

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Oliveira Tardin

Daniel Cerqueira Costa

Debora Kono Taketa Moreira

Demétrius Alves de França

Érika Barretto Fernandes Cruvinel

Gervásio Barbosa Soares Neto

Iva Fernandes da Silva Medeiros de Jesus

Jocênio Marquios Epaminondas

Lara Batista Botelho

Leonardo Moreira Leódidio

Lucilene Alves Vitória dos Santos

Maria Antônia Germano dos Santos Maia

Mariela do Nascimento Carvalho

Maurílio Tiradentes Dutra

Nicolau de Oliveira Araujo

Ricardo Faustino Teles

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Rômulo Ramos Nobre Júnior

Sônia Carvalho Leme Moura Veras

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Venâncio Francisco de Souza Júnior

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Maria Eduarda Caetano Domingos Krewer

REVISÃO TEXTUAL

Thereza Maria dos Santos Alves

Obra produzida com apoio do Edital n. 11/2024 - PRPI/RIFB/IFBRASILIA, DE 24 DE JUNHO DE 2024
APOIO A PUBLICAÇÕES DE OBRAS TÉCNICO-CIENTÍFICAS - 2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo bibliotecário
Daniel Cerqueira Costa (CRB1-3256)

L732 Lima, Fernanda Bartoly Gonçalves de

Formação de professores e o projeto de emancipação humana [recurso eletrônico] / Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima – Brasília : Editora IFB, 2025.

1 E-book : 172 p. ; PDF ; 3 MB.

Inclui referências.

ISBN 978-65-6074-038-9 (digital)

1. Educação. 2. Epistemologia. 3. Formação de professores. 4. Ensino. 5. Emancipação. I. Título.

CDU 37.013

2025 - Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta publicação são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.



REITORIA - Setor de Autarquias Sul

Q. 2, Bloco E - Edifício Siderbrás

CEP: 70.070-20|Asa Sul, Brasília - DF.

www.ifb.edu.br

+55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

Prefácio	6
Apresentação	12
Introdução	14
CAPÍTULO I - Trabalho docente e emancipação humana: o caminho das contradições.....	26
1.1 Dimensão ontológica do trabalho docente e a emancipação humana.....	30
1.2 Trabalho docente no capitalismo: o professor no circuito da alienação.....	44
1.3 A ambiguidade do trabalho docente como brechas subversivas.....	53
CAPÍTULO II - A formação de professores sob a lógica do capital	72
CAPÍTULO III - Por uma formação de professores emancipadora.....	100
3.1 O papel do professor no processo revolucioná- rio: dimensão profissional.....	107
3.2 Apropriar, produzir, transformar e ensinar: dimensão epistemológica.....	120
3.3 Formação para a luta: dimensão política....	141
Considerações finais	154
Referências	160

PREFÁCIO

Em um mundo marcado pela desigualdade brutal, pela fome persistente, pela alienação cotidiana e pela naturalização da exploração, **a emancipação humana não é um luxo filosófico – é uma urgência histórica**. Para que a humanidade possa, de fato, reconhecer-se em sua própria obra, é preciso romper com as condições sociais que aprisionam o ser humano à lógica da mercadoria, da escassez artificial e da negação de sua potência criadora a favor dos sujeitos sociais.

A autora deste livro nos convida a encarar a **emancipação como um imperativo ontológico**: ou nos humanizamos conscientemente, ou sucumbimos à barbárie em marcha. O capitalismo, com seu modo de produção fundado na alienação, impede que o homem se reconheça como sujeito de sua história. Nesse cenário, a educação – sobretudo a formação de professores – pode ser um dos lugares de germinação do sujeito histórico que luta, compreende e transforma.

Nesse sentido, a obra de Fernanda Bartoly é poesia da práxis. A poesia que, por sua vez, é forma de desvelamento e prática do fazer

e ser no mundo. É justamente nesse ponto que ensaio em dizer que a autora se encontra com Drummond: **ambos falam do sujeito que deseja, resiste e enxerga possibilidades no impossível**. Na pedra que se interpõe, Drummond revela a essência da contradição:

*“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho”.*

Essa pedra – que é obstáculo e também metáfora – pode ser lida, neste contexto, como a alienação que bloqueia o caminho da emancipação. A pedra da rotina, da miséria, da conformidade. Contudo, reconhecer a pedra é o primeiro passo para superá-la.

A esperança, a possibilidade, para Drummond, não é resignação. É matéria de quem, mesmo diante do desencanto, **permanece com os olhos abertos e os pés no chão**, firme na travessia.

A **emancipação**, portanto, é essa travessia coletiva. É recusar a tarefa de embelezar a dominação com retórica vazia. É entender que o amanhã não brota sozinho: ele precisa ser semeado com crítica, com consciência e com prática revolucionária. Como nos lembra Drummond, é preciso não estar só:

“O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente”.

É com homens e mulheres presentes – sobretudo com os(as) professores(as) e demais trabalhadores(as) da educação – que este livro constrói o alicerce de um projeto formativo enraizado na realidade e voltado para superá-la. A emancipação não é um devaneio: é o gesto concreto de transformar o tempo presente em campo de possibilidades humanas.

Em tempos de crise estrutural do capital, em que o projeto educacional hegemônico tende à instrumentalização, à fragmen-

tação do saber e à conformação de subjetividades domesticadas, a obra que ora se apresenta é um convite à resistência crítica e à ação transformadora. *Formação de Professores e o Projeto de Emancipação Humana* emerge como um trabalho de fôlego teórico e político, em que Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima nos conduz por caminhos analíticos profundamente enraizados no materialismo histórico-dialético, com o propósito firme de recolocar a formação docente em sintonia com o horizonte da emancipação humana.

O livro nasce do compromisso ético-político com uma educação orientada para a superação da ordem capitalista e da alienação estrutural que a sustenta. Trata-se, pois, de uma obra que recusa o idealismo inócuo de transformar o mundo a partir da sala de aula, mas que, ao mesmo tempo, reconhece a potência subversiva da prática educativa quando esta se ancora numa ontologia do trabalho docente comprometida com a produção da humanização.

Ao longo dos capítulos, a autora não apenas denuncia a captura da formação docente pelos ditames do capital – revelando a conversão da escola em agência de adaptação social –, mas também afirma a necessidade de uma formação fundamentada na crítica radical à sociedade de classes. A compreensão da docência como trabalho – e, mais ainda, como trabalho ontologicamente voltado à emancipação – confere à obra uma densidade que a distancia dos discursos pragmáticos e tecnicistas.

O leitor encontrará aqui uma interlocução rigorosa com autores centrais do pensamento crítico, como Marx, Lukács, Tonet, Saviani, Duarte e Frigotto, além de um diálogo profícuo com o campo da política educacional e das lutas pela valorização da docência. Mas o que

mais se destaca neste livro é a coerência entre teoria e projeto: não se trata apenas de uma análise crítica, mas de um gesto de aposta no poder da educação como mediação histórica – não redentora, mas insurgente.

A categoria **emancipação humana** é o eixo estruturante desta obra e é tratada com rigor conceitual e densidade política, distinguindo-se das abordagens reducionistas que associam emancipação a noções vagas de liberdade individual ou ascensão social. Ao contrário dessas perspectivas, a autora se ancora na tradição marxiana para defender a emancipação como um **projeto radical de superação das determinações alienantes do capitalismo** – um projeto que só se realiza plenamente com a reorganização das bases materiais da vida social.

No entendimento proposto, **não há emancipação possível sem a transformação das condições concretas de existência**. A autora resgata o conceito de emancipação humana como uma libertação total – não apenas jurídica ou política, mas ontológica. Isso significa romper com todas as formas de exploração, dominação e estranhamento, o que implica reconhecer que o capitalismo, com sua lógica de mercantilização da vida, é a principal barreira à plena realização humana.

Diferente das múltiplas “emancipações parciais” – cidadã, digital, cultural, econômica –, que fragmentam a experiência humana e frequentemente operam dentro dos marcos do capital, a **emancipação humana é apresentada como totalidade concreta e universal**. É a libertação das amarras sociais que impedem o ser humano de realizar seu potencial histórico como sujeito coletivo, produtor consciente de sua própria existência e da realidade que o cerca.

Nesse sentido, o livro aponta que a **educação escolar**, embora não possa realizar por si só a emancipação humana, **pode contribuir para**

a formação dos sujeitos que venham a lutar por ela. O professor, então, não é visto como um “agente redentor”, mas como parte de uma classe que, ao tomar consciência de sua condição histórica, pode exercer um papel crucial na formação de uma nova sociabilidade.

A emancipação aqui é indissociável da luta de classes, da crítica à alienação e da aposta no comunismo como movimento histórico real – como ruptura com a sociedade da mercadoria, da propriedade privada, da divisão do trabalho e da desigualdade estrutural. O projeto de emancipação humana, segundo a autora, não se reduz a um fim utópico, mas se apresenta como uma tarefa histórica concreta a ser construída pela classe-que-vive-do-trabalho.

Ao tratar a **formação docente como parte deste projeto**, a autora articula os fundamentos ontológicos do trabalho educativo com o horizonte emancipador, afirmando que **uma formação crítica e revolucionária de professores é condição para que a escola deixe de ser reprodutora da ordem e passe a ser uma trincheira de resistência e subversão.**

Esse tratamento da emancipação como princípio teórico e horizonte político transforma o livro em uma obra indispensável para aqueles que compreendem a educação como campo de disputa e reconhecem que **formar professores é, também, formar a possibilidade de um outro mundo.**

Este livro é dirigido a educadores(as), pesquisadores(as), estudantes e militantes da causa da educação pública e emancipadora. É um material que exige leitura atenta e engajada, pois, em vez de oferecer respostas fáceis, propõe tensionamentos profundos sobre os sentidos da formação docente no presente. Com esta obra, Fer-

nanda nos lembra que formar professores não é apenas preparar para o ensino, mas, sobretudo, formar sujeitos históricos aptos a compreender e transformar o mundo.

Que esta leitura inspire a esperança crítica, a lucidez política e o compromisso com a luta por uma sociedade verdadeiramente humana.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Professora efetiva associada da Universidade de Brasília (UnB)
e Professora Visitante Sênior na Universidade de Cagliari.

APRESENTAÇÃO

Este livro, proveniente de uma pesquisa realizada durante meu curso de Doutorado em Educação, procura apresentar, de forma resumida e acessível, os resultados teórico-práticos que podem servir para nortear uma formação de professores alinhada ao projeto de emancipação humana.

A expectativa de realizar uma educação emancipadora constitui-se como uma emblemática aspiração que circunda as diferentes esferas do campo educativo, permeando o ideário acerca das possibilidades escolares que incidem sobre a formação de professores. Porém, ao procurar definições acerca do que significaria essa emancipação no cenário educacional e formativo, surgem conceituações diversas, que não necessariamente convergem a uma mesma concepção da própria ideia de emancipação. Essa configuração dificulta a possibilidade do encaminhamento de uma atuação e formação docente no sentido da emancipação.

Em busca de consolidar uma compreensão da emancipação que abarque desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, estabelece-se a emancipação humana, no sentido marxiano, como a emancipação total e radical a ser almejada pela humanidade. Tal emancipação requer, para sua plena realização, a superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, o professor não é formado sob a pressão de ter que encontrar um meio de emancipar seus estudantes, pois já compreendeu que não cabe a um indivíduo essa tarefa. Em razão disso, ele conhece os caminhos que levam sua prática para um viés subversivo, sendo capaz de realizar um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação humana. Compreende-se que, quando se tem a emancipação humana como objetivo, fortalece-se e substancia-se a formação educacional de volta a seu próprio objetivo ontológico, que se materializa na humanização.

INTRODUÇÃO

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios [...]. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

A ideia da educação escolar como uma forma de propiciar emancipação é uma recorrente desejável em alguns ideários educacionais, discursos políticos, estudos acadêmicos e até mesmo no senso comum, sendo colocada como se a emancipação pudesse ocorrer a partir do processo educativo. Daí decorrem inúmeras sugestões pedagógicas sobre como realizar a emancipação, porém deixando dúvidas sobre o que seria a própria emancipação. Isso resulta em um inchamento nas propostas para o professor realizar a emancipação pela educação, podendo gerar uma aparência de que isso seria algo passível de ser

resolvido apenas nessa esfera social. Não há clareza quanto a como se dá o processo de emancipação do indivíduo e, talvez ainda mais grave, não se explicita qual seria a concepção de emancipação. Como alcançar uma emancipação sem saber o que isso significa?

Resgatando o sentido histórico do termo, Luiz (2006) afirma que emancipação, como utilizado na lei romana, designava a libertação de um filho da autoridade paterna, isto é, emancipação de relações patriarcais de obediência, submissão e dependência. No contexto do desenvolvimento dos ideais da modernidade, a autora explica que o entendimento de emancipação se estende para o fim de qualquer obediência cega e de toda forma de coerção e ordem, reivindicando que a orientação da conduta individual provenha exclusivamente de si próprio. Portanto, entende-se que o ser humano livre de algo que o oprima, iniba, bloqueie ou explore configura-se como condição para sua emancipação. A emancipação se completaria com a realização de uma plena liberdade. Como explica Fleck (2014, p. 179), “a emancipação sempre se refere a algo de que é preciso libertar-se. Insistir em uma emancipação da sociedade significa, portanto, que há coações sociais que impossibilitam a independência e autonomia das pessoas em determinada sociedade”. A questão perpassa, portanto, pela indagação sobre o que nos oprime, que condição realiza uma inibição, bloqueio ou, ainda, a nossa exploração. Ou seja, o que nos impede de sermos emancipados?

As diferentes respostas que podem ser dadas a essa questão mostram-se na atual diversidade de qualificações atribuídas ao termo emancipação: emancipação social; emancipação psicossocial; emancipação digital; emancipação cidadã; emancipação econômica;

emancipação política, entre outras. Nesse sentido, identificam-se diversas fontes de opressão, e, conseqüentemente, formulam-se, em maior número, diferentes propostas para a respectiva liberação. Dessa forma, as perspectivas de emancipação se apresentam fragmentadas, levando a proposições pontuais, em uma lógica de propiciar a emancipação parte por parte, como se fosse um quebra-cabeça. O indivíduo é assim também fragmentado, numa suposta conciliação entre ser emancipado em um aspecto e, ao mesmo tempo, oprimido em outro.

No entanto, a questão da emancipação perpassa uma problemática mais profunda, sendo uma leviandade pensar a busca por uma plena emancipação dos indivíduos desconsiderando o fato de que há seres humanos que não têm acesso a suprimentos básicos para manter suas vidas. Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), mais de uma em cada cinco pessoas em 59 países enfrentaram insegurança alimentar aguda em 2023. O número de pessoas ameaçadas pela fome chegou a 281 milhões no ano passado, um recorde (Yazbek, 2024). Já o número de pessoas que vivem em pobreza multidimensional aguda esteve em torno de 1,1 bilhão, de um total de 6,1 bilhões de pessoas (pouco mais de 18%), em 2023¹. Mesmo aqueles que estariam fora dessa margem de pobreza enfrentam uma luta diária por abastecimentos primordiais, que configuram-se como a principal preocupação da grande massa da população, devido à falta de garantias de acesso a

¹Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/press-releases/25-paises-reduziram-pela-metade-pobreza-multidimensional-em-15-anos-mas-11-bilhao-ainda-vive-na-pobreza>. Acesso em: 27 de junho de 2024.

conquistas humanas básicas, tais como eletricidade, água encanada, gás e saneamento. Emancipação, nesse sentido, perpassa um estágio anterior, que é simplesmente fazer parte da população que não se encontra em risco de morrer de frio, sede, fome, guerra, e que tem a possibilidade de, cotidianamente, usufruir de serviços públicos essenciais. Por esse ângulo, a busca pela emancipação aparece como um privilégio, concedido apenas àqueles que não têm como principal preocupação a sua sobrevivência.

Tentar propiciar que o outro se “emancipe” sem considerar que a estrutura desta sociedade resulta em condições de risco social para uma grande parte da humanidade parece, assim, um eufemismo para o descaso em relação às reais necessidades dos indivíduos. Entende-se que uma “emancipação” que não requer mudanças do plano concreto da vida social consiste em algo extremamente subjetivo e apartado das condições reais da vida social. Por conseguinte, defende-se como questão fundamental a emancipação concreta de todos os seres humanos, compreendendo que as condições materiais são determinantes para essa emancipação.

Nesse sentido, a questão da emancipação assume um viés marxiano, que qualifica a *emancipação humana* como primordial. O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real (Marx, 2009), agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nessa perspectiva, compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão e exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas.

Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando for para todos, sem exceção.

Dessa forma, o que, de fato, impossibilita a emancipação humana? Marx (1818-1883), com parceria expressiva de Engels (1820-1895), aponta o próprio modelo social capitalista como o grande obstáculo para a realização da emancipação humana, devido à alienação decorrente do seu modo de produção da vida social. A alienação corresponde ao estranhamento de um mundo social criado pelo próprio ser humano, mas no qual ele não se reconhece. Com esse entendimento, a alienação não pode ser superada sem a alteração das condições concretas da alienação. Essas condições são provenientes das consequências geradas pelo metabolismo social do capital, o qual garante a manutenção da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais. Assim, a organização social capitalista é considerada como o principal impeditivo da emancipação humana, sendo condição *sine qua non* a sua superação, indicando o comunismo como a alternativa social possível e desejável para a emancipação humana. Como explica Lukács (2007, p. 169-170),

Para Marx, a causa desta vida desumana reside no fato de que o dinheiro domina 'a essência alienada da vida e do trabalho do homem'; de que a sociedade burguesa é o mundo da propriedade privada, onde tudo se transforma em mercadoria e em objeto de troca; de que o princípio da sociedade burguesa é o egoísmo e a relação dos homens entre si é caracterizada

pela hobbesiana ‘guerra de todos contra todos’. Somente com a supressão destas condições de existência é que se realiza a emancipação do homem.

Sendo assim, compreende-se o projeto de emancipação humana como um desígnio a ser alcançado por um caminho construído constantemente e coletivamente pela humanidade, de forma que não é possível traçar de antemão o modelo ideal de sociedade a substituir o capitalismo.

O comunismo não é para nós um estado de coisas [Zustanda] que deva ser estabelecido, um ideal pelo qual a realidade [terá] de se regular. Chamamos comunismo o movimento real que supera o atual estado de coisas. As condições desse movimento resultam do pressuposto atualmente existentes (Marx; Engels, 2009, p. 52).

O direcionamento ao comunismo se pauta, assim, pela realidade concreta em movimento. Dessa forma, o projeto de emancipação humana se constitui como um constante processo de aproximação de determinantes revolucionários, os quais são norteados por perspectivas que priorizam os interesses da humanidade em detrimento dos interesses do capital. Trata-se, portanto, de um projeto que não possui um formato estabelecido, senão o princípio de que a estrutura social capitalista promove contradições nocivas à humanidade, de forma que esta sociedade deve ser substituída radicalmente por uma outra forma de sociabilidade, sendo essa mudança a ser realizada conscientemente pela humanidade a partir da revolução dos modos de produção material da vida social.

Propor a superação da sociedade capitalista não significa desprezar seus méritos. De fato, com o capitalismo, a humanidade conheceu um desenvolvimento inédito. Porém, as contradições desse sistema também trouxeram destruições nunca antes realizáveis.

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental (Duarte, 1992, p. 12).

Assim, o desenvolvimento do capitalismo, por mais mirabolante que seja quanto à capacidade de criar bens materiais que elevam o gênero humano a possibilidades de ações nunca antes realizadas, não poderá propiciar a emancipação humana. Não há possibilidade de reformar o capitalismo de forma que ele possa cumprir essa tarefa, justamente porque a alienação humana é inerente a esse sistema.

Não há alternativa intermediária entre o capitalismo e a sociedade emancipada, comunista. Não há capitalismo “humano”, pois a essência da sociedade capitalista é a produção crescente de desumanidades. Marx foi duro crítico de todas

as propostas reformistas, pois, segundo ele, não há como os homens humanizarem as relações sociais sem romperem com sua submissão ao capital, que é desumano na sua essência (Lessa; Tonet, 2011, p. 118).

A emancipação humana se vincula, portanto, à revolução do sistema capitalista. A partir dessa construção conceitual, que estabelece a emancipação humana como a emancipação a ser almejada, com a necessária revolução das bases socioeconômicas capitalistas, a educação escolar parece insuficiente para tal empreitada. Descobrir um “método milagroso” para a educação trazer a emancipação humana não é uma expectativa quando se entende que o sujeito plenamente emancipado só se realizaria em uma sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais. O borbulhar de propostas educacionais que se pretendem progressistas demonstra o cíclico fracasso de se esperar uma emancipação plena pela educação.

Entretanto, não parece ser possível anular completamente o papel da educação escolar no processo emancipador. Isso seria desconsiderar o papel subjetivo no processo revolucionário, além de subestimar a necessidade da constante manipulação ideológica para a manutenção do capitalismo. Tendo como fundamento a perspectiva da emancipação humana, a expectativa de uma educação emancipadora se vincula à formação do sujeito revolucionário, que agrega em si condições formativas para compreender o mundo social em sua concreticidade e para lutar pela subversão do sistema capitalista. Portanto, nega-se aqui a possibilidade de a educação

escolar realizar a emancipação, para seguidamente se negar, ainda, a impossibilidade de a educação escolar agir pela emancipação. Como resultado dessa afirmativa positivada pela negação da negação, sustenta-se que a educação escolar compõe um dos complexos sociais que pode atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana.

Reitera-se que não se pode esperar que apenas um complexo social seja o responsável por determinar as investidas nesse sentido. Compreendendo que todas as estruturas sociais determinadas por esta estrutura socioeconômica também possuem graus de determinação sobre ela, entende-se o complexo escolar apenas como um dos potenciais lócus de ação revolucionária.

Nesse sentido, busca-se caminhos que possam fazer convergir o processo educativo para o projeto da emancipação humana. Considerando que o direcionamento do ato educativo se realiza, prioritariamente, pelos professores, reitera-se que sua formação se torna objeto decisivo no curso do processo escolar. Sendo assim, defende-se que a formação dos professores, quando posta a serviço da emancipação humana, necessita partir da compreensão de sua condicionante revolucionária, demandando-se, assim, uma formação que tenha uma fundamentação alinhada à perspectiva da revolução.

Com isso, anuncia-se o pressuposto de que a formação de professores, tendo como base uma perspectiva revolucionária, torna-se elemento partícipe do projeto de emancipação humana no âmbito da educação escolar. Um pressuposto já altamente explorado, porém idealizado, majoritariamente, de forma superficial e mistificada. Não se trata de uma simples questão, pois não basta inserir conteúdos

de origem marxista para que a formação de professores possa automaticamente contribuir para a emancipação humana. Igualmente, não se deve esperar encontrar uma técnica, um conhecimento ou uma metodologia que poderia transformar professores em emancipadores de seus estudantes.

Para que se possa pensar uma formação de professores que possa corroborar o projeto de emancipação humana, é imprescindível também trazer elementos que relacionem o trabalho docente e a emancipação humana. A formação de professores está profundamente vinculada a uma concepção de trabalho docente que, mesmo quando a fundamentação dessa concepção não se apresenta de forma clara e explícita, acaba por nortear todo o processo de formação docente ao qual se propõe.

Entendemos que, para se discutir qualquer projeto de formação de professores, é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas (Curado Silva, 2011, p. 20).

Buscando apresentar uma concepção de trabalho docente que poderia alinhar-se ao projeto de emancipação humana e, assim, contribuir para uma perspectiva de formação docente revolucionária, realiza-se uma análise da situação do trabalho docente no sistema capitalista, bem como de suas potencialidades subversivas. A partir do exame

das transformações sociais que circundam a atividade docente no ambiente escolar, pauta-se na compreensão dessa atividade como trabalho e, ainda, como trabalho remunerado, abrangendo as questões contraditórias de realização e expropriação da vida do trabalhador (Antunes, 2002). Nessa perspectiva, a atuação docente possui um caráter de humanização daquele que realiza o trabalho que, no capitalismo, também comporta a contraditória desumanização nesse processo. Pretende-se, portanto, retomar os aspectos humanizadores desse trabalho, de forma a desvelar suas possibilidades emancipadoras, tanto como atividade educativa quanto trabalho em seu sentido ontológico, e, com isso, poder esboçar uma concepção de trabalho docente que possa operar numa lógica subversiva.

A partir daí, procurou-se esboçar como poderia ser a formação de professores para essa atuação revolucionária, considerando os condicionantes que carregam a educação escolar para a alienação humana e, conseqüentemente, a própria formação de professores. Ao problematizar a tendência em direção a uma formação de professores de cunho pragmático, junto a questões sobre o trabalho docente, discutiu-se a relação entre a formação de professores e o cenário capitalista periférico. Clarificando que uma formação de professores emancipadora não participa das inovações superficiais que trazem “pseudotransformações”, busca-se, com o apoio das elaborações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e de obras de autores que se afinam a suas propostas, apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana.

Capítulo I

TRABALHO DOCENTE E EMANCIPAÇÃO HUMANA: O CAMINHO DAS CONTRADIÇÕES

As contradições do sistema capitalista tecem uma realidade na qual se torna factível que realizações em prol do desenvolvimento humano resultem na precarização da vida humana, como ocorre, por exemplo, com as inovações tecnológicas que, embora possam facilitar a execução do trabalho, quando inseridas na lógica do capital, acarretam desemprego, flexibilização de direitos trabalhistas e desqualificação da força de trabalho. Esse processo perversor de conversão do desenvolvimento humano em sucateamento das condições da vida humana é também vivenciado na educação escolar, quando o espaço institucionalizado de formação humana é transmutado em espaço de formação de mão de obra e de consenso ideológico capitalista, decorrendo-se disso consequências diretas para o professor e sua atuação.

O professor, alcançando o *status* de atividade profissional socialmente reconhecida, com ampla e garantida área de atuação devido a movimentos pela escolarização e sua ampliação, experimenta, contraditoriamente, uma consolidação de sua atividade em direção à profissionalização², juntamente ao crescente cerceamento e fragmentação de sua atividade.

Ao adentrarem o espaço das condições trabalhistas capitalistas, grande parte da autonomia dos docentes é perdida, diferentemente do que ocorre com outros profissionais (como médicos, advogados e arquitetos), que mantêm uma grande força corporativa, conservando seus privilégios em termos de prestígio, poder e renda (Enguita, 1991). Já os docentes atuam sobre um campo profissional no qual “qualquer pessoa se considera com capacidade de opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional” (Enguita, 1991, p. 45). Esses fatores, que incidem sobre e são influenciados pela baixa remuneração dos professores (quando comparada à remuneração de profissionais com o mesmo nível de formação), tornam-nos mais vulneráveis em relação à disposição para alienação do trabalho no capitalismo.

²A partir da produção teórica de autores como Enguita (1991), Sacristán (1995), Roldão (2007), Hypolito *et al.* (2003), Nogueira (2012), Oliveira (2004) e outros, compreende-se *profissionalização* como o direcionamento a uma atividade que logra possuir condições de trabalho que permitam maior autonomia ao trabalhador, com maior controle sobre sua função, assim como deferência em relação à sua atividade, e remuneração condizente com as necessidades financeiras para a manutenção de uma boa qualidade de vida.

Nesse movimento, a atuação docente é continuamente restringida em direção aos interesses do capital. Porém, as contradições da sociabilidade capitalista são como uma via de mão dupla. Por ter seu trabalho constantemente moderado e reprimido em torno das necessidades do capitalismo, que geram diretamente uma forma de degradação nas condições do trabalho e do trabalhador, criam-se as condições para a identificação com a classe que enfrenta os mesmos constrangimentos – os trabalhadores (Vicentini; Lugli, 2009). Dessa forma, o sucateamento da condição docente pode significar também a aproximação da percepção de sua real condição de classe, como classe trabalhadora e, ainda, como a classe revolucionária em prol da emancipação humana.

Onde se encontra, então, a possibilidade positiva de emancipação? Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, [...]; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o proletariado (Marx, 2010a, p. 156, grifos do autor).

Nesse sentido, a classe proletária, ou, utilizando a compreensão de Antunes (2002), *a classe-que-vive-do-trabalho*³, seria a responsável por liderar o processo de emancipação humana, uma vez que se configura como a classe que sustenta o desenvolvimento da humanidade à custa de sua própria humanização.

Por esse prisma, o terreno das contradições, como algo inerente à realidade, não é algo que deve ser contornado; mas, pelo contrário, pode ser conscientemente empregado. Remediar as contradições não é um objetivo quando já se entende que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração” (Marx, 2013, p. 682).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a lógica capitalista configura uma realidade na qual as contradições são capazes de subverter avanços sociais humanos em grilhões para a própria humanidade, defende-se que o desenvolvimento dessas contradições leva à criação de condições favoráveis à luta pela subversão do capitalismo. Nesse ínterim, percebe-se que o situar da condição docente no sistema capitalista pode contribuir para o desvelamento de sua potencialidade subversiva. Com o resgate radical da função da escola e do professor, que fundamentaram a criação do atual oficial espaço da educação, é possível trazer à tona seu aspecto original revolucionário. Ou seja,

³Buscando considerar a atual característica multifacetada do proletariado, Antunes (2002) realiza uma releitura da classe proletária, contemporaneamente apropriada. Com isso, cunha a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* como “uma noção ampliada de classe trabalhadora [que] inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário* [...]” (Antunes, 2002, p. 103, grifos do autor).

para tornar a atuação do professor revolucionária não se trata de acrescentar algum novo aspecto extrínseco, mas sim de adentrar seus aspectos primordiais, os quais dizem respeito a sua ontologia.

1.1 DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Ao utilizar o termo “trabalho docente”, problematiza-se a questão sobre a educação ser considerada trabalho ou não, a partir da constatação da diferença histórica entre o surgimento da atividade trabalho e da atividade educação. O trabalho parte de uma forma de atividade entre o ser humano e a natureza, na qual, ao transformá-la, a fim de atender às suas necessidades, o ser humano também transforma a si mesmo, humanizando-se nesse processo. Com essa atividade, que concebe a produção da história, surge a necessidade de apropriação, por parte das novas gerações, do desenvolvimento social até então acumulado. Nesse movimento de apropriação, origina-se o ato educativo, que é concebido de forma não intencional e aleatória, ocorrendo concomitantemente à atividade trabalho. Assim, a educação advém de uma espontânea e assistemática assimilação e produção da humanização. Dessa forma, o processo educativo, em seu amplo significado, diferencia-se da atividade trabalho.

No entanto, ao nosso ver, o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. [...]. É neste preciso sentido

ontológico que podemos dizer, com toda tranquilidade, que educação não é trabalho, embora seja, tanto quanto este, uma atividade humana (Tonet, 2005, p. 140).

Não obstante, considera-se também a afirmativa de que “dentro de uma compreensão dialética, o que distingue trabalho de outras atividades humanas não é algo eterno. É o processo histórico real que vai definir como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho” (Frigotto, 2009, p. 180).

Continua-se, assim, esta análise a partir do direcionamento de que o processo educativo, originalmente espontâneo e assistemático, passa por transformações em sua forma de se realizar, condizentes com as necessidades do desenvolvimento social da humanidade, que o complexifica e o reorganiza em sua realização. Na passagem de sociedades primitivas para as sociedades ditas civilizadas, como decorrências das mudanças nos meios de produção material da vida social, inicia-se a atividade educacional organizada de forma intencional e sistemática. Porém, estruturando-se de forma aparentemente apartada da produção do mundo humano, esse processo educacional não possuía a intencionalidade de interferir e transformar a produção do mundo humano. Esse modo de educação conectava-se com as necessidades de humanização de determinado grupo social e relacionava-se ao trabalho intelectual, que se prestava mais ao desenvolvimento do espírito humano e da manutenção do composto social, destinando-se à promoção da humanidade em suas capacidades políticas, filosóficas e artísticas. Não à toa, essa educação era restrita a grupos sociais dominantes, enquanto aqueles

que sustentavam a vida material humana continuavam tendo seus processos educacionais de forma assistemática e espontânea em conjunto à realização da atividade trabalho.

O resultado histórico da educação escolar permaneceu, ao longo dos séculos, como forma secundária de educação, até que, em momento de consolidação da sociedade moderna, o desenvolvimento industrial evidencia a capacidade intelectual da humanidade na transformação concreta da vida social. “Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (Saviani, 2007a, p. 158).

Com isso, a apropriação do mundo humano pelos indivíduos se torna elemento significativo para os novos rumos socioeconômicos, erigindo o processo educativo como determinante para o desenvolvimento da produção concreta da vida social. A possibilidade de a educação corroborar o processo pelo qual o ser humano transforma o próprio ser humano e o mundo a sua volta culmina na consolidação da escola como o espaço prioritário de realização da educação.

Compreender a educação escolar como espaço de realização do trabalho educativo vincula-se, assim, a uma análise das transformações históricas que ocorrem no âmbito da atividade educativa, que não se limita ao processo histórico de institucionalização da educação, mas constitui-se numa caracterização do desenvolvimento histórico da especificidade da atividade educativa no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social. Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é,

ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo (Duarte, 2012, p. 41).

O trabalho educativo se refere, portanto, ao contexto no qual o desenvolvimento do gênero humano necessita ser intencionalmente e sistematicamente apropriado pelos indivíduos, de forma que o conjunto dos indivíduos possa manter e, ainda, promover o contínuo desenvolvimento do gênero. Com isso, a forma de realização desse processo de apropriação passa a ser, ela própria, o objeto de desenvolvimento do gênero humano, como resultado da crescente necessidade da produção da humanidade nos indivíduos, culminando na concepção de trabalho educativo. Aprimorando essa questão, Saviani (1991a, p. 21) expõe:

O trabalho educativo é o ato produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Sobre essa conceituação, Duarte (2012, p. 49-50) complementa:

Essa definição é a melhor expressão do que afirmei ser uma característica da obra de Saviani, isto é, a busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade. Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição

ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos. Analisemos mais de perto alguns aspectos dessa definição. O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.

Devido à profundidade da questão com a qual esses trechos dialogam, que se configura como o fundamento das elaborações conceituais daqui em diante, reforça-se o acima dito: Por se propor a *produzir*, direta e intencionalmente, a humanidade em cada indivíduo singular, geram-se novas necessidades no sentido de identificar os elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos e quais seriam as formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991a). Nesse sentido ontológico da educação escolar, com base em uma análise fundamentalmente histórico-dialética, estrutura-se o trabalho educativo, que tem, em sua raiz ontológica, a missão de produção da humanização nas novas gerações de seres humanos, a partir do momento em que a produção da humanidade passa a ser uma atividade fundamental para a reprodução do ser e do mundo social (Duarte, 2012).

Essa estruturação não significa que toda a educação, a partir

desse momento, passa a ser realizada pelo trabalho educativo. Pelo contrário, o trabalho educativo se constitui como uma parcela dos processos educacionais, mas que possui, deliberadamente, o fim último de produção da humanidade no indivíduo. Com isso, distingue-se o trabalho educativo das diferentes formas espontâneas de educação, que se mantêm no interior de atividades diversas que não encontram na educação o seu objetivo final.

Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no trabalho educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo (Duarte, 2012, p. 54).

Portanto, ao considerar a análise de Tonet (2005), segundo a qual a educação não é compreendida como trabalho porque não se caracteriza pela produção de objetivações, ressalta-se que aqui se diferencia a educação que ocorre de forma espontânea e assistemática – a qual, de fato, não se caracteriza pela produção, mas pela apropriação – da educação escolar moderna, entendida como um complexo de massa que se erige devido às necessidades das transformações sociais que estruturam o capitalismo como forma de sociabilidade.

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o

saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico supõem registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (Saviani, 1991b, p. 86).

Com a vinculação entre o trabalho produtivo e a educação escolar, a apropriação de determinados elementos culturais é reconhecida como força material e transformadora. Essa mudança qualitativa gera, ainda, uma mudança quantitativa, pois passa a ser necessário que as grandes massas tenham acesso à educação escolar. Trata-se de um momento no qual a apropriação é vista como componente da produção, concebendo-se, assim, uma produção da própria apropriação – produção essa a ser realizada por um agente específico. Portanto, quando se fala em trabalho educativo, não se reporta ao processo de apropriação dos estudantes; tanto é que não se afirma que os estudantes se constituem como trabalhadores durante o processo educativo. Refere-se, no entanto, ao trabalho realizado pelos seres humanos que detêm a função de produzir, deliberadamente, esse processo de apropriação nos indivíduos, ou seja, da atuação dos professores⁴. Por esse caminho, estrutura-se o que se compreende como *trabalho docente*: o trabalho educativo dos professores.

Situando-se nas transformações que centralizam a educação escolar como forma dominante de educação, vinculada diretamente ao circuito de reprodução material da vida social, com uma missão de produção de uma humanização que realize a formação de seres

⁴Entre os termos “mestre”, “professor”, “educador” e “docente”, optou-se por denominar como professor aquele que exerce o trabalho docente, por ser o termo comumente utilizado quando há a referência à sua atuação realizada em escolas como trabalho remunerado, ao mesmo tempo em que aproxima a atuação docente a uma compreensão de profissão com determinada autonomia, que se constitui como o foco desta seção. Por outro lado, optou-se por manter o termo “trabalho docente” ao invés de “trabalho dos professores”, devido ao primeiro, por ser adjetivo, vincular à compreensão de trabalho uma característica própria e específica da atuação dos professores.

capazes de lidar e de promover os movimentos de um mundo em transformação, estrutura-se a gênese da atividade docente que se identifica como trabalho. Em outras palavras, o trabalho docente se constitui como tal quando a educação escolar se torna elemento partícipe da produção material do mundo humano, que se irrompe com a utilização do desenvolvimento da ciência para a transformação da realidade, vislumbrando possibilidades emancipadoras para a humanidade. Portanto, o trabalho docente possui sua dimensão ontológica na produção da humanização intencional e sistemática a partir do momento em que humanizar, de forma conscientemente orientada, passa a ser reconhecido como necessidade histórica para a promoção do mundo humano.

Sendo assim, o trabalho docente não se configura como tal apenas em seu objetivo de promover a humanização, mas sim quando o próprio processo de humanização passa a significar a suposição de um futuro, de um vir a ser, a ser moldado pelo trabalho educativo. A partir disso, ousa-se afirmar que, estruturando-se como um trabalho que tem como objetivo de produção o próprio desenvolvimento humano, em sua dimensão ontológica, o trabalho docente se configura como uma atividade que demonstra a humanidade exercendo sua capacidade de conscientemente orientar sua própria história, a partir da formação intencional e sistemática de novas gerações. Portanto, o trabalho docente tem sua gênese numa perspectiva revolucionária. Todavia, durante o percurso histórico, seu viés revolucionário não fora desenvolvido; ao contrário, sua concepção subversiva passou a ser refreada materialmente e ideologicamente.

Partindo dessa compreensão, carrega-se a dimensão ontológica do trabalho docente com o significado de promoção social da humanidade para além das condições já existentes, a partir da própria ontologia do ser humano. Retomando a ontologia do ser humano como ser histórico e social, produzir humanização teria o sentido de contribuir para a formação do ser que tem a capacidade de transformar intencionalmente a realidade em prol de seu benefício. Afinal, considerando i) a característica humana de fazer história; ii) o desenvolvimento social que funda uma individualidade que pode almejar liberdade; e iii) sua essência intimamente ligada aos processos de transformações na realidade; pode-se concluir que os pressupostos para uma emancipação humana estão presentes ontologicamente. [...] Por ser criador de sua própria realidade, abre-se a possibilidade deste não mais ter que se resignar a esta (Lima, 2019, p. 51).

Com o objetivo de produzir a humanização, entende-se que o trabalho docente, ontologicamente, faz parte do processo da paulatina libertação dos seres humanos de seus condicionantes naturais e sociais, de forma que, agindo pela humanização do ser social, os professores desempenham um trabalho que se volta para a própria emancipação humana, por esta ser uma possibilidade ontológica da humanidade. Dessa forma, o direcionamento ontológico do trabalho docente se vincula organicamente à própria emancipação humana. Isso não ocorre com a expectativa idealista de que a educação pode emancipar a humanidade – viés que é reforçado principalmente a partir do período da decadência ideológica burguesa –, mas com

o entendimento de que o processo educativo é um componente humanizador necessário, de forma que capacita a humanidade a realizar as necessárias transformações socioeconômicas e, assim, criar as condições materiais e sociais para a emancipação humana. Com isso, entende-se que, para que se possa alinhar o trabalho docente com o projeto de emancipação humana, não se trata de adicionar elementos supostamente emancipadores nessa atividade, mas de buscar essa sua essência ontológica – produzir a humanidade em sua potencialidade ontologicamente emancipadora.

Com essa proposta, percebe-se que a sua função relacionada com a produção da humanidade nos indivíduos se dá a partir da promoção da apropriação de elementos culturais relevantes para esse processo, figurado na forma de conhecimento científico (Saviani, 1989). O objeto do trabalho docente se caracteriza, assim, pelo conhecimento, enquanto o objetivo se consolida na esfera dos seres humanos, os quais, ao se apropriarem do conhecimento, têm a sua humanização intencionalmente desenvolvida. Nesse intermédio, a relação entre o conhecimento e a sua devida apropriação pelos estudantes realiza-se pela ação docente de ensinar (Roldão, 2007). Roldão (2007), analisando a atividade docente, encontra a ação de ensinar como o caracterizador distintivo relativamente permanente ao longo do tempo. Situando a atividade docente no contexto de escolarização, com uma perspectiva crítica-transformadora, a referida autora define a compreensão de ensinar por sua dupla transitividade e pelo seu lugar de mediação. Isto é, ensinar constitui-se pela “especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém” (Roldão, 2007, p. 95), de tal forma que a ação do professor se realiza no processo de ensino-aprendizagem.

Ao desenvolver essa definição, decorre-se que, para ensinar algo a alguém, faz-se necessário um conhecimento específico, relacionado com a forma de manejar o conhecimento. Como explica Curado Silva (2011, p. 24), “ensinar não é apenas passar informações, mas trabalhar a fim de possibilitar o conhecer, ou seja, a capacidade de síntese, de crítica, de estabelecer relações, funções psicológicas superiores”. O professor ensina não apenas porque sabe algo, mas porque sabe ensinar. Isso requer uma capacidade de mediar e transformar o conhecimento, de modo que seja transmitido e assimilado por outras pessoas, com domínio das questões sobre como ensinar e das consequências que essa mediação confere ao processo de apropriação. Acrescentando, Roldão (2007, p. 102) assinala:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Sob esse ângulo é possível perceber a complexidade do trabalho docente, assim como suas possibilidades em relação ao direcionamento social. A partir de uma concepção revolucionária dessa questão, compreende-se que o conhecimento acumulado pela humanidade, ao ser apropriado e continuamente desenvolvido pelas novas gerações, demonstrará a viabilidade de uma sociabilidade que supere o capitalismo, podendo ainda nortear os rumos revolucionários. Mas, para isso, é necessário que o conhecimento seja livremente

explorado, para além de sua capacidade de manutenção da atual sociabilidade ou de propor apenas avanços que não rompam com os interesses do capital.

Por essa perspectiva assinala-se que, tendo como objeto do seu trabalho o conhecimento historicamente produzido, a centralidade da atividade docente possui um caráter epistemológico, com atuação na apropriação, transformação, transmissão do conhecimento, bem como na forma que este é apropriado por outros indivíduos, compreendendo o indivíduo em sua omnilateralidade. A partir dessa visão, entende-se

que se torna essencial o papel da pesquisa no exercício da função docente, uma vez que para trabalhar com o conhecimento na formação omnilateral não basta o acúmulo de conhecimentos ou informações, mas é preciso também ser capaz de produzir conhecimentos (Curado Silva, 2011, p. 25).

Acrescenta-se, assim, a produção do conhecimento como parte integrante das atividades do professor, atribuindo à sua atuação a pesquisa científica. Essa perspectiva termina por solapar qualquer redução dos professores a um técnico especializado ou com uma função de caráter psicologizante, mas os categoriza como intelectuais, que “devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas” (Giroux, 1997, p. 161) de sua atividade. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 71) propugna que, ao pensar o trabalho dos professores, é preciso “tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico”.

O ensino se configura, assim, como a ação central da atividade do professor, o qual, conectado à dimensão ontológica do trabalho docente, demanda uma relação com o conhecimento de forma radical, crítica e criadora, que revele as decorrências socioeconômicas que o circundam. Além disso, para exercer a ação de ensinar nessa perspectiva, demanda-se uma compreensão ontológica de ser humano e de como ocorrem os processos de apropriação, percebendo que os métodos de ensino são também determinantes para que a relação entre os seres humanos e o conhecimento possa se direcionar ao desenvolvimento da capacidade crítica, transformadora e criativa da humanidade. Ensinar, portanto, requer o domínio das formas de conhecimento que se constituem como pedagogia, com a capacidade de percebê-las em sua conexão com a realidade socioeconômica, de criticá-las, transformá-las e até, talvez, criá-las. Ontologicamente, portanto, o trabalho docente se situa no ato de ensinar, imerso numa compreensão de ser humano em potencialidade ontológica emancipadora, em uma relação crítica e criadora com o conhecimento e com o domínio acerca das questões dos métodos de ensino e sua relação com a produção da humanização.

Não obstante, como decorrência das contradições do sistema capitalista, as possibilidades ontológicas revolucionárias do ensino – e, por consequência, do trabalho docente – são desvirtuadas, mitigadas, refreadas. A função de ensinar é diluída em indefinição em prol de uma promoção de convivência sociável, ou, pelo outro extremo dessa questão, que se orienta por uma tecnicização operativa de ensinar, reduzindo o ensino a ações práticas que se esgotam em sua realização. “Entre uma perspectiva tecnocrática e uma perspectiva

terapêutica relacional” (Roldão, 2007, p. 97), o trabalho docente é esvaziado da complexidade da função de promover a humanização.

Essa redução da função escolar se configura como consequência de uma relação de dependência ontológica da escola como espaço superestrutural decorrente da estrutura econômica capitalista, que limita a transmissão do conhecimento “aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção” (Duarte, 1992, p. 06). A perspectiva emancipadora do trabalho docente, decorrente da natureza de seu trabalho de formação humana, limita-se à concepção burguesa de liberdade e emancipação, fundamentada na possibilidade de mobilidade social dos indivíduos por meio do seu próprio empenho e na falácia sobre uma suposta igualdade de oportunidades no capitalismo. O trabalho docente é visto como uma capacitação do sujeito com habilidades que lhe garantam a empregabilidade, de forma que a própria possibilidade de mobilidade social é limitada entre as possibilidades dentro cada classe social, a partir da dualidade escolar do sistema social burguês.

1.2 TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO: O PROFESSOR NO CIRCUITO DA ALIENAÇÃO

Percebendo o trabalho docente no sentido ontológico de trabalho, ou seja, como atividade na qual o ser humano transforma o mundo a sua volta e a si mesmo, humanizando-se nesse processo, o trabalho docente carrega a peculiaridade de promover a humanização não

apenas daquele que realiza o trabalho, mas também dos indivíduos a quem se destina. Pela ação de ensinar, o trabalho docente se destina à produção de humanização, e, no processo desse trabalho, o professor humaniza também a si mesmo. A partir disso, compreende-se que o trabalho docente tem como objetivo a promoção da humanização em outros indivíduos e que, por conseguinte, gera a progressiva humanização do professor nesse processo – uma compreensão fundamentada na perspectiva de trabalho no qual a sua produção coincide com o objetivo do seu trabalho, e cujos resultados não são estranhos àquele que o executa.

Entretanto, justamente por se estruturar como trabalho, imerso no desenvolvimento do capitalismo, o trabalho docente não escapa à lógica da alienação da sociedade em que se insere. Sendo assim, o próprio trabalho docente também se estrutura sobre as contradições do trabalho inserido na sociedade do capital. Entende-se que se trata de um processo decorrente da estruturação da educação escolar como trabalho, bem como da conformação que o trabalho recebe na sociedade capitalista, na qual a atividade trabalho se torna mercadoria. O trabalho docente contém, assim, as características emancipadoras da humanização pelo trabalho, em uma contraditória reificação⁵ desumanizadora do trabalho no capitalismo. Os interesses da atividade ontológica humana não correspondem à humanidade, mas ao capital, sendo essa uma normativa que inclui as esferas do trabalho imaterial⁶. Como explica Marx (2013, p. 706-707),

⁵Utiliza-se o termo *reificação* para expressar um processo de coisificação e mercantilização.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos 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 numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital.

O trabalhador docente é rebaixado à condição de mercadoria, e o valor de uso de seu trabalho se subjeta ao seu valor de troca. Com isso, “o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade” (Marx, 2010b, p. 36), de forma que a produção da humanidade nos indivíduos não é mais o objetivo do seu trabalho, mas sim se isso irá

⁶Entende-se como trabalho imaterial o trabalho no qual o produto não se separa do produtor.

garantir-lhe o que comer, o que vestir e onde morar. O compromisso do trabalhador não é com os resultados de seu trabalho, mas com o cumprir de sua jornada laboral cotidiana. O valor do seu trabalho será mensurado não pela sua capacidade formativa humanizadora, mas pela sua possibilidade de geração de crescimento de capital.

A geração de crescimento de capital é uma decorrência visível do trabalho docente da rede privada, na forma de lucro para o proprietário da instituição educacional, porém não ocorre exatamente dessa forma no caso de professores da rede pública. Com base nessa discussão, surge a oposição analítica entre professores de escolas particulares e de escolas públicas, considerando-se que os primeiros seriam trabalhadores produtivos, pois gerariam mais-valia para os proprietários das escolas particulares, enquanto os últimos seriam trabalhadores improdutivos, uma vez que trabalhariam para o Estado, não gerando lucros diretamente em nenhuma instância.

Em tese, o professor da escola pública, por não ser produtor de mais-valia, teria mais chances de ter o produto de seu trabalho coincidindo com o objetivo de seu trabalho, aproximando-se da possibilidade de um trabalho docente emancipado. Em consonância com esse raciocínio, a diferença das condições sobre o trabalho docente no âmbito privado pode ser percebida, principalmente, na maior propensão da exploração de sua força de trabalho, com a consequente restrição dos seus direitos relativos à sua atividade, o que se materializa em salários baseados em hora-aula, na admissão de professores como trabalhadores de tempo parcial, na dificuldade de afastamento remunerado para formação continuada, entre outros. O ponto definidor da conformação do trabalho docente na rede

privada é se sua atividade irá gerar mais lucros ou não para o proprietário, aprofundando a contradição de o trabalho ser, no capitalismo, fonte de vida e de expropriação da vida.

Todavia, apesar das vantagens de não se operar pela geração direta de mais-valia, Kuenzer e Caldas (2009, p. 26) problematizam o trabalho docente no setor público, devido a um desenvolvimento social que se pauta pelas necessidades do capital.

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade – e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isso é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, [...] submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado.

Nesse sentido, ao adentrar na questão do trabalho docente na esfera pública como trabalho improdutivo, cabe assinalar que a atual dualidade entre trabalho produtivo e improdutivo foi reestruturada, como demonstra a análise de Braverman (1987). Em sua investigação sobre as transformações no mundo do trabalho em consonância ao desenvolvimento da sociedade capitalista, o referido autor chega à importante conclusão da incorporação do trabalho improdutivo para o fim último produtivo, na concepção de geração de aumento de capital.

A Economia Política clássica [...] defrontava-se com um mundo em que a maior parte do trabalho podia ainda ser

admitida como improdutivo [...] devido a que não contribuía diretamente para o aumento do capital. Grande parte da história das nações capitalistas durante os últimos dois séculos é o relato da destruição dessas formas de trabalho [...] o modo capitalista de produção subordinou a si mesmo todas as formas de trabalho, e todos os processos de trabalho passam pelo crivo do capital [...]. A grande massa de trabalho que era admitida como improdutivo porque não trabalhava para o capital foi agora transformada em massa de trabalho que é improdutivo porque trabalha para o capital, e devido às necessidades do capital terem aumentado tão notavelmente (Braverman, 1987, p. 349-351).

O autor explica que o trabalho improdutivo, ao entrar no circuito do movimento social capitalista, não passa, necessariamente, a ser produtivo, ou seja, continua sendo trabalho improdutivo. Porém, sendo ajustado à lógica capitalista na qual a sociedade se baseia, seja qual for a distância que se mantenha do processo produtivo, as condições do trabalho improdutivo se assemelham às do produtivo. Sendo assim, quando as atividades da “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2002) que não geram mais-valia diretamente são analisadas em relação à totalidade social com a qual essas atividades possuem mediações, percebe-se sua posição em uma engrenagem social cujo objetivo é a produção material da vida social dentro dos moldes capitalistas. A educação escolar, seja pública ou privada, recebe no capitalismo a função de formação dos indivíduos condizentes com as necessidades do mercado capitalista.

Nesse sentido, ocorre o esvaziamento do trabalho docente, tanto na esfera pública quanto na privada de ensino, devido ao fato de esse trabalho ser desviado da questão da produção de humanização em sua capacidade ontológica, passando a ser destinado à formação de seres humanos capazes de incrementar o movimento do capital, prestando-se, assim, à formação de capital humano (Frigotto, 2015). Com isso, não se trata apenas do estranhamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, mas também da corrupção da produção do seu trabalho, quando a formação de seres humanos recebe seu significado vinculado à promoção de geração de lucros. Por conseguinte, o trabalho docente incorpora uma característica de engrenagem do capital, que traz para o trabalho docente normativas decorrentes das transformações do setor produtivo capitalista.

A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte constitutiva e constituída desta realidade. Um exemplo das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente é a qualidade total ou mesmo o neotecnicismo revestido, agora, de uma excessiva valorização da prática, do fazer (Curado Silva, 2011, p. 19).

Não à toa, a educação escolar, de forma generalizada, torna-se o lugar voltado para a preocupação com a maneira pela qual as novas gerações podem vender sua força de trabalho da melhor forma possível. Dessa forma, agrupando a atuação de professores de instituições públicas e privadas, Kuenzer e Caldas (2009, p. 23) afirmam que

O trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científica-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia.

A aproximação das problemáticas relativas ao trabalho produtivo e ao improdutivo no capitalismo seria, como explica Braverman (1987), uma decorrência da apropriação do trabalho improdutivo na lógica da “prosperidade” capitalista (ou seja, aumento de capital), o que resulta no fato de que os assalariados, de forma geral, sofrem as mazelas típicas da exploração capitalista, mesmo aqueles que não produzem diretamente mais-valia. A partir dessa constatação, o autor refaz a famosa frase marxiana “ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (Marx, 2013, p. 707), atualizando-a por “ser um trabalhador assalariado é uma desventura” (Braverman, 1987, p. 354). Constatando que em quase sua totalidade os professores são assalariados, Enguita (1991, p. 49) propugna:

A velha discussão entre Marxistas sobre se os docentes são trabalhadores “produtivos” ou “improdutivos” carece inteiramente de sentido. [...] A categorização dos trabalhadores do setor capitalista e a análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função de seu lugar no processo material de produção, não no processo de valorização.

Resumindo a atual situação da discussão que circunda as teses sobre o trabalho docente no capitalismo e assumindo um posicionamento profícuo para o desenvolvimento dessa questão, Curado Silva (2011, p. 18) conclui:

Com base na tese de Antunes (2002), pode-se considerar o trabalhador docente como parte integrante das classes trabalhadoras que vivem do trabalho, vendem sua força de trabalho – neste caso, intelectual – e, dependendo do vínculo com a escola, pode ser considerado como trabalhador produtivo ou improdutivo, mas sob relações capitalistas.

Dessa forma, a partir da (i) configuração da atuação docente como trabalho, (ii) das características que o trabalho docente recebe no capitalismo, (iii) da inserção na dinâmica das determinações da venda da força de trabalho, (iv) do assalariamento e (v) do direcionamento de sua atuação para o crescimento de capital, abrangem-se os professores como classe trabalhadora – a classe que comporta as contradições entre trabalho e capital, humanização e desumanização, emancipação e alienação.

Por esse caminho, demonstra-se a possibilidade de uma demarcação de pertencimento dos professores ao grupo dos trabalhadores, o que permite percebê-los como partícipes da classe que sustenta o desenvolvimento da humanidade à custa de sua própria humanização e que, por isso, está destinada a liderar o processo de emancipação humana. Ressalta-se que, ao incluir os professores como classe trabalhadora, não se alega uma indiferenciação nas condições dentro dessa classe. Pelo contrário, a marca da classe trabalhadora

atualmente é a diversidade das circunstâncias às quais os processos de exploração e dominação são vivenciados (Antunes, 2002).

Com isso, desvela-se o posicionamento revolucionário que o professor pode assumir em direção à luta de classes, desenvolvendo assim sua consciência revolucionária, o que dialeticamente resultará no desenvolvimento de sua ação na própria luta de classes. Trata-se de uma missão histórica comum à classe trabalhadora que, mesmo fragmentada pelo desenvolvimento do capitalismo tardio, depara-se com a alienação do trabalho, a qual intervém em sua relação com o mundo, com sua atividade e com sua própria humanidade (Iasi, 2011). Dessa forma, o professor pode perceber-se como integrante, na qualidade de militante, de uma luta pela superação do capitalismo, em conjunto com os demais trabalhadores.

Porém, retomando o foco para a questão revolucionária no âmbito da educação escolar, considera-se que, para além de sua atuação em comum como classe trabalhadora, o trabalho docente possui peculiaridades que permitem ao professor atuar na direção da luta de classes no interior de sua própria atividade docente. Essa perspectiva requer que não se perca de vista sua organicidade como classe trabalhadora, pois diz respeito à realização de um trabalho docente que busca não se submeter aos interesses do capital.

1.3 A AMBIGUIDADE DO TRABALHO DOCENTE COMO BRECHAS SUBVERSIVAS

Da mesma forma que, ao se referir à classe trabalhadora, não se desconsidera a diferenciação existente em seu interior, ao se adentrar

nas questões específicas do trabalho docente, cabe ressaltar que este se compõe de um grupo heterogêneo.

Os professores e as professoras exercem seu trabalho no interior de instituições e sistemas de ensino muito diferenciados por nível e jurisdição: são professor/as de educação infantil, professor/as do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca dessa categoria é a heterogeneidade (Hypolito *et al.*, 2003, p. 131).

As condições de trabalho dos professores, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. No entanto, defende-se que a diversidade entre os professores, apesar de trazerem variáveis, não mudam a base estrutural que determina o trabalho docente no capitalismo. O trabalho docente, com sua dimensão ontológica em direção à emancipação humana, constitui-se como necessário ao desenvolvimento do capitalismo ao mesmo tempo em que pode ser subversivo a este. Entende-se que essa situação gera uma ambiguidade aos professores entre as engrenagens do capital, refletindo em sua situação de classe e em sua relação com seu trabalho, que, de forma generalizada, oferece ao trabalho docente uma potencialidade revolucionária pelo caminho das contradições.

Os professores (excluindo-se aqueles que possam, porventura, ser também proprietários da escola onde atuam) estão sujeitos às mazelas da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que usufruem de um determinado domínio sobre a realização de seu trabalho, além

de acesso à cultura, ao conhecimento e a alguns bens de consumo negados à maioria dos outros trabalhadores, que se defrontam com situações mais miseráveis de exploração. Mesmo experimentando a reificação de seu trabalho, que os aproxima da precarização de salários, das condições sucateadas de trabalho, do controle, da normatização etc., os professores exercem um trabalho imaterial e intelectual, com um certo *status* social e ocupacional, além de uma inserção em relações sociais que lhes conferem determinada influência social. Há, assim, uma constante tensão na qual, como explica Enguita (1991, p. 43), os professores “estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio”.

Devido a essa posição social peculiar, Braverman (1987) entende que os professores fazem parte de uma “nova classe média” (junto a profissionais como desenhistas, engenheiros, contadores e enfermeiros, por exemplo), ao assumir características da classe burguesa e da classe trabalhadora.

A velha classe média ocupava aquela posição em virtude de sua posição fora da estrutura polar: capital ou trabalho; ela possuía atributos de ser nem capitalista nem trabalhadora; ela não desempenhava papel direto no processo de acumulação de capital, seja de um lado ou de outro. Essa “nova classe média”, em contraste, ocupa sua posição intermediária não porque esteja fora do processo de aumento do capital, mas porque, como parte desse processo, ela assume as características de *ambos os lados*. Não apenas ela recebe suas parcelas de prerrogativas e

recompensas do capital como também carrega as marcas da condição proletária (Braverman, 1987, p. 344, grifos do autor).

Entretanto, reafirma-se o posicionamento de classe a partir da prerrogativa de que, por nada possuírem além de sua força de trabalho, os professores pertencem à classe trabalhadora, sendo, dessa forma, a classe média uma parcela dessa classe trabalhadora. Ou seja, compreende-se que esse conceito de classe média se determina apenas em sua dimensão social, de forma que não se configuraria como uma *classe* propriamente. Considera-se a sua identificação com a classe burguesa, principalmente na questão do acesso ao conhecimento, à cultura, à informação, que, inclusive, confere aos professores a possibilidade de se movimentar, no âmbito social, entre as diferentes classes sociais. Todavia, com o aprofundamento dos mecanismos globais de funcionamento do capitalismo, evidencia-se que, em última instância, o trabalho docente está submetido às leis de exploração que incidem sobre a classe trabalhadora. Nesse movimento, os interesses dos professores convergem para os interesses de sua classe propriamente dita. Nessa direção, Apple (1995, p. 32) contribui afirmando:

Portanto, quando existe uma crise fiscal em que muitos professores e professoras enfrentam piores condições de trabalho, demissões e ficam meses sem serem pagos/as [...] e quando seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle, é possível que esses interesses contraditórios se aproximem dos interesses de outros/as trabalhadores/as e dos negros/as que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do estado.

Analisando o desenvolvimento do trabalho docente no *continuum* capitalista, o qual inclui o entrelaçamento das questões de raça e gênero nesse processo, Apple (1995) problematiza também a progressiva perda do controle dos professores sobre seu próprio trabalho e a separação entre concepção e execução do trabalho. A divisão do trabalho, como forma de organização deste no capitalismo, extrapola a clássica divisão entre trabalho manual e intelectual, adentrando o terreno do trabalho intelectual. Trata-se de uma tendência específica do trabalho situado no capitalismo, que precariza a atividade ontológica humana, definida como *proletarização*.

O termo proletarização advém de uma compreensão de proletário como o trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho, de forma a atender ao objetivo mercadológico dos resultados de seu trabalho no sistema capitalista. A proletarização do trabalho docente diz respeito, portanto, à aproximação da atuação docente dessas condições características do proletariado, que se referem à alienação em relação ao processo, aos objetivos e aos fins de seu próprio trabalho. Como decorrência de um processo de divisão fragmentária que retira do professor o controle da integralidade do seu trabalho, a atuação docente passa a mover-se em seus aspectos mais imediatos e práticos, trazendo consequências diretas para a possibilidade da autonomia do professor.

O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. Neste sentido, o trabalhador docente que se concentrava nas condições de seu trabalho (no mínimo o saber escolar) passa por um processo

de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia (Curado Silva, 2011, p. 17).

Especificando essa questão, um professor em seu mais alto grau de proletarização seria aquele que já recebe previamente estabelecido a organização de seu trabalho, na forma de disciplinas, programas, livros didáticos, pacotes curriculares, normas de avaliação etc. Indiretamente, as avaliações externas que incidem sobre a educação também realizam o controle do trabalho do professor, definindo o que deve ser ensinado em suas aulas. Ressaltam-se todas as condições relativas à forma escolar, à grade horária, à organização do trabalho dos professores, que são verticalizadas de forma naturalizada em nome de uma tradição da cultura escolar. Por fim, a vinculação do trabalho docente à capacitação de seus estudantes para adentrar no mercado de trabalho acaba por definir o objetivo de sua função. Perder, portanto, o controle sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar corresponde à proletarização do trabalho do professor.

Nesse processo, “alguns foram ou são rapidamente transformados, outros requerem um período longo, outros resistem com pleno êxito a esta tendência e outros, enfim, debatem-se e opõem resistência pelo meio do caminho” (Enguita, 1991, p. 47). Destaca-se, assim, a característica ambígua na conformação do trabalho docente entre a profissionalização e proletarização, as quais são influenciadas pela própria variabilidade dentro da categoria docente, que diz respeito à diferença de seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção, entre outros.

Não obstante, atingindo ainda que em maior ou menor grau todos os níveis de atuação da docência, ocorre, como parte dessa proletarianização, a intensificação do trabalho docente, representando um obstáculo para a resistência da precarização de seu trabalho. Caracterizando a intensificação como “um excesso crônico de trabalho”, Apple (1995, p. 39-40) argumenta que:

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área [...]. A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não-manuais. Lazer e auto direção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são redefinidos sobre essa ótica, o risco de isolamento aumenta.

Com impactos na intensificação de tempo, ritmo e carga de trabalho, Hypolito (2011) aborda a questão das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho docente. Facilitando o acúmulo de trabalho no ambiente doméstico, essas tecnologias incitam os professores a resolver aspectos, tais como registros de frequência e notas dos seus estudantes, fora do tempo-espço de trabalho. Além disso, com a educação a distância, considerada como um serviço extra dos professores, o seu caráter estafante é dissimulado.

Embora pareça simples é um trabalho que, em vários aspectos, pode ser muito mais envolvente do que o ensino presencial [...] fazendo muitas vezes com que docentes confundam este trabalho como altamente qualificado quando, em verdade, é muito mais intensificado e precarizado, pois trabalha-se a qualquer dia e hora, com um número absurdo de estudantes, correções de trabalhos, fóruns de discussão, mensagens e com atendimento individualizado (Hypolito, 2011, p. 13).

A proletarização e a intensificação do trabalho se retroalimentam no sucateamento do trabalho docente, no professor que precisa assumir uma alta carga de trabalho e que, por isso, não possui tempo para planejar suas aulas, realizar pesquisas, extensão, entre outras atividades que não se constituem como “dar a sua aula”. Nesse sentido, incrementa-se a aceitação e a dependência de esquemas preexistentes para a prática docente, o que, com a necessidade de facilitar o encaminhamento de sua atuação, acaba por diminuir ou anular a autonomia do professor sobre seu trabalho. Uma autonomia que já, devido às condições de surgimento da atividade docente, nunca foi plena.

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (Sacristán, 1995, p. 72).

Fidalgo e Fidalgo (2009) trazem uma perspectiva mais complexa sobre a questão da intensificação do trabalho docente, que se movimenta no discurso de uma “pseudoautonomia”. Sob o título de um maior controle do seu trabalho, os professores são chamados a produzir e a tomar decisões em campos relacionados à problemática escolar, mas que extrapolam a função de ensinar.

É interessante perceber como os professores têm sido levados a assumir papéis que exigem cada vez mais, além de suas formações, na maioria das vezes, sem problematizar os condicionantes e os interesses que os impõem. [...] podem-se perceber docentes exercendo funções que mais os caracterizam como gestores de processos e de pessoas do que propriamente como professores, [...] tirando o caráter realmente educativo da profissão (Fidalgo; Fidalgo, 2009, p. 100).

Acrescentando, Oliveira (2004, p. 1132) afirma:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Há uma aparência de maior controle por parte dos professores quando estes resolvem questões que interferem em seu trabalho.

Porém, sendo cobrados a completarem essas tarefas, com alta carga de responsabilização, sem o conhecimento necessário para fazerem isso, resulta-se um sobre-excesso de trabalho que compete com sua função em relação ao ensino. Ao responder por questões que ultrapassam a sua atividade docente, mas sem uma verdadeira liberdade para agir sobre esses aspectos – afinal, as normas e os padrões da educação escolar possuem pouca margem de modificação –, o professor acaba sendo culpabilizado. Defende-se que, ao chamar o professor a responder por essas outras questões escolares de difícil solução, com a aparência de conceder-lhe maior autonomia sobre seu trabalho, na verdade, está-se sobrecarregando-o com demandas as quais não interessa que sejam realmente solucionadas, mas apenas acatadas pelo corpo docente. No final das contas, quando o resultado do seu trabalho – medido majoritariamente sobre o desempenho avaliativo de seus estudantes – é considerado abaixo do esperado, tornam-se invisíveis as problemáticas relativas à

sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para se efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (Nogueira, 2012, p. 1238).

Nesse processo, que pode ser considerado uma autointensificação, não raramente o professor “transfere para o próprio lar grande parte das responsabilidades, incumbências inadiáveis, prazos inexoráveis, avaliações decisivas” (Fidalgo; Fidalgo, 2009, p. 99). Ensinar fica

para segundo plano e, ainda, como uma questão individual. O trabalho docente, propriamente dito, passa a ser quesito pessoal de cada professor. Essa forma de resolver por si as questões do seu trabalho é confundida com a autonomia.

Desprestígio social e financeiro, proletarianização, intensificação e suas consequências formam, assim, uma série de ataques ao trabalho docente, com o agravante de que não se trata apenas de promover a alienação e desumanização do trabalhador, mas de comprometer a realização do trabalho docente em sua dimensão ontológica. A falta de autonomia no trabalho docente, principalmente sobre o conhecimento a ser selecionado, transformado, transmitido, produzido, impede que o ato de ensinar algo a alguém (Roldão, 2007) se realize.

A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda da autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. No entanto, no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação (Contreras, 2012, p. 212).

Dessa forma, torna-se claro que as contradições do trabalho no sistema capitalista são insustentáveis para a própria realização do trabalho docente. Como consequência, os processos de produção de humanização na educação escolar são corrompidos, fazendo com que a escola integre o *hall* dos espaços onde a humanização ocorre de forma espontânea e assistemática – o que, em uma sociedade

capitalista, significa uma humanização do gênero que se realiza às custas da desumanização do indivíduo (Duarte, 1992).

Porém, isso não deveria ser uma surpresa. Afinal, um trabalho que possui, em sua dimensão ontológica, uma conexão com o projeto de emancipação humana não terá, jamais, no capitalismo, as condições ideais para sua realização. Pelo contrário, por ser contraditoriamente uma necessidade para a manutenção do capitalismo, o trabalho docente encontrará sempre um espaço no qual a sua realização será dificultada diretamente ou indiretamente, de forma que sirva apenas para capacitar e civilizar os indivíduos dentro dos limites da lógica capitalista. Nesse sentido, buscar realizar o trabalho docente em sua dimensão ontológica manifesta-se como uma luta constante contra os interesses do capital.

Na ambiguidade entre ser necessário e subversivo ao capitalismo, o trabalho docente encontra contradições que empacam o desenvolvimento de sua atividade, mas que também podem apontar caminhos para o desenvolvimento dessas próprias contradições, de modo que se encontrem possibilidades de atuar em prol da emancipação humana. Defende-se, assim, que o trabalho docente possui a possibilidade de atuar subversivamente mesmo no interior de seu trabalho alienado pelo capital – pelas brechas das contradições. A partir disso, a situação de ambiguidade do trabalho docente pode ser vista como uma estratégica condição que permite uma atuação inerentemente contraditória, necessária para o tensionamento do “assim existente” econômico-social. Afinal, embora obstaculizado pela situação da escola no capitalismo, o trabalho docente tem a função de humanização, que carrega a potencialidade ontológica

da emancipação humana. Apesar de estarem em uma situação de classe ambígua, os professores vivenciam as necessidades de sua classe, a classe trabalhadora, e possuem, ao mesmo tempo, algum acesso e influência no pensamento burguês. Embora em condições de trabalho burocratizada, normatizada e sucateada, a natureza do trabalho docente implica em que “no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia” (Kuenzer; Caldas, 2009, p. 24). Além disso,

O trabalho docente contém a contradição, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, em virtude da qual, ao executar a tarefa de construir conhecimentos, seja através do processo ensino-aprendizagem ou através da pesquisa, explicitam-se as condições sociais que determinam o caráter da exploração, e a falsa consciência pode ceder espaço à consciência mais totalizante (Curado Silva, 2011, p. 19).

Sendo assim, o objeto de trabalho dos professores – o conhecimento – constitui-se como um elemento potencialmente subversivo, que, dependendo da forma que for trabalhado, pode representar uma deterioração do “cimento ideológico”⁷ burguês.

Adicionalmente, o objetivo do trabalho docente, em sua dimensão ontológica, também contém os fundamentos para a subversão do sistema, de forma que lutar para que o trabalho docente seja realizado

⁷Termo utilizado por Löwy (1998) no livro *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*.

plenamente implica em lutar para que este seja revolucionário. Para se travar essa luta, conta-se com algum grau de autonomia no trabalho docente, autonomia essa que não pode ser completamente exaurida de um trabalho que se constitui como intelectual, imaterial e vivo.

Ademais, o posicionamento social “entre classes” confere aos professores determinado *status* e influência social, que podem ser utilizados na reivindicação de melhores condições para que o trabalho docente seja realizado plenamente. Conectada à sua condição orgânica de classe trabalhadora e à percepção como grupo profissional capaz de criar as condições de acordo com as suas necessidades, essa posição possibilita aos professores operar dentro do sistema em prol dos interesses genuinamente humanos, e não do capital.

Nesse sentido, os processos contraditórios que auxiliam na conversão do trabalho docente em direção ao projeto de emancipação humana encontram na profissionalização uma referência necessária.

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos (Roldão, 2007, p. 102).

Autonomia sobre sua atividade; melhores salários; estruturas adequadas para se realizar o ensino; tempo para realizar planejamento, pesquisa, extensão; quantidade razoável de estudantes por professor; condições para se realizar um trabalho coletivo etc. constituem-se

como um alargamento das possibilidades para que professor possa aproximar o trabalho docente de sua dimensão ontológica. Em suma, a luta pela profissionalização do trabalho docente é necessária.

Entretanto, o trabalho docente, mesmo em um alto grau de profissionalização, pode não escapar à lógica capitalista na qual a educação se torna local de capacitação humana para adentrar e desenvolver o mercado capitalista. Lutar por uma profissionalização do trabalho docente não necessariamente traz a compreensão da dimensão ontológica do trabalho docente, que é revolucionária ao capitalismo. Pelo contrário, pode ser apenas uma luta para não ser mais oprimida como classe trabalhadora, pleiteando que sua posição ambígua como “classe média” tenha um peso maior nos privilégios sociais do que em sua situação de exploração. Assim, sua atividade, mesmo como profissional, mantém-se na situação de formação de capital humano. Ainda que se reconheça a necessidade da autonomia para o direcionamento à emancipação por meio do seu trabalho, não se pode garantir que o caminho será voltado em direção à emancipação humana. Afinal, a própria concepção emancipadora da educação foi mistificada e substituída pela possibilidade de melhor adequação para o desenvolvimento do capitalismo. Portanto, os discursos a favor da profissionalização, da autonomia e, até mesmo, da emancipação podem ser cooptados e ressignificados em favor de uma funcionalidade voltada ao desenvolvimento do capitalismo. Apenas com uma compreensão da emancipação humana a partir da possibilidade ontológica da humanidade, a emancipação assume sua qualidade total e radical, demandando e demonstrando a possibilidade de subversão do capital.

Essa forma de atuar requer uma capacidade de agir em meio à tensão entre utilizar os aspectos contraditórios das características do trabalho docente do capital e, ao mesmo tempo, manter a coerência com as necessidades da classe trabalhadora. O que se mostra como um desafio, pois não basta lutar por melhores condições para o trabalho docente e para si, na condição de trabalhador, o que poderia até trazer mais autonomia, *status*, reconhecimento, qualidade de vida, maior remuneração etc., mas situaria essas conquistas nas engrenagens do desenvolvimento do capital, fornecendo ao trabalho docente um patamar de alta eficácia e eficiência, porém insuficiente na perspectiva revolucionária.

É nesse sentido que a luta pela profissionalização e, consequentemente, contra a proletarização do professor demanda um salto contraditório. Ao lutar contra a proletarização do trabalho docente, é importante que não se perca de vista a condição “proletária” do professor, como integrante da classe trabalhadora, condição que não deve ser negada, mas sustentada como seu pertencimento à classe que possui o potencial para lutar pela emancipação da humanidade. Assim, cabe a luta contra a proletarização do trabalho docente, para assegurar, precisamente, o fortalecimento da classe trabalhadora, entendendo que esta é a classe que tem as condições de propiciar a emancipação de toda a humanidade. Ao entender que a emancipação humana só poderia advir da classe trabalhadora e que, como professor, integra-se a essa classe, sua condição “proletária” pode ser reafirmada não como uma aceitação, mas pela compreensão de que

Ser proletário é compreender as condições materiais de existência em que está inserido e lutar contra elas a fim de superá-las, é saber-se possibilidade de humanidade no sen-

tido mais pleno. É *consciência* de que se *está* proletário, mas não eternamente. Portanto, “Proletários de todos os países, uni-vos!” (Marx, [1848] 2010, p. 69) e *lutais*, professor, contra o capital (Fossaluzza, 2015, p. 07, grifos da autora).

Com isso, denota-se que se trata de uma necessária mudança de perspectiva sobre o trabalho docente, de modo a perceber sua contraditória localização entre ser necessário e potencialmente subversivo ao capitalismo, bem como reconhecer sua capacidade de agir sobre essas contradições sem perder de vista sua dimensão ontológica revolucionária. Essa perspectiva pode oferecer ao professor uma abertura de possibilidades de como agir subversivamente em seu trabalho, o que demanda uma capacidade analítica para compreender as reais condições variantes de sua atividade, bem como para perceber caminhos revolucionários que se ampliam ou se retraem de acordo com os movimentos da realidade concreta. Ou seja, uma atuação revolucionária requer professores com uma base formativa bem fundamentada, que os possibilite atuar para além de receituários que, mesmo com viés revolucionário, são insuficientes para abarcar as especificidades de cada situação concreta. Dessa forma, a formação de professores se torna um lócus que pode fomentar uma atuação docente que consiga agir de forma contraditoriamente revolucionária.

Todavia, para estruturar uma formação de professores que possa constituir uma concepção de trabalho docente capaz de operar pelas brechas das contradições, é preciso também considerar seus condicionantes concretos. Igualmente imersa no capitalismo, a for-

mação de professores se torna objeto de reificação, o que a insere no mesmo jogo de alienação do trabalho docente, na qual tal formação se configura como atividade em prol das necessidades do capital. Independentemente de se configurar como uma atividade produtiva ou improdutiva, a formação de professores se estrutura já imersa na lógica mistificadora da educação escolar como conformação da humanidade de acordo com as necessidades do capitalismo.

Capítulo II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A LÓGICA DO CAPITAL

O antagonismo de classes, por ter sua raiz na forma de produção material da vida social no capitalismo, faz-se presente também no interior de todas as estruturas sociais capitalistas, incluindo o campo educacional e sua área específica da formação de professores. Dessa forma, “como resultados dos debates, têm surgido projetos de formação [de professores] [...] com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas” (Curado Silva, 2011, p. 15). Justamente por ser um dos determinantes na questão do trabalho docente, podendo direcioná-lo num sentido conservador ou revolucionário, a formação de professores se constitui como um campo de disputa entre os projetos de desenvolvimento humano e o projeto de desenvolvimento capitalista.

Todavia, o conflito na questão da formação de professores pode ser visto de forma ainda mais enraizada devido à contradição inerente do sistema capitalista à qual a formação de professores também é chamada a responder. O próprio projeto educativo para o desenvolvimento capitalista enfrenta um tensionamento inerente. É preciso humanizar a população em geral, e não apenas uma classe, de forma que o gênero humano continue seu processo contínuo emancipador. Contudo, esse processo ocorre dentro de uma estrutura social na qual a emancipação não é possível a todos, pois o modo de produção material dessa vida social apoia-se em categorias desumanizadoras, tais como exploração, alienação e fetichização. Nesse sentido, a formação de professores na sociedade capitalista é conflitante por imanência, de forma que os projetos de formação de professores voltados para o desenvolvimento do capitalismo abarcam sincronicamente direcionamentos favoráveis e contrários à humanização. Essa configuração concede à formação de professores um histórico de críticas e reformas, alimentando tentativas de superação que revelam um quadro de descontinuidades, embora sem rupturas.

Com destaque no contexto brasileiro de formação de professores, a fragmentação e a incongruência se tornam visíveis, desde um emaranhado de concepções de formação em coexistência até a multiplicidade de esferas formativas regularizadas destinada ao mesmo espaço profissional (Vicentini; Lugli, 2009). De forma geral, pode-se compreender um percurso conceutivo de formação docente que carrega, ainda que paradoxalmente, o resquício colonial elitista da relação mestre-aprendiz; o foco da formação nos conteúdos a serem transmitidos, caracterizando uma concepção conteudista;

a perspectiva escolanovista, que esvazia a função de transmissão dos conteúdos da formação docente; o tecnicismo, que traz uma concepção utilitária sobre a formação; e o neotecnicismo de caráter pós-moderno, que ressignifica um praticismo pedagógico.

Realizando um breve panorama de como essas perspectivas se relacionam com a constituição do capitalismo no contexto brasileiro, percorre-se o processo histórico das tentativas de se estruturar uma formação de professores no Brasil. O modelo de formação de professores no Brasil parte de uma concepção de educação como privilégio da alta sociedade, “resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (Tanuri, 2000, p. 63). Compreendendo o conteúdo do conhecimento como o ponto distintivo de classe, a formação traz a marca de uma educação “cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas” (Saviani, 2009, p. 149). Com a compreensão de que o acesso ao conhecimento constitui-se como ponto característico de classe, a formação de professores se desenvolve sobre o ideário de uma formação que não se preocupa com o modo que a educação será realizada, mas com o público a quem se destina. Esse indício aristocrático, presente na constituição do Brasil pós-independência, fez com que, desde as primeiras tentativas de estabelecer uma formação específica de professores, com a criação das Escolas Normais a partir de 1834, predominasse a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144).

Cabe recordar que essa estrutura formativa convive, durante muito tempo, com um modelo artesanal de formação de professores, denominado sistema de mestres adjuntos, no qual o aprendiz, na qualidade de mestre adjunto, acompanha o mestre em sua prática profissional durante seu processo formativo. Nesse sistema, a admissão profissional ocorria por meio de exames que não exigiam estudos pedagógicos, e sim o conhecimento daquilo que deveria ensinar, assim como atestado de boa conduta moral (Vicentini; Lugli, 2009).

Na segunda metade do século XIX, norteados pelo desenvolvimento do pensamento moderno europeu e norte-americano, a formação de professores começa a receber uma característica mais científica, de inspiração positivista, em oposição ao caráter literário até então mais difundido. A formação continuada ganha visibilidade, com espaços de reformas e melhoramentos para o ensino, devido à necessidade de modernização dos professores.

As Escolas Normais, que foram sendo expandidas progressivamente, contavam com profissionais com diploma universitário em diversas áreas, sobretudo em medicina e direito, além de especialistas trazidos do exterior. Porém, com sua destacada representação de classe social, as Escolas Normais passam a servir também à preparação adequada de moças para o casamento, função que passa a competir com sua incumbência profissional (Vicentini; Lugli, 2009). A presença de estudantes na formação de professores que não possuíam a intenção de se tornarem, de fato, professores já se fazia presente em quantidade expressiva. Trata-se da educação servindo a uma questão de *status* social, em uma sociedade que carrega os atrasos elitistas e patriarcais, somados à demarcação classista própria do capitalismo.

Na transição para o século XX, as Escolas Normais recebem atenção em relação aos “modernos processos pedagógicos” e ao “cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (Saviani, 2009, p. 145), passando por uma ampla reforma.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (Saviani, 2009, p. 145).

Proporcionando uma vinculação maior entre os conteúdos culturais-cognitivos e a preparação pedagógica, as escolas anexas às Escolas Normais representavam um meio para trazer o foco da formação docente em direção ao ato de ensinar. Todavia, a preparação pedagógica proporcionada se limitava à prática em si, de forma que a centralidade da formação permanecia nos conteúdos a serem transmitidos.

A estrutura do curso previa, de um lado, um plano de estudos enciclopédico, não contemplando nenhum conhecimento especificamente pedagógico com exceção de uma cadeira de Organização e Direção de Escolas, e, de outro, a prática de ensino na escola-modelo anexa à Escola Normal. Os conhecimentos específicos contemplados no curso referiam-se àqueles que seriam transmitidos no ensino primário às crianças. A prática era considerada a base da formação do professor que deveria ser treinado na técnica de transmissão do conhecimento. Sendo o magistério considerado uma atividade prática, não lhe sendo atribuído o estatuto científico, não se pensava, portanto, em ensinar os fundamentos teóricos de uma atividade considerada não científica. Eis porque a formação profissional propriamente dita era exclusivamente prática. Este modelo de formação de professores e o processo de trabalho desenvolvido na escola permaneceram praticamente inalterados até meados da década de 1920 (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 235).

Com uma reforma que não altera as bases conceptivas da formação e com dificuldades de viabilização devido à necessidade de alto

investimento, o ímpeto reformador vai se arrefecendo no decorrer da primeira metade do século XX, não traduzindo avanços muito significativos, “trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2009, p. 145). Adicionalmente, justamente por desprender estruturas materiais e humanas dispendiosas, as Escolas Normais não alcançam um número suficiente para a necessidade de formação de professores do país, de forma que os Cursos Primários Complementares surgem como via alternativa para a formação docente, copiando o modelo conteudista das Escolas Normais, porém com menores exigências formativas e sem a formação prática. A dualidade escolar entre uma formação conteudista abastada para a classe dominante e uma formação pobre em conteúdo para os demais – esta última caracterizadora de uma educação das massas que serve apenas como meio para evitar o aumento da marginalidade – passa a compor o rol de determinantes da formação de professores. A produção da humanização no indivíduo como função do trabalho docente é subjugada pela produção de classes dominantes cultas e de um povo-massa minimamente instruído. O que, de certa forma, também se apresenta como indesejável ao próprio capitalismo por configurar uma situação retrógrada estacionária.

Sem conseguir estabelecer um padrão de formação docente que correspondesse aos anseios de prosperidade do país, o movimento escolanovista, na década de 1930, representa um borbulhar de propostas, reformas e alternativas. Promovendo a tendência de se firmar cientificamente uma preparação pedagógica, estruturam-se os Institutos de Educação, destinados à formação especializada para

diretores e inspetores do Ensino Primário⁸, assim como à preparação de professores do Ensino Secundário. Embora a educação não fosse considerada como uma ciência, isso não impediu a demarcação das chamadas “ciências da educação”. Disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional passaram a integrar uma formação pedagógica específica, que serviria “de orientação para que, na prática de ensino, a observação recaísse sobre as condições apropriadas para promoção das experiências dos alunos” (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 236). Afinal, com uma concepção centrada nas experiências dos estudantes, a formação de professores específica era compreendida como uma preparação para corresponder às necessidades singulares dos estudantes.

Amparado pelo conhecimento científico, realiza-se uma valorização dos processos de convivência entre as crianças e do relacionamento delas com os adultos, de forma que a formação educacional “significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (Saviani, 2007b, p. 24). A formação de professores passa a servir à configuração de uma humanização que, ao invés de desenvolver seu potencial criador e transformador, utiliza seu potencial humano para se alinhar a um modelo de desenvolvimento social já estabelecido

⁸O que se denomina ensino primário equivale, considerando a atual conformação da educação básica, aos cinco anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o ensino secundário corresponde aos quatro anos finais do ensino fundamental e os três anos do ensino médio.

e promovê-lo. Nessa concepção, rebaixa-se o nível de ensino dos conteúdos culturais-cognitivos destinados à população, enquanto incrementa-se uma formação de professores que se desvia da própria docência. Em lugar de se elevar a pedagogia ao campo científico de desenvolvimento, retira-se o pedagógico da educação, substituindo-o por conhecimentos que já haviam logrado *status* científico, notadamente a psicologia, a sociologia e a biologia.

Acompanhando o movimento de elevação dos estudos pedagógicos ao nível científico, o ensino superior passa a fazer parte das instituições formadoras de professores, por meio das licenciaturas e do curso de Pedagogia, oferecido nas modalidades de bacharelado e licenciatura. O bacharelado em pedagogia, formando os “especialistas da educação”, com uma função voltada à supervisão, organização e ao planejamento educacional,

era considerado essencialmente teórico [...], não havendo necessidade alguma de uma formação prática. Esta só seria exigida àqueles que exerceriam a docência. Isto se deve ao fato de que a docência era entendida como momento de execução do processo educativo que exigiria tão somente um treinamento técnico a ser adquirido na própria atividade prática (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 237).

Já as licenciaturas, incluindo a licenciatura em Pedagogia, incorporaram a lógica de uma formação bacharelizada com uma complementação final voltada à preparação pedagógica, estruturando o esquema 3+1, que consistia em três anos de formação específica, seguidos de um ano de formação teórica nas ciências da educação.

Neste ano adicional estudava-se, de acordo com a lei federal: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação [...]. Após os 3 primeiros anos de formação específica em sua área, o aluno obtinha o título de Bacharel e, aos realizar o ano complementar na seção de Didática, obtinha o título de licenciado, tendo assim garantido o direito legal se atuar no nível secundário (Vicentini; Lugli, 2009, p. 65).

O aspecto pedagógico, ao invés de se tornar um guia norteador para a formação de professores, constitui-se como mais um grupo de disciplinas fragmentadas entre si, acompanhando a tendência nacional do ensino superior (Saviani, 2009). Nesse sentido, a formação de professores, tentando firmar seu terreno de equiparação a uma formação com mesmo *status* científico de um curso de bacharelado, relegava à formação prática uma posição inferior, beirando a irrelevância. A esse respeito, Diniz Pereira (1999, p. 112) traz uma analogia criada em 1974 por Jacques Busquet, segundo a qual essa formação se assemelharia a um

“curso de preparação de nadadores” [...]: Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias.

Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Já a formação dos professores que não se realizava em nível superior segue a tendência de se firmar teoricamente nas ciências da educação, porém utilizando esse conhecimento de forma mais superficial e utilitária. De caráter funcionalista, cujas defesas se pautam na educação como fator de desenvolvimento e modernização, a formação de professores se reduz a capacitar um profissional capaz de produzir ativamente, alinhando-se à propagação da teoria do capital humano, que despontava em meados do século XX. Ser professor significava dominar um conjunto de técnicas pedagógicas capazes de instruir os estudantes nas capacidades básicas necessárias a um cidadão produtivo. Nesse processo, inicia-se o desprestígio da formação docente, ampliado por uma acentuada queda salarial que os professores enfrentam nesse período (Vicentini; Lugli, 2009).

Todavia, a decadência das instituições de formação dos professores alcança seu ápice com a vigência do período da ditadura militar, no qual as Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica de Magistério (HEM), de forma que a “formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147).

Nesse período também se estruturam as licenciaturas curtas, levando para o nível superior uma concepção mais prática e utilitária da preparação docente (Vicentini; Lugli, 2009).

De forma geral, portanto, pode-se compreender a estruturação da formação de professores do século XX desenvolvendo-se, juntamente ao pensamento positivista burguês, sob uma epistemologia da racionalidade técnica (Curado Silva, 2008; 2011). Nesse modelo retira-se da teoria aqueles aspectos que servirão à atividade prática, de forma que a prioridade é “dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (Diniz Pereira, 1999, p. 112). Trata-se de uma questão em torno de uma separação artificial da teoria e da prática, com a dificuldade de se articular a forma e o conteúdo da formação de professores (Saviani, 2009).

Com a separação entre o pensar (trabalho intelectual) e o fazer (trabalho manual), tipicamente capitalista, a formação de professores oscila entre uma formação teórica desconectada da prática e uma formação prática, considerada de menor valor, que se limita à compreensão técnica sobre o fazer. Os professores formados em cursos mais aligeirados carregam uma característica mais próxima à do trabalhador manual, sendo eficientemente munidos de técnicas sobre o fazer e limitando-se a reproduzir sua atividade da mesma forma incessantemente. Já os professores formados em cursos de maior prestígio científico recebem alta carga teórica sobre os conteúdos específicos e sobre os conhecimentos das ciências da educação, enfrentando sérias dificuldades para executar futuramente

a prática do trabalho docente e, conseqüentemente, identificando-se mais com sua formação de conhecimento específico do que com sua formação docente. Como resultado dessa configuração desconexa, a formação de professores atende, por um lado, ao propósito de oferecer à população uma educação escolar com o mínimo necessário para a formação do trabalhador produtivo; por outro, configura uma educação escolar conteudista para as classes mais abastadas, que serve à distinção social e ao ingresso no nível superior.

A partir do processo de redemocratização da década de 1980, com um amplo movimento pela reformulação da formação de professores em direção a uma formação mais centrada na questão da docência como identidade profissional, os professores começam a se organizar buscando influir na política educacional e na de formação dos profissionais da educação. Um dos resultados desse movimento é a criação da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que elabora, até os dias atuais, princípios orientadores para a formação dos professores, intervindo na área em um sentido contra-hegemônico à lógica capitalista.

Alguns de seus princípios tomaram forma a partir da década de 1990, com as iniciativas de se “extinguir as habilitações, a tomar a docência como base da formação dos pedagogos e a incluir, desde o início do curso, um eixo prático inserindo os licenciandos, desse modo, desde o início, na prática pedagógica” (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 237). Integra também seus princípios a obrigatoriedade de todo professor da educação básica ser formado em nível superior, preferencialmente em universidade. Esse ponto, apesar de não ser estabelecido, ganha destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, de 1996, que incentiva e dá preferência à formação docente em nível superior (Vicentini; Lugli, 2009). Todavia, com uma grande expectativa sobre essa lei, os avanços considerados não ocorrem sem ressalvas, desvios, antagonismos.

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, p. 148).

Além disso, a formação de professores em nível médio não foi extinta, devido à admissão de professores oriundos dessa modalidade formativa⁹ para atuarem na educação infantil e nas primeiras séries

⁹Com o discurso de ser uma autorização apenas em período transitório, a admissão de professores formados em instituições de nível médio é mantida até os dias atuais, quase três décadas após a promulgação da Lei n.º 9.694, de 1996. Alargando essa questão, a Lei n.º 13.415, de 2017, inclui a admissão, como profissionais da educação, de indivíduos que possuem, no lugar de uma formação, um notório saber para atuar no ensino técnico e profissional, além de profissionais graduados que tenham feito curso de complementação pedagógica.

do ensino fundamental (Brasil, 1996). Diniz Pereira (1999) infere que, como resultado de uma tentativa de conciliação entre projetos inconciliáveis, a nova LDB assume um caráter polifônico.

Nela convivem termos e expressões que contêm ideias inconciliáveis, como, de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro, “profissionais da educação” e “base comum nacional” (Diniz Pereira, 1999, p. 110).

Sendo assim, a legislação educacional abarca elementos advindos de reivindicações sociais oriundas da crítica e da proposta de superação do capitalismo; entretanto, sobre a base estruturante capitalista, os aforismos de esquerda admitidos resultam em pouco ou nenhum impacto. Resumindo esse aspecto, Peroni (2003) explica que a LDB, Lei n.º 9.394/96, com o objetivo de desregulamentar o ensino, deixa vagos todos os pontos polêmicos da legislação, facilitando uma regulamentação adjacente e abrindo espaço para implantação de medidas a partir de esferas empresariais e financeiras. Junto à política neoliberal que se consolida nesse período, a formação de professores no âmbito privado cresce vertiginosamente, alargando a diferença entre a formação nas universidades públicas e a formação em inúmeras possibilidades institucionais menos dispendiosas. Desse modo, as reformas implementadas na educação superior seguem as diretrizes dos organismos internacionais, reforçando a flexibilização e fragmentação do ensino superior por meio da diversificação institucional e expansão do setor privado.

Nesse momento, a educação de países periféricos passa a receber uma grande atenção em nível internacional. Devido à necessidade de qualificação humana para atender às demandas do sistema capitalista pós-reestruturação produtiva, a formação de professores também se torna foco de atenção. Afinal, “repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos” (Cura-do Silva, 2011, p. 20). Freitas (2004) compreende esse momento como aquele em que a educação escolar passa a ser vista como um importante locus de formação do trabalhador, de forma que não bastava mais a escola fornecer o mínimo necessário para a formação do trabalhador produtivo. Com a reestruturação produtiva, exige-se do trabalhador produtivo competências e habilidades mais fluidas, pautadas na capacidade de promover crescimento material em um momento que se evidenciam as incertezas econômicas, políticas e ambientais de um modelo social essencialmente insustentável. Para a própria sobrevivência do capitalismo, desgastado por suas crises intrínsecas, a capacidade criativa e transformadora da humanidade passa a ser necessária à manutenção do modo de produção capitalista. Trata-se, assim, das novas exigências que o capitalismo impõe à educação, as quais demandam um povo-massa com uma formação sistemática e intencional que caminhe um pouco mais no desenvolvimento da produção da humanidade no indivíduo.

A tese que queremos propor é que o novo padrão de exploração das classes trabalhadoras que está sendo gestado em escala mundial, reacenda uma contradição importante no seio das demais contradições do sistema capitalista: a contradição

entre explorar ou educar. [...] o novo padrão de exploração com o uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção (Freitas, 2004, p. 93).

Nesse sentido, o autor traz um questionamento necessário ao capitalismo: “como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?” (Freitas, 2004, p. 93-94). A solução encontrada para esse dilema do capital desferiu à ciência um golpe mortal. A concepção utilitária tecnicista da educação, com a necessidade de um maior aprofundamento em nível de conhecimento a ser desenvolvido, realiza uma virada epistemológica que caracteriza o neotecnicismo. Contudo, essa virada mantém a superficialidade do conhecimento teórico devido ao recuo da própria teoria, configurando uma espécie de ceticismo epistemológico (Moraes, 2003). Com uma aparência de transformação, o que ocorre é uma inversão de extremos que mantém a mistificação da educação, substituindo a predominância da teoria pela epistemologia da prática, com pressupostos fundamentados num invertido tecnicismo, que passa a ter uma relação pragmática não mais com a teoria, mas com a própria prática.

A concepção que passou a orientar a ideia de reforma na formação do professor é que este se transforma e “melhora” à medida que, a partir de situações práticas reais, torna-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo chamado de *practicum*,

traduzido pela concepção da epistemologia da prática: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política (Curado Silva, 2011, p. 21-22).

O conhecimento teórico científico é posto em dúvida quanto à sua contribuição para a formação do ser humano necessário ao novo século que despontava. Saviani (2007b) interpreta a década de 1990 como o momento no qual a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, fortemente desenvolvida entre as décadas de 1930 e 1980, cede lugar ao fenômeno da descrença na ciência. Com uma grande mobilização da década de 1980 marcada pela emergência das teorias críticas que, partindo das ciências bases da educação (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia), espalhou-se para a didática e para as habilitações pedagógicas (supervisão, orientação, administração). Parecia, pois, que o pensamento pedagógico brasileiro havia atingido seu grau máximo de maturação, estando na iminência de proclamar sua autonomia epistemológica e conquistar espaço próprio no conjunto das ciências humanas. Entretanto, exatamente nesse momento,

em que mercê do adensamento das investigações como fruto da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição dos grupos de pesquisa, preenchem-se as condições para tornar realidade a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão: os anos de 1990 serão marcados pelo abandono daquela expectativa há décadas acalentada. E a ciência passará de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita (Saviani, 2007b, p. 20).

Com a necessidade de se unir o conhecimento teórico e prático, de forma que a prática seja fundamentada sobre pressupostos teóricos e que a teoria tenha o aporte da realidade concreta para seu desenvolvimento em direção à práxis pedagógica, abre-se o questionamento da concepção tradicional de inferioridade da prática em relação à teoria. A ideia realmente inovadora no campo da formação de professores refere-se a uma unidade teórico-prática, de modo que teoria e prática não poderiam ser consideradas separadamente. Logo, não seria possível atribuir superioridade ou inferioridade a uma em relação à outra. Porém, sob o jugo do capital, o que ocorre é uma sobrelevação da prática sobre a teoria.

Nesse processo reformador, a ênfase recai sobre a formação prática do professor. A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar. Nessa ótica, a reestruturação dos cursos favoreceria uma forma de unir

teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático (Curado Silva, 2011, p. 21).

Em vez de se retirar da teoria os aspectos mais utilitários da formação, eliminam-se da própria prática as experiências que “dão certo”, que “funcionam” e que supostamente “resolvem o problema” da complexa questão educacional. As propostas de formação inicial de professores realizadas em nível superior, acusadas de formarem professores que não sabiam lidar com a prática profissional devido ao excesso de teoria em sua formação, são incentivadas a deixar de lado o conhecimento teórico em favor de um lançamento maciço na prática, que mais se assemelha a uma formação em serviço. Segundo essa perspectiva, as propostas de formação continuada atendem a esse apelo, em nome de formar o professor necessário ao século XXI.

Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado, e seus porta-vozes governamentais, parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática (Saviani, 2007b, p. 30).

A ideia de que os problemas cotidianos do professor são questões isoladas, que podem ser resolvidas nessa mesma microrrealidade, faz parte de uma concepção que carrega os lemas do “professor

reflexivo”, do “professor pesquisador-reflexivo” e da “pesquisa da própria prática pedagógica”. O pressuposto é que o professor poderia resolver, por meio de sua reflexão, ou da pesquisa de sua própria prática pedagógica, as mais problemáticas questões educacionais, sem evidenciar que tais questões são decorrentes do modo social de exploração em que se vive (Curado Silva, 2008). A desejável atribuição da atividade de pesquisa ao trabalho docente ocorre, portanto, em momento que a pesquisa é descolada de sua característica científica. Sem adentrar o terreno da pesquisa como ciência em seu sentido estrito, reduzem-se problemáticas sociais estruturais a problemas do cotidiano da prática pedagógica. Nesse reducionismo, essas propostas de formação docente afiliam-se a um projeto pedagógico pragmático, no qual problemas decorrentes da prática docente são considerados apenas em sua aparência fenomênica, e a solução seria encontrada por meio da experimentação que busca equacionar tensões, sem que se enxergue a necessidade de transformações estruturais. Curado Silva (2008), fazendo uma referência à figura literária do Barão de Münchhausen, explica que essa concepção traduz a ideia de uma emancipação do indivíduo autônomo, capaz de gerar uma saída individual de um problema generalizado.

Caso tratemos da formação de professores tendo como referência o professor pesquisador/reflexivo, estaremos retomando a figura literária do “Barão de Münchhausen”, um homem tão autossuficiente que pode sair do pântano puxando seus próprios cabelos (Lowy, 1998). Nesse caso, o professor pode, sozinho, mergulhado no seu cotidiano por meio da reflexão, emergir dos problemas pedagógicos e sociais

que acontecem em sua prática. Da mesma forma, os estudos sobre sua formação encerrados em torno do desenvolvimento da profissão, trazem a ideia de que agarrado no “cordão da sua bota” ou em seus “próprios cabelos”, entendidos como refletir a prática e resolver as situações de conflito, conseguirá emergir da situação caótica em que se encontra a educação, sua profissão e a humanidade (Curado Silva, 2008, p. 147).

Os valores transmitidos por essas concepções de formação de professores ensejam uma perversidade presente no senso comum: a ideia de que o professor inapto a realizar um trabalho docente eficiente resulta de sua incapacidade pessoal. Além disso, aprofunda-se a ansiedade em relação à aparição de um professor salvador, que demonstrará como conseguiu, sozinho, resolver seus problemas educacionais e que está disposto a socializar (ou vender) sua fórmula mágica. Realiza-se, assim, uma mistificação dos problemas reais da educação, acarretando a culpabilização do professor.

Uma posição que vincula qualidade da educação à formação e qualificação do professor, sem indicar a melhoria das condições de trabalho, reitera o argumento de culpabilização individual do professor, considerado mal preparado pelos sistemas de avaliação, calcado no discurso de que a qualidade de ensino depende quase que exclusivamente do processo de formação do profissional. Nesse processo, a criação de condições de trabalho mais adequadas, entendidas aqui de modo mais amplo, sai do foco das preocupações e dos problemas a serem enfrentados pelos sistemas públicos de ensino (Nogueira, 2012, p. 1248-1249).

A meritocracia e responsabilização, típicas do tecnicismo, recaem sobre a formação do professor, o que contribui para a desmoralização da categoria docente (Freitas, 2012), em decorrência dos sucessivos fracassos da educação escolar analisados sob prisma dessa microrrealidade. Com essa perspectiva, a formação de professores recebe propostas que se limitam a compreender as problemáticas relativas à educação escolar como sendo resolvíveis internamente. Devido à falta de uma visão que reconheça que a educação escolar é, invariavelmente, sabotada quando imersa no capitalismo, ainda se tenta formular uma formação de professores que possa “resolver” essa contradição, buscando realizar o irrealizável: um trabalho docente em sua dimensão emancipadora a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Dessa forma, a formação docente é responsável por fornecer um professor capaz de adequar a educação escolar às novas necessidades do capital (frequentemente expressas como demandas desse “novo mundo em que vivemos”, desse “mundo em transformação” etc.), que podem ser traduzidas em maior flexibilidade, criatividade, inovação e empreendedorismo. Ao invés de conhecimentos historicamente produzidos, o conteúdo escolar se volta para o ensino de competências, habilidades e atitudes. Nesse processo, reformula-se a teoria pedagógica escolanovista, na qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, e sim “aprender a aprender”, “ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor [novamente] deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (Saviani, 2007b, p. 24). Em vez de formar o professor para produzir a humanidade a partir de seus

produtos histórico-culturais que constituem o gênero humano, busca-se formar um docente capaz de estimular os estudantes a resolverem suas vidas por si mesmos, diante dos “desafios e oportunidades” de cada situação específica, enquanto o próprio docente também deve resolver suas questões pedagógicas autonomamente. Assim, o foco do processo educacional se limita às transformações que podem ocorrer apenas no tempo-espço escolar, para que, nesse ambiente, realize-se o milagre de uma formação emancipadora, ao formar seres humanos capazes de agir harmonicamente no interior de um mundo aparentemente caótico.

Perante um suposto mundo em mutação, devido às mudanças superestruturais cada vez mais frequentes de modo a conservar a infraestrutura capitalista, reforça-se um discurso sobre a impossibilidade de trazer pressupostos gerais acerca da sociedade e de sua possível transformação. Diante da impossibilidade de se compreender os múltiplos fenômenos destruidores da vida humana e da natureza como decorrência do “inquestionável” capitalismo, foca-se nas aparências desses fenômenos, sugerindo para cada um desses uma solução local, implantando a ideia de que grandes projetos seriam impossíveis devido à aparente diversidade das questões a serem trabalhadas. Desiste-se de pressupostos globais e aposta-se em relativizar cada ponto a ser trabalhado, com mediações que não aprofundam em direção à essência dos fenômenos. Dessa forma, a ideia de que nenhuma metanarrativa pode ser válida, difundida entre os autores que afirmam estarmos vivendo num mundo “pós-moderno”, retira a possibilidade de uma emancipação humana, pois esta seria um valor universal (Freitas, 2005). Assim, a única possibilidade de verdade

seria fruto de razões fragmentadas, provisórias, locais, e a aspiração à emancipação reduz-se a emancipações pontuais, transitórias e pulverizadas pela imprevisibilidade do efêmero novo século. A única afirmativa imperativa é que as verdades absolutas caíram por terra, que o consagrado está sob suspeita, trazendo o ceticismo e o relativismo como discursos afinados ao nosso tempo. A capacidade humana de transformação revolucionária é reduzida a uma capacidade adaptativa em relação a *uma realidade aparentemente dotada de vontade própria*. O fetichismo se amplia sobre a realidade concreta como um todo.

Desmistificando o ideário de uma pós-modernidade que estaríamos vivendo, no qual a realidade seria mais fluida, efêmera, instável, Bauman (2001) demonstra que se trata da intrínseca liquidez da própria modernidade, que continuamente permanece em seu processo de “derretimento dos sólidos”. Com base nesse pressuposto, o autor afirma que, na verdade, pode-se falar de uma modernidade líquida, questionando ainda: “Mas a modernidade não foi um processo de “liquefação” desde o começo? Não foi o “derretimento dos sólidos” seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi “fluida” desde sua concepção?” (Bauman, 2001, p. 09). Trata-se, portanto, de princípios inerentes à modernidade que, no atual momento de reestruturação produtiva, são resgatados como um conjunto de ideias “pós-modernas”, mas que são resultados do movimento da modernidade em sua original concepção. Todavia, esse ideário pós-modernista cumpre a importante missão de mistificar a insustentabilidade da sociedade capitalista e de aparentar que vivemos numa era de mudanças, descartando a possibilidade de compreensão da realidade concreta em sua totalidade.

Nesse sentido, Saviani (2014) demonstra que a voga pós-moderna não surge após, nem como uma contradição à modernidade, expondo que a ideia de que todas as grandes narrativas estariam ultrapassadas já fora promulgada em 1844 e contestada pelo próprio Marx em 1845.

É interessante observar que essa ideia da morte do sujeito, que está na ordem do dia em razão da voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da Ideologia alemã. Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba todas as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo” [...]. Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o Marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845 (Saviani, 2014, p. 13).

Ou seja, a “pós-modernidade” e a modernidade são contemporâneas, frutos de uma mesma base de pensamento (a razão) e de uma mesma organização econômico-social (o capitalismo). Logo,

uma não rompe com a outra; são tese e antítese de uma lógica estruturada por uma mesma base econômico-social. Todavia, fruto dessa suposta inovação, tem-se um novo modelo educacional que busca criticar e substituir um modelo tradicional. É preciso lembrar, portanto, que isso não significa o embate de dois projetos antagônicos devido à oposição de classes, mas sim o próprio capitalismo entrando em conflito com ele mesmo, em razão dos resultados de suas crises intrínsecas. Ressalta-se, ainda, que uma formação de professores que se pretenda emancipadora não se situa no rol dessas polaridades supostamente antagônicas, mas no interior da dimensão ontológica do trabalho docente.

Capítulo III

POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EMANCIPADORA

A formação de professores, fundamentada na base social burguesa e, ainda, inserida no contexto de um capitalismo periférico, configura-se de modo a promover uma educação escolar que produza indivíduos condizentes com essa estrutura social. Nesse sentido, é preciso considerar que não é realmente interessante ou necessário, dentro dessa lógica social, que se tenha uma educação que produza a humanidade em sua omnilateralidade. A realidade fenomênica, da forma como a vivemos atualmente, é um determinante categórico para as definições dos rumos da educação. Se, atualmente, aparenta ser necessário que os indivíduos saibam operar esse “mundo de incertezas” de modo a promover a humanidade, é para isso que as propostas educacionais se voltarão.

Por isso, ao adentrar um terreno propositivo em favor da emancipação humana, é preciso destacar-se da compreensão hegemônica de desenvolvimento humano, a qual condiciona esse desenvolvimento ao crescimento do capital. É imperativo ousar defender que a infraestrutura capitalista deve ser subvertida. Trata-se de trazer a capacidade humana de prévia-ideação, juntamente à aprofundada compreensão da realidade, para a formulação de objetivos educacionais que busquem responder ao que está além do assim-existente, em direção ao vir a ser. Algo que já foi proposto pela burguesia em seu período revolucionário, mas que se estaciona quando o modelo burguês se torna hegemônico, restringindo seus constantes movimentos dentro do limite de reformas.

Nessa perspectiva, o horizonte revolucionário é a única garantia de que as propostas pela emancipação humana não serão rebaixadas a reformas que tornam o capitalismo mais suportável temporariamente. Para isso, a ideia de que a humanidade é a força motriz revolucionária da história é fundamental. Dessa forma, entende-se que a educação não poderá promover as transformações históricas que levarão à emancipação humana, embora tenha uma responsabilidade revolucionária por meio do que Tonet (2005) denomina de atividades educativas emancipadoras. Compreendendo que uma educação capaz de realizar atividades educativas emancipadoras se refere à formação do sujeito revolucionário, cabe buscar como seria uma formação de professores capaz de formar um professor que consiga realizar essa tarefa em seu trabalho docente. Assim, é preciso formar o professor que transcenda a tarefa de formar indivíduos para uma vida decente ainda dentro do capitalismo.

É preciso formar o professor que se volte a formar o sujeito capaz de compreender a realidade e a si mesmo como ser humano, ou seja, o ser que determina a realidade enquanto é determinado por ela, dialeticamente. Ademais, é necessário um professor capaz de formar o ser que não apenas compreende que, na condição de ser humano, pode transformar a realidade, mas que também entende especificamente em quais aspectos essa realidade necessita ser transformada, alçando a problematização da infraestrutura político-econômica, em seu atual modo de produção material da vida social. A compreensão da realidade a partir do materialismo histórico-dialético configura-se, assim, como uma das bases de uma formação de professores emancipadora. Ao adotar esse encaminhamento ontológico-epistemológico na formação de professores, desponta-se a necessidade de uma proposta de formação distinta das historicamente já consolidadas.

De forma a trazer alguns elementos nesse sentido, apresenta-se os apontamentos da ANFOPE em relação ao estabelecimento de uma Base Comum Nacional (BCN), os quais fornecem direcionamentos para uma formação de professores que tem como horizonte a superação do capitalismo. Destaca-se que a BCN difere radicalmente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, amplamente presente no âmbito das atuais políticas públicas, carrega uma concepção instrumental e fragmentária de currículo mínimo a ser difundido nas escolas, nivelando a educação a uma instrução do básico necessário à formação de mão de obra necessária ao atual sistema produtivo. Ao contrário, a BCN da ANFOPE trata de uma concepção formativa que não visa estabelecer um padrão mínimo,

mas trazer elementos substanciais para a formação de professores. Seus eixos articuladores são:

- a) desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) garantir a unidade entre teoria e prática, assumindo a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- c) vivenciar e difundir formas de gestão democrática;
- d) assumir o compromisso social, político e ético com um projeto de formação emancipador e transformador das relações sociais excludentes;
- e) estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar superando a divisão e a fragmentação do trabalho escolar;
- f) Incorporar a concepção de formação continuada como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de uma formação extensiva;
- g) Avaliar permanentemente os cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e responsabilidade coletiva (Brzezinski *et al.*, 2018, p. 64).

Considerando que a realidade exerce influência determinante sobre a consciência, reitera-se que formar professores nessa perspectiva torna-se uma tarefa que demanda condições condizentes a essa empreitada. Por isso, ao se apresentarem pressupostos para uma formação de professores alinhada à perspectiva da emancipação humana – o que invariavelmente se volta para “nada mais” do que uma revolução social –, é importante lembrar que, para a materialização desses mesmos pressupostos, são necessárias as condições adequadas. Entende-se que uma formação de professores imersa em melhores condições formativas, como em instituições que perpetram a dedi-

cação exclusiva dos docentes formadores de professores, promovem a realização do tripé ensino-pesquisa-extensão e compreendem a formação continuada como integrante do trabalho docente etc., configura-se como um local mais propício para caminhar no direcionamento de atividades educativas emancipadoras.

Essa constatação torna-se mais relevante ao se considerar que, atualmente, a formação de professores se dá majoritariamente na esfera privada, onde o grau de exploração e de reificação do trabalho alcançam níveis altíssimos. Além disso, a formação de professores em espaços públicos se apresenta constantemente sob ataques políticos¹⁰ (Brzezinski *et al.*, 2018). Dessa forma, as possibilidades de uma formação subversiva ao atual modelo social são deveras reduzidas. Por esse motivo, adensa-se aqui a legitimação de luta para que as normativas políticas que permitem uma maior possibilidade de formação subversiva sejam arduamente defendidas, evitando retrocessos nesse sentido. A disputa no campo legislativo-político não pode ser deixada de lado; é preciso criar resistências frente ao atropelamento das necessidades do capital.

Defende-se, ainda, que a formação de professores imersa em melhores condições formativas deve promover não apenas a formação inicial de professores, mas também a formação continuada,

¹⁰Para uma compreensão aprofundada dos retrocessos impostos à formação de professores no âmbito das políticas públicas, assim como das propostas que visam reverter esse cenário, apresentando condições necessárias e viáveis para uma formação de professores que se pretenda omnilateral, recomenda-se a publicação da ANFOPE: BRZEZINSKI, Iria *et al.* **Políticas de formação do magistério**: ANFOPE em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

levando para professores já em exercício o viés revolucionário. Trata-se, assim, de expandir, onde se é possível, as proposições de formação de professores inseridas em condições que oportunizam uma formação subversiva, bem como de lutar para que esses espaços sejam mantidos e ampliados.

Considera-se, portanto, que esses espaços formativos são importantes condicionantes para a proposição de uma formação de professores alinhada ao projeto de emancipação humana. A concepção formativa e as condições concretas em que se realiza a formação constituem-se como um constructo indivisível, num processo de múltiplas determinações. De tal forma que os retrocessos sentidos nas condições de formação possuem um diálogo direto com a atual concepção neotecnista, que busca colocar a formação a serviço das novas necessidades do sistema capitalista.

Ressalta-se que, no campo conceutivo, uma proposta que não responde à lógica capitalista corresponde a uma formação que deve superar as concepções elitistas, conteudistas, tecnicistas e pragmáticas que circundam o cenário histórico da formação de professores. É necessário estabelecer uma concepção emancipadora. Para refletir sobre elementos que apontam nessa direção, retoma-se a BCN proposta pela ANFOPE, com princípios que abarcam três dimensões formativas, sendo essas a:

- i) dimensão profissional – consubstanciada por um corpo de conhecimentos capaz de identificar toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponder à especificidade de cada profissão; ii) dimensão política – organizada por um corpo de conhecimentos que permitisse uma visão globalizante das

relações entre educação-sociedade e do papel do educador na superação das desigualdades existentes; iii) dimensão epistemológica – abrangendo um corpo de conhecimentos onde o científico teria espaço privilegiado, de ruptura com o senso comum (CONARCFE, 1990; ANFOPE, 1994, 1996, 1998, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014 *apud* Brzezinski *et al.*, 2018, p. 146).

No sentido de contribuir para essa linha de raciocínio, utilizando essa compreensão por dimensões formativas, procura-se desenvolver princípios que partem dos direcionamentos aqui discutidos, com vistas à emancipação humana como o propósito definitivo a ser alçado pela humanidade. Assume-se que, quando se tem a emancipação humana como objetivo, todo o sentido da formação passa a se voltar a esse fim, de forma que a emancipação humana se torna a base de todas as propostas formativas. Entende-se que esse efeito, ao contrário de gerar um desvio sobre as ações de formação de professores, fortalece e substancia a formação de volta a seu próprio objetivo ontológico, que se materializa na humanização. Diferentemente dos objetivos voltados às necessidades do capital, que alienam a educação escolar (e, conseqüentemente, a formação de professores) de seu propósito humanizador, ao se traçar a emancipação humana como finalidade, devolve-se o fundamento radical dessa atividade social. Portanto, sem receio de se operar um distanciamento das reais finalidades da formação de professores, apresentam-se pressupostos teórico-práticos organizados em três dimensões, que dizem respeito à totalidade do trabalho docente em sua perspectiva ontológica.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO: DIMENSÃO PROFISSIONAL

A missão de protagonismo revolucionário, pela superação da atual sociabilidade capitalista e construção de uma nova sociedade comunista que permitirá a deflagração da emancipação humana, destina-se à totalidade da classe trabalhadora, incluindo, assim, os professores como trabalhadores. Nesse sentido, não há dúvidas de que os professores fazem parte dessa classe revolucionária, devido à sua atividade profissional docente. A participação em reivindicações, manifestações, negociações estratégicas com o governo, agitação revolucionária e atividades de liderança etc. faz parte do rol de atividades de uma classe trabalhadora inserida na luta de classes com consciência revolucionária. Portanto, é desejável que os professores, na condição de classe trabalhadora, exerçam essas atividades. Trata-se de um compromisso transversal a todos aqueles que lograram compreender um pouco mais a realidade concreta para além de sua aparência fenomênica, vislumbrando a necessidade e possibilidade de sua transformação.

Porém, faz-se necessário demarcar que a militância a ser exercida no âmbito da sociedade civil difere-se da militância realizada no interior da atividade profissional docente. Entende-se que, com uma deformação do pensamento revolucionário, resultante de uma histórica apreensão superficial do marxismo sob uma lógica positivista-burguesa, o trabalho docente pode ser corrompido. Na tentativa de se afastar de um entusiasmo simplório decorrente de uma apreensão acrítica dos movimentos revolucionários considerados

comunistas no século XX, defende-se que, no interior da escola, não cabe ao professor ser o líder revolucionário que transforma seus estudantes em massa combatente. O papel do professor é formar sujeitos revolucionários, sendo fundamental não confundir esses sujeitos com seguidores doutrinados.

Na tentativa de esclarecer esse ponto, retoma-se às ideias de Paulo Freire (1987), o qual ressalta que a consciência sobre a necessidade da luta revolucionária não é algo a ser depositado nos indivíduos, mas a ser desenvolvido de forma autêntica pelos sujeitos. Não se trata de um convencimento a ser realizado, resultando em uma crença de que caberia ao professor persuadir as pessoas com quem lida em seu trabalho sobre a necessária agitação revolucionária. Esse equívoco pode acabar, ainda, por deslocar o professor de sua função formativa. Desmistificando a questão da liderança, que pode cair sobre professores militantes, reforça-se que a função revolucionária do professor se realiza não como um líder revolucionário, mas como a de um “líder” do processo pedagógico, cuja finalidade é promover uma humanização em sua potencialidade ontológica. Isso não impede que esse professor seja um líder revolucionário no âmbito da sociedade civil.

Nesse prosseguimento, a formação do sujeito revolucionário exige atributos formativos que dizem respeito especificamente à atividade e formação docente. Entende-se como sujeito revolucionário, aquele que, por meio da compreensão do mundo para além de sua pseudoconcreticidade (Kosik, 1976), posiciona-se intelectualmente e ativamente pela superação de uma sociedade fundada em bases que impedem a emancipação humana. Desse modo, o objetivo da educação escolar não é a formação daquele que apenas acata e segue

as propostas revolucionárias, mas daquele que também é capaz de propor ações em prol da luta revolucionária, com um crítico discernimento desde sua situação mais imediata até a mais ampla conjuntura social, analisada a partir de seus determinantes reais.

Defende-se, assim, que, ao trabalhar pela emancipação humana, o trabalho docente não se vincula a repassar uma fórmula de como o processo revolucionário deve acontecer, formando massas de manobras para executar esse projeto. Isso seria doutrinação, e não formação humana. A especificidade da formação educacional é justamente operar pela humanização dos indivíduos em sua mais alta potencialidade, o que em si já faz parte dos elementos necessários ao movimento pela emancipação humana. Com essa compreensão, cabe também ao trabalho docente promover uma formação que capacite o sujeito a diferenciar os interesses genuinamente humanos dos interesses do capital. Portanto, não se trata de embutir interesses revolucionários nos estudantes, mas de realizar um processo educativo no qual ele possa ser capaz de perceber a quem e a quem realmente servem os interesses que emergem em seu cotidiano, aprofundando-os e problematizando-os com o horizonte de uma realidade para além do “assim existente”.

Por esse caminho, chega-se ao objeto central da constituição do sujeito revolucionário por meio do trabalho docente: o conhecimento sobre a realidade concreta, em sua totalidade, mediação e contradição. Demarcado esse objeto, torna-se igualmente necessário centralizar esse conhecimento na formação de professores, com a ciência de que conhecer a realidade concreta inclui compreender o ser humano em seu sentido ontológico. O que, por sua vez,

demanda o conhecimento da realidade pelas lentes do materialismo histórico-dialético, sendo este a episteme capaz de desvelar os fenômenos para além de sua aparência (Kosik, 1976). Entende-se que, dessa forma, é possível realizar uma formação do professor que possui uma significativa confiança na capacidade humana de seus estudantes de tanto compreender a realidade quanto de saber propor as mudanças na realidade concreta que são necessárias à emancipação da humanidade. Vislumbra-se, assim, a formação do professor que trabalha em direção a um processo educacional de autonomia revolucionária, contrapondo-se a uma formação de tendência dogmática.

Todavia, essa crítica contra a possibilidade da doutrinação no interior da escola tomou rumos sombrios nesta última década, sendo utilizada como estratégia para a emersão da extrema-direita. Criando uma mistificação de que apenas pressupostos de esquerda seriam passíveis de serem transmitidos em forma doutrinária, movimentos reacionários procuraram impedir justamente a possibilidade de compreensão da realidade em sua totalidade concreta, elencando assuntos que seriam proibidos de serem abordados pelo professor. Com isso, a função de formação por meio do conhecimento da realidade concreta encontra-se ameaçada. Ao pregar que não se pode tratar de questões plurais socioeconômicas e culturais no interior da escola, elenca-se um suposto *status* social “normal”, correspondente à ideologia dominante de sociedade, que se espelha nas necessidades do ser proprietário de meios de produção – masculino, branco, heterossexual, cristão –, transformando-o no referencial de como se deve ser humano. Em nome dessa suposta neutralidade, estabelece-se

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (Frigotto, 2017, p. 18).

Isso nada mais é do que uma pura doutrinação ideológica eurocêntrica capitalista. A pregação sob o tom da intolerância apresenta argumentos que beiram o absurdo, podendo parecer que tal disparate não seria assim tão facilmente cooptado pela população. Todavia, foi possível vivenciar, bem recentemente, uma atuação de grupos de extrema-direita que “avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares” (Frigotto, 2017, p. 31). Vale ressaltar que até mesmo o funesto golpe militar de 1964, com suas conhecidas consequências de ataque à vida humana (perseguição política, tortura e assassinato), foi chamado publicamente de “Revolução gloriosa de 64” pelo então presidente da República do período de 2019 a 2022.

Esses movimentos realizam, assim, uma obstrução da constituição do sujeito revolucionário, transformando a educação em instrução do necessário para os jovens poderem subsistir à brutalidade do que é viver no capitalismo, com a crença de que a possibilidade do fracasso em sobreviver neste mundo seria uma condição natural e referir-se-ia a uma incapacidade exclusiva do indivíduo. Essa pers-

pectiva transforma radicalmente o papel do professor, impedindo-o de produzir a humanização nos indivíduos, interditando qualquer função que se refira ao processo revolucionário.

Portanto, trata-se de um tema que necessita ser amplamente discutido no âmbito da profissionalização docente, que diz respeito à questão da autonomia do professor sobre seu próprio trabalho – a autonomia profissional. Trazendo o foco para a constituição da profissionalidade docente, defende-se a necessidade de construir, durante a formação, uma sólida base que sustente o professor como profissional que define suas ações no âmbito da atividade docente. A autonomia do professor, nesse sentido, estrutura-se justamente sobre sua formação docente, seja inicial ou continuada, ao fornecer a fundamentação necessária para decidir os rumos de sua atividade. A partir dessa autonomia, como profissional que estabelece o planejamento, a realização e o objetivo do seu trabalho, o professor poderia fazer pender sua atividade docente em direção à sua característica de formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora. Cabe à formação de professores, assim, construir uma autonomia docente que se dá pela apropriação de conhecimentos para o trabalho docente.

Para desenvolver essa compreensão de autonomia, é preciso, primeiramente, esclarecer que não se entende autonomia como um atributo pessoal vinculado à constituição de uma forte personalidade, ideia comumente difundida dentro do viés psicanalista. Procurando desmistificar o que seria realmente uma autonomia no trabalho docente, Contreras (2012) demonstra uma autonomia que não seria uma capacidade, um estado, ou um atributo pessoal que os indivíduos possuem, mas um exercício, uma forma de se constituir

pela maneira de se relacionar com os outros e com o mundo a sua volta. Considera-se, ainda, que se trata também de uma forma de se relacionar com o próprio conhecimento. A autonomia docente se realiza, assim, no professor que exerce sua função como intelectual crítico, capaz de se comprometer com a defesa do bem comum em um processo coletivo dirigido às transformações da realidade a sua volta (Contreras, 2012).

Dessa forma, faz parte da formação de professores, com vistas a uma autonomia profissional, a compreensão dos objetivos de sua atividade conectados à dimensão ontológica do trabalho docente, junto à capacidade de se relacionar com o objeto de sua atividade, o conhecimento, de forma crítica e criativa. Em outras palavras, o professor necessita de uma formação que lhe permita apropriar-se do conhecimento de forma que também saiba produzi-lo — ou seja, uma formação voltada para a pesquisa —, além de uma fundamentada compreensão sobre questões relativas à escola, sociedade, política, cultura e ao trabalho, com a consciência de sua função profissional de produção da humanização no indivíduo. Para ambos, o que se torna evidente é a necessidade de aprofundada base teórica na formação, considerando como base teórica o conhecimento científico. Portanto, a autonomia profissional docente não é resultado de um desenvolvimento psicológico, mas é de caráter epistemológico.

Defende-se que a pesquisa na formação de professores não pode ser restringida à pesquisa aplicada, a qual considera uma problemática como especificidade de uma microrrealidade e, ainda, apresenta propostas de viés simplista e emergencial de solução para essa problemática. É necessário que o professor saiba fazer pesquisa no sentido

estrito de ciência, e não apenas se essa pesquisa terá utilidade no campo imediato da vida cotidiana. Ainda que a pesquisa científica à qual o professor se dedique não se volte à questão educacional, sendo, por exemplo, uma pesquisa na área de ciências biológicas, a relação com o conhecimento para esse professor terá outra dimensão, que o conduz à autonomia intelectual. A participação em grupos de pesquisa, o incentivo à produção acadêmica, a discussão científico-metodológica dos conteúdos do curso e as publicações científicas devem fazer parte, portanto, da formação de professores.

Com essa autonomia intelectual sobre o conhecimento como seu objeto de trabalho, a partir do momento em que o professor também se percebe como integrante da produção desse conhecimento, torna-se necessário promover a compreensão de como esse objeto pode desenvolver-se em sua prática profissional. Para isso, é imprescindível o contato crítico-historicizado com o desenvolvimento da educação ao longo do tempo, até se chegar à atual forma dominante de educação escolar, compreendendo esse movimento a partir das transformações no modo de produção da vida social. Portanto, faz-se necessário o estudo da totalidade social, de suas contradições e das mediações presentes na escola, no estudante como ser social concreto e no conhecimento escolar a ser transmitido, permitindo a compreensão de como o conhecimento pode interferir nos rumos sociais quando apropriado de forma revolucionária pela população. Como diz Curado Silva (2014, p. 20),

reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições

intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão.

Entende-se que esses conhecimentos conceituais sobre a questão do ensinar e seu impacto na sociedade, seja de forma revolucionária ou conservadora, configuram um fortalecimento da identidade docente, abrindo o caminho para a construção de sua autonomia profissional. Essa autonomia profissional, por sua vez, é elemento substancial para se reconfigurar sua atividade, problematizando a forma de se realizar o trabalho docente e direcionando-o a uma atuação revolucionária.

Nesse sentido, importa mais ao trabalho docente a formação daqueles que, pelo conhecimento do real, posicionam-se em prol de sua transformação, do que uma formação para a transmissão de conceitos revolucionários. Para esta crítica, voltando à contribuição freiriana, recorda-se que uma formação subversiva depende não apenas do conteúdo, mas também da forma que se realiza a educação, sendo um erro considerar que haveria conteúdos escolares revolucionários (ou conservadores) que seriam independentes de como se realiza o processo educativo. Em resumo, o trabalho docente de formação do sujeito revolucionário está profundamente conectado à maneira como esse trabalho é realizado, e não apenas aos conteúdos que nele são abordados.

Retornar o foco do trabalho docente para essa dimensão metodológica do processo pedagógico confronta diretamente a tradição conteudista da formação docente. Historicamente, considera-se que basta saber algo para saber ensiná-lo, ideia vinculada à concepção de que o ato de ensinar é um aprendizado essencialmente prático. Todavia, sem uma compreensão teórica e criticamente aprofundada sobre a questão do ensinar, ocorre a tendência de se reproduzir os métodos de ensino que lhe são familiares, a partir de sua própria história pessoal como estudante. Por isso, reforça-se que não basta saber algo, mesmo que sejam conhecimentos revolucionários, para saber ensiná-los no contexto da educação escolar.

Nesse sentido, é substancial considerar que o centro da identidade profissional docente não está no conteúdo a ser ensinado, mas nas questões em torno do ato de ensinar esse conteúdo. De forma que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (Comitê, 1983 *apud* Brzezinski *et al.*, 2018, p. 145). Isso significa reverter o processo de constituição de formação de professores no nível superior que se espelha no *status* científico dos bacharelados. A formação de professores não pode ser uma formação bacharelizada com a adição dos conteúdos científicos pedagógicos, que muitas vezes ocorre em um outro lócus da instituição formativa, sem o diálogo com a formação dos conteúdos a serem ensinados. Esse apelo se propõe, ainda, a inverter o que muitas vezes se entende por “formação específica” e “formação pedagógica”, bem como defender que a formação específica é pedagógica.

Assim, defende-se uma constituição de formação de professores que se inicia com o que já se propõe, ou seja, uma formação de professores.

O ingresso na formação ocorreria com esse foco, podendo até mesmo a escolha da área de conhecimento a ser ensinada na docência ser definida após o início da formação. Nesse sentido, o contato inicial com a formação consistiria em conhecer a docência e compreender o que significa ser um profissional do ensino no atual mundo em que vivemos. A sua constituição profissional se daria primeiramente pelo fato de *ser professor*, e todas as apropriações acerca do conteúdo a ser ensinado seriam mediadas pela finalidade da docência.

Por esse caminho, a relação com o conteúdo cultural-cognitivo a ser ensinado na docência já se constituiria a partir da necessária compreensão de sua atividade de apropriação, produção científica, transformação didática e transmissão desse conteúdo, bem como da percepção de que essa forma de se relacionar com o conhecimento constitui a sua especificidade profissional, e não o fato de se formar para ser professor de matemática, português ou história. Com essa concepção, a escola deixa de ser um espaço de saberes fragmentados com seus diversos profissionais e passa a ser lócus de formação humana em seus diferentes conteúdos culturais-cognitivos, realizada pelo conjunto de profissionais docentes.

A constituição da profissionalidade, tendo a docência como base da categoria, realiza um fortalecimento da compreensão de que há um compromisso profissional comum a todos os professores: produzir a humanidade nos indivíduos, de forma que estes realizem uma apropriação da realidade social que lhes permita atuar criticamente e criativamente sobre ela. Com essa clareza, presente na formação de professores, acerca da função docente ancorada em sua dimensão ontológica, o trabalho docente aproxima-se de sua especificidade,

a qual é capaz de unir a categoria profissional em sua diversidade. Auxilia-se, assim, na demarcação de uma unidade profissional que permeia diferentes contextos, condições, níveis formativos etc. que marcam a diversidade docente, ampliando a compreensão de que o trabalho docente é essencialmente coletivo. Afinal, considerando que o objetivo do processo educativo se substancializa na produção da humanização, torna-se notório que se trata de um processo que diz respeito a um conjunto de profissionais que operam para um determinado fim em comum.

Por esse ponto de vista, é incontestável que a produção da humanização é prejudicada quando se realiza de forma estanque e fragmentada, como se o estudante se apropriasse de diferentes “gavetas” que conteriam um “pedaço” de humanização. Essa concepção segmentária do processo educativo reduz a potencialidade ontológica da humanização à instrução, preparação, informação acerca de saberes que permitem ao estudante sobreviver no atual mundo. O projeto educacional precisa ser, portanto, compreendido coletivamente. Demanda-se, assim, da formação de professores a característica de se pensar para além do ensino de seu conteúdo cultural-cognitivo, bem como do nível da educação ao qual essa formação se destina. Esse princípio pode ser incorporado objetivamente por meio de, ao menos, um intercâmbio, no interior da formação, entre as diversas licenciaturas, os cursos de pedagogia, os cursos de formação continuada etc. Ou seja, promovendo-se o diálogo entre os diferentes espaços formativos que realizam a formação de professores. As angústias, os desafios, as possibilidades e a missão de produção da humanização no indivíduo são comuns à totalidade da formação de professores. É,

portanto, providencial que, a partir disso, componha-se a dimensão profissional do ser docente, com a clareza de qual é o papel do professor no processo revolucionário.

Em síntese, defende-se, para a dimensão profissional da formação de professores, princípios que se objetivam em:

- I)** Conhecer a realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição, tanto em relação aos conteúdos culturais-cognitivos a serem transmitidos no trabalho docente quanto à realidade escolar que circunda sua atuação profissional;
- II)** Compreender o ser humano em sua ontologia potencialmente emancipadora, levando-o a confiar na capacidade humana de entender a realidade de forma a agir no mundo a partir de seus princípios revolucionários autonomamente construídos;
- III)** Dispor de uma profunda base teórica científica, que eleve o professor à condição de produtor de seu objeto de trabalho, com incentivo a essa atividade intelectual científica ainda na formação docente, construindo, assim, sua autonomia profissional, que é epistemológica;
- IV)** Entender como o conhecimento, em sua produção e transmissão, realiza impactos na realidade social, permitindo ao professor posicionar-se como um profissional capaz de promover essas intervenções de forma consciente;
- V)** Promover a constituição profissional com base na docência, centralizando a função de ensinar como especificidade da formação;
- VI)** Compreender que sua formação se volta para a realização de um trabalho essencialmente coletivo, que se realiza durante

uma grande parcela da vida dos sujeitos a quem se destina seu trabalho, sendo este a humanização dos seres humanos, ou seja, fazer pertencer ao gênero os seres biologicamente humanos.

Esses pontos levam à necessidade de se formar o professor pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, elencando-o como o método mais eficiente de se fazer perceber a realidade em sua concreticidade. Isso implica também uma reestruturação da formação docente que a permita promover um maior diálogo entre diferentes cursos que formam professores, clarificando que a questão não é com qual conhecimento se trabalha, mas como se trabalha com o conhecimento, com qual método, para quê e para quem.

3.2 APROPRIAR, PRODUZIR, TRANSFORMAR E ENSINAR: DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA

Compreendendo a relação com o conhecimento como o ponto distintivo de uma formação de professores que se ancora na docência como base profissional, assinalam-se as ações de apropriação, produção, transformação (didática) e de ensino do conhecimento como as atividades constituintes do ser docente. Ressalta-se que se trata de ações que se interpõem dialeticamente, compondo um rol de atividades que perduram, de modo constante, em todas as etapas do trabalho docente, e não de ações estanques. Além disso, não se trata apenas de ações a serem efetuadas pelo professor, mas de práticas que se completam na apropriação do conhecimento realizada pelos seus estudantes, de forma que se constitua a sua humanidade.

Entende-se que uma formação com esse viés, que contemple todas essas ações que dizem respeito ao trabalho docente, colabora para a consolidação da autonomia profissional docente, afinal se carrega uma proposta de formar o professor que sabe fazer, como fazer e sabe por que faz o ato de ensinar (Roldão, 2007).

O ensinar, como ação central do professor, possui a apropriação como condição e finalidade. Compreende-se apropriação como fazer com que o conhecimento disponível seja órgão de sua individualidade, de forma que passe a constituir um elemento para a objetivação do sujeito como pertencente ao gênero humano. Sendo assim, apropriar-se do conhecimento requer uma postura crítica acerca do que se está sendo apresentado, com uma capacidade de relacioná-lo à sua situação particular e à realidade global historicamente apreendida. Nesse sentido, entende-se que

Para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade. A apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, todavia essa formação não basta numa sociedade em que predomina a alienação sobre a historicidade das relações sociais. O saber apropriado deve levar em conta os fatores sócio-históricos. Dessa forma, o professor deve manter uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados pelos alunos (Facci, 2004, p. 245).

Ponderando-se que a base econômica social capitalista mistifica o conhecimento, no sentido que sua apropriação se dá de forma

fragmentada e superficial permitindo apenas a constituição de uma humanidade capaz de reproduzir o “assim existente”, é preciso despontar uma apropriação que permita a constituição da humanidade em sua potencialidade ontológica. Dessa forma, a apropriação fim, realizada pelo ato de ensinar algo a alguém, demanda um processo de apropriação por parte do docente, desenvolvido durante a formação do professor, considerando que esse processo formativo talvez seja o primeiro momento em que o sujeito realiza uma apropriação de fato. Portanto, trata-se da formação de um professor que necessita de uma formação humana que, provavelmente, não foi realizada durante seu processo educacional escolar.

É necessário que o sujeito se aproprie do conhecimento que, na condição de professor, irá ensinar, para além de sua compreensão idealística apartada das relações concretas da vida, ou seja, para além da concepção positivista-burguesa, que marca o desenvolvimento do conhecimento sobre as bases capitalistas. Para se traçar um caminho capaz de responder a essa situação, traz-se a inspiração da primeira fase revolucionária soviética, na qual Krupskaya (2017b, p. 207-208) propunha que

A melhoria da qualidade de ensino escolar exige que o professor domine a arte de ensinar. O que é preciso para isso? [...] O professor, antes de tudo, deve conhecer sua matéria, a ciência que ele ensina e sua fundamentação. O professor deve entender a própria essência da ciência, seu estado atual, as principais etapas do seu desenvolvimento, a sua relação com outras ciências, com as relações sociais, entender seu peso específico na construção social, sua ligação com a vida, com

a prática. Em uma palavra, ele deve dominar o fundamento dialético da ciência, o qual é o único que pode abrir completamente todos os traços específicos, toda a particularidade de uma dada ciência. A base da ciência pode ser entendida escolasticamente, idealisticamente. Mas o professor soviético deve compreender sua dialética.

Se se espera que o professor promova um ensino no qual a apropriação se dá dialeticamente, é substancial que ele tenha acesso a essa forma de apropriação em sua formação. Para isso, é preciso encontrar propostas que agem nesse sentido, destacando-se, como exemplo, os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa proposta pedagógica entende-se que o método científico do materialismo histórico-dialético pode ser transposto como método pedagógico, no qual se parte da prática social sincrética, seguindo para a problematização, instrumentalização, catarse e a volta à prática social sintética (Saviani, 1991a). Dessa forma, o professor pode ser formado com uma compreensão de conhecimento que ultrapassa sua instrumentalização utilitária voltada aos interesses do capital, passando a ser percebido como produção humana historicamente construída e, portanto, como pertencente ao gênero humano.

Essa possibilidade de se apropriar dos conhecimentos a serem ensinados de uma forma que supera o tradicional repasse de conteúdos escolares já é capaz de promover uma perspectiva que ultrapassa o habitual ensino apartado da vida concreta para quando se estiver realizando a docência. Afinal, “não se aprende a ser professor também sendo aluno? Não se aprendem “técnicas e métodos” de

ensino pelas “técnicas e métodos” de ensino vivenciados enquanto alunos?” (Silva *et al.*, 2009, p. 71). A abordagem pedagógica por vias formativas revolucionárias na formação de professores gera, assim, efeitos para a atuação docente futura.

Todavia, na formação de professores, o contato com métodos pedagógicos alternativos necessita ser mais do que uma vivência empírica. Da mesma forma que os conteúdos a serem ensinados devem ser plenamente apropriados, os chamados conteúdos pedagógicos também fazem parte desse rol de conhecimentos pertencentes ao escopo da formação docente. Na verdade, trata-se de uma tentativa de se reverter a artificial divisão entre conteúdos a serem ensinados e conteúdos pedagógicos. A proposta é que se passe a pensar as disciplinas ditas de “conteúdo” e as disciplinas ditas “pedagógicas” para além da convencional dualidade que foi implantada principalmente nos cursos de licenciaturas. Como explicam Silva *et al.* (2009, p. 55),

Tradicionalmente, cursos de formação inicial de professores são estruturados como sendo formados, por um lado, por disciplinas ditas de “conteúdo” ou “científicas” e, de outro, por disciplinas ditas “pedagógicas”. Organização curricular e práticas pedagógicas que não deixam de atualizar um imaginário, histórico-socialmente constituído, que vê, de um lado, a aprendizagem pura e simples de “conteúdos” e, de outro, a aprendizagem pura e simples de “métodos e técnicas” de ensino. De um lado, estariam os “conteúdos” a serem ensinados e, de outro, a “forma” como esses “conteúdos” podem ser ensinados.

De forma contrária a essa tradição, sustenta-se que a formação do professor deve diferir-se das demais formações acadêmicas por promover, desde o início, o contato com o conhecimento inserido na perspectiva de sua função educativa. Entende-se que essa é uma das relações forma-conteúdo que necessitam de uma reformulação na formação docente, sendo a “forma” o como ensinar e o “conteúdo” aquilo que se ensina. Com a intenção de superar essa dualidade artificialmente instituída, parte-se da concepção de que “há ‘conteúdos’ ‘científicos’ em disciplinas ditas ‘pedagógicas’, e ‘conteúdos’ ‘pedagógicos’ em disciplinas ditas de ‘conteúdos’ ‘científicos’” (Silva *et al.*, 2009, p. 55). Ou seja, não há uma separação real entre conteúdos científicos e pedagógicos, de forma que se pode afirmar que a formação de professores é composta de conteúdos científico-pedagógicos.

Demarcando o posicionamento científico do conhecimento pedagógico, Schmied-Kowarzik (1988, p. 129) ressalta que

na medida em que o “como” e o “que” desta produção do homem em homem pelo homem (educador) não é fixada naturalmente ou dada transcendentalmente, a educação precisa de uma diretriz teórica através da pedagogia, que por sua vez não pode se remeter a um treino “natural” ou a uma “sabedoria” transcendental da educação. Em consequência, a diretriz teórica da prática educacional precisa ocorrer através da pedagogia como teoria científica.

Já se foi o tempo em que a atividade docente era vista como conhecimento estritamente prático, assimilado mecanicamente. De forma vasta são perceptíveis as diversas manifestações teórico-científicas que hoje compõem o corpo da pedagogia. Não se trata de “ciências

da educação”, mas da pedagogia como a ciência da educação, isto é, como a teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa (Schmied-Kowarzik, 1988). Historicamente buscando suporte científico nas ciências médicas, é preciso demarcar que, embora se relacione com esses conhecimentos da área da saúde, a área científica da educação não diz respeito ao desenvolvimento biológico e psicológico humano. Da mesma forma, o conhecimento social positivista, que percebe a sociedade como um organismo, utilizando-se do respaldo científico biológico para explicar o desenvolvimento social, revela-se pernicioso à compreensão científica da educação. Como explica Duarte (1992, p. 108-109),

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre organismo singular e espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico, o que torna inadequados para a análise do processo educativo do ser humano, os modelos biológicos, com a relação espécie-espécime e a relação organismo-meio. Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas.

Trata-se de um conhecimento científico voltado para a questão de como o ser humano se constitui humano por meio de um processo intencional e sistemático que é essencialmente social.

Por conseguinte, abordando essa questão pela atual divisão da ciência em áreas hegemonicamente instituídas, a formação de professores deve ser clara no sentido de que forma profissionais da área da educação, ou seja, o professor de física não é um profissional da área de ciências da natureza, o professor de Educação Física não é um profissional da área da saúde (nem da área de linguagens, como os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam). Os professores são, em sua totalidade, da área da educação, de forma que, conforme a atual normatização científica, esses profissionais são considerados integrantes da área de humanas. É evidente que devem apropriar-se de suas áreas de ensino específicas, sejam elas linguagens, ciências da natureza, matemática etc., mas não pelo viés de atuarem como profissionais dessas áreas. Aproximando-se do ponto central dessa problemática, a questão na formação de professores é o ensino do conteúdo, e não apenas o conteúdo em si.

Na qualidade de ciência voltada à questão do ensinar, o âmbito da pedagogia, em termos sintéticos, seria a compreensão da constituição do ser humano como ser social em relação às objetivações genéricas que compõem o atual corpo de conhecimentos socialmente difundidos, que, por sua vez, operam pela constituição genérica da própria humanidade. Acompanhando esse movimento, percebe-se que o conhecimento científico pedagógico é, portanto, essencialmente dialético, pois consiste em compreender e trazer meios para a realização do processo de constituição humana, que ocorre no ser que determina e é determinado pela realidade social. Não à toa a pedagogia enfrenta dificuldades em lograr *status* científico em contexto hegemônico de concepção epistemológica positivista.

Da mesma forma, os conhecimentos ditos “científicos” (aqueles que compõem o conteúdo a ser ensinado), analisados pela perspectiva dialética de produção e produto humano, revelam sua característica pedagógica. Nesses conteúdos está presente a acumulação de capacidade humana de transcender os limites biológicos naturais de si mesma e do mundo a sua volta, gerando transformações progressivas para as posteriores gerações, de forma que o ser humano está em permanente constituição de si mesmo. O desenvolvimento dos conteúdos possui, assim, repercussões diretas na constituição da humanidade no indivíduo que, quando não são duramente comedidas, mistificadas e sabotadas, desvelam sua característica revolucionária. Em resumo, a separação entre conhecimentos dos conteúdos e conhecimentos pedagógicos não faz sentido quando se entende que a pedagogia é uma ciência, assim como os “conteúdos”, que, por sua vez, são elementos pedagógicos por realizarem a formação genérica do ser humano.

Tirando o foco dual dos conteúdos e dos métodos pedagógicos e reposicionando a atenção para a questão unificada do ensino dos conteúdos, propõe-se pensar uma formação que se debruce sobre o movimento do conhecimento na produção da humanidade no indivíduo. Na formação de professores, não se trata de se apropriar dos conteúdos do ensino e, adicionalmente, dos métodos pedagógicos, mas de se apropriar da compreensão da constituição da humanidade realizada intencionalmente pela apropriação do conhecimento historicamente produzido. Por esse caminho, entende-se que a apropriação central a ser realizada na formação de professores seria a apropriação da docência, como atividade profissional que contribui para a constante reprodução da realidade social.

Sendo assim, é necessário encontrar meios de realizar uma formação em que o ensino do conhecimento seja o guia norteador. Essa necessidade torna inviável uma formação de professores que promova a apropriação dos conteúdos a serem ensinados de forma apartada da apropriação do conhecimento pedagógico, na qual “o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação” (Saviani, 2009, p. 150). Trata-se, portanto, de uma exigência que requer a transformação de formatos universitários centenários na formação de professores. Além disso, demonstra-se a incoerência de uma formação continuada de professores que se estrutura como “capacitação pedagógica” para aqueles que já teriam a formação dos “conteúdos”, excluindo completamente da formação os conteúdos em questão.

Com o intuito de encontrar respostas a esse impasse, defende-se que a reestruturação na forma de se pensar a formação docente pode iniciar-se como um intercâmbio entre os professores formadores de professores das áreas de “conteúdos” e das áreas “pedagógicas”, que em coletivo buscariam encontrar propostas exequíveis para essa problemática. Trazendo uma sugestão mais objetiva, mas que não esgota em si essa proposição, Saviani (2009, p. 151-152) elenca a análise do livro-didático escolar como ponto de partida para essa construção crítica formativa.

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo.

A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar [...] Assim, analisando os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

Ao estender essa proposição para as demais formações de professores, encontra-se limites, afinal nem todos os conteúdos escolares participam da cultura do livro didático, como a educação física, a dança etc. Portanto, discorrendo sobre os fundamentos dessa proposta, percebe-se que o livro-didático representa um objeto que corporifica a prática docente em sua concreticidade. Ao utilizar o livro didático como ponto de partida para uma formação crítica docente, traz-se a representação material da prática docente em si.

Nesse sentido, pode-se propor uma formação que promova, desde o princípio e de forma constante, o contato direto com a

prática profissional, sem que isso signifique a perda do contato com a teoria. Afinal, de forma bastante categórica, Krupskaya (2017c, p. 220) afirma que “o menosprezo da teoria, a diminuição da sua importância, [...] significa o fortalecimento da influência da ideologia burguesa”. Argumenta-se aqui uma formação que tenha a práxis como foco epistemológico (Noronha, 2010), de modo que o ponto de partida seja a prática concreta (concreto dado), a qual deve ser tomada no nível da abstração, com o aporte teórico para um desvelamento de seus condicionantes, para, assim, retornar à prática concreta de forma conscientemente orientada (concreto pensado) (Curado Silva, 2008). Nessa direção, Curado Silva (2017) propõe a epistemologia da práxis como parâmetro da formação de professores, uma concepção intimamente vinculada à prática docente compreendida à luz de uma consistente base teórica científica. Percebe-se, assim, que a práxis se configura como a epistemologia orgânica da apropriação da docência, a ser realizada na formação de professores.

Esse movimento em círculo espiral da prática para a prática, intermediado pelas elaborações teóricas já desenvolvidas, por se tratar de um processo de desenvolvimento humano, encaminha a necessidade de uma produção teórica constante, de forma a perpetuar o movimento de superação do concreto dado pelo concreto pensado. Nessa perspectiva, é necessária uma formação docente que inclua a formação do professor que realiza esse processo produtivo do conhecimento, para que ele perpetue sua prática docente sobre as bases de uma práxis pedagógica. Afinal, a apropriação realizada na formação de professores, como incorporação de um conhecimento social que é produzido pela humanidade, desvela que o sujeito, como ser humano, participa do

grupo que o produziu, evidenciando que este possui, essencialmente, a capacidade de perpetuar o desenvolvimento desse conhecimento.

Nesse sentido, a apropriação da docência a ser realizada na formação de professores é uma apropriação que participa ativamente do desenvolvimento científico do conhecimento produzido pela humanidade. Entende-se que esse desenvolvimento situa-se no questionamento de situações reais nas quais o senso comum mistifica suas raízes, levando essa análise a uma compreensão amparada por um método científico que desvele suas bases. Com isso, inaugura-se uma compreensão que supera as mistificações antes instituída e que, por sua vez, venha a se tornar senso comum, porém de uma forma sistemática, auxiliando na elaboração de uma visão contra-hegemônica da realidade (Saviani, 1989) e impulsionando o desenvolvimento humano sobre a realidade concreta na qual se insere. É nessa perspectiva que se defende a formação científica para a pesquisa como substancial à formação de professores, de forma que se permita a ruptura com o senso comum em direção a uma reconstrução desse mesmo senso, agora cientificamente mediado.

Essa atividade produtiva para qual o professor deve ser formado se refere tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto ao conhecimento pedagógico, lembrando que essa divisão está posta não por uma suposta essencialidade, mas por uma construção histórica que, em determinado momento, realiza esse artifício demarcatório. Argumenta-se que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico compõem um só corpo, que se substancializa como conhecimento docente. No entanto, devido a uma situação institucionalizada do conhecimento, esse desenvolvimento tem ocorrido em lócus distintos.

Apesar dessa divisão, não se diminui a importância de que o professor deve ser pesquisador do conhecimento docente, que, nesse formato dual, representa tanto a pesquisa dos conteúdos quanto a pesquisa dos conhecimentos pedagógicos. Entende-se que essa formação produtiva do conhecimento docente se constitui como a base de uma adicional produção específica aos professores – a organização do conhecimento a ser transmitido aos estudantes, didaticamente transformado. Dessa forma, a produção do conhecimento a ser realizada pelo professor não se limita ao âmbito dos conteúdos científico-pedagógicos, mas os inclui e os transcende, em direção à produção de conhecimento didático. Compreende-se que, a partir de uma relação de autonomia sobre o conhecimento cientificamente produzido, compõe-se o alicerce para a produção do conhecimento em sua expressão didática. Isso implica transformar o conhecimento científico de forma que ele se torne cognoscível no ambiente escolar, pertinentemente adequado em relação ao nível de ensino pretendido e relevantemente selecionado para determinado contexto sócio-histórico.

Retomando que essa atitude transformativa não se trata de uma alquimia a ser realizada por professores que teriam uma vocação natural, mas de uma nova produção de conhecimento didaticamente transformado, é necessário demarcar a atitude profissional docente que norteia essa ação. Trazendo orientações nesse sentido, resgata-se a elaboração de Duarte (1992), que estipula que o conhecimento a ser ensinado pelo professor se constitui dos traços essenciais desse conhecimento enquanto produto humano, o qual representa seu desenvolvimento lógico. Entende-se que a compreensão dos traços essenciais de um determinado conhecimento representa uma par-

cela que explica a lógica da realidade social em que hoje vivemos, permitindo a compreensão do desenvolvimento do próprio gênero humano. Decorre-se, assim, que cabe ao professor a apuração do conhecimento, de forma a demarcar a lógica que o constitui e a forma como é utilizado/representado no processo de desenvolvimento humano que caracteriza a atual sociedade.

Todavia, para que esse professor possa elaborar ordenadamente os traços essenciais desse conhecimento, é necessária a relação com suas etapas essenciais, o que significa a compreensão do conhecimento como processo histórico, configurando uma apreensão da dialética lógico-histórica dos conteúdos a serem ensinados.

Se, por um lado, considero atualmente que a sequência de ensino-aprendizagem não é necessariamente uma reprodução das etapas essenciais da evolução histórica do conhecimento, mas sim uma reprodução dos traços essenciais da atividade social nele sintetizada, por outro lado, continuo a conceber o conhecimento dessas etapas essenciais como algo de fundamental importância para a formação do educador. Isso equivale a dizer que a relação entre o lógico e o histórico pode ser um instrumento lógico-metodológico de grande riqueza no que diz respeito à relação entre o educador e o conhecimento que ele irá ensinar (Duarte, 1992, p. 45).

Apreende-se que, de posse de uma compreensão da materialização do conhecimento como produto que se relaciona dialeticamente com seu desenvolvimento histórico, o professor é capaz de realizar a abstração de sua lógica constitutiva a ser didaticamente transmitida.

Além disso, compreende-se que essa apreensão dialética lógico-histórica do conteúdo a ser transmitido atua no sentido de “criar um distanciamento crítico do saber ‘acumulado’ e ‘repassado’ oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas descoberto como organizado e administrado por uma classe que visa precisos objetivos políticos” (Semeraro, 2001, p. 96-97). Dessa forma, recorda-se que a demarcação dos traços essenciais de determinado conhecimento não se realiza de forma neutra, mas é sempre embasada por uma visão de mundo, seja este o atual estabelecido ou o vislumbre de um vir a ser.

Em uma perspectiva emancipadora, cabe ao trabalho docente ensinar os traços essenciais do conhecimento que influenciam no desenvolvimento da sociedade, a qual se apresenta sobre a problemática contradição entre humanização e alienação. Esses elementos são transdisciplinares, no sentido que não apenas o professor de história, sociologia etc. teriam o privilégio de trabalhar com essas temáticas. As contradições do capitalismo estão presentes até mesmo nos fatores que dizem respeito à educação física, por exemplo. Matemática, física, biologia, todos os conhecimentos têm historicamente operado na lógica capitalista, o que deve ser desvelado no ato de ensinar, criando, assim, a possibilidade de evidenciar o potencial revolucionário do próprio conhecimento. Ao aprofundar-se no potencial revolucionário do conhecimento, por meio do qual se alcança o motivo humanizador que, primordialmente, desencadeou sua produção, encontra-se a possibilidade de utilização do conhecimento como contra-hegemonia.

É nesse sentido que se afirma que a transformação didática do conhecimento não constitui o fim de sua prática profissional, mas

que esta se realiza na apropriação desse conhecimento pelo estudante. Nessa incumbência,

o professor defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação (Saviani, 2014, p. 47).

Na função de ensinar algo a alguém, materializa-se a ação constitutiva do indivíduo a quem se destina a sua ação, sendo este um indivíduo que traz em si as características formativas espontâneas que ocorrem constantemente na realidade social em que está inserido. Para que a compreensão acerca desse estudante concreto, com o qual o professor se depara, também não ocorra de forma espontânea, o professor necessita de conhecimentos cientificamente sistematizados que consigam explicar a constituição desse sujeito. Com isso, é necessária uma compreensão profunda acerca do ser humano e de seu desenvolvimento social, no sentido de indicar caminhos para onde esse desenvolvimento pode conduzi-lo, especialmente por meio do processo educativo. Nesse sentido, Saviani e Duarte (2012, p. 15-16) desenvolvem o seguinte raciocínio:

A educação [...] coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. [...] Mas o conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria

existência humana no tempo. [...] O antídoto ao modo metafísico de filosofar é a historicização, isto é, a concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também como o seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia.

Ao perceber a História como o conhecimento que garante a compreensão dos conhecimentos em sua conexão material concreta em que foi produzido e utilizado, assim como seus impactos na realidade social, os autores não dispensam uma compreensão histórica que permeie todos os conhecimentos da formação do professor. Além disso, ao elencar a filosofia como o conhecimento que decifra a humanidade, em suas acepções, angústias e potencialidades, entendendo que todos os seres humanos são filósofos embora nem todos exercem socialmente a função de filosofar (Gramsci, 2001), conclui-se que “a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador” (Saviani; Duarte, 2012, p. 16).

Dessa forma, chega-se à demarcação de conhecimentos que arrematam a apropriação da docência, permitindo que o professor conheça e saiba produzir os métodos pedagógicos mais adequados à situação concreta em que venha a se encontrar. Entende-se que, por esse caminho, é possível formar o professor que age pedagogicamente sobre os conteúdos escolares de forma autônoma, sendo autônomo também na produção e execução de seus métodos de ensino, tendo em mente que a autonomia profissional docente é epistemológica. Nesse sentido,

o objetivo fundamental [...] da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (Pistrak, 2005, p. 25).

Dessarte, de posse de uma apropriação produtiva teórico-prática sobre o que ensinar e como ensinar, com uma compreensão lógico-histórica de seu objeto de trabalho, assim como uma compreensão historicizada da educação e do conhecimento filosófico de forma geral, forma-se o professor para realizar o processo de ensino-aprendizagem. Essa habilidade se resume na

capacidade de transmitir seus conhecimentos aos outros, a capacidade de ensinar a matéria, o fenômeno, não de ensinar tudo, mas o mais essencial, o mais importante, utilizando todos os meios da técnica moderna. Ele [o professor] deve ser capaz de explicar o fenômeno, compreender além disso o seu caráter concreto, saber conduzir do particular ao geral, possuir um método de análise e síntese, deve ser capaz de demonstrar para o estudante a exatidão das suas afirmações. Ele deve ajudar o estudante a assimilar, memorizar o material fornecido, ensinar a aplicar os conhecimentos em alavanca de desenvolvimento (Krupskaya, 2017b, p. 208).

Por esse caminho, propõe-se o salto epistemológico no qual o professor não é mais apenas especialista acerca de sua função, mas

passa a ser dirigente da prática educativa (Gramsci, 2001). Como especialista, o professor tem sido tradicionalmente formado sobre a lógica do capital; porém, para que o ato de ensinar se realize de modo a convergir com o processo de humanização, requer-se a formação do professor como dirigente de sua atividade profissional. Para isso, retomam-se princípios que, em síntese, objetivam-se na:

I) Apropriação dos conhecimentos de forma dialética, utilizando propostas pedagógicas que se constituíram sobre a perspectiva de superação do capitalismo;

II) Organização da formação docente tendo o ensino do conhecimento como eixo norteador, compreendendo que os conteúdos “científicos” e “pedagógicos” constituem, em forma de unidade, o conhecimento docente a ser apreendido, o qual se resume na compreensão do movimento do conhecimento na produção da humanidade no indivíduo;

III) Superação da relação dual entre o “como” e o “o que” ensinar, por meio da epistemologia da práxis na formação de professores, a qual compreende que as realizações práticas no campo da realidade concreta são tanto o objeto quanto o objetivo da atividade teórica, e que a teoria é substancial para o desvelamento da realidade concreta;

IV) Formação para a pesquisa científica, entendida como parte fundamental das formações necessárias à apropriação efetiva da docência pela epistemologia da práxis, com participação ativa na ação cíclica espiral de sua atividade;

V) Compreensão lógico-histórica do conhecimento a ser ensinado, no sentido de produzir o conhecimento didaticamente

transformado, com apreensão crítica da forma como esse conhecimento age na constituição da realidade social, percebendo os elementos que atuam na sua conservação, assim como aqueles que podem atuar na sua subversão;

VI) Apreensão filosófico-histórica acerca do estudante concreto com o qual se depara em sua atividade como professor, de forma que se construa a capacidade profissional de reproduzir e de produzir métodos pedagógicos adequados à situação concreta em que se encontra.

Defende-se que, com essa formação, seria possível superar uma divisão interna na profissão docente entre uma espécie de trabalho manual e o trabalho intelectual, no sentido de que os professores vêm sendo historicamente formados de forma fragmentada, ou com domínio teórico sobre sua atividade, mas sem saber fazer; ou com uma prática instrumentalizada bem consolidada, mas sem saber por que faz. Entende-se que, nesse sentido, o professor poderá exercer sua atividade profissional de forma que isso signifique um embate à atual constituição humana que se dá de forma alienada de sua humanização. Para isso, demanda-se uma reestruturação radical da formação de professores, seja esta inicial ou continuada, afinal a proposta consiste em construir uma formação que se opõe às bases sócio-históricas que a constituíram. Trata-se de uma formação que não se propõe apenas a capacitar professores a ensinarem de forma contra-hegemônica, mas também a formar profissionais que entendem que saber e poder fazer isso constitui-se como uma constante luta.

3.3 FORMAÇÃO PARA A LUTA: DIMENSÃO POLÍTICA

Uma formação que possui a docência como base profissional, formando o professor que sabe ensinar, como ensinar e por que ensinar, significa uma proposta que bate de frente com a atual escola concreta brasileira em andamento. Nesse sentido, a escola para a qual esse professor está sendo formado é uma escola a ser construída, juntamente a uma formação que se refere a um trabalho docente que contradiz a estruturação social capitalista.

O trabalho docente para o qual essa formação se propõe prevê que o professor possa executar uma realização humana na qual os motivos de sua atividade coincidam com os objetivos de sua atividade, dispondo de conhecimento e controle das diferentes etapas que resultam na produção da humanização no indivíduo. Por conseguinte, o produto de sua atividade não se volta estranhada ao trabalhador; pelo contrário, o professor reconhece a si mesmo nos resultados de sua atividade, humanizando-se nesse processo. O desenvolvimento do gênero humano que o professor realiza em seu trabalho é, também, a geração de seu desenvolvimento como indivíduo. Dessa forma, a satisfação de suas necessidades humanas se realiza durante sua atividade vital humana, encaminhando-o para uma proximidade do que se entende como trabalho emancipado. Ora, trata-se de uma formação para um trabalho que necessita de uma nova configuração social para se realizar plenamente. Nesse sentido, é preciso formar o professor capaz de, além de se inserir no trabalho docente, fazer tender a realidade deste na direção dos pressupostos de um trabalho emancipado. Por isso, é necessária a

compreensão de que, enquanto se estiver no capitalismo, o trabalho para o qual essa formação se propõe significará sempre um tensionamento com a realidade assim existente, sendo reiteradamente obstaculizado, demandando uma postura de constante resistência.

Estar ciente que seu trabalho está inserido em uma realidade que impede a sua plena realização é substancial para que este não seja abandonado diante das dificuldades a serem enfrentadas. Entende-se que se empenhar em realizar o trabalho docente o mais próximo possível de sua possibilidade emancipada, mesmo em uma configuração social que o sabota, constitui a melhor forma possível de alinhamento com o projeto de emancipação humana. Afinal, a perspectiva revolucionária da educação escolar se situa na possibilidade de formação de sujeitos revolucionários, o que coincide com sujeitos que lograram apropriar-se da realidade concreta como produtos humanos, portanto passível de transformação. Para isso, o professor necessita realizar o trabalho docente em sua dimensão ontológica, portanto um trabalho que deve transcender a lógica social capitalista. A via que permite que essa proposta não seja uma tautologia sem saída reside nas brechas das contradições do trabalho docente. Como explica Manacorda (2007, p. 118),

a diferença substancial entre a pedagogia de Marx e qualquer outra pedagogia, e, por outro lado, entre todo o seu método de pesquisa antiideológico e qualquer outra teoria, consiste no fato de que, frente a um processo real, não se propondo considerá-lo natural e eterno, à maneira dos economistas clássicos, não contrapõe as suas teorizações nem para retornar a uma solução ideal de equilíbrio anterior, nem para aperfeiço-

á-lo eliminando os seus aspectos negativos ou contraditórios, mas, ao contrário, assume toda a realidade contraditória e até vê, no desenvolvimento das contradições, no emergir do dado negativo, antagonônico, a única via histórica de solução.

Por essa perspectiva, entende-se que não se trata de tentar refrear ou controlar o capitalismo, mas de desenvolvê-lo para além dele mesmo, mantendo-se o horizonte revolucionário como parâmetro. Da mesma forma que a ordem feudal gestou o capitalismo (Lessa, 2012), é preciso encontrar dentro do capitalismo o germe do comunismo, que coincide com o desenvolvimento humano em sua potencialidade ontológica. Cabe, assim, uma formação de professores que constrói a consciência de que seu trabalho será tão mais revolucionário quanto mais contraditório for. E o que isso quer dizer? Significa que, na formação docente, é fundamental entender que seu trabalho é necessário para a manutenção da sociedade capitalista, porém em um formato fragmentado e superficial, para que não se torne um elemento revolucionário. Além disso, compreenda-se que, devido a essa condição, o complexo educativo possui uma autonomia relativa em relação a sua infraestrutura político-econômica, guarnecedo o trabalho docente de contradições que podem ser desenvolvidas em vista da revolucionária dissolução das bases sociais capitalistas.

No sentido de promover a possibilidade de atuar subversivamente nessas brechas contraditórias ao capital, necessita-se formar professores que, como propugnava Pistrak (2005) para os soviéticos, saibam lutar e construir. Compreensão e resistência perante a realidade concreta são, assim, requisitos essenciais ao professor,

que se sustentam a partir de uma consciência revolucionária. Nessa perspectiva, é preciso desenvolver, na formação de professores, uma consciência revolucionária que impulse a constante produção de um trabalho docente que se alinhe ao projeto de emancipação humana. Entende-se que a construção de uma consciência revolucionária se realiza pela desnaturalização do mundo social, trazendo à consciência que quem faz o mundo humano é a humanidade em sua totalidade, e que, portanto, a construção, transformação e revolução da realidade social só pode se dar em coletivo.

Para isso, considera-se que cabe à formação docente a promoção da participação em atividades políticas relativas à educação. Considerando que a questão escolar não se limita ao âmbito da escola, mas que, ao contrário, seus entraves são gestados no seio da sociedade que a sustenta, os professores necessitam de uma formação que os encaminhe para essa atuação política “extraescolar”. Ressaltando-se que o desenvolvimento de uma consciência realizado apenas com ações políticas, ou seja, “na prática”, levaria a um espontaneísmo que naturaliza as relações sociais, a consciência revolucionária demanda uma profunda base teórica, com uma apurada compreensão sobre os determinantes da sociedade capitalista. Portanto, essa participação mais prática nos âmbitos políticos da sociedade civil relacionados à educação deve ser sempre acompanhada da discussão teórica, no âmbito do *locus* formativo. Como explica Vázquez (2007), trata-se de uma consciência que não pode se estruturar sem o desenvolvimento teórico revolucionário em conjunto com a própria prática da luta político-econômica, ambos organicamente vinculados à classe trabalhadora como um todo. Entende-se esse caminho como uma

das possibilidades para a construção da consciência revolucionária do professor, adensando sua compreensão de classe trabalhadora que possui determinada participação e influência no pensamento dominante.

Permeando a construção dessa consciência revolucionária, é fundamental reconhecer que a opressão e a exploração presentes na atual sociedade não incidem apenas sobre a classe trabalhadora, mas também sobre as mulheres, as pessoas negras, a população LGBTQIA+ e demais minorias, assim como sobre o meio ambiente, sendo esta última uma questão alarmante que coloca em risco a vida de toda a humanidade. A vinculação dessas questões à infraestrutura capitalista é crucial para se construir um trabalho docente que se posiciona em prol da emancipação humana. Caso contrário, forma-se um professor incapaz de perceber as diversas frentes de alienação que convergem para dentro da escola. É preciso constatar que, em nosso contexto, a estruturação capitalista historicamente se apoia no tráfico e escravidão da população negra, no extermínio da população e da cultura indígena, na alienação patrimonial e dominação de mulheres, no controle social moralista-religioso, na exploração e destruição do meio ambiente que instaura a atual crise climática, entre outras devastações ao mundo e à humanidade.

Nesse processo, é preciso perceber que faz parte do trabalho docente, como intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001), lutar por uma virada hegemônica, que, no atual momento brasileiro, poderia fortalecer-se por meio do diálogo com teorias de esquerda que colocam em evidência as opressões atualmente em voga. O que se está em questão não é uma união eclética do pensamento de esquerda, mas uma ampliação da possibilidade de se admitir o trabalho de

questões que fogem à ortodoxia marxista, no sentido estratégico de fortalecimento da contra-hegemonia. Afinal, surge uma construção de um projeto revolucionário para além do nosso modelo histórico do século XX. Arriscando uma proposta, a preocupação inicial poderia ser formar sujeitos que lutem, primeiramente, por uma democracia (a qual esteve perto de ser perdida em nosso país, e o risco ainda existe, infelizmente), e, por esse caminho, chegar à compreensão de uma possibilidade comunista. Sugere-se, assim, um foco em alcançar a democracia em sua raiz, a qual surge da semente revolucionária burguesa que coloca em pauta, pela primeira vez, a possibilidade da igualdade entre os seres humanos. A partir dessa raiz democrática, propõe-se buscar florescer o comunismo, que supera a proposta de uma igualdade política por uma igualdade plena, a qual exige a superação do capitalismo.

Dessa forma, é importante que, em sua formação, o professor exercite uma condução à construção crítica dos problemas sociais até se alcançar a raiz estrutural capitalista. Isso porque iniciar um trabalho docente já instituindo, de antemão, perante os estudantes, a conclusão alcançada de que a raiz do problema é a estrutura capitalista configura-se como um salto abstrato para aqueles que, por enquanto, só puderam experimentar as mazelas imediatas do sistema, sem nenhum acesso a alguma reflexão sobre ele. A abordagem de questões que vão incidir na problemática capitalista pode, portanto, iniciar-se por aquilo que é mais evidente para cada local/situação, seja o acúmulo de lixo urbano, a falta de saneamento, o uso de agrotóxicos, os preços das roupas ou do cinema etc., o que quer que seja sentido diretamente pelo grupo social com o qual se está trabalhando. Inspirando-se na

Licenciatura em Educação do campo (Molina; Brito, 2017, p. 337), destaca-se a importância de formar o professor capaz de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas das escolas e as demandas das comunidades onde elas se localizam.

Nesse sentido, é preciso retomar a política como direção e, portanto, função da escola, para além de uma capacitação de massa laboral acrítica. Para isso, é importante que, na formação de professores, problematize-se o que Pistrak (2005) aponta como uma “anarquia das disciplinas”, na qual, ao invés de objetivos amplos e gerais, cada professor passou a se preocupar em ensinar objetivos independentes de sua própria disciplina, levantando barreiras que impedem a concepção de um projeto escolar em sua totalidade. Sem a organização em torno de um projeto docente mais global, a vinculação entre escola e política pode ocorrer apenas na naturalização dos fenômenos alienantes do capitalismo. É nesse sentido que se sugere o sistema de complexos pistrakiano na própria formação de professores, permitindo que o professor vivencie em sua formação uma forma de ensinar que surge de uma perspectiva subversiva ao capital. Nesse processo, centraliza-se necessariamente o trabalho como princípio educativo, no caso o trabalho docente em sua dimensão ontológica.

A partir daí, necessita-se evidenciar que é do processo histórico depredador capitalista que se apresenta a escola concreta na qual o professor hoje trabalha. A divisão fragmentária em disciplinas, a dualidade escolar, o controle sobre o trabalho docente, a omissão de temas político-econômicos nos currículos, o fetiche da produção do conhecimento, a individualização do trabalho docente etc. são problemáticas que devem emergir, portanto, dessa apreensão.

É preciso que a formação proporcione uma espécie de apuração da situação escolar atual, traçando uma análise minuciosa entre a escola e a estruturação socioeconômica. Nesse prosseguimento, da mesma forma que se forma o professor para desnaturalizar a realidade social, a conformação escolar também deve ser desnaturalizada. Toda a organização escolar pode ser repensada, desde a forma escolar até os conteúdos a serem ensinados, reconstruindo uma proposta de trabalho escolar voltada para a formação do sujeito revolucionário. Entende-se que a possibilidade de o professor realizar transformações em seu local de trabalho depende de que ele seja capaz de construir uma proposta alternativa ao que já se apresenta tradicionalmente, com questionamento e argumentação bem consolidados. A utilização das propostas pedagógicas pensadas no contexto socialista, que antagonizam diretamente com a atual forma hegemônica escolar, tais como Krupskaya (2017), Pistrak (2005) e Shulgin (2013), pode representar um importante alicerce para esse direcionamento.

Dessa forma, partindo da compreensão de que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (Pistrak, 2005, p. 24), apreende-se que cabe o resgate acerca do que já foi construído nesse sentido. Retomando as propostas pedagógicas que se desenvolveram em Cuba (Leite, 2017; 2011; 2006; César, 2004, Rodríguez, 2011, López, 2011; Lima, 2019), incorpora-se que aos professores seria produtiva uma formação que abarque o projeto de construção de uma escola que realize a união entre ensino e trabalho produtivo para além de sua divisão entre trabalho manual e intelectual; que estimule a participação dos estudantes em grupos populares decisórios no interior da escola e no

âmbito da comunidade escolar; que acolha os estudantes integralmente oferecendo as condições materiais necessárias para sua permanência na escola; que se restrinja o número de estudantes por professor de forma salutar e pertinente ao trabalho educativo a ser desenvolvido; que permita o trabalho docente em coletivo; e retomando as propostas da primeira fase da Revolução Russa, cabe propor que, na formação de professores, considere-se uma organização do ensino para além da divisão disciplinar, evidenciando o conhecimento em sua relação com os diferentes complexos sociais; que promova a auto-organização dos estudantes, de forma que percebam sua capacidade de construir sua realidade de forma democrática e coletivamente, entre outras propostas que já foram construídas com a perspectiva revolucionária.

Entende-se que é preciso resgatar as propostas pedagógicas para além dos tradicionais autores que se fazem presente nos cursos de formação de professores. Por conseguinte, além de Dewey, Piaget, Pestalozzi, a formação de professores necessita abarcar, por exemplo, Pistrak, Krupskaya e José Martí. Ou seja, concentrando-se não apenas nas concepções hegemônicas, a formação docente que se alinha ao projeto de emancipação humana deve incluir o conhecimento das pedagogias contra-hegemônicas, entendidas como

aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscaram intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica (Saviani, 2006, p, 35).

O estudo dessas propostas alternativas auxilia no sentido de desmistificar o ideário de que seria preciso encontrar uma inovação para resolver a problemática escolar, clarificando que já existem construções pedagógicas (inclusive centenárias) nesse sentido. A solução, no entanto, ainda não foi realizada porque a verdadeira problemática encontra-se antes do complexo escolar, na estrutura social capitalista.

Buscando atuar pelas contradições, deve-se realizar uma formação que construa a compreensão de que nenhuma dessas propostas subversivas ao capital entram em conflito com a função ontológica da escola, portanto todas possuem justificativas plausíveis para serem pleiteadas. Todavia, todas antagonizam com as necessidades do sistema capitalista, de forma que essas iniciativas não serão facilmente assimiladas pela atual escola. Assim, uma formação subversiva necessita, além de conhecer, saber que é preciso lutar para que essas proposições tenham espaço na escola. O fato de essas questões entrarem em contradição com as condições concretas da escola atual significa, justamente, que esta deve ser tensionada para que sofra constantes rupturas em relação ao seu aspecto tradicional. Trata-se, assim, de formar o professor para que ele perceba, como parte integrante de seu trabalho, a ação de impulsionar uma reestruturação escolar.

Entretanto, deve-se ter claro que, para que se mantenha o horizonte revolucionário, não se trata de buscar a reestruturação escolar em prol de uma nova conformação harmônica à sociedade capitalista. Os “rompimentos” que levam para o espaço escolar inovações, tais como a educação a distância, a flexibilização curricular etc., limitam-se ao âmbito das reformas que, sem representar uma oposição ao capital,

acabam por servir a este. Portanto, é necessário compreender que, nesse cenário social capitalista, o objetivo não é buscar transformações para uma nova harmonia, mas sim manter a contrariedade entre a escola e a sociedade que a sustenta, mantendo-se, contudo, numa linha tênue entre tensão e conciliação, de forma que essa escola não acabe por sucumbir devido à sua incompatibilidade com o projeto do capital, ou então se torne uma atração alegórica. Afinal,

a escola socialista embutida no sistema burguês não poderia ser nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida. E, como a escola socialista não pode ser, sob o sistema capitalista, uma instituição de vida, no melhor dos casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante (Krupskaya, 2017a, p. 77).

É preciso, portanto, formar o professor capaz de realizar seu trabalho docente nesse sentido de transição, de construção de um modelo escolar que não perca de vista a relação que seu trabalho possui com a sociedade, ainda que essa relação seja de conflito.

Por esse motivo não é possível escrever um *script* de como a escola deveria ser, estruturando-se um patamar utópico a ser alcançado uniformemente. A escola a ser almejada é aquela que realiza a produção da humanidade no indivíduo, mas como isso será encaminhado objetivamente depende de situações concretas específicas. Além disso, defende-se que, para isso, é necessária uma formação de professores que proporcione ao docente a capacidade de ler a realidade escolar em que está inserido, estabelecendo uma relação dialética entre o local e o global, e de agir subversivamente ao capitalismo em sua

profissão, considerando as peculiaridades relacionadas à situação específica da escola em que atua.

O que é possível de se apontar é que as melhores condições para a realização dessa tarefa são aquelas nas quais os professores não necessitam trabalhar em várias escolas para complementar seus salários, tampouco recorrer a empregos alternativos pelo mesmo motivo; bem como, são aquelas em que tenham tempo remunerado para realizar planejamento, estudo, pesquisa e extensão; em que se existem condições concretas para realização de atividades docente coletivas; em que há tempo e incentivo para realizar formação continuada, entre outras condições que aproximam o trabalho docente de sua radical dimensão profissional. Sendo assim, lutar pelas condições de trabalho nesse sentido diz respeito a viabilizar um trabalho docente que condiz com seu objetivo ontológico, e, portanto, essas condições devem passar a compor o rol de conteúdos da formação de professores. Entretanto, não se deve perder de vista que essa luta não objetiva o alcance de uma posição profissional confortável, mas visa transformar a escola num espaço contra-hegemônico à sociedade capitalista.

Nesse sentido, a dimensão política se refere a promover a formação de professor como sujeito revolucionário em sua atividade profissional, o que inclui a:

- I) Compreensão de que seu trabalho no capitalismo significa um constante embate; logo, uma harmonia entre seu trabalho e a sociedade não se figura como seu objetivo, mas sim a resistência para que seu trabalho direcione-se cada vez mais à formação da humanidade em sua potencialidade ontológica emancipadora;

- II) Manutenção do horizonte revolucionário no processo de trabalhar para o próprio desenvolvimento do capitalismo em suas contradições;
- III) Participação ativa em questões políticas relativas à educação no âmbito da sociedade civil, constituindo desde sua formação a ideia da configuração de um coletivo de professores, que luta pela realização plena do trabalho docente;
- IV) Capacidade de argumentar com a diversidade, sem perder o foco da problemática infraestrutural capitalista;
- V) Compreensão e problematização da forma escolar, com capacidade propositiva para se realizar transformações nesse aspecto, no sentido de uma reestruturação escolar que sustente seu conflito com a estrutura capitalista.
- VI) Formação pedagógica a partir de autores considerados contra-hegemônicos.

Em síntese, é fundamental que o professor compreenda a relação entre a escola e seu entorno político, econômico e social, bem como entenda que a solução não está na escola, mas que a escola pode e deve fornecer uma formação humana em prol da luta revolucionária. Nesse sentido, o professor não é formado sob a pressão de ter que encontrar um meio de emancipar seus estudantes, pois já compreendeu que não cabe à educação essa tarefa. Por isso, conhece os caminhos que levam sua atividade para um viés subversivo, sendo capaz de realizar um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos nos conceder em ser neutros num trem em movimento (Deer dance, System of a down – tradução livre)

Ao pretender apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores orientada pela perspectiva da emancipação humana, entende-se que seria interessante buscar colocar em prática o que foi aqui proposto, de forma que se estaria realizando uma certa continuidade desta obra, em prol de sua validação na esfera da prática social.

Essa prospectiva de se elaborar algo para colocar em prática, todavia, foi elaborada com o cuidado de procurar não realizar propostas semelhantes a “manuais de implementação”. Pelo contrário, partiu-se da concepção de que o comunismo a ser deflagrado não possui ainda um percurso pré-definido; portanto, não se poderia

já se estabelecer passo a passo como seria a formação de professores para esse objetivo revolucionário. Entendeu-se, ainda, que o complexo educacional poderia ser um *locus fértil* para a reflexão sobre a construção desse percurso subversivo, contribuindo não apenas para a concretização da revolução, mas também para sua idealização, com a formação de intelectuais revolucionários. É por isso que se justifica o cuidado em resgatar os conceitos em sua radicalidade, compreendendo que os professores precisam dessa fonte de conhecimento, e não de compostos formativos já definidos.

Por conseguinte, buscou-se primeiramente compreender a emancipação aqui defendida, compreendendo que esta se tratava da emancipação humana na perspectiva marxiana. Superando a perspectiva burguesa de emancipação, a emancipação humana só pode se realizar numa sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais, demonstrando o vínculo indissolúvel entre emancipação humana e revolução social.

Com a prospectiva do comunismo, percebe-se que essa realização social não exige uma força sobre-humana, mas que se trata justamente de uma possibilidade ontológica da humanidade, a qual possui em sua essência a característica de promover história, transformando a realidade e a si mesma em prol do desenvolvimento humano. Ademais, na configuração capitalista, o grupo social propício a deflagrar essa transformação se encontra na classe proletária, a classe que realiza a produção material da vida social, sustentando a realidade social às custas de sua humanização. Constituindo-se como ser humano em um formato social que o aliena de si mesmo, da natureza e de sua humanidade, a classe destinada a promover

a revolução necessita desenvolver a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica alienada, o que demanda a constituição de uma consciência revolucionária.

Retomando a perspectiva da vinculação entre educação e emancipação, porém sob a perspectiva revolucionária da emancipação humana, defende-se a característica revolucionária do conhecimento quando este serve à compreensão da realidade em sua concreticidade. Com a convicção de que não é a educação a força motriz da história, mas a própria humanidade, e de que a humanidade pode ser formada no processo educacional, entende-se que caberiam aos processos formativos escolares as possibilidades de auxiliar no desenvolvimento de uma consciência revolucionária para a luta emancipadora. Dessa forma, compreende-se que a relação entre emancipação humana e educação escolar se verticaliza na formação do sujeito revolucionário, por meio da apropriação do conhecimento humano em sua compreensão histórica radical, sob o ponto de vista da classe proletária.

Com isso, defende-se que o complexo escolar pode contribuir para a revolução como um lócus onde esse processo revolucionário pode ser gestado intelectualmente, considerando a realidade concreta do atual cenário capitalista. Nesse sentido, vale cogitar a percepção de Bauman (2001, p. 13), que explica que “se o tempo das revoluções sistêmicas passou, é porque não há edifícios que alojem as mesas de controle do sistema, que poderiam ser atacados e capturados pelos revolucionários”. Nesse sentido, diante das mudanças desse capitalismo tardio, estipula-se que é necessário voltar-se à raiz do pensamento revolucionário, a fim de compreender o atual contexto a partir dessa base. Além disso, considera-se que a educação escolar poderia convergir a essa necessidade.

Essa proposta trata de uma profunda confiança na teoria revolucionária marxiana, que deve ser posta constantemente em movimento pela análise do real, podendo realizar-se incorporações pertinentes ao mesmo tempo que atua na desmistificação de premissas essencialmente conservadoras. Como afirma Hobsbawm (1992, p. 268),

O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor já não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Não ter medo da verdade, em sua radicalidade, faz parte da certeza de que sua essência é revolucionária. Por isso, entende-se que, em um processo de formação do sujeito revolucionário, não é necessário se fechar nos tópicos explicitamente revolucionários, pois sempre estará lá, em todos os assuntos, a verdade a ser desvelada por meio de um processo educativo, no qual o trabalho docente assume a tarefa de aprofundar as questões em sua raiz. Ademais, sempre estará lá, nos estudantes, a essência ontológica revolucionária que os move em direção de propor como o mundo pode estruturar-se de forma que seja mais favorável para a humanidade. Nesse sentido, a verdadeira problemática para a realização de uma educação emancipadora não se dá pela necessidade de se inventar um novo método, mas por questões estruturais capitalistas.

Considerando a situação do trabalho docente no capitalismo e, ao mesmo tempo, percebendo sua dimensão ontológica que o

converge à prospectiva da emancipação humana, sustenta-se que um trabalho docente emancipador se realiza a partir do desenvolvimento das contradições entre sua função de promoção da humanização no indivíduo e de formação para subserviência ao capital, percebendo em suas ambiguidades as brechas subversivas. Com essa compreensão, defende-se o esforço de se formar o professor capaz de realizar o trabalho docente na perspectiva da formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora.

Para isso, apresenta-se a tese de que uma formação docente emancipadora apoia-se numa formação de professores que, profissionalmente, compreendem seu trabalho como uma atividade coletiva que possui como especificidade a função de ensinar; que, epistemologicamente, possuem uma relação crítica e autônoma com o conhecimento; e que, politicamente, compreendem que a emancipação humana torna-se inalcançável quando não se admite a ruptura com o modo de produção capitalista. Além disso, reconhecem que sua função, para além de uma perspectiva salvacionista individual, refere-se à formação daquele que, pela apreensão da realidade concreta, possui condições para lutar conscientemente e coletivamente pela emancipação humana. Acrescenta-se, ainda, que cabe também à formação docente fazer perceber que próprio o professor, como um ser humano em sua perspectiva ontológica, possui o potencial de realizar transformações em sua realidade escolar, no sentido de direcioná-la ao propósito da superação do capital, com a consciência de que a humanidade é constituída por seres que possuem a capacidade de construir sua própria história.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRZEZINSKI, Iria *et al.* **Políticas de formação do magistério**: ANFOPE em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CÉSAR, Maria Auxiliadora. **Mulher e política social em Cuba**: o contraponto socialista ao bem-estar capitalista. Brasília: Edições Alva, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 18, n. 02 [31], p. 121-135, set./dez. 2017.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta *et al.* (org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: América, p. 15-32, 2014.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109- 125, dez.1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkxJ/?lang=pt>>. Acesso em: 04 set. 2023.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar***. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. 1992. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. *In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade***. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 91-112.

FLECK, Amaro. Marx ou Habermas? Comentário crítico ao livro Marx e Habermas: Teoria crítica e os sentidos da emancipação, de

Rúrion Melo. **Cadernos de Filosofia Alemã**. São Paulo. v. 19, n. 2, p. 165-181, jul./dez. 2014.

FOSSALUZZA, Juliana Tiburcio Silveira. A consciência de classe e o docente da Educação Básica: proletários, uni-vos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS, 8, 2015, Campinas-SP. **Anais [...]** Campinas, SP: CeMarx/Unicamp, 2015.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr., 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. *In*: BLACKBURN, Robin (org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro-SP. v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 123-138, jul. 2003.

IASI, Mauro Luís. **Ensaaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Sobre a questão da escola socialista. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017a.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. O que o professor deve dominar para ser um bom educador soviético. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Lenin como propagandista e agitador. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017c.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Educação popular em Cuba: trajetória e desafios. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís-MA. **Anais [...]** São Luís, MA: UFMA, 2017.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Relações entre o estudo e o trabalho em cuba: um modelo permeado por manifestações do Marxismo-leninismo e do ideário de Martí. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP: v. 11, n. 41, p. 283-294, ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639910>>. Acesso em: 21 out. 2023.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **Los Valientes**: a formação de professores na escola secundária básica em Cuba. 2006. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2006.

LESSA, Sérgio. **Introdução à ontologia de Lukács**: aspectos históricos e ontológicos. Brasília: Programa de Pós-graduação em Educação Física - PPGEF/UnB. 2012. 5 Discos Digitais de Vídeo (DVD). 803min.
LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima. **Emancipação humana e educação escolar**: perspectivas para a formação de professores. 2019. 350p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2019.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 55-72, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, György. **O Jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

LUIZ, Danota Estrufika Cantoia. Emancipação e Modernidade: elementos para uma discussão. **Serviço Social em Revista** (Online), v. 9, n. 1, p. 01-20, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v9n1_danuta.htm>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

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

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. *In*: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010a.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. *In*: MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão popular, 2010b.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A **ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar: volume II**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012..

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *In*: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 45-54, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: **NÓVOA**, António (org.). **Profissão Professor**, Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1991a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 95-104, jan./abr. 2001.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Henrique César da. *et al.* Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas em Geociências: imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 34, p. 53-73, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88,

ago. 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hs-Q3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>>. Acesso em 04 set. 2023.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão doente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

YAZBEK, Priscila. Fome bate recorde e atinge mais de 280 milhões no mundo, diz relatório da ONU. **CNN Brasil**. 24 abr. 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/priscila-yazbek/internacional/fome-bate-recorde-e-atinge-mais-de-280-milhoes-no-mundo-diz-relatorio-da-onu/>>. Acesso em: 27 de junho de 2024.

SOBRE A AUTORA



Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Doutora e Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e é especialista em Psicopedagogia, pela Universidade Católica de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília.

