecer um movimento que visa reverter esse cenário e que busca revogar o projeto de formação em questão .

O que se entendeu a partir da publicação da BNC-Formação foi algo muito próximo do que vimos discutindo neste capítulo, que é a concepção de que cabe aos professores o papel de executores das políticas, mas que essas marcam características do Estado neoliberal vigente que transfere a execução das políticas sociais, entre elas a educação, para a sociedade, preservando seu papel regulador e normatizador. Frente a isso, a Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>9</sup> de 2024, em seu documento final que encaminha o Plano Nacional de Educação (2024-2034) (BRASIL, 2024), já afirmou a necessidade de revogação, dentre outras políticas que enfatizam as premissas de competências e habilidades, a BNC-Formação. O documento, elaborado após discussão consensual ao fim da conferência, afirma em uma de suas proposições que

[...] é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

---

<sup>9</sup> Consideramos válido destacar que reconhecemos a importância do CONAE como um espaço de debate no âmbito educacional, mas não podemos desconsiderar a correlação de forças políticas que o constituem, as quais perpassam não só por referências políticas, mas também empresariais e exigem, portanto, cautela ao se analisar os encaminhamentos feitos por essa conferência.



a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de revogação [...]. (BRASIL, 2024, p. 66)

A partir disso, fica evidente que as entidades presentes no CONAE fazem coro a perspectiva analítica que vimos mostrando de que o que se buscou com essa adequação foi a formação de um currículo que quer governar as práticas dos professores, determinando conteúdos e regras para sua atuação sob o olhar e a exigência das políticas internacionais para que esses sejam úteis para a manutenção da lógica de um projeto bem consolidado de educação. Como sugestão para revogação dos encaminhamentos atuais, o documento final do CONAE sugere que os cursos de licenciatura retomem as diretrizes que vinham sendo aplicadas desde a publicação da Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015, a qual trazia 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 (BRASIL, 2024, p. 33).

Considerando que essas Diretrizes de 2015 não possuem um enviesamento tão marcado para as habilidades e competências, elementos centrais para a necessidade de revogação da BNC-Formação, o retorno a ela, por certo, se mostraria um avanço. Tiroli e Jesus (2022) fizeram uma comparação interessante entre os dois documentos a partir da busca por algumas palavras em suas composições e contabilizaram a quantidade de vezes que esses termos apareceram em cada uma das resoluções. Então, para introduzir nossa abordagem a deão documento de 2015 sendo cotejado com o de 2019, adaptamos este levantamento em questão:

<b>Termo/Expressão</b>	<b>Resolução CNE/CP n. 02/2015</b>	<b>Resolução CNE/CP n. 02/2019</b>
Acadêmico	08 vezes	01 vez
Afetiva	03 vezes	01 vez
Articulação	16 vezes	06 vezes
Cidadania	03 vezes	01 vez
Ciência/Científico/Científica	12 vezes	08 vezes
Cognitivo/Cognitiva	01 vez	02 vezes
Coletivo	04 vezes	02 vezes
Competências	01 vez	50 vezes
Cultural	13 vezes	06 vezes
Democrático/Democrática/Democracia	07 vezes	07 vezes
Direitos humanos	08 vezes	03 vezes
Diversidade	16 vezes	04 vezes

Ético/Ética	17 vezes	05 vezes
Habilidades	03 vezes	23 vezes
Interdisciplinar	22 vezes	03 vezes
Político/Política	34 vezes	08 vezes
Práxis	02 vezes	Nenhuma
Prática	29 vezes	64 vezes
Social/Sociais	28 vezes	09 vezes
Teórico/Teórica/Teoria	16 vezes	6 vezes

Tabela 01: Termos e expressões presentes na Resolução CNE/CP n. 02/2015 e na Resolução CNE/CP n. 02/2019. Fonte: Adaptado de Tirol e Jesus (2022), a partir de informações públicas dispostas nas resoluções analisadas.

Certamente, a mera menção a esses termos não seria suficiente para que fizéssemos uma análise do conteúdo das diretrizes, mas, após a sua leitura na íntegra, fica evidente como esse recorte se mostra como um indicativo de elementos para os quais se dão mais ou menos destaque em cada dos documentos. Isso fica muito marcado, inicialmente, pelo quanto chama a atenção o aumento expressivo de utilização dos termos *competências* e *habilidades*, reforçando ser essa a grande diferença que justificou a imposição da diretriz de 2019 sobre a de 2015. Ainda, a diminuição significativa de expressões que se relacionem com conhecimento teórico também torna evidente o apagamento dessa busca, como vimos apresentando.

Em não havendo outras possibilidades de escolha, então, é evidente como o ‘recuo’ para a matriz de 2015 poderia significar, como mencionamos, um mínimo avanço, mas não deve deixar de ser questionado, uma vez que o documento antigo também mostrava uma série de limitações e problemas. Então, essa mudança – prevista como meta pelo CONAE – também não pode ser vista sob uma perspectiva salvacionista como se, mesmo quando aplicada, as diretrizes de 2015 não tivessem problemas e, mais que isso, como se essa não fosse também resultado de mecanismos de manutenção do neoliberalismo, uma vez que são resultado de interferências sociais e econômicas que são cada vez mais presentes nas reformas educacionais, como vimos abordando nesta tese.

A partir desses apontamentos e, considerando o processo transitório de possível revogação da BNC-Formação que podemos ver nos próximos anos, o que nos interessa denunciar é que, ora mais ora menos explícitos, a base neoliberal segue sendo a base das políticas públicas em educação, afinal, essas são reflexos das contradições sociais e históricas as quais apresentamos no início deste capítulo. Ainda, sabemos que compreender esse movimento se faz necessário não só para atuar ativamente a partir dessas diretrizes de maneira minimamente crítica, mas sobretudo para que não se caia em um lugar comum de creditar os desmontes da educação a uma perspectiva moral de que se quer alienar – no sentido comum e tão disseminado do termo – os professores para que esses não sejam críticos ou autônomos. O problema é maior que esse e, quando percebemos como existem elementos recorrentes

nos mais diversos documentos, percebemos também que nosso embate não é com esse ou com aquele documento, mas deve ser com suas bases sociais e econômicas, as quais, enquanto permanecerem, alimentarão o fracasso escolar e o esvaziamento da formação docente como vemos hoje.

## **FORMAR PROFESSORES APESAR DE E NÃO SÓ: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final desta tese, na tentativa de responder nossa pergunta de pesquisa – **Considerando a forma que caracteriza hegemonicamente a formação de professores na atualidade, como posicionar o papel do professor na sociedade capitalista a partir da divisão social do trabalho?** –, evidenciamos que nosso ponto de partida é também nosso ponto de chegada: se partimos do ponto de vista de que a escola é um produto da sociedade, cuja história está diretamente atrelada ao modo de produção e do trabalho, concluímos que ela – e conseqüentemente a formação daqueles que nela trabalham – é também fruto das contradições desse modo de produção e que são utilizados de diversos meios – ora muito explicitados, ora ‘escondidos’ em elementos que desviam os olhares para o foco central, mas não deixam de mirá-lo – para que a docência não só se adéque às demandas capitalistas, mas sirva a elas.

Dada essa evidência de um mesmo ponto de partida e de chegada, porém, não se pode andar em círculos e, por isso, esta tese buscou – dentro dos limites de um trabalho acadêmico – avançar nas compreensões acerca da formação de professores e das condições dos trabalhadores da educação. Nos detemos neste trabalho a observar a formação docente e do trabalho do professor e, mesmo que por vezes tenhamos adentrado em elementos acerca do cotidiano escolar, do papel da escola, do currículo e conteúdo ou até da gestão escolar, entendemos que esses aspectos se apresentaram como auxiliares para compreensão do nosso objetivo de pesquisa, mas que ainda carecem de mais estudos, os quais ficam projetados para trabalhos futuros. Mas feitas essas ressalvas e compreendendo que a finalização de uma tese não determina o fim de um processo de pesquisa, consideramos que os objetivos traçados na introdução desta tese foram alcançados, uma vez que eram:

- a) Reconhecer as referências teóricas que delineiam hegemonicamente a formação de professores na atualidade.
- b) Depreender quais os pressupostos teóricos e filosóficos que amparam de maneira hegemônica a formação de professores.
- c) Analisar tais pressupostos a partir da premissa fundamental ao modo de sociabilidade vigente, a divisão social do trabalho, e discutir implicações para a formação docente e para a sua atuação na Educação Básica a partir dos documentos que parametrizam essas ações.

A partir deles, pensamos que o terceiro capítulo, o qual explora os referenciais teóricos a partir da produção de conhecimento acerca da formação de professores e que evidencia as ideias de Nóvoa e Tardif, os quais se mostraram predominantes nessas produções, foi responsável por cumprir o que foi delimitado no primeiro objetivo. Por sua vez, o quarto capítulo nos parece alcançar o que foi

objetivado no item b, ao passo que reconhecemos que as percepções hegemônicas se baseiam nas premissas da concepção pós-moderna, a qual foi explorada nesse mesmo capítulo. Por fim, os desdobramentos e correlações dos pressupostos dessas produções teóricas foram compreendidos em sua relação com a formação de professores no quinto capítulo, que, em seu fim, analisou a legislação vigente que apresenta as diretrizes para a formação inicial dos docentes. Essas apresentações, como nos propusemos na introdução desta tese, foram alicerçadas em base marxista, especialmente a partir da premissa do trabalho como elemento fundante do ser social, da divisão social do trabalho e sua relação com as lutas de classes, as quais foram resenhadas no segundo capítulo, que apresenta nossa perspectiva teórica.

Como resultado dessa pesquisa, por fim, percebemos que, desde o início de sua criação, a escola, na sociedade capitalista, está intimamente relacionada com a divisão da sociedade em classes e não poderia ser diferente, em considerando as condições materiais. Voltada para atender a uma parcela específica da sociedade e do movimento de valorização do valor, ao longo da história, essa instituição tem sido principalmente um veículo de disseminação das ideias da classe dominante e essas ideias acabam por perpassar a formação dos professores que, por vezes, são levados a ser seus reprodutores. Pelo que concluímos, trata-se de um cenário pouco otimista, pois, embora o Estado tenha proposto a ideia de uma escola pública e gratuita como parte de uma visão de educação democrática para toda a população, independentemente de sua classe social, é impossível atender aos interesses de uma sociedade estruturalmente dividida em classes antagônicas.

Porém, por ainda acreditarmos na força da classe trabalhadora, para além dos objetivos traçados na introdução desta tese e de seus pressupostos acadêmicos, o que almejamos com nossa tese foi uma tentativa política de alertar que os trabalhadores da educação devem compreender como se têm feito encurralados pelas delimitações do neoliberalismo, para que, dessa compreensão, possam minimamente questionar essas condições que lhes são impostas sem perder de vista que mudar a condição da formação docente é, sobretudo, mirar em mudar as condições do trabalho e, a partir do que discutimos, inevitavelmente mirar mudar as condições sociais, afinal

O neoliberalismo sobrevive a si mesmo pela incapacidade da esquerda, até aqui, em construir formas hegemônicas alternativas para a sua superação. Que articulem a crise fiscal do Estado com um projeto de socialização do poder, que desarticule ao mesmo tempo as bases de legitimação do neoliberalismo, entre as quais se situa, prioritariamente, a passividade, a despolitização, a desagregação social. (BORÓN, 2012, p. 37)

E, por acreditar nessa premissa, aqui buscamos também – dentro dos limites de um texto teórico – criar estratégias de minimizar essa despolitização na tentativa de, por fim, minimizar também essa passividade. Nosso caminho para chegar a esse intento foi lembrar que, para tal, os

professores devem, primeiramente, descer do pedestal da profissão ‘que forma todas as profissões’ e se desfazer da perspectiva vocacional que muitas vezes os acalenta de que esses teriam uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que seu trabalho é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso. Devem também reconhecer que essas percepções se sustentam em uma premissa de valorização da profissão, mas que tal premissa é falaciosa e também um instrumento para manutenção das condições impostas. Isso porque, para questionar o atual modo de produção, é preciso entender que ele se organiza na luta de classes e no antagonismo entre trabalho e capital e que, dentro dela, o professor é um trabalhador que precisa se reconhecer como tal. Logo, o professor precisa reconhecer que, ao vender a sua força de trabalho, afirma-se como um trabalhador assalariado inserido na divisão social e técnica do trabalho e, por isso, esse profissional não possui todas as condições e meios necessários ao cumprimento de seu trabalho, acabando subjugado às exigências que culminam nos limites – inclusive institucionais – impostos pelo processo de valorização do valor que alicerça a sociedade capitalista. Assim, nossa profissão – especialmente pela sua presença expressiva na sociedade, uma vez que a educação básica é obrigatória – se torna peça fundamental para a sustentação do modo de produção capitalista, de modo que é impossível dissociar sua constituição da história do mundo do trabalho. Posto isso, evitamos analisar a educação escolarizada à parte de um contexto político, social e econômico mais global na tentativa de questioná-lo e de reforçarmos o que acreditamos ser papel da educação formal e seus responsáveis.

Ou seja, resumimos nossa tese à tentativa de compreender – enquanto educadores – quais são os limites de nossa profissão para que, cientes deles, possamos pensar futuramente como conseguiremos contribuir na árdua tarefa de nos colocarmos aspirantes a uma mudança na sociedade, como poderemos utilizar da educação para esse fim e como nossa formação interfere nisso, afinal

Se você é um trabalhador assalariado da educação, então você é explorado. E a imensa maioria daqueles que você formar também será explorada. Como já vimos, uma formação plena da pessoa humana implica, necessariamente, a superação radical de toda forma de exploração de um ser humano pelo outro. E a superação radical da exploração só pode ser realizada na medida em que se construir uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista. Como, então, contribuir, através da atividade educativa, para esse objetivo. (TONET, 2018, p. 10)

Em sabendo, então, que há uma relação direta entre a escola contemporânea e os interesses capitalistas que historicamente se apresentam na formação dos trabalhadores, mas somando ao nosso entendimento de que a escola hoje, como instituição social, não deixa de ter papel importante na sociedade, na medida em que é um instrumento fundamental para a produção e para a reprodução dos conhecimentos e da cultura acumulados ao longo da história, os quais seriam um caminho em busca

da humanização do homem, reforçamos ela é um meio que pode auxiliar na busca de uma sociedade um pouco mais justa, mesmo que, pelo que vimos, essa realidade normalmente se encontra presa a currículos e avaliações que controlam e padronizam o processo de ensino-aprendizagem, o que torna improvável que o professor conduza seu aluno em direção à compreensão realmente universal que dá significado às informações e o conduza a um processo de maior consciência ou emancipação. Então, o que deve mover as ações pedagógicas no ambiente escolar são, na essência, as compreensões estabelecidas pelos professores que, no cumprimento de seu papel social e com o comprometimento ético que lhes é atribuído, buscam uma educação que – mesmo que não modifique radicalmente a sociedade – projete a humanização dos sujeitos e, por fim, almeje findar a exploração do homem pelo homem, já que

A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos. Isso, porém, não ocorrerá sem a compreensão coletiva aprofundada das contradições essenciais da realidade social contemporânea. A educação em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. (DUARTE, 2016, p. 14)

Reconhecemos, por fim, que os profissionais da educação enfrentam preocupações e incertezas diante dos desafios cotidianos, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à busca por orientações práticas. Estes dilemas, que persistem ao longo da história, são uma parte constante dos contextos de formação pedagógica. Queremos, porém, enfatizar que este texto não se destinava e não tinha a intenção de resolver todas as dúvidas ou questionamentos que os educadores enfrentam em seu dia a dia na escola. Em vez disso, buscávamos contribuir de alguma forma para enriquecer o debate sobre essas questões por compreendermos que elas são fruto da forma como esses professores são formados e são somente uma parte muito pequena de um projeto maior que leva a sua concretização.

Nossa busca foi, então, pela marcação incessante de que nossa profissão é o resultado de fatores históricos específicos, consolidando-se na implementação de políticas sociais que atendem às demandas e necessidades da sociedade, considerando as razões pelas quais a introdução da lógica neoliberal na formação de professores tem sido vista como vantajosa, para que se possa lutar contra essa lógica não só na educação, mas, sobretudo, em suas estranhas mais profundas que requerem uma mudança radical na sociedade. Ou seja, por menos esperançoso, glamuroso ou consolador que seja, nossa busca, enfim, assim como Tolstói nos alertou em Anna Kariênina – e que replicamos na epígrafe desta tese –, foi evidenciar que usar a escola para remediar as condições materiais seria como usar

um poleiro para tratar uma criança doente. Nossa busca foi evidenciar que é preciso mais que isso: é preciso curar o que deixa o povo pobre.



## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 9-23.

ANPED -ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_repudio\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 24 abril 2024.

BORÓN, Atilio. Pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 185-196.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**: versão preliminar. Brasília, 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em 27 abril 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. BNC-Formação. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **3.ª versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19)**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básicas. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 28 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento final da CONAE 2024. Brasília, 2024. Disponível em: <https://anup.org.br/site/wp-content/uploads/2024/02/CONAE-2024-Documento-Final-26-02-2024.pdf>. Acesso em: abril 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>.

php?option=com\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-category\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.> Acesso em 27 abril 2024.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico**: inflexões pós-modernas. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton . (Org.) A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3ª Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. **FACES DA TRAGÉDIA DOCENTE NO BRASIL**: XI Seminário Internacional de la Red Estrado. 2016. Disponível em: [https://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf). Acesso em 20 de março de 2023.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda**: jornal independente e socialista. On-line. Publicado 14/11/2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 28 abril 2024

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. RECONVERSÃO, ALARGAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL. In: **Jornada Internaional de Políticas Públicas, IV**, São Luís, Ma, p. 1-9, 25 ago. 2009. Disponível em: <https://www.mpm.mp.br/referencias-bibliograficas-evento/>. Acesso em: 25 de março de 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O Combate à Pobreza nas Políticas educativas do século XXI. In: Congresso luso afro brasileiro de ciências sociais, 2004, Coimbra, Anais, Coimbra: 2004.

EVANGELISTA, Olinda; Shiroma, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set/dez de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P. (ORG.) **Escola S. A.** CNTE, Brasília - DF, 1996.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, 22.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 2014.

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A.B.; Signorini, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **As tarefas das uniões da juventude** (Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, número especial, p. 367- 376, abr 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Gyögy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, V.; LEHER, R. TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO RETROCESSO DO RETROCESSO. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 29 dez. 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 225-254.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Sobre a natureza e especificidade da educação. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo**, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA NETO, Samuel de; AYOUB, Eliana. Maurice Tardif: trajetória de um pesquisador: entre a profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, n. 01, p. 01-25, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, Mai 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no 'entre' teoria curricular, políticas de currículo e escola? In: THIESEN, Juarez da Silva. **Política Curricular: discursos, (con)textos e práticas**. Curitiba: Editora Crv, 2013. p. 153-165.

TONET, Ivo. **Um novo horizonte para a Educação**. Texto base conferência pronunciada no I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, promovido pelo IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto em nov/dez 2007. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>> . Acesso em: 02 julho. 2020.

TONET, Ivo. **Educação e idealismo**: “Eu amo minha tarefa como educador/a!!!”. 2018. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacaoidealismo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Praxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0001>.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022.

UNESCO. **O docente como protagonista na mudança educacional**. Revista PRELAC, n. 1, jun/2005. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666_por). Acesso em: 15 out. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 2012[1931]. p. 11-327.