



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA HELENA DE OLIVEIRA HOLANDA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: RELATÓRIOS DE EPT E
PNPG EM DEBATE**

FORTALEZA-CEARÁ

2017

FRANCISCA HELENA DE OLIVEIRA HOLANDA

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: RELATÓRIOS DE EPT E PNPG
EM DEBATE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

FORTALEZA-CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Holanda, Francisca Helena de Oliveira.

As políticas de formação do professor da educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPQ em debate [recurso eletrônico] / Francisca Helena de Oliveira Holanda. ? 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ? pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 127 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) ? Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientação: Prof.^a Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

1. Formação docente. 2. Crise estrutural do capital. 3. Banco Mundial. 4. PNE. 5. Educação básica. I. Título.

FRANCISCA HELENA DE OLIVEIRA HOLANDA

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL EM DEBATE

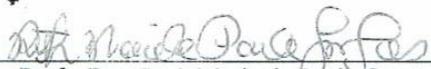
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 31 de março de 2017.

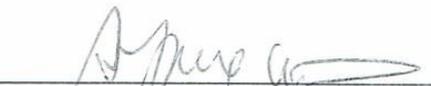
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
(Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



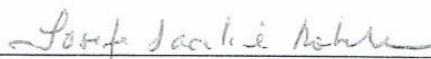
Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará – UFC

À classe trabalhadora, minha mãe querida, a quem muito tem sido um baluarte em tempos de tristeza, angústia e desespero.

À meus filhos peludinhos que estão comigo nesse processo de escrita; companheiros e exemplos de lealdade.

À meus irmãos por acreditarem que um sonho é possível concretizar, mesmo quando é preciso florescer nas adversidades.

A João, meu pai.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Maria das Dores Mendes Segundo, por compartilhar comigo dessa pesquisa nas diferentes fases da construção teórica e metodológica. Estou verdadeiramente feliz por ter me escolhido. Sinto-me honrada por ter sido merecedora de tão grande estima e dedicação.

A minha coorientadora, professora Maria Susana Vasconcelos Jimenez por me proporcionar, através de suas disciplinas, o conhecimento da realidade social. Nunca não me esqueci de ter aprendido numa de suas falas: “a totalidade social é um complexo de múltiplas determinações [...]”, que me fez acreditar na possibilidade de uma sociabilidade para além do capital.

Aos membros da Banca Examinadora, Ruth Gonçalves, Osterne Maia e Jackline Rabelo, pela atenção ao aceitarem o convite para fazerem parte da minha banca de defesa, além das prestimosas contribuições que em muito enriquecera o texto.

Aos meus irmãos Herlene, Alcélcio, Jocélcio, Amélia exemplos de trabalhadores do chão da fábrica, por acreditarem que a luta se faz diariamente.

A Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente pela oportunidade de aprofundar conhecimentos.

Ao Núcleo 4 - Marxismo e Formação do Educador pela compreensão do marxismo como ontologia do ser social, além de possibilitar o estudo acerca das políticas de formação do professor no contexto do capitalismo contemporâneo, bem como pela participação nos grupos de estudo, de pesquisa no trilhar e apropriação do conhecimento.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, por despertar nossa visão acerca da alternativa de uma nova sociabilidade forjada pela luta dos trabalhadores, erradicada da supremacia do capital.

A Universidade Estadual do Ceará – UECE por abrigar o curso de Doutorado e ter sido aluna da primeira turma (2013) deste curso, o qual, juntamente com as colegas de sala marcamos nossas vidas pela amizade e companheirismo.

Aos funcionários da coordenação do PPGE pelas inúmeras informações solicitadas, especialmente Joelma, que prontamente ajudava nas mínimas dificuldades.

A todos e todas as pessoas que direta e indiretamente que contribuíram nessa jornada de quatro longos anos. Meus sinceros agradecimentos!!!

“[...] o sistema de capital, por “não ter limites para a sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva”. Conformados pelo que se denomina, na linguagem de Marx, como “mediações de segunda ordem” – quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais – , a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente”.

(Ricardo Antunes à luz de Mészáros)

RESUMO

A referida tese associa-se ao debate sobre formação docente inserido nas políticas educacionais no Brasil. Assim, nos debruçamos acerca da crise estrutural do capital e seus desdobramentos na educação básica, trabalhando à luz do referencial teórico-metodológico marxiano, prospectando, por sua vez, a formação do professor no Brasil, ancorado na perspectiva teoria de que o trabalho é a categoria fundante do ser social e de sua formação na tentativa de compreender as múltiplas determinações que circunscreve a categoria trabalho e a educação. Ainda neste contexto, esboçamos a natureza da crise do capital, tese defendida por István Mészáros, como sendo estrutural e os seus impactos nas políticas educacionais no Brasil, compreendendo que tais políticas encaixam-se aos ajustes que a educação deve implementar em consonância com a agenda firmada pelos organismos bilaterais, chancelada pelo Banco Mundial. Para tanto, resgatamos estudos sobre esta temática, nos apropriando de documentos produzidos pelos organismos internacionais, a exemplo do último Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015) e, nos fundamentando, nos estudos contidos na tese de Mendes Segundo (2005). Nesse ínterim, nossa exposição tem como questão de pesquisa as políticas de formação do professor na educação básica promovidas pelas políticas educacionais brasileira, datada a partir de 1990. De modo que, enveredamos por descrever um breve histórico da formação do professor da educação básica no Brasil e suas consequências para o campo educacional, denotando assim, que há uma processualidade no conjunto das políticas, as quais veem sendo formatadas num modelo pragmático e ideológico político burguês que passam a ser consolidadas nos projetos de formação de professores. Ademais, ressaltamos o papel da ANFOPE no campo da formação de professores e a recente atuação das pós-graduações em educação no Brasil, cujo foco se centra na pesquisa, passa também a se preocupar com a formação do professor da educação básica, espaço antes ocupado pelo MEC, passam agora, a partir do Decreto de nº 6.755/2009, as mãos da CAPES; e a relevância do PNPG (2011-2020) quanto à função do professor para o século XXI, tendo em vista as tensões políticas e socioeconômicas que grassa a realidade contemporânea. Analisamos a Legislação brasileira sobre formação continuada à luz do PNE e o Decreto de Nº 6.755/2009 explicitando o quadro nacional as quais se alinham as políticas atuais que estão sendo gestadas. Em outro documento denominado Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), que trata da educação básica e novo perfil do professor no quadro dos objetivos e diretrizes do Programa Nacional de Formação continuada de professores de educação básica. No mais, buscamos entender a relação entre políticas educacionais e formação

continuada e sua inserção mercadológica que tem preponderado nas últimas décadas, particularizando a constituição do perfil do professor que atenda as exigências da sociedade capitalista em crise, no ajuste as demandas de uma formação aligeirada, de curta duração e fragmentada, desfalcada dos referenciais fundamentais da constituição dos aportes científicos necessários a apropriação de um arcabouço teórico que consolida a base da formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Crise estrutural do capital. Banco Mundial. PNE. Educação básica.

ABSTRACT

This thesis is associated with the debate about teacher education inserted in educational policies in Brazil. Thus, we focus on the structural crisis of capital and its unfolding in basic education, working in the light of the Marxian theoretical-methodological framework, prospecting, in turn, the formation of the teacher in Brazil, anchored in the theory perspective that work is the the founding category of the social being and its formation in an attempt to understand the multiple determinations that circumscribe the category of work and education. Still in this context, we outline the nature of the capital crisis, a thesis defended by István Mészáros, as being structural and its impact on educational policies in Brazil, understanding that such policies fit the adjustments that education must implement in line with the agenda signed by bilateral agencies, approved by the World Bank. In order to do so, we have rescued studies on this theme, appropriating documents produced by international organizations, such as the last Report on Monitoring Education for All (2000-2015) and, based on the studies contained in Mendes Segundo's (2005) thesis, . In the meantime, our discussion has as a research question the policies of teacher education in basic education promoted by Brazilian educational policies, dating from 1990. So, we turn to describe a brief history of the formation of the teacher of basic education in Brazil and its consequences for the educational field, thus denoting that there is a processuality in the set of policies, which they see being formatted in a bourgeois pragmatic and ideo-political model that are now consolidated in teacher training projects. In addition, we highlight the role of ANFOPE in the field of teacher education and the recent performance of post-graduation courses in education in Brazil, whose focus is on research, is also concerned with the teacher training in basic education, space occupied before by MEC, now, from Decree No. 6.755 / 2009, pass the hands of CAPES; and the relevance of the PNPG (2011-2020) to the role of teachers in the 21st century, given the political and socioeconomic tensions in contemporary reality. We analyzed the Brazilian Legislation on Continuing Education in the light of PNE and Decree No. 6.755 / 2009, explaining the national framework that align the current policies that are being developed. In another document called National Postgraduate Plan - PNPG (2011-2020), which deals with basic education and new teacher profile within the framework of the objectives and guidelines of the National Continuing Education Program for primary education teachers. Moreover, we seek to understand the relationship between educational policies and continuing education and its market insertion that has preponderated in the last decades, particularizing the constitution of the profile of the teacher that meets the demands of capitalist society in crisis, adjusting the

demands of a lightened formation, of short duration and fragmented, devoid of the fundamental references of the constitution of the scientific contributions necessary to the appropriation of a theoretical framework that consolidates the base of the teacher formation.

Keywords: Teacher training. Structural crisis of capital. World Bank. PNE. Basic education.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial –
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conselho Nacional de Entidades de Base
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
CF	Constituição Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EPT	Educação para Todos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEBAS	Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego

ONGs	Organizações Não-Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PROFA	Programa de Professor Alfabetizador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROINFO	O Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROEMI	Programa do Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PL	Projeto de Lei
PNAIC/PACTO	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS	27
2.1	O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL E DE SUA FORMAÇÃO	27
2.2	A RELAÇÃO ONTO-HISTÓRICA DO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	45
3	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL	49
3.1	ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	49
3.2	O BANCO MUNDIAL (BM) COMO ORGANISMO INTERNACIONAL GERENCIADOR DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EPT (2000-2015).....	59
4	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM ATENDIMENTO AOS DITAMES DO MERCADO	86
4.1	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL - O PAPEL DA ANFOPE	86
4.1.1	A legislação brasileira sobre a formação do professor da educação básica no Brasil: o que diz o PNE (2014-2024) e o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009	92
4.1.2	O (neo) empobrecimento da política de formação docente nos marcos da agenda reformista do governo brasileiro: os notórios saberes como retórica no contexto neoliberal da ultradireita:	106
4.2	O PAPEL DAS PÓS-GRADUAÇÕES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO: AS NOVAS DIRETRIZES DO PNPG (2011-2020)	109
4.3	O ALINHAMENTO DAS RECOMENDAÇÕES DA EPT, PNE E PNPG NAS CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA	117

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

A análise da temática formação do professor da educação básica no Brasil, no contexto da crise estrutural do capital tem como objetivo compreender e desvelar as diretrizes, as premissas e os nexos da lógica do mercado impostos pelos organismos internacionais as políticas educacionais de formação docente no Brasil, a partir da década de 1990. Fundamentados nos estudos e pesquisas da ontologia marxiana acerca do complexo da educação, partimos da pressuposição que o processo de reprodução social é condicionado historicamente em função das necessidades criadas no contexto das relações de produção desenvolvidas pelo conjunto da humanidade, que vão se complexificando à medida que os homens avançam no seu percurso histórico, desbravando e articulando novas perspectivas na busca de satisfazer novas necessidades exigidas pela mística da mercadoria, arrastando todo o conjunto da humanidade, sempre e sucessivamente, numa ordem desfavorável aos processos de individuação humana. Ao contrário, cada vez mais estamos recaindo para um processo de empobrecimento e desumanização vigentes, afetando, assim, todas as dimensões da vida humana em escala global.

Destacamos que o sistema social vigente em sua totalidade, o sistema capitalista em crise estrutural apresenta-se com sérios problemas conjunturais dentre eles, os quais situamos: desemprego estrutural, populações inteiras vivendo em condições precárias de existência, padecendo com a fome, doenças da ordem endêmicas e epidêmicas, refugiados de guerra que aglomeram as fronteiras de países europeus, migrações em massas em várias frentes, guerras que perduram por anos a fio, xenofobia, a problemática da natureza com altos índices de destruição e, sobretudo, uma grande riqueza material concentrada nas mãos de poucas pessoas, que a cada crise se apropriam de mais riqueza, enriquecendo-se e condenando milhares de pessoas ao desemprego estrutural.

De maneira similar, as partes que compõem esse todo refletem as fragilidades e conflitos dessa totalidade: a comunidade, a família, a escola onde as pessoas se revelam nas relações que estabelecem no cotidiano, geralmente plasmadas pela revolta, desprezo e violência sem precedentes têm prefigurado o cenário mundial das últimas décadas. Sendo assim, dito de outro modo, como pressuposto, conferimos que a educação e formação do professor da educação básica está alinhada aos interesses do mercado em crise, em que os organismos internacionais têm papel fundamental na condução e reconfiguração dessas categorias, redesenhando um novo cenário de ajuste e adequação da educação nos moldes das

necessidades orquestradas pelo capital num processo que caminha para a degenerescência do complexo educacional.

Com efeito, salientamos que o presente estudo se afina à linha de pesquisa do doutorado da Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Formação, Didática e Trabalho, do núcleo Marxismo e Formação do Educador. E ainda, reforçamos que, como aluna egressa do mestrado em educação da UFC, realizado na Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, entendemos que os fundamentos sedimentados por essa corrente teórica de compreensão radical da realidade fornece os andaimes apropriados para se chegar a uma visão da totalidade que cerca o objeto de estudo em questão, possibilitando responder as demandas que a presente pesquisa exige. Partindo dessa premissa, afirmamos que tal escolha acerca da temática e a perspectiva onto-marixana, não se deu de forma alheatória, mas atravessada por muitas leituras em autores que trazem em seus estudos e experiências, aproximações e afinidades com a pesquisa ora desenvolvida, por isso ser dada tal importância a esse referencial, que busca adentrar, por aproximações sucessivas, a essência do objeto.

Por essa via, dada à complexidade do objeto proposto, sua aparência fenomênica leva-nos ao desafio do seu desvelamento. Cabe destacar, que a perspectiva marxiana exige a captura do objeto estudado em seu movimento e integralidade, o que não é perceptível, muitas vezes no imediato do cotidiano, pois o objeto não se encontra visivelmente explícito no contexto de uma realidade constantemente maquiada pelas ideologias burguesas, além do caos que, a olhos nus, é sutil numa aproximação imediata e subjetivista à primeira vista. Para tanto, justifica-se a necessidade da ciência para conhecer a verdade do objeto, pois “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e a essência das coisas”, como esclarece os estudos onto-marxianos sobre a distinção entre aparência e fenômeno (MARX, 2008, p. 1080). Sendo assim, Kosik (2002, p. 18) procura apontar a seguinte questão ao afirmar acerca da distinção entre aparência e essência do objeto:

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.

De posse da perspectiva onto-histórica, na tentativa de apreender o real, no caso o objeto de estudo, significa dizer que se trata do delineamento do processo de produzir o conhecimento a partir de determinado fenômeno que carece de desvelamento, tentando

traduzir, teoricamente, suas múltiplas determinações. Tal postura, entendida como práxis é exigida para sua captura da estrutura do objeto, ou seja, para além da sua aparência fenomênica, travando, assim, de forma clara e contundente, o desbravamento dos recônditos que escondem suas raízes mais profundas, não visíveis a olho nu, mas passíveis de ser apanhado num movimento de ir e vir no aprofundamento do seu estudo (COSTA, 2001).

Assim sendo, averiguamos que nossa pesquisa perpassa por uma investigação que se caracteriza por um levantamento descritivo da produção acadêmica, nos seus aspectos mais gerais. Dessa forma, no intuito de situar tais estudos propusemos buscar pesquisas que expressassem a perspectiva marxiana e nos desse uma visão geral do quanto é possível encontrar aproximações de outros estudos com nossa pesquisa. Nessa perspectiva, pretendemos contribuir, no plano da construção teórica, à luz da ontologia marxiana, que esse referencial nos permita compreender a relação entre as esferas particulares e os determinantes estruturais do real, a esfera da totalidade social aqui explicitada onde se revelam as demandas dessa sociedade. Nesse sentido, as mediações feitas pelas categorias marxistas permitem a apreensão do movimento real e das múltiplas determinações existentes que o cerca e que possibilita dá de frente com o teor das mistificações que o objeto traz na sua aparência fenomênica, carecendo ser, portanto, desvelado.

Assim, no desvelamento do objeto que pretendemos analisar, no que referente às políticas de formação do professor do ensino básico, rastreamos teses e dissertações a respeito, no intuito de demonstrar a intensidade investigativa que esta temática inspira, buscando, todavia, demarcar as análises de cunho mais crítico e marxista. Ressaltamos, portanto, que o nosso trabalho se soma aos demais, mas que pretende contribuir com leituras que permitam avançar no estudo dessa questão, embora entendamos que se situa contra as perspectivas das pedagogias hegemônicas e fazem parte do arcabouço teórico mistificador da realidade educacional brasileira.

Agora, feito os devidos esclarecimentos vamos aos resultados da consulta nas bases da CAPES: na primeira consulta obtivemos 499 registros com data de defesa de 2011-2012 para o tema “política de formação docente”, salvo algumas preciosidades indicadas pela orientadora. A consulta restringiu-se aos trabalhos conclusivos de dissertações e teses, que permitem uma construção mais aprofundada acerca das temáticas aqui apresentadas. No entanto, por tratar-se de um ensaio, ainda havia um longo percurso a ser explorado, garimpado na apropriação dos fundamentos que pudessem dar tessitura ao construto teórico do objeto de estudo em tela.

Dessa forma, os trabalhos a seguir foram selecionados tomando por base teórica o constructo onto-histórica marxiana. Restringimo-nos, assim, aos trabalhos mais recentes e afinados com o estudo em questão, como também reproduzindo a explicitação dos objetivos e hipóteses de cada autora. Nesse sentido, a tese de doutorado intitulada “A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010”, corrobora numa visualização aprofundada das diretrizes explicitadas nas políticas de formação dos professores e sua relação com os ditames oniabrangentes do capital nesse nicho de mercado. Assim, a autora destaca que

[...] as políticas de formação de professores, cujo objetivo da pesquisa foi estabelecer relações entre as sugestões/imposições dos organismos internacionais para a formação de professores e a política pública de formação docente, no Brasil, a partir dos anos 1990.

Desta forma, a autora parte da hipótese de que, as novas exigências impostas no campo da formação docente estão definitivamente atreladas à lógica de reprodução do capital, sob o ponto de vista de adequá-la a um padrão de flexibilidade no ambiente de trabalho, numa adequação aos ditames da lógica capitalista no intento da boa governabilidade de sua lógica de reprodução e perpetuação (MACEDO, 2010).

Nessa pesquisa, notadamente de natureza crítica, o percurso avança no esclarecimento do papel dos organismos internacionais nos ajustes de políticas de formação docente nas últimas décadas, cuja agenda está formatada pelas imposições do capital e que deságua no horizonte da lógica mercadológica, atentando-se na perspectiva de desenvolver um perfil de trabalhadores flexíveis e adequados as novas performances do capital em crise.

Por sua vez, a dissertação de mestrado “Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista”, a qual se propõe a conduzir um estudo de política de formação docente atrelada às determinações do capital, destaca que,

[...] a relação ontológica entre trabalho, educação e a atual política de formação docente para a educação básica. Resulta de uma pesquisa bibliográfica focado nas obras de Marx, Engels, Lúkács, Mészáros, entre outros, associada à análise de documentos diversos produzidos acerca da atual política de formação do professor na educação básica, no Brasil. Tem como objetivo buscar a gênese das representações acerca da formação docente preconizada pelas políticas neoliberais atreladas às exigências do capital, em sua crise contemporânea e, especialmente, pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 [...] (JOVINO, 2011, p. 8).

Nesse contexto, a autora parte da hipótese de que, a educação a distância representa a concretização de uma política pública de formação docente, tratada através da

Plataforma Freire, tendo como pressupostos teóricos resguardos no campo da epistemologia da prática e no modelo da reflexividade, cuja perspectiva “é à descaracterização do papel do professor e a primazia da prática subjetiva em detrimento do conhecimento teórico [...]” (JOVINO, 2011, p. 8). Em síntese, podemos considerar que tal modalidade de ensino tem avançado muito nas últimas décadas como proposta de formação através da educação à distância, tendo em vista atender um maior número de professores das redes públicas e privadas, esvaziado de um bom aporte teórico focado nos fundamentos científicos e filosóficos que a formação docente exige. Trata-se de um formato de formação rasteira e fragmentada e que não dá conta da compreensão dos determinantes da totalidade social que circunscreve o campo da formação do professor.

Dando continuidade, temos outra dissertação de mestrado que procura desenvolver uma investigação de uma política de formação de professores, sendo esses professores, formam-se e são formados em exercício docente, datando o período de 2003-2006, em que procura trabalhar, por sua vez, uma

[...] análise crítica da política educacional Educação para Todos voltada para a formação de professores em exercício na agenda positiva de educação básica universal, implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e sequenciada no de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006). O objetivo está em explicitar a lógica das relações que se estabelecem entre a totalidade social e as teorizações pedagógicas dominantes, identificando aproximações entre os pressupostos político-ideológicos da socialdemocracia e o paradigma teórico-epistemológico vinculado aos saberes pedagógicos que sustentam as atuais proposições da formação em exercício de professores. Dessa forma, aponta como hipótese de que, a formação docente em exercício predomina a convergência entre os pressupostos econômicos e político-ideológicos da lógica do capital com os teórico-pedagógicos de constituição dos chamados novos saberes pedagógicos que sinalizam a profissionalização do professor pela via do ajuste na organização do trabalho pedagógico na sala de aula e escola, limitado ao horizonte restrito da cidadania e não da emancipação humana como finalidade da educação [...] (LEITÃO, 2007, p. 4).

Assim, segunda a autora, põe-se em evidência o atrelamento de uma política de formação focada nas determinações e deliberações não apenas de natureza ideológica no campo da formação, mas deságuam nos interesses de atrelar cada vez mais os processos educacionais de ensino às demandas da lógica do capital, além de impor o ajustamento ideológico atrelado aos limites da democracia cidadã ao invés da finalidade última da educação para um projeto socialista comprometida com a emancipação humana.

A tese de doutorado “O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate” tem como objeto de pesquisa, “[...] contextualizar o Fundef dentro de uma totalidade, na qual estão inseridos os organismos internacionais e as suas políticas de ajuste” (MENDES SEGUNDO,

2005, p. 7). Mas antes de adentrar o seu objeto de estudo, perpassa pelas recomendações do Banco Mundial e suas estratégias de acordos na viabilização de políticas educacionais através de declarações, metas e acordos tendo os organismos bilaterais como agentes cooperativos na confirmação das medidas tomadas e assinadas pelos países membros, as quais são encaminhadas através de monitoramentos de resultados.

Com efeito, a autora apresenta como objetivo “a análise do Fundef no processo de articulação das políticas de financiamento da educação básica definida pelo Banco Mundial e organizada pela Unesco mediante uma agenda de Educação para Todos direcionada aos países periféricos” (Idem). Sua hipótese consiste em afirmar que “o Fundef é uma política subordinada às recomendações do Banco Mundial que define a educação básica como satisfatória à inserção da classe trabalhadora ao mercado de trabalho”, para isso, avança sobre seu *modus operandi*, propalando medidas assistencialistas no campo das políticas de caráter minimalistas e que visam a superação da pobreza na periferia do capital até 2015, sem, contudo, deixar de entrever suas mistificações ideológicas de caráter humanitário (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 7).

Em suma, ao mapear alguns trabalhos produzidos que versam sobre o campo da política de formação de professores no contexto da sociedade do capital em crise, temos o propósito de apreender as contradições observadas nessas pesquisas. Dessa forma, destacamos que alguns desses trabalhos descritos acima apresentam aproximações com nosso objeto de estudo, segundo suas temáticas mais amplas. No intuito de melhor apropriar-se, significativamente, das abordagens aqui explicitadas. Pretendemos aprofundar as seguintes discussões: 1) Recomendações dos organismos internacionais para a formação de professores; 2) Análise da política pública de formação docente no Brasil nos anos de 1990; 3) Reprodução do capital em crise; 4) Políticas neoliberais atreladas às exigências do capital em crise; 5) Análise do Decreto 6.755/2009; 6) Estudo da política educacional Educação para Todos voltada para a formação de professores; 7) Análise da totalidade social e as teorizações pedagógicas dominantes no contexto da sociedade de acumulação do capital; 8) O papel dos organismos internacionais e as políticas de ajuste econômico; e 9) O Banco Mundial (BM), como organismo que delinea os percalços que as políticas devem ser implementadas nos países que assinaram a agenda de ajustes e de austeridade econômica

Com base na perspectiva onto-histórica marxiana, o desdobramento desse estudo apresentou dois momentos necessários: 1) o processo de investigação consistiu em apropriar-se da análise de documentos e da literatura que discorre sobre o objeto de estudo – foi o processo de se aproximar sucessivamente das categorias de análise. Neste momento, o todo é

caótico, pois o fenômeno é visível apenas em sua aparência, carecendo, por sua vez, do processo de desvelamento; 2) a exposição consiste no concreto pensado – o movimento de retorno – agora trata-se de apresentar a essência do objeto situado naquele contexto histórico, pois a realidade tem seu movimento dialético, numa relação de continuidade e de descontinuidade, mas é possível construir o objeto dentro de uma análise crítica e apresentá-lo de forma elaborada. Outro aspecto relevante foi a descrição da realidade, isto é, a elaboração de uma teoria firmada na realidade social com todas as suas contradições e determinações que constituiu o alicerce que sustentou o pano de fundo da pesquisa. Assim, Marx (apud Tonet, 2013, p. 81) destaca que

[...] aquilo que de mais imediato aparece: indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições essas, por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente. Indivíduos cujo primeiro ato, imposto pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho. Deste modo, está identificado o trabalho como o ato humano que por primeiro deve ser examinado.

Dessa forma, observamos que o trabalho constitui o intercâmbio do homem com a natureza, confirmando assim, que o homem é também um ser pertencente ao mundo natural. Assim, Marx reforça que desse intercâmbio o binômio homem/natureza é um processo inseparável e irrevogável de autoconstrução do devir dos homens. Em suma, na concepção de Marx (apud Tonet, 2013, p. 81),

O homem é diretamente um ser natural. Como ser natural e como ser natural vivo é dotado, por um lado, de forças *naturais*, de forças vivas, é um ser natural ativo; estas forças existem nele com dotes e capacidades, como pulsões: por outro lado, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que sofre, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta, quer dizer, *os objetos* das suas pulsões existem fora dele, como *objetos* independentes e, no entanto, tais objetos são *objetos* das suas necessidades, objetos essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação das forças do seu ser.

Marx nos traz uma confirmação de que diante dessa relação que é ineliminável entre o homem com a natureza, apesar de suas limitações é também um momento constitutivo do tornar-se um ente humanizado, apartado das forças biológicas que o atavam ao poder da natureza à fase primitiva, onde a incerteza da sobrevivência era mais forte e a luta pela vida se fazia diariamente. Assim, Tonet (2013, p. 86-87) enfatiza essa questão:

[...] da articulação entre o natural e o social, tanto Marx como Lukács enfatizam que a ruptura ontológica que o trabalho estabelece entre o ser natural e o ser social não significa, de modo nenhum, um corte absoluto. O intercâmbio com a natureza é, segundo Marx, uma lei eterna do devir humano. O que acontece é que, realizado e consolidado este salto – que obviamente é um processo complexo e de larga duração – o momento predominante do desenvolvimento não mais será constituído por leis

de caráter natural, mas cada vez mais, por leis de caráter social. [...] a intervenção consciente do homem se torna cada vez mais ampla em relação à sua própria base natural.

Conforme esse delineamento acerca do papel do salto ontológico deflagrando um espaçamento entre as barreiras biológicas e a ação do homem pelo trabalho, sempre mais consciente e de caráter social e histórico, ampliando assim seu devir na construção de um processo de individuação mais complexo, forjado pelo desenvolvimento produzido pelo conjunto dos homens, forçosamente a partir da introdução da ferramenta pelo trabalho; a escolha das primeiras pedras que se adequavam a um tipo de utilidade a daí a lançar o gérmen dos rudimentos de uma ciência *in status nascendi*. Portanto, Tonet (2013, p. 98) resume tal entendimento:

[...] na perspectiva marxiana, o ser social tem como ponto de partida o trabalho. Síntese de teleologia e causalidade e, como tal, ato ontologicamente fundante do ser social. O trabalho, por sua vez, é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo constrói a se mesmo. Da natureza do trabalho também decorre o fato de que o homem é um ser essencialmente interativo, social, universal, consciente e livre. A partir do trabalho e como exigência da complexificação do ser social surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma função própria na reprodução do ser social. E, enfim, da análise do trabalho decorre, naturalmente, a constatação de que o homem é um ser radicalmente histórico e social.

Para tanto, de posse desses esboços mais gerais acerca da constituição onto-histórica do homem e sua processualidade e as devidas mediações na realidade aprofundaremos as discussões. Vejamos que, o processo de investigação perpassa, portanto, pelo referencial teórico-metodológico da crítica marxista ao sistema do capital apresentado por Marx. Tomamos como contexto de análise a totalidade do sistema capitalista, entendido a partir de Marx que essa totalidade, o mundo real é estudado como um processo de contradições. E que a forma como os homens produzem sua materialidade é determinante para sua sobrevivência, pois a matriz trabalho, na sua forma emancipadora, possibilitou que os homens evoluíssem e construíssem conhecimentos em patamares inigualáveis, sempre na perspectiva de alavancar o novo em dimensões mais complexas, livre e criativa, subordinando a natureza aos processos de objetivação.

Assim sendo, Marx na sua investigação, num movimento até as últimas consequências calcado na história, vislumbrou à economia burguesa, ponderada por ele, em todo os seus liames, como o auge de uma sociedade de classes desenvolvida até então. Tal sociedade, ou seja, a sociedade capitalista burguesa tem sua essência construída pelo desenvolvimento que as forças produtivas humanas chegaram em seu percurso histórico mais avançado, mas que não é o fim centrado nela mesma, pois é transitória e portanto, repleta de

contradições internas e que levarão a possibilidade de sua destruição. Sob outro patamar se erguerá uma sociabilidade de novo tipo, pois com a erradicalização do capital, se abrirá novas possibilidades de existência a partir dos andaimes do trabalho associado. Tonet (2013, p. 87) considera, citando Marx que:

[...] Vale a pena reforçar: apropriar-se da natureza nada tem a ver – no sentido ontológico – com tomar posse dela sob a forma mercantil. [...] Marx acentua uma humanização da natureza e uma humanização do homem, ou seja, um intercâmbio em que a natureza é transformada no “corpo inorgânico do homem”. [...] que esta relação com a natureza se realize sob a forma mercantil, que a desumaniza e desumaniza o próprio homem, não é da natureza ontológica do processo social, mas é uma forma histórica marcada pela alienação [...].

O formato dessa sociabilidade pautada pela troca mercantil é bem recente, parte da consolidação da sociedade capitalista, de economia focada na equivalência das mercadorias por uma outra com características de valor, que equilibrasse as diferenças quantitativamente e qualitativamente, que é o dinheiro, que veio viabilizar as relações de compra e venda das coisas produzidas, resolvendo de uma vez por todas, o problema do valor das mercadorias diferentes, no que diz respeito a quantidade, qualidade e peso das mercadorias durante o processo de realização mercantil. Nessa perspectiva, conforme Mendes Segundo (2005, p. 17),

Ao decompor o capitalismo, como especificidade, Marx compreende a dialética como um método de exposição dos resultados de uma ciência emergente, no caso a economia, que pressupõe uma pesquisa empírica anterior. A intenção de Marx foi fazer, portanto, uma exposição categorial e captar os nexos existentes dentro do mundo capitalista.

Com efeito, a sociedade capitalista foi captada por Marx em suas múltiplas determinações, a partir do entendimento de que a realidade é dialética e está constituída internamente de contradições, haja vista que, a lógica de reprodução do metabolismo do capital, possibilitada pelo amplo desenvolvimento das forças produtivas leva consequentemente as crises. Crises cada vez mais próximas uma das outras, mais severas e causadoras de perdas para a classe trabalhadora. De modo que tentamos prevê quanto aos desdobramentos dessas crises na totalidade social e quais medidas serão tomadas para manter a governabilidade do sistema.

Vale ressaltar, antes de tudo, que Marx não produziu nenhum trabalho que versasse sobre a problemática do método. Muito menos uma metodologia que nos ensinasse o passo a passo na apropriação dos elementos que circunscreve a totalidade social dentro do contexto das relações capitalistas. Todavia, predominam referências explícitas sobre o método em textos como nos Manuscritos econômico-filosóficos, A Sagrada Família, Miséria da

Filosofia, A ideologia alemã, O Capital e no posfácio à 2ª edição alemã de O Capital. Segundo Tonet (2013, p. 70),

[...] Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre a questão do método. Na verdade, essa atitude de Marx expressa a sua postura diante desta problemática. Totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia. Isto porque ele compreende que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social.

Considerando que, ao nos debruçarmos sobre tal referencial, percebemos que essa teoria procura dá conta de explicar o mundo real. Dessa forma, a temática submete-se ao escrutínio do método – investigação e exposição – de análise documental e bibliográfica, a presente tese tem por objeto de investigação as políticas de formação do professor na educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPG em debate. Nesse ínterim, procuramos desvelar algumas especificidades que o estudo requer, cujas categorias de análise apontam: política de formação docente; crise estrutural do capital; Banco Mundial; formação continuada do professor. Quanto a questão da tese entendemos que as políticas de formação do professor no Brasil pensadas na gestão do governo Lula afinam-se com as demandas exigidas pela lógica do mercado sob a perspectiva de aligeirar, fragmentar e restringir os conhecimentos científicos e/ou negá-los deliberadamente como estratégia organizada pelos organismos internacionais frente a crise estrutural do capital, sob o aspecto de adentrar cada vez mais a dimensão mercadológica.

A rigor, à luz do discurso emergente, o projeto de formação docente é tomado como elemento determinante para a recomposição da hegemonia dominante, sob o espectro ideológico de que o professor, enquanto protagonista desta ordem social estará apto a desenvolver as gerações jovens as disposições necessárias para uma realidade multirrisco. Nessa perspectiva, não é possível uma reforma sem inserir os professores, além de ser o maior contingente de servidores públicos, a quem se destina a responsabilidade de formar as novas gerações. Não apenas de formar para o mercado, mas de inculcar valores, posturas, formas de ser e compreender a realidade sem, contudo, apontar o conjunto de determinações impostos pelas crises geradas pelo metabolismo do capital e de suas contradições. Dessa forma, adotamos como objetivo geral investigar as políticas de formação do professor no Brasil dentro do contexto da crise estrutural do capital e seus rebatimentos nas políticas de formação do professor do ensino básico, a partir da década 1990, tendo em vista seu protagonismo no contexto das reformas. No intuito de empreender a configuração da pesquisa, enveredamos no percurso a partir dos seguintes objetivos específicos: discutir o contexto da crise estrutural do

capital e as recomendações dos organismos internacionais na educação básica e na formação do professor no Brasil; analisar historicamente o papel da ANFOPE na configuração da formação do professor da educação básica no Brasil; rastrear as diretrizes e conceitos reiterados no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e diagnosticados no Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015); identificar as formulações impostas pela legislação brasileira sobre formação do professor e distinguir as ações e políticas atuais que estão sendo implementadas; analisar a relação da formação do professor do ensino básico e as necessidades atuais de reprodução do capital em crise.

A referida tese é composta de três capítulos, em que trabalhamos num processo argumentativo, discutindo e apontando elementos de análise crítica. Assim, o primeiro trata-se da crise estrutural do capital e seus desdobramentos na educação básica e formação do professor no Brasil, em que partiremos da categoria trabalho como fundante do ser social e de sua formação na tentativa de compreender as múltiplas determinações que circunda a categoria trabalho. Ainda neste capítulo esboçamos o contexto da crise do capital, tese defendida por Mézáros, e os seus impactos nas políticas educacionais no Brasil, tendo em vista que tais políticas coincidem com os ajustes que a educação deve implementar em acordo com a agenda firmada pelos organismos bilaterais. Para tanto, resgatamos estudos sobre esta temática, nos apropriando de documentos produzidos pelos organismos internacionais, a exemplo do último Relatório de monitoramento de Educação para Todos (2000-2015).

O segundo capítulo tratamos das políticas de formação do professor na educação básica no contexto brasileiro. Para tanto, enveredamos por um breve contexto histórico da formação do professor da educação básica no Brasil e seus desdobramentos na realidade educacional, entendendo que há uma processualidade no conjunto das políticas, as quais vem sendo formatadas num modelo pragmático e ideo-político burguês. Nesse ínterim queremos destacar o papel da ANFOPE no campo da formação de professores e o papel das pós-graduações em educação no Brasil, na formação do professor de ensino básico. Antes tais diretrizes eram determinadas pelo MEC e passam agora para as mãos da CAPES. Nesse sentido, os elementos que trazem o PNPG (2011-2020) quanto à função do professor para o século XXI, visam atenuar as tensões políticas e socioeconômicas que se alastram na atualidade.

Nosso último capítulo, o terceiro tem como temática a formação continuada do professor da educação básica no contexto da lógica do mercado. Discute-se, assim, a legislação brasileira sobre formação continuada à luz do PNE e Decreto de Nº 6.755/2009 detalhando o quadro nacional as quais se alinham as políticas atuais que aí estão introjetadas.

Em outro documento denominado Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), tratamos, por sua vez, da educação básica e do novo perfil que deve ser ajustado a esse nível. Procuramos compreender os objetivos e diretrizes do Programa Nacional de Formação continuada de professores de educação básica. No mais, tentaremos estabelecer a relação as políticas educacionais e formação continuada e sua inserção mercadológica que vem sobressaído nas últimas décadas, detalhando a constituição do perfil do professor que atenda as exigências da contemporaneidade, no ajuste as demandas de uma formação aligeirada, de curta duração e fragmentada, desfalcada dos referenciais fundamentais da constituição dos aportes científicos necessários a apropriação de um arcabouço teórico que consolida a base da formação docente, concretizando assim, uma formação que dê conta das determinações/contradições da sociedade capitalista.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

(Karl Marx)

Fundamentado no referencial onto-histórico marxiano, este primeiro capítulo, em linhas gerais, explica o trabalho como categoria fundante do ser social, como base da reprodução social, bem como sua reconfiguração na sociabilidade dividida em classes. Como categoria que funda os demais complexos sociais, faremos também uma leitura dos elementos introdutórios da relação onto-histórica do trabalho e da educação, para tanto, reelaborando os nexos que se estabelecem nessa relação, numa linha de compreensão e de análise, apropriando-se devidamente dos determinantes até aqui gestados.

2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL E DE SUA FORMAÇÃO

Compreendemos que a humanidade tem sua história na entificação do ser social como processo evolutivo da espécie humana. Assim, afirmamos que sua gênese tem o estatuto ontológico na categoria trabalho, através do qual o homem se objetiva nos processos da produção e reprodução da sua existência no fabrico de objetos artificiais e que, até então, outros entes não manifestaram tais habilidades no constructo de tais objetos. Portanto, notadamente é no ato efetivo do trabalho, que o homem torna-se ser social, capaz de transformar a natureza na satisfação de suas carências, sob o ponto de vista de que, caso não o fizessem poderiam desaparecer. Dessa maneira, é a partir dos atos desenvolvidos no conjunto da sociedade, isto é, que indivíduos se encontram numa coletividade na busca contínua de atender suas necessidades, que o homem constrói o mundo humano, diferenciando sempre conforme suas necessidades, desejos e teor estético. Sem essa capacidade de interação homem-natureza não seria possível uma sociedade avançada e complexa ter chegado num

nível tal de desenvolvimento, deixando para trás outras criaturas distintas da espécie humana, como os outros seres ditos animais inferiores. Pois estes, não desenvolveram uma consciência, permanecendo presos ao determinismo biológico, limitados apenas às ações de alimentar-se, abrigar-se e defender suas crias.

Partimos assim da perspectiva ontológica do trabalho, atentando que todas as demais categorias ali contidas já têm em sua natureza um caráter social, mas que esse caráter não se deu de forma idílica, livresca, romântica como alguns teóricos imaginam e postulam, nos seus escritos teórico-filosóficos, mas particularmente por lutas sangrentas que perduraram por milhares de anos, na tentativa de garantir, pela determinação do acaso, a sobrevivência dos grupos humanos, batalhando em função do coletivo pela defesa da existência dos primeiros agrupamentos humanos, as tribos. Dessa forma, conforme Lessa (2012, p. 16-17):

A história humana não é a evolução biológica do *homo sapiens* – é a história de como as relações sociais se desenvolveram para, com um esforço cada vez menor, transformar a natureza naquilo de que necessita. Esse desenvolvimento é, articuladamente, o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Como não há sociedades sem indivíduos, nem indivíduos fora de sociedades, também não há desenvolvimento social que não interfira no desenvolvimento dos indivíduos. E, analogamente, não há desenvolvimento dos indivíduos que não tenha impacto sobre o desenvolvimento social. [...] A luta pelos produtos escassos também incluía a violência.

Com efeito, de posse dessas considerações onto-históricas, as relações que aqui foram se constituindo já demonstravam o papel do salto da evolução de um determinado ser, cujas suas características e seus modos de efetivar-se se desenvolveram somente no ser social já plenamente constituído, já de posse de uma natureza definida e apta no processo de desenvolvimento que irá sempre, numa continuidade/descontinuidade traduzindo novas possibilidades infinitas de crescimento da subjetividade, denotando um ser complexo, mais arguto que, por milhares de anos avançou na luta pela sobrevivência. Lukács (2013, p. 44) acrescenta:

[...] todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar socialmente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha do ser meramente biológico ao ser social.

Dentre os delineamentos aqui apresentado acerca do ser, consideramos que, é na efetivação do ato de trabalho, momento predominante, que essa atividade fundante constitui-

se como categoria mediadora entre o desenvolvimento humano e as limitações que partiram da esfera animal, cuja forma genérica Lukács acordou em denominar ‘salto ontológico’, momento predominante em que determinado ser, já de posse de suas características definidas salta de uma esfera biológica para a esfera social, mas mantendo um vínculo ineliminável com a anterior. Observamos assim, que tal categoria possibilitou, cada vez mais, o afastamento das barreiras biológicas e das formas pré-humanas para o ser social. Ainda, ressaltamos que, tal ente distingue-se de todas as outras formas não humanas, por caracterizar-se na sua forma de produzir sua existência. Notadamente, em *O Capital*, numa transcrição bem conhecida, há uma passagem em que Marx diferencia o pior arquiteto da melhor abelha ao tratar as possibilidades teleológicas desses entes, embora distinguindo-os quanto a cadeia evolutiva porque se destaca cada ser nessa processualidade ontológica. Portanto, Marx expressa-se da seguinte forma,

É que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (2006, p. 211-212).

Neste respeito, podemos considerar que o ser humano idealiza, em sua consciência, a configuração que deseja produzir ao objeto do trabalho, antes mesmo de sua objetivação no mundo concreto, na realidade dos homens, do contexto da totalidade social. Nessa acepção, para apreendermos a essencialidade do processo de humanização do devir do homem fez-se pelo ato de trabalho, fase necessária e predominante deste novo ser. Posto que, ao abstraí-lo tanto no momento de surgimento do seu ‘pôr teleológico’ quanto como ‘protoforma’ da práxis social, pois estamos situando o papel do indivíduo singular e a generalização na sociedade. Por aqui começamos demonstrando as conexões existentes entre ‘trabalho e teleologia’ e as devidas mediações que se articulam dessa relação. “[...] é claro que a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto a sua essência, simultaneamente”, decisiva e fenomênica da função que a teleologia exerce na materialização do trabalho naquele momento predominante, apontando assim algo de natureza particular e única (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Para tanto, Lessa (2013) nos apresenta, ainda na perspectiva lukácsiana, acerca da distinção entre os pores teleológicos primários e os secundários são imprescindíveis para a organização social do mundo dos homens. Assim, Lessa considera que ela está imediatamente

relacionada à situação ontológica em que predomina uma causalidade dada (natureza) e a posta (homens); enquanto natureza dada, composta pela matéria natural e que dela convertemos em valores de uso; já a natureza dada consiste em cadeias causais elaboradas pelas objetivações humanas, cuja mediação é o trabalho, na produção de “entes sociais” necessários a sobrevivência humana. Por sua vez, a teleologia secundária está relacionada à consciência.

O pôr teleológico secundário tem por função atuar sobre a consciência dos indivíduos de modo a levá-los a realizar os atos considerados necessários para a reprodução social. Estes são atos humanos que buscam alterar os pores teleológicos de outros indivíduos – e isto é realizado pela alteração das relações sociais, dos complexos sociais. E aqui, mais uma vez, não importa se o transformado é ou não a natureza: um escultor, ao converter o mármore em estátua, está atuando sobre o desenvolvimento afetivo dos indivíduos pela mediação da catarse estética. Sua função social é o desenvolvimento das individualidades que, então, poderão operar processos de objetivação socialmente mais avançados (no sentido humano-genérico de que nos fala Lukács). O mesmo se dá com a política, a educação, a filosofia, a moral, a ética etc. Trata-se sempre, e em todos os casos, de influenciar aquilo que será objetivado pelos indivíduos e, desse modo, interferir na reprodução social como um todo (LESSA, 2013, p. 67).

Ressaltamos que, a procura contínua no processo de produção e reprodução da vida, natureza humanizada, através do trabalho e pela perpetuação de sua existência humana, o ser social cria e renova as próprias possibilidades numa ótica de fortalecer seus atos e ações como forma de perpetuar sua existência, na luta contínua em responder as demandas do seu momento histórico. Para tanto, o trabalho, portanto, ato efetivo, é o resultado de um pôr teleológico (prévia-ideação), que o ser social tem organizado na consciência, o produto de sua ação que não é dado pela natureza, mas produzido sob circunstâncias adversas e, por vezes perigosas. Esquadrilhando esse percurso, entendemos que tal fenômeno não se encontra nas outras formas biológicas da natureza, significa que, a análise da gênese da vida, se encontra na esfera do ser já plenamente constituído, apto as novas exigências que se sobrepõe cotidianamente. Citando Lessa a partir de Lukács (1996, p. 16), o qual faz a seguinte distinção ao abordar as categorias ontológicas para nosso entendimento da processualidade do novo ser:

[...] entre a esfera inorgânica, a esfera biológica e o ser social, existe uma distinção ontológica (uma distinção nas suas formas de ser): a processualidade social é distinta, no plano ontológico, dos processos naturais. Enquanto no ser social a consciência joga um papel fundamental, possibilitando que os homens respondam de maneira sempre nova às novas situações postas pela vida, na trajetória da goiabeira a sua reprodução apenas é possível na absoluta ausência da consciência. Apenas uma processualidade muda (isto é, incapaz de elevar à consciência do seu em-si) pode se consubstanciar numa incessante reprodução do mesmo. [...] entre o ser biológico e o inorgânico temos, também, uma distinção ontológica: o tornar-se-outro da pedra é uma forma distinta de ser do repor-o-mesmo da goiabeira. A pedra não se reproduz, enquanto que a goiabeira só pode existir enquanto processo de reprodução de si mesma.

Evidenciamos assim, a distinção da matéria inorgânica, a matéria biológica e o ser social, ao tempo que se diferenciam e estão numa relação indissolúvelmente articuladas: explicitamente sem a matéria inorgânica não há vida, e sem a vida não há o surgimento do ser social. Tal fato acontece porque predomina uma processualidade evolutiva que articulam as três matérias entre si: “[...] do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social” (LUKÁCS, 1996, p. 16). Dessa forma, podemos evidenciar um processo contínuo e ininterrupto de constituição do ser, por exemplo, os montes terão a mesma composição mineral das planícies, serras, solos; a outra matéria é marcada por um infundável repor o mesmo da vida, por exemplo, uma determinada árvore irá repor sempre o conteúdo genético de sua espécie: enquanto mangueira, mangas; goiabeira, goiabas; o tigre produzirá tigres, numa escala sucessiva e processual da vida que constitui todas as formas de ser que compõem a existência do planeta Terra.

Desse modo, entendemos que entre a esfera inorgânica e a esfera biológica predomina uma ruptura ontológica, portanto, são formas distintas de ser e de se constituir na escala evolutiva. Nesta distinção, observamos que uma não pode ser diretamente derivada da outra. Por sua vez, é somente com a morte que os seres vivos podem se transformar em seres inorgânicos, matéria amorfa encontrada no solo. Por sua vez, as substâncias inorgânicas produzidas a partir da matéria orgânica irão se submeter às leis biológicas regidas pela legalidade da natureza. Isto é, em outras palavras, o processo contínuo de integração das substâncias inorgânicas incorporadas aos processos biológicos resulta na determinação do “repor” o mesmo da reprodução biológica, produzindo vida. O ente social por sua vez, ainda na interpretação de Lessa (LUKÁCS, 1996, p. 17) à luz de Lukács afirma que:

O homem, membro ativo da sociedade, motor das suas transformações e dos seus avanços, permanece em sentido biológico ineliminavelmente um ente natural: em sentido biológico, a sua consciência – não obstante todas as mudanças de função mais decisivas no plano ontológico – está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo; dado o fato mais geral de tal ligação, a base biológica da vida permanece intacta na sociedade.

Quanto à comparação feita por Marx entre a abelha e o arquiteto, percebemos a distinção intransponível entre o ser social e as outras esferas ontológicas, onde a matéria “[...] a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo [...]” (LUKÁCS apud LESSA, 1996, p. 16), mas que se articulam e são indissociáveis. Em suma, pela capacidade de prévia ideação, o arquiteto pôde imprimir ao objeto a forma que melhor adequava-se ao seu projeto estruturado na consciência,

teleologicamente concebido e que é impossível para a abelha, pois esta se encontra presa ao seu contínuo ato de produzir o mesmo desde sempre, dentro do padrão biológico determinado pela sua existência. De forma similar Marx (apud Lukács, 2013, p. 46) afirma que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de uma colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final o processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto um resultado que já existia idealmente.

Consequentemente, há uma categoria ontológica central, presente no processo de trabalho, a posição teleológica, que nos é apresentada no interior do ser material, do ser já entificado, que pelos seus atos e ações desenvolveram o nascimento de uma “nova objetividade”. Sendo assim, ao demonstrarmos que a prévia ideação, ao ser convergida à prática, num processo de elaboração e, reelaboração na construção de objetos fictícios, não dados pela natureza, mas projetados pela consciência, decorre assim, de sua materialização, isto significa que, o processo que articula a conversão do desenho idealizado em objeto – sempre no intuito de imprimir um ato sobre a realidade – é caracterizado por Lukács de “objetivação”, ou seja, o que apenas estava como projeto na consciência, passa a ter uma existência e é generalizada na totalidade da sociedade. Em Lukács (2013, p. 62-63), considera que:

[...] a consciência humana com o trabalho, deixa de ser, em sentido ontológico, um epifenômeno. É verdade que a consciência dos animais, especialmente dos mais evoluídos, parece um fato inegável, todavia, ela se mantém sempre como um pálido momento parcial subordinado ao seu processo de reprodução biologicamente fundado e que se desenvolve segundo as leis da biologia.

Ao investigarmos a distinção entre a consciência que operacionalizou a prévia-ideação e o objeto elaborado se interpõem duas relações fundamentais: uma delas se refere à prévia-ideação, pois, sem esta, o objeto não poderia existir, isto é, o objeto assim constituído é a ideia objetivada e que perpassará a um processo de generalização. A segunda relação se dá entre a consciência que operou a prévia-ideação e o objeto, pois predomina, neste caso, uma efetiva distinção que se dá no plano do ser, isto é, denota que os objetos por ele objetivados passam a predominar uma não identidade, a obra separa-se do seu criador – isso significa que o objeto sobrevive à própria existência de seu criador – plasmada na história dos homens e que vai prosseguir às gerações futuras.

[...] Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material. Para uma filosofia evolutiva materialista, ao contrário, o produto tardio

não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, com base nisso, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supra-citadas visões equivocadas – que ela é carente de força (LUKÁCS, 2007, p. 227).

Analisamos dessa forma que, o desempenho da subjetividade ao firmar-se em algo não existente, quando consideramos seu papel de reflexo sobre a realidade dada, na tentativa de ser o mais fiel possível na captura dos seus determinantes, cuja dimensão é imperativo ao processo de prévia-ideação ao efetivar-se enquanto entes sociais, pelos atos de trabalho. Sendo assim, não se trata apenas da realização de uma cópia da realidade abstraída pela consciência, mas de uma forma determinante desenvolvida pelo ser social ao sobrepujar a materialidade em busca da realização de suas necessidades. Assim sendo, somente no trabalho, conforme Lukács (2013, p. 63):

[...] com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação, [...] e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno.

Para tanto, subjetividade (consciência) e objetividade (realidade social) estão intrinsecamente interligadas enquanto categorias mediatizadas pelo processo de trabalho, onde a teleologia desencadeia a causalidade dada em causalidade posta, rumo a processos mais complexos, tendo a totalidade social o reflexo dos desdobramentos do pôr teleológico. Todavia, ponderamos que subjetividade/objetividade têm o mesmo peso ontológico para Marx, mas são interdependentes e categóricos no âmbito de uma nova objetivação. Tendo Tonet (2013, p. 97) clarificado esta questão, nos informa que:

[...] a forma como se originam se articulam as categorias da subjetividade e da objetividade. A análise do trabalho revela que ambas se constituem, desde a sua origem, em determinação recíproca. Deste modo, não são duas categorias pré-existentes, que integram o ser social. São duas categorias que só podem vir a ser por intermédio da sua relação. [...] a natureza tem uma existência anterior à realidade social. Porém, do ponto de vista humano, a própria natureza só tem existência na sua relação com a humanidade. Por isso, nos referimos à objetivação natural como um momento da entificação do ser social. Nesse sentido, pois, espírito e matéria, sem perder a sua especificidade, perfazem uma unidade que dá origem ao ser social.

Neste aspecto, em linhas gerais, mencionamos que há uma distinção entre o indivíduo, portador da prévia-ideação e do objeto criado, em que a categorização desse ente social perpassa pelo processo de objetivação a partir das necessidades postas. Portanto, predomina assim, algo exteriorizado, que não pertence mais ao seu criador, passando assim, a

ser generalizado a toda humanidade. Nesse limiar, ao conceber o que será objetivado, o indivíduo procura assegurar que tanto a natureza quanto ele particularmente comportar-se-ão da forma prevista na prévia-ideação; isto é, na elaboração de um objeto é decisiva a inserção da natureza (da matéria a ser transformada e quais ferramentas podem ser acessadas para tal intento) e das disposições pessoais (técnicas e conhecimentos necessários ao artefato necessário) no processo de objetivação assim planejada. Neste aspecto, nos permite destacar a importância da consciência, do espírito humano na consecução dos atos sociais.

[...] a consciência tem uma origem imanente, isto é brota do interior do processo de evolução do ser natural, ganhado o estatuto de consciência humana através do salto ontológico promovido pelo trabalho, corta-se o passo a qualquer origem transcendente dessa categoria, com todas as suas consequências. [...] O ser social tem origem na síntese entre subjetividade e objetividade. Por intermédio da atividade prática o que antes se achava na consciência, agora se encontra fora dela, transformado em um objeto. Evidenciando, porém, a relação entre esses dois momentos, o que se acha na consciência não é simplesmente produto da sua atividade, mas já é resultado de elementos capturados da própria realidade objetiva. A atividade prática é o meio pelo qual a subjetividade imprime na matéria externa a forma previamente montada. Por sua vez, a atividade teórica é a mediação através da qual a consciência transforma a realidade objetiva em ideias (TONET, 2013, p. 97).

Com efeito, diante dessas categorizações, podemos afirmar que ao terminar a construção do objeto (plasmado na consciência), não somente a objetividade externa do indivíduo assim constituída, mas também sua subjetividade passou por uma transformação radicalmente diferenciada, mais evoluída e pronta a novos desafios; é provável que novos conhecimentos e habilidades sejam acrescentadas, também novas necessidades empreendidas nesse processo contínuo de produzir sempre o novo venham alavancar outros tipos de desenvolvimento, novas necessidades desencadearão respostas que emergem diante dos complexos sociais postos.

[...] O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, bem como na medida em que, na sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com estas mediações, frequentemente bastante articuladas. Desse modo, não apenas a resposta, mas também a pergunta são um produto imediato da consciência que guia a atividade. Mas isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico. Tão-somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. O que não desmente o fato de que tal satisfação só pode ter lugar com a ajuda de uma cadeia de mediações, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade quanto os homens que nela atuam, suas relações etc (LUKÁCS, 2007, p. 229).

Ademais, a categoria da exteriorização é o momento do trabalho em que a subjetividade, enriquecida pelos conhecimentos e habilidades aprimorados historicamente é confrontada com a objetividade a ela externa, isto é, a causalidade, natureza; novamente em busca de satisfazer novas demandas da realidade posta no atendimento a demanda da totalidade social requer-se novos empreendimentos. Por meio deste confronto, poderemos constatar a validade dos conhecimentos desenvolvidos, como também desenvolver novos conhecimentos à medida que novas necessidades surjam, na perspectiva de ampliar cada vez mais o raio de ação do desenvolvimento. Assim, tomando a perspectiva do ser-em-si e do ser-para-nós na constituição dos objetos, conferimos que o conhecimento:

Em geral distingue com bastante nitidez entre o ser-em-si, objetivamente existente, dos objetos, por um lado, e, por outro, o ser-para-nós, meramente pensado, que tais objetos adquirem no processo cognoscitivo. No trabalho, ao contrário, o ser-para-nós do produto torna-se uma propriedade objetiva existente; e trata-se precisamente daquela propriedade em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais (LUKÁCS, 2007, p. 231).

Sobretudo, o ser social devidamente constituído se deu a partir do fundamento do trabalho, portanto, o trabalho torna-se protoforma de toda práxis social, sua forma originária na distinção do ser que se fez diferenciado em relação as outras espécies existentes. Ressaltamos que a leitura marxiana não considera o trabalho como o fim nele mesmo, mas é o ponto de partida para outras formas de práxis sociais que derivam dele, mas que mantém com ele, o trabalho, uma autonomia relativa e uma dependência ontológica. Isto se dá porque a partir a complexificação da sociedade outras atividades passaram a ser vitais na reprodução social, como por exemplo: a educação, a arte, a filosofia, o direito, a ciência corroboram nessa nova configuração da sociedade.

Continuando nossas análises acerca da dimensão positiva do trabalho, situamos o parceiro e companheiro de trajetória intelectual de Marx, no caso a que nos referimos, Engels coube a ele compartilhar com Marx as múltiplas dimensões do trabalho, ato fundante, que os homens atingiram o processo de hominização/humanização na sua forma mais enriquecida e complexa conforme os padrões históricos e culturais estudados. Para Engels, num texto datado de 1876, “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, o trabalho constitui a fonte de toda riqueza, afirmava juntamente com os economistas da época. E, de certa forma,

Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (1999, p. 4).

Para tato, debruçou-se numa ampla investigação acerca dos antecedentes biológicos e antropológicos que o trabalho desenvolveu a partir do “salto ontológico” do animal ao homem e que se comprova na função diferente, multifacetada e ágil que a mão já exerce nas tarefas do animal simiesco na sua fase primitiva, demonstrando assim, um processo evolutivo na sua forma de ser. Tais acontecimentos antecedem a centenas de milhares de anos, num período, remotamente longo, denominado pelos geólogos de terciário, fase onde foi encontrada uma raça de macacos antropomorfos bastante desenvolvidos.

É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem. [...] Por isso, as funções, para as quais nossos antepassados foram adaptando pouco a pouco suas mãos durante os muitos milhares de anos em que se prolonga o período de transição do macaco ao homem, só puderam ser, a princípio, funções sumamente simples. Os selvagens mais primitivos, inclusive aqueles nos quais se pode presumir o retorno a um estado mais próximo da animalidade com uma degeneração física simultânea, são muito superiores àqueles seres do período de transição. Antes de a primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão longo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração (ENGELS, 1999, p. 5, 7).

Na acepção de Engels, mesmo com a observação desses fenômenos preliminares e de preparação, até decorrer um salto, demandou tempo, necessário que promoveu o aperfeiçoamento da mão do indivíduo e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta, possibilitaram, inquestionavelmente, em benefício é claro dessa significativa articulação, favorecendo o desenvolvimento de outras partes do organismo. Ademais, por meio deste salto, o qual decorre do distanciamento da esfera da vida orgânica, puramente atrelada aos determinantes contingenciais da natureza, mas que de certa forma, ainda agrega os agrupamentos aos liames naturais. Por conseguinte, ocorre uma superação da esfera biológica de ordem qualitativa e de caráter ontológico, em fase de cada novo progresso produzido pelas rupturas da escala evolutiva. Nesse sentido, o referido autor prossegue ainda, apontando outros elementos na comparação efetivada frente ao desenvolvimento da mão do símio no domínio da natureza, bem como as habilidades que aqui foram se ampliando a partir do trabalho:

[...] Nossos antepassados simiescos eram animais que viviam em manadas; evidentemente, não é possível buscar a origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivesse congregados. Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o

desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. [...] os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando [...] (ENGELS, 1999, p. 9-10).

Com efeito, observamos que as funções que os seres que aqui habitaram na sua forma animalisca em eras passadas foram adaptando suas mãos e postura do corpo, ao longo de milhares de anos, perfazendo o período de transição do macaco em homem e que só puderam ter, a princípio, funções sumamente simples e pouco desenvolvidas em função do trabalho. Conseqüentemente, com o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos atuando favoravelmente, com destaque o papel decisivo da consciência neste momento, ampliando assim, a capacidade de abstração e de percepção (prévia-ideação) em proporções qualitativamente melhor, reagiram de certa forma sobre o trabalho e a linguagem, instigando sucessivamente seu desenvolvimento. De acordo com Engels (1999, p. 13).

[...] Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade.

Positivamente, apesar das condições adversas, das dificuldades de sobrevivência dos grupos, mesmo assim, estava continuamente em luta pela satisfação das necessidades de suas carências primárias, como a busca pelos alimentos, abrigo e, pela disputa entre seus inimigos e isso demandava tempo e risco. O homem, que de certa forma, havia aprendido a comer de tudo que era comestível, de maneira similar, também aprendeu a sobreviver em qualquer clima. O clima possibilitou novas exigências, obrigando o homem a agasalha-se e habitação que o protegesse das adversidades climáticas. Portanto, novos domínios de trabalho, e com eles novas tarefas foram postas, afastando-os assim, da dependência exclusivamente biológica.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a

todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela (ENGELS, 1999, p. 18).

Com efeito, de acordo com Engels, podemos considerar sob o ponto de vista ontológico, o movimento do ser ao adentrar a escala de desenvolvimento mais complexo, pois, bem antes da escolha da primeira pedra e a lasca de madeira que foram transformadas em machado pela mão do homem, perpassou um tempo histórico considerável, jamais abstraído pela humanidade contemporânea, mas que a elaboração desses atos, a partir do trabalho veio contribuir na constituição do devir do mundo dos homens, alavancando assim, “saltos” tidos como rupturas na forma do ser, os quais foram significativos para as outras atividades que se descolaram do seu fundante, o trabalho, produzindo práxis tão necessárias e importantes nessa sociabilidade. Todavia, a relação homem/natureza possibilitou o domínio do primeiro sobre o segundo, mas isso não eliminou sua dependência ontológica. Logo,

[...] aprendemos a cada dia a compreender melhor as leis da natureza e a conhecer tanto os efeitos imediatos como as consequências remotas de nossa intromissão no curso natural de seu desenvolvimento. Sobretudo depois dos grandes progressos alcançados neste século pelas ciências naturais, estamos em condições de prever e, portanto, de controlar cada vez melhor as remotas consequências naturais de nossos atos na produção, pelo menos dos mais correntes. E quanto mais isso seja uma realidade, mais os homens sentirão e compreenderão sua unidade com a natureza, e mais inconcebível será essa ideia absurda e antinatural da antítese entre o espírito e a matéria, o homem e a natureza, a alma e o corpo, [...] (ENGELS, 1999, p. 24).

Quando falamos da ruptura de uma esfera, apontamos o “salto”, dado num momento de negação de outras formas de ser, não evoluiu gradualmente, mas caracterizou-se pela ruptura de um dado tempo e de um ser que se diferenciou de outros entes, através do fundante, o trabalho. No entanto, todo salto impõe uma mudança qualitativa na estrutura do novo ser, em que a fase posta já está constituída de determinadas premissas, futuras possibilidades que se caracterizam por formas superiores de ser, multifacetadas e que atinge níveis universalmente superiores. Todavia, estas não podem evoluir a partir de um processo linear e de firme continuidade, como se avançasse numa linha reta, mas de propensas descontinuidades. Portanto, o fenômeno do “salto” advém da ruptura nessa continuidade normal do desenvolvimento e, não pelo nascimento repentino e gradual dessa nova forma de ser, num período de tempo imensurável, assim constituída e aos poucos, seguida de percalços adversos, como também de mais retrocessos, que propriamente um andar mais rápido na jornada histórica do devir dos homens. Lukács (2013, p. 100) afirma que,

[...] O destacar-se do ser social das formas precedentes e o seu devir autônomo se mostram exatamente no predomínio daquelas categorias nas quais se expressa exatamente o caráter novo e mais desenvolvido desse tipo de ser com relação àqueles que constituem o seu fundamento. [...] Porém, [...], como tais saltos de um nível do ser a outro mais elevado requerem grandes lapsos de tempo e como o desenvolvimento de um modo de ser consiste no tornar-se gradualmente predominante – de modo contraditório e desigual – de suas categorias específicas.

Desta forma, o “salto”, corresponde principalmente ao estágio negativo do momento predominante da ruptura, tal fato se refere à negação da esfera ontológica anterior. Porém, ressaltamos a importância dessa negatividade, pois esta constitui matriz das novas possibilidades do ser. Todavia, entendemos que a análise categorial do novo ser não se esgota nele mesmo, mas avança no seu processo de desenvolvimento rumo a constituição da individuação. Para tanto, o caráter do salto o qualifica de forma preponderante, exige um longo e contraditório processo de construção das novas possibilidades, da uma nova legalidade que, conseqüentemente, determinará novas relações que aí serão gestadas, caracterizando assim, a complexidade do ser social. Portanto, nesse processo, afirmamos a positividade do novo ser e a importância do salto, pois, sem este, o novo ser não poderia se consubstanciar, avançar nas formas mais evoluídas de sua história, propriamente a universalização da humanidade e de seu devir. Lessa (1996, p. 73) considera que,

A humanidade se constitui, por essa via, em um complexo de complexos cuja evolução é crescentemente determinada pela consciência que possui de si própria – sem jamais poder prescindir da reprodução biológica que, para sempre, constituirá sua base ineliminável.

Compreendemos assim, que a partir da inserção do trabalho que possibilitou a criação de entes sociais em resposta a carências que anteriormente, a natureza dava conta. Mas com os atos postos, teleologicamente direcionados a uma finalidade, que demonstramos o caráter fundante do trabalho e de formação humana. Em primeiro lugar, está claro a matriz que atua como protoforma de toda existência material de uma sociedade, desencadeando o “complexo de complexos”, que é o ser social, plasmado numa universalidade capaz de, através da consciência, construir sua própria história. Em segundo lugar, o trabalho produziu uma consciência, a essência do devir do mundo dos homens, que ao longo do tempo, efetivou-se na generalidade humana em-si e para-si (LESSA, 1996). Em suma, é no interior do trabalho, o único lugar que podemos evidenciar ontologicamente a presença de um autêntico pôr teleológico enquanto momento singular de inserção da realidade material (a natureza). Positivamente, a relação dialética entre teleologia (capacidade de planejar e por finalidade nos atos) e causalidade (a natureza dada) caracteriza a intrínseca relação que corresponde à

essência do trabalho quando distinguimos o complexo de complexos, que é o ser social, do conjunto dos complexos naturais, que é a natureza.

No cerne da questão, o que nos permite entender com a devida clareza é que, no contexto da ontologia marxiano-lukacsiana, a teleologia, para além de ser um epifenômeno do desenvolvimento social, enquanto consciência substantivada constitui-se uma categoria determinante. Sendo assim, sob esse prisma, tal categoria é assegurada pela essência humana, sendo que tal essência no homem é definida pelo trabalho; forjando, desbravando as adversidades da causalidade, sempre e continuamente na busca de satisfazer novas necessidades que advém, além de ampliar seus conhecimentos e uma consciência rigorosamente mais enriquecida.

Nessa breve contextualização retomamos algumas discussões já apresentadas anteriormente, mas que necessariamente devem articular de forma mais sucinta o movimento da temática no contexto da totalidade social e seu desdobramento no campo da formação humana, possibilitando assim, uma compreensão mais objetiva.

Ao apropriar-se do desenvolvimento, ou melhor, da riqueza material do homem (desde sua origem, mas partindo da sociedade capitalista fase moderna do sistema consolidado) Marx descobre o complexo que envolve as relações sociais numa situação historicamente posta e suas contradições do sistema capitalista moderno. Portanto, ao destacar a importância da centralidade ontológica do trabalho, pelo qual o possibilitou elucidar como os homens produzem todas as relações e complexos sociais, principalmente a sua essência, que não é uma dádiva divina ou natural; nem é algo que preceda a existência do homem, mas que nestas relações estão vinculados processos complexos de descontinuidade e continuidade previsíveis nas rupturas entre um “salto” e outro, constatados nos projetos arquitetados no limiar da historicidade da humanidade.

Compreendendo assim, que a essência humana é produzida pelos próprios homens, isto é, os homens tem o detonador da sua história: o que o homem é, compõe-se pela sua atividade produtiva, que é o trabalho, atividade movida e movente do desenvolvimento do mundo dos homens, o que os torna singulares dentre outros pelo fato de terem em suas mãos o poder de reivindicar para si seus atos. Evidenciando assim, que a realidade histórica e material é produzida pelo conjunto dos homens, sob determinadas condições sociais, subordinando a materialidade em respostas as suas carências, num *continuum tertum* e generalização de suas ações a toda totalidade social.

Podemos considerar a articulação da função social da educação ao complexo do trabalho entendendo que o trabalho, em última análise, funda o ser social, e a educação tem

sua gênese a partir das necessidades e das exigências que o trabalho impõe a toda a totalidade social, por ter avançado de forma sempre mais complexa e facetada. À medida que o trabalho se complexifica, outros complexos aparecem como, por exemplo, o conhecimento sistematizado, a arte, a filosofia, o direito, a própria educação etc. – complexos distintos e possuidores de uma relativa autonomia –, enquanto categorias que se originaram de posições teleológicas secundárias que elevaram a autoconstrução do ente social, mas que, na verdade, mantêm um vínculo de dependência ontológica em relação à matriz fundante, o trabalho. Para Lukács referindo-se a Marx, a consciência tem um papel relevante nesse processo, pois embora haja certas compreensões de que Marx subestimava a importância da consciência em detrimento ao ser material. Portanto, Lukács (2007, p. 227) demonstra que

[...] interessa estabelecer que Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material. [...] Para uma filosofia evolutiva materialista, ao contrário, o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, com base nisso, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supra-citadas visões equivocadas – que ela é carente de força.

Dessa forma, diante dos fundamentos aqui trabalhados acerca da formação do ser social constituída pelo trabalho apontamos a educação como uma mediação em relação às outras práxis sociais, formas desencadeadas pelas necessidades mais elaboradas e exigidas pelo desenvolvimento. Assim, a educação na sua forma institucionalizada tem um amplo papel na reprodução do modo de produção capitalista. Se, por um lado, ela foi apartada do processo de produção no escravismo e no feudalismo; por outro lado, será vital no capitalismo, mas assumirá um importante refinamento pautado pela categoria da cidadania, resguardada assim, sob o princípio da igualdade formal. Tal relação se dá pelo fato de que a definição da natureza essencial da cidadania ter sua origem no ato fundante da sociedade capitalista, pois o projeto revolucionário do Movimento francês de 1789, apenas incutiu as possibilidades de uma sociedade emancipada, mas sendo abortada por não afirmar a erradicação da propriedade privada e destruir todas as formas de opressão então vigentes, o que significou de fato, a saída do feudalismo decadente à ascensão da camada burguesa ao poder, mantendo suas formas hierárquicas e ideológicas de poder. Em conformidade com Tonet (2005, p. 113) ao questionar esse processo:

Qual é, porém, a lógica da transformação do indivíduo em cidadão? Sabe-se que a cidadania teve sua origem na passagem do feudalismo ao capitalismo e que sua trajetória concreta é o resultado de um complexo processo no qual entram tanto a ação do Estado e da burguesia como as lutas da classe trabalhadora e de outros grupos sociais. [...] a sua natureza essencial como um produto de um determinado

solo social. [...] se encontra exatamente naquele ato fundante da sociabilidade capitalista, que é o ato de compra-e-venda da força de trabalho e que resulta na produção de *mercadorias*.

Entretanto, Marx ainda enfatiza que o trabalho sob a sociabilidade capitalista moderna, assume uma forma particular, o trabalho abstrato, cuja base é a propriedade privada dos meios de produção, a total subserviência aos aspectos referentes a lógica do capital. Suas observações recaem no desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas na indústria, seu desdobramento evidenciava-se já por volta do século XIX, no qual a riqueza acumulada proporcionava satisfação para alguns felizardos e a miséria para outros, no caso, a classe trabalhadora. Pois, o que restou para a classe trabalhadora, apenas dispêndio de energia de músculos. Esse fato demonstra que a camada miserável da população, que exercia a atividade produtora, e que tanto trabalhava para a acumulação de riqueza, quanto vivia de forma degradante e desumana, dado que sua produção e seus instrumentos de trabalho agora pertenciam a quem os empregava, sujeitando-os as formas de opressão e degradação desumana.

É por isso que, na atividade produtiva, a condição do trabalhador no sistema capitalista é a de mercadoria e sua condição torna-se pior à medida que a riqueza cresce. O caráter desumanizante que o trabalho assume, força o trabalhador a um tipo de sacrifício, isto é, a efetivação de sua práxis produtiva apenas pela troca da manutenção de sua existência e de seus filhos, incorrendo na mais completa situação de miséria e pobreza, tanto material, quanto espiritual. Marx (2005, p. 828) nos esclarece que:

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos.

Posto que, o capital, desde o seu nascimento, utilizou-se da ação violenta para consolidar-se enquanto modo generalizado de produção de mercadorias – produtor de mais-valia extraída da força de trabalho viva e assalariada, expropriada pela propriedade privada, na sua fase mais perversa e aniquiladora do seu metabolismo “oniabrangente” sob a forma nunca antes vista, atingindo lugares mais distantes do planeta, cujo objetivo dá-se em expandir seus domínios, mesmo que para isso teve que destruir sociedades inteiras como forma de esmagar as tradições e costumes desses povos, subvertendo-os as novas concepções de dominação do invasor.

Ao consolidar-se como um sistema ampliado de reprodução, o capital subordina hierarquicamente, através de mecanismos estruturantes, todo o processo de trabalho,

direcionando toda a produção à lógica da acumulação, às leis do mercado. Portanto, a forma histórica da produção é também a forma da sua reprodução, isto é, tem como característica particular o processo de acumulação de capital. Sem levarmos em conta esse aspecto, não compreenderíamos que, sem acumulação de capital, o sistema não perduraria, entraria num colapso sem precedentes, aprofundando cada vez mais suas crises.

Sob as relações sociais burguesas, o trabalho é fetichizado, assalariado e de caráter expropriador, cuja única finalidade é produzir, a partir de padrões determinados, mercadorias para o consumo imediato num processo contínuo de acumulação privada, que é devidamente retirado do poder dos trabalhadores, acrescido de valor pelas formas moventes de ação da classe trabalhadora no processo de trabalho. É por isso que Tonet (2013, p. 75) afirma que para Marx, o trabalho não tinha apenas uma centralidade no aspecto ontológico, mas predominava uma perspectiva onto-ídeo-prática. Assim,

O trabalho, em sua forma concreta, na sociedade capitalista, ele também tem uma centralidade política no sentido de que cabe à classe operária, exatamente por ser ela a produtora da riqueza material, a tarefa de liderar a transformação radical da sociedade. É apenas ela que se confronta direta e essencialmente com o capital, pois é apenas ela que produz, ao mesmo tempo, a riqueza material e o mais-valor que se transformará em capital. Ora, essa centralidade política implica, por óbvio, tarefas políticas, isto é, o embate contra o poder do Estado burguês com o fim de destruí-lo, já que ele é um dos elementos fundamentais que asseguram a dominação do capital sobre o trabalho. É por isso que Marx afirma que a revolução proletária tem de ter uma dimensão política.

Dessa forma, retomando as características da sociedade capitalista. Nessa lógica, a sociabilidade desenvolvida sob o processo de acumulação privada se apresenta dotada de características próprias, diferenciada de suas outras formas sociais que a precederam a sociedade capitalista, como por exemplo, a sociedade primitiva, asiática, antiga, a feudal. Todavia, a sociedade burguesa destacou-se por apresentar todos os elementos que possibilitariam o nascimento de outra ordem, denominada de sociedade capitalista burguesa, caracterizada pela produção em massa de mercadorias estendida para todo o corpo social, num processo uniabragente e de amplitude globalizante gerido pelo metabolismo do capital.

Ademais, somente nos últimos séculos, sob a forma burguesa capitalista, o capital atingiu com êxito sua forma estruturante de um “sistema orgânico”, sem precedentes, inigualavelmente distinto das outras formas de exploração já vistas. Todavia, em nosso entendimento, evidenciamos que o poder metabólico do capital e sua tendência ao expansionismo – e com ele a degradação da humanidade - não constitui um defeito, mas é sua característica fundamental – de ser incontrolável e irreformável – nessa sociabilidade que

atende de forma degradante o processo de exploração da mais valia – o lucro e todo seu processo hegemônico, expansionista e de tendência destrutiva.

Nesse contexto, averiguamos historicamente o desdobramento do processo metabólico que vem se explicitando o capital, deflagrando uma crise que para Mészáros (2009) constitui estrutural e rastejante, e que a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com “uma festa no salão de chá do vigário” em comparação com a crise na qual estamos falando, vivenciando abruptamente e sendo noticiada sutilmente pelas mídias. Assim, conforme Mészáros (p. 17),

[...] porque a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural.

Assim sendo, no contexto da crise do capital, as reconfigurações dos complexos sociais, a exemplo da educação são produzidos no intuito de assegurar a sustentabilidade do capital, numa lógica que perpassa não apenas os processos ideo-políticos, mas um conjunto de ferramentas de cunho pragmático que recaem em toda totalidade social, referendando um modo ser dos homens nessa lógica, subvertendo o valor de uso, que tem no cerne a produção para as necessidades verdadeiramente humanas a determinação do valor de troca como substrato do capital.

A verdade dessa matéria perturbante é que pode não haver caminho de volta para essas contradições essencialmente suicidas – contradições que são inseparáveis do ‘imperativo da infundável expansão do capital a todo custo’, sem a mudança radical do nosso modo de reprodução sócio-metabólica. Transformação que deve ser feita por meio da adoção de práticas responsáveis e racionais necessárias para a única economia viável, orientada pela necessidade humana, ao invés do alienante, desumanizante e degradante lucro (Mészáros, 2009, p. 27).

Assim sendo, a sobrevivência da humanidade e, por sua vez, do planeta dependerá de quais alternativas de escolha teremos: a perspectiva de reforma do sistema do capital e suas múltiplas fetichizações de caráter mercadológico ou a erradicação da forma de ser desta sociabilidade em direção a um novo modo de produção organizado pelos próprios produtores associados, onde as condições de existência sejam verdadeiramente humanas, voltadas para a satisfação das necessidades materiais e espirituais de todo o conjunto da humanidade. Assim, como vem direcionando Marx, a regência da produção pela classe trabalhadora – numa sociedade emancipada e livre do poder metabólico do capital – tem uma conotação totalmente diferente. Tonet (2013, p. 78) nos apresenta essa diferenciação da seguinte forma:

Em primeiro lugar, tem como pressuposto absolutamente incontornável um alto desenvolvimento das forças produtivas, capazes de produzir riqueza em abundância, na quantidade e com qualidade necessárias ao atendimento das reais necessidades humanas. Em segundo lugar, entra em cena o trabalho associado, isto é, a colocação em conjunto das forças de todos os trabalhadores e seu controle consciente, livre, coletivo e universal. É evidente que a conjugação destes dois elementos, alto desenvolvimento tecnológico e soma das forças de todos, implicará necessariamente a redução do tempo de trabalho necessário e o conseqüente aumento do tempo livre. Por outro lado, o trabalho associado implicará, também necessariamente, uma mudança radical tanto no processo de produção como em seu caráter. Do ponto de vista do processo, significará a supressão da hierarquia, que é exatamente o meio de controle do capital sobre o trabalho, e o estabelecimento de uma forma de trabalho que esteja de acordo com as exigências humanas, isso implicará a mudança no sentido tanto do que é produzido quanto da quantidade e da qualidade.

Em suma estão dadas as objetivações necessárias e as condições de possibilidades no avanço a uma sociabilidade ímpar, capaz de promover as individualidades em-si bem como as individualidades para-si. Porém, não esqueçamos a adágio Marxiano que diz: “Os homens fazem a sua história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado” (apud TONET, 2013, p. 85).

2.2 A RELAÇÃO ONTO-HISTÓRICA DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao discutir a relação onto-histórica do trabalho entre educação é vital compreendermos que trabalho e educação são atividades exclusivamente humanas, necessárias enquanto complexos que corroboraram no desenvolvimento do devir humano. Tonet (2007, p. 27) explicita que, a partir de Marx, apresenta-nos uma distinção bastante significativa entre o aspecto ontológico do trabalho e as outras esferas, no tocante aqui o complexo da educação. Para tanto, “entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – como exemplificando a questão da política, do direito, da ciência, da arte, etc – mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa”. Ainda, segundo Tonet (2013, p. 93):

Esta complexificação, que na divisão do trabalho um dos momentos mais importantes, implica que ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. – cujos germes podem às vezes, se encontrar já no próprio trabalho, para fazer frente a estas necessidades e problemas. Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma da estrutura do trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem qual não poderiam cumpri-la.

Nesse sentido, o trabalho constitui a esfera fundante do ser social. Embora as outras esferas sociais tenham surgido a partir dele por várias mediações que transcorreram historicamente, isso não as torna redutíveis a ele, sob o ponto de vista mecânico e sem as devidas intervenções ontológicas referentes ao trabalho. Assim, “não são uma expressão direta e mecânica dele”. O que vai esclarecer é o campo da reprodução social, pois entre o fundante e o fundado permanece uma reciprocidade, ou, como já foi dito, uma relação de dependência ontológica na construção do mundo dos homens (TONET, 2013, p. 28). Conforme Lima e Jimenez (2011, p. 6) esclarecem que:

Como categoria fundante do ser social, o trabalho tem a prioridade ontológica em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante. Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas, tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizar funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que a educação é o complexo fundado pelo trabalho, mas mantém com ele uma relação de identidade da identidade e da não-identidade. Ao tratar-se da identidade ressaltamos que o trabalho se circunscreve pelo fato de que é o modelo de toda práxis social, e isto particulariza o complexo da educação. Portanto, como sabemos que o trabalho visa a transformação da natureza em objetivações, a educação se caracteriza em produzir objetivações teleológicas, movendo situações causais que atuam no contexto de outras práxis sociais. Para tanto, a educação se articula numa relação entre teleologia e causalidade. Quanto o processo da não-identidade comparece pelo fato de que no trabalho são moventes e movidas posições teleológicas primárias, articulando homem e natureza na objetivação de produtos que correspondem em valores de uso, entes sociais necessários a reprodução da sociedade e que podem sobreviver ao seu projetista. Já pelo ponto de vista da educação, o que é movente e movida são as objetivações teleológicas secundárias, na perspectiva de influenciar outros sujeitos no convencimento de atender outras demandas da totalidade social. Lima e Jimenez (2011, p. 7) afirmam que:

Justamente essa diferenciação essencial é o alicerce sobre o qual a concepção lukacsiana acerca da educação é erigida. À luz da análise ontológica, a educação não é trabalho, é práxis; e as funções por ela assumidas a vinculam à reprodução social.

Dessa forma, ainda de acordo com o texto referenciado, as autoras argumentam que na educação são postas teleologias secundárias no intuito de influenciar as atitudes dos

indivíduos em ações orquestradas por outros indivíduos, partindo é claro, de ações de convencimento, reproduzindo as formas de ser e de viver determinadas por concepções rigorosamente construídas como verdades. Assim,

[...] a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo. A presença da decisão alternativa em ambos os lados da relação é um importante elemento para a compreensão da especificidade da práxis social e, particularmente, da educação. Nesse sentido, o resultado alcançado pode não coincidir com a intenção original porque, além da presença dos fatores citados em relação às posições teleológicas primárias, na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo – alvo da teleologia secundária – também pode ser diferente da finalidade posta. [...] a educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente (p. 6-7).

Com efeito, enquanto categoria social, podemos compreender que a educação sobrepõe a questão da constituição biológica do homem, isto é, ela atua no processo de humanização do devir dos homens, possibilitando-lhes capacidades infinitamente superiores. Para lembrar que com o recuo dos limites biológicos que ocorreu no próprio homem, afastando-o assim das necessidades essencialmente primitivas de satisfação da fome, do frio, do abrigo; mas caminhando para atividades cada vez mais sociais e de ampliação dos seus limites. Portanto,

[...] consciência, linguagem, autodomínio, enfim, características especificamente humanas – as quais não são dadas com o nascimento, mas produzidas e apropriadas historicamente – são resultado de práxis sociais, como a educação, e não de fatores biológicos – embora a base biológica seja ineliminável. É importante considerar que a própria extensão do desenvolvimento biológico do homem é consequência da humanização enquanto seu desenvolvimento social é consequência da complexificação da sociedade. Por isso, conforme Lukács (1981, p. 271, apud LIMA e JIMENEZ, p. 9).

Consequentemente, há uma diferenciação determinante no aspecto do incessante repor-o-mesmo da esfera biológica, pois a essência da reprodução do ser social consiste em sempre produzir algo novo, que não se repete, qualitativamente superior e complexo generalizado a toda sociedade. E que esta sociabilidade avançou patamares inigualáveis na sua produção e do seu devir, haja vista a dimensão do seu alcance nos campos do conhecimento tidos hoje como maravilhas sem precedentes. Portanto, conforme Lima e Jimenez (2011, p. 9) afirma a predominância da continuidade histórica que é:

[...] processual, alicerçada na permanência de uma essência também histórica, em cujo cerne se desdobra a complexificação dos complexos sociais, a educação do homem não pode se assemelhar aos processos inaugurados pela adaptação nos animais. A subsunção da base natural realizada pelo ser social é um processo que perpassa todos os complexos sociais. Assim, embora a base biológica continue

ineliminável, o momento predominante na processualidade dos complexos sociais não consiste nas forças motrizes da natureza e, sim, da sociabilidade.

Nesse sentido, o papel da educação exerce força movente e movedora sobre a constituição biológica dos homens. Assim, consciência, linguagem, autodomínio são características exclusivamente humanas, produzidas historicamente; o homem não nasce com esses predicativos, são produtos de mediações históricas: é o resultado de infindáveis ações de práxis sociais, entendendo aqui a relevância da educação. “É importante considerar que a própria extensão do desenvolvimento biológico do homem é consequência da humanização dos grupos que introduziram transformações nos hábitos alimentares, enquanto seu desenvolvimento social é consequência da complexificação da sociedade”, que logo ampliou seus patamares a níveis extraordinários elevando a condição de existência humana diferenciada e enriquecida dos tempos que os homens ainda saltavam das árvores, a partir da protoforma, o trabalho (LIMA & JIMENEZ, 2011, p. 9).

3 AS POLITICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL

A doutrina materialista relativa à mudança de circunstâncias e à educação esquece que elas são alteradas pelo homem e que o educador deve ser ele próprio educado. Portanto, esta doutrina deve dividir a sociedade em duas partes, uma das quais [os educadores] é superior à sociedade. A coincidência da mudança de circunstâncias e da atividade humana ou da automudança pode ser concebida e racionalmente entendida apenas como prática revolucionária. [...] no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação.
(Karl Marx).

Neste segundo capítulo apresentaremos a tese de István Mészáros acerca da crise estrutural do capitalismo, que diferente das chamadas crises cíclicas, se caracteriza por uma intensa produção destrutiva, precarização do trabalho, desemprego em massa (desemprego estrutural), acentuada destruição da natureza (crise ambiental), fome, guerras, xenofobia, homofobia, populações de refugiados entregues a própria sorte, conflitos interraciais. Diante deste cenário, analisaremos os seus desdobramentos na educação e na formação do professor de ensino básico, apontando o papel dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, especificando relatório de monitoramento da educação para todos, produzido por este órgão no gerenciamento das metas de educação aos países pobres.

3.1 ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Por esse prisma, diante da crise estrutural do capital, em que predomina a agudização da exploração do homem pelo homem, a riqueza produzida de forma privada, a distribuição e o consumo privados, em cuja forma de sociedade as reais necessidades humanas são suprimidas pela troca mercantil e pelas formas mistificadoras que nos impedem de retirar o véu e desvelar a aparência fenomênica da realidade, expondo sua essência e seus mecanismos ideológicos que tentam dá sustentabilidade e governabilidade a um sistema que dia a pós dia demonstra as fissuras da crise que se encontra. De acordo com Mészáros (2009, p. 32):

A questão é que o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo, mesmo por seus porta-vozes e beneficiários. Nem se deve imaginar que o capital dos Estados Unidos seja menos afetado que os da Grã-Bretanha e da Europa. O vice-presidente de pesquisa da IBM afirmava recentemente, com um claro toque de ironia, que o tão profetizado efeito de

“irrigação tecnológica” – em nome do qual os acordos de defesa proibitivamente dispendiosos e onerados pela corrupção, foram entusiasticamente defendidos por muitos e aprovados por parlamentos e governos no passado – revelou-se não mais que um mero “pinga-pinga”. De fato, a situação global é na realidade muito mais séria do que a não-materialização dos prometidos benefícios paralelos aos gastos militares poderia, por se só, sugerir.

Como forma de explicitar a questão da crise e, particularmente, por ela ser tratada como estrutural é necessária uma apresentação dessa proposição: embora saibamos que a existência de crises na sociedade capitalista burguesa não é um defeito ou uma limitação que possa ser resolvida dentro de suas partes constitutivas. Na verdade as crises são elementos constitutivos do padrão de produção capitalista e de seu processo metabólico de reprodução. O mais interessante acerca das crises é que elas não são uma derivação da escassez, pelo contrário, são advindas da superprodução. Dessa forma, as crises são deflagradas em razão do excesso de produtos jogados no mercado para obtenção de lucro pela oferta, porém, sem predominar um apropriado aumento na procura. Conseqüentemente, acontecerá a queda dos preços dos produtos, levando consigo uma baixa significativa na lucratividade, a qual poderá ocasionar o colapso do capital. Vejamos a contradição: porque se há uma abundância de mercadorias, isto levaria o contentamento e felicidade para todos. Todavia, nesta forma de sociabilidade alicerçada pela competitividade, tendo o mercado como agenciador das mercadorias, isso é motivo para o desespero do capitalista, ou seja, pois leva a queda da taxa de seu lucro quando predomina mais a oferta do que procura.

Nesse sentido, as recentes tentativas de conter os sintomas da crise que se intensificam pela nacionalização – camufladas de forma cínica – de grandezas astronômicas da bancarrota capitalista, por meio dos recursos do Estado ainda a serem inventados, só cumprem o papel de sublinhar as determinações causais antagônicas profundamente enraizadas da destrutividade do sistema capitalista. Pois o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza (MÉSZÁROS, 2009, p. 29).

Sabemos que coube a Marx o desvelamento do fator inerente às crises no seio do sistema capitalista, mas pertence a Mézáros o mérito de estudo e análise mais profunda e ampla sobre a crise que desencadeou-se nos anos da década de 1970, bem como sua conceituação em defini-la de crise estrutural, e para nós trata-se de uma crise sem precedentes como nunca houve antes, salve a de 1929, que o capital conseguiu contornar através da 2ª Guerra Mundial, se refazendo e se reorganizando em suas partes constitutivas, num processo de reconstrução das áreas afetadas pelo poder aterrador dessa guerra, bem como a possibilidade da retomada do processo de reprodução do capital, fase que se seguiu e

denominada de “anos áureos do capitalismo”, em que o sistema conseguiu estabelecer seu patamar de crescimento e manter uma taxa de lucro considerável.

Sob a perspectiva de Mészáros (2002), devido à continuidade das crises e as profundas devastações, tanto no aspecto ambiental como social, a humanidade sofre nos dias atuais adversidades nunca já vistas em outros momentos de sua história. Ressaltamos que, antes dos anos setenta, decorreu grande crescimento e desenvolvimento, pois a Europa precisava ser reconstruída depois das grandes guerras enfrentadas. Mas os anos de amplo desenvolvimento e lucratividade passara a demonstrar sinais de decadência e a taxa de lucro diminuía vertiginosamente. Qual a saída? O capital adentrou a uma nova fase, isto é, seu processo é marcado pela continuidade depressiva e devastadora. Portanto devemos diferenciar as crises cíclicas da crise estrutural, cuja característica está em ser contínua e rastejante. Mészáros (2002, p. 796) descreve em quatro aspectos a crise na atualidade:

[a] seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); [b] seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); [c] sua *escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; [d] em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

Assim sendo, esses quatro aspectos compõe o quadro do colapso estrutural que abarca o sistema do capital e que sua manifestação tem avançado para além do aspecto financeiro, cujo desdobramento aponta para consequências incontáveis para a humanidade em diversas esferas. Por exemplo, a questão ambiental tem sido palco de várias discussões acerca da problemática dos recursos renováveis e/ou não renováveis; o dilaceramento das relações humanas e a ação destrutiva e esmagadora contra a força de trabalho nas últimas décadas. Todavia, o mais estarrecedor é que no núcleo mais tenebroso da crise se encontra a incapacidade do sistema do capital de superar integralmente seus efeitos danosos. Logo, a crise estrutural passa a afetar a globalidade do sistema social. Conforme Mészáros (2002, p. 797):

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, com também a outros complexos aos quais é articulada. Deferentemente, uma crise não-estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não

importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global.

A tentativa de aproximação do entendimento do gérmen e desdobramento da crise do sistema de produção capitalista dentro do contexto da reprodução social reflete diretamente em dois eventos que culminaram: um com o fim da Segunda Guerra Mundial e o outro, a implementação das chamadas políticas neoliberais articuladas sob a perspectiva de reorganização da boa governabilidade da ordem capitalista, no tocante a uma agenda de acordos entre países devedores e uma política focada nas diretrizes do Estado mínimo, ou própria o Estado na versão neoliberal. De acordo com Mendes Segundo (2005, p. 34):

Atualmente, o mundo capitalista segue a orientação liberal, não propriamente resgatando os clássicos como Adam Smith ou David Ricardo, mas valorizando os chamados neoclássicos. Embora os neoliberais, como são denominados, mantenham os princípios das demais correntes do pensamento econômico de cunho liberal, tais como a igualdade, o individualismo, a não-intervenção do Estado na economia, na prosperidade e no contrato, sua concepção está calcada no mercado mundial, no fluxo do capital, na tecnologia avançada, no mundo sem fronteiras, sob a égide das multinacionais e das corporações internacionais. Confere ao indivíduo o poder absoluto de decisão no livre jogo do mercado, impondo-lhe a responsabilidade pelas suas condições no quadro socioeconômico. [...] a abordagem neoliberal em vigor possui como princípio a democracia utilitarista, que redefine a condição do Estado a um papel de neutralidade. O Estado como “guardião dos interesses públicos” responde pela oferta de alguns bens essenciais relacionados à defesa do país, à aplicabilidade das leis e à educação básica da população.

Numa análise mais ampla, a crise do capital se caracteriza pela fase de decadência do capitalismo no final do século XX. Vale lembrar que finda a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos tornam-se hegemônicos no Ocidente e passam a reorganizar o mundo capitalista e a atuar significativamente no processo de reconstrução da Europa. Essa fase é tida como os “anos áureos” vividos pelo capital e que favoreceu o acúmulo de grandes capitais, além do fortalecimento de megaoligopólios e concentração de grandes fortunas conquistadas. Todavia, já por volta da década de 1970, o sistema dá indícios de que a economia financeira entra em decadência, detonando a crise estrutural do capital, detalhada por Mészáros (2003) como uma crise rastejante sem precedentes, como jamais se poderia prevê.

O período denominado “anos áureos” chegava a sua fase de esgotamento, mais especificamente em 1973, com o agravante da crise do petróleo, dos conflitos gerados nos países detentores dessa riqueza, evidenciando, assim, os sinais da disfunção da acumulação de capitais. Tal fato provocado pelo declínio das taxas de juros, demonstra que o sistema dava sinais de desaceleração do crescimento, causando perturbações na ordem metabólica do capital. A queda vertiginosa das taxas de lucro se tornou insustentável e, para agravar mais

ainda, havia o aumento dos custos referentes às conquistas trabalhistas (direitos sociais garantidos pelas lutas de classes em décadas anteriores), as quais legitimadas pelo Estado keynesiano, asseguradas anteriormente pela luta dos trabalhadores, concedidas pelo capital na fase em que as taxas de lucro eram bem mais altas e propícias para essa concessão, proporcionaram acesso ao consumo de bens duráveis e de uma determinada estabilidade na vida desses trabalhadores. Mendes Segundo (2005, p. 111) considera que a doutrina keynesiana:

[...] Sustenta a tese de que a política econômica deve ser intercedida pela ação do Estado, como incremento básico para o bom funcionamento do sistema capitalista. Para Keynes, é papel do Estado cobrir o espaço entre a produção e sua comercialização, quando o mercado em crise não realizar o ciclo da mercadoria (produção e venda). Ou seja, o Estado fará a mediação do processo de produção, mediante venda de mercadorias diretamente ao consumidor, utilizando o preço subsidiado, ou por meio de empréstimos às empresas, com taxas de juros baixos e incentivos fiscais, decorrentes da redução de impostos na renda ou nas mercadorias. A finalidade da intervenção do Estado é, portanto, processar a racionalização da produção quando esta não alcançar as taxas de lucros esperadas.

Ainda nesse quadro de acontecimentos acerca do capital e sua crise estrutural acrescenta-se a isso, os seguintes aspectos: o esgotamento do padrão de produção taylorista-fordista, dado pela impossibilidade de responder ao recuo do consumo (consequência do desemprego que se alastrava mundo afora); a hiperpertrofia da esfera financeira em detrimento dos investimentos no campo produtivo, cujo interesse consistia na especulação de capitais fictícios; a concentração de capitais, fruto das grandes fusões entre empresas formando monopólios; e o processo das privatizações já encaminhado a todo vapor caracterizado pela venda de estatais. Esse contexto generalizou-se numa crise que afetou não apenas os países do bloco capitalista avançado, mas principalmente os países da periferia do capital, que, bem ou mal, peregrinavam na perspectiva da ideologia desenvolvimentista frente aos acordos de empréstimos via Banco Mundial/FMI aos países membros devedores de dívidas impagáveis pelo seu montante exorbitante em que se encontravam (ANTUNES, 2003, p. 30). Portanto, considerando entre outros fatores,

[...] Após um período de crescimento econômico sem precedentes, o mundo capitalista passou a enfrentar, a partir de 1971, crescente desaceleração da economia, atribuída, a princípio, à elevação do preço do petróleo no mercado internacional. A queda de rentabilidade no setor produtivo, entretanto, foi se configurando e resultou na conversibilidade ouro/dólar, definida como mais um ciclo de crise econômica, que se estendeu pelas décadas seguintes, expressando desse modo as contradições inerentes à própria dinâmica da acumulação capitalista (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 46).

Nesse contexto, era necessário reverter esse quadro de forma rápida e eficiente. Logo, tornou-se urgente uma nova doutrina que pudesse justificar a continuidade do capitalismo como única forma possível de sociabilidade humana que o mundo já conheceu. Dessa forma, admite-se que vivemos num limiar de adversidade na economia e nas outras esferas sociais, mas não podemos deixar de assinalar que nada mudará sem mexer na estrutura social, nem muito menos apontar a superação da lógica do capital e da histórica luta de classes. Para os apologetas da hora a erradicação da ordem do capital é uma utopia inatingível, permanecendo seu controle e reprodução. Mészáros (2009, p. 55) afirma que o controle social está atrelado ao controle do capital:

No decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição. Ironicamente, porém, a tendência objetiva inerente ao desenvolvimento do capital, já que a propensão é da fragmentação mecânica do processo de trabalho à criação de sistemas automatizados; da acumulação local de capital à sua concentração na forma de um sistema mundial em contínua expansão; da divisão parcial e local do trabalho à vasta divisão internacional do trabalho; do consumo limitado ao consumo de massa artificialmente estimulado e manipulado a serviço de um ciclo de reprodução cada vez mais acelerado da sociedade de mercado; e do “tempo livre” restrito a poucos privilegiados à produção em massa de uma bomba social, na forma de “lazer”, em escala universal. Pois, nesse processo de expansão e concentração, o poder de controle conferido ao capital vem sendo de fato transferido novamente ao corpo social como um todo, mesmo que de uma forma necessariamente irracional, graças à irracionalidade inerente ao próprio capital.

Com efeito, com o advento do toyotismo, cuja “produção é baseada por equipes de trabalho ou células de produção” (SILVA, 2005, p. 47), novas relações de trabalho foram implementadas e outros postos de trabalho começaram a desaparecer, ou seja, não foram criadas novas vagas, desencadeando um aumento do desemprego. Segundo Antunes (2003), a resposta dada à crise do sistema do capital teve início a partir de um processo de reorganização do capital e de todo seu sistema ideológico e político, cujo aparato orquestrado metamorfoseou-se no chamado “neoliberalismo”, como saída estratégica imediata para que o sistema não caísse num colapso generalizado. Seu ataque consistiu em efetivar a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desestruturação do setor produtivo estatal. Mendes Segundo (2005), em sua tese de doutorado destaca ainda: o avanço em grande proporção da automotização e da informática, devido aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos aplicados ao processo produtivo; novos métodos de gestão empresarial; a queda da taxa de lucro que, por si mesmo, constitui um sério agravante; a dívida externa dos países da periferia do capital que estava num patamar que exigia medidas de austeridade o mais rápido possível, sob o risco da vertiginosa quebra do sistema. Tais

fatores colaboraram para um quadro de crise sem precedentes, exigindo assim, novos contornos na tentativa de evitar o desmoronamento da lógica reprodutiva do sistema do capital, abortando assim seu colapso. Mészáros (2009, p. 29) é elucidativo quando considera:

Apesar da manipulação combinada das taxas de juros e das recentes e ocas reuniões de cúpula dos países capitalistas dominantes, nenhum resultado foi alcançado de forma duradoura com o “lançamento de gigantescas quantias” no buraco sem fundo do “esmagado” mercado financeiro global. [...] Pois um dos maiores fracassos históricos do capital, como modo de controle social metabólico há muito estabelecido, é a contínua predominância dos Estados-nação potencialmente mais agressivos, e a impossibilidade de instituir o Estado do sistema do capital como tal a partir dos antagonismos estruturalmente arraigados do sistema do capital.

Notadamente, observamos que, no modo de produção do sistema do capital, decorre o distanciamento entre o homem e os seus meios de produção. Isso denota que é um pressuposto do *modus operandi* do metabolismo da lógica capitalista. Tal fato se faz inerente ao processo de acumulação do capital e de seus mecanismos de apropriação da riqueza produzida. Outrossim, Mészáros (2002, p. 611) argumenta que:

Sob o comando do capital, o sujeito que trabalha não mais pode considerar as condições de sua produção e reprodução como sua *própria propriedade*. Elas não mais são os pressupostos auto-evidentes e socialmente salvaguardados do *ser*, nem os pressupostos naturais do *eu* como constitutivos da “extensão externa de seu corpo”. Ao contrário, elas agora pertencem a um “ser estranho” reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjeta aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao *status* desumanizado de uma mera “condição material de produção”. O “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu real dos *sujeitos produtivos* é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho capitalista. Eles são reconhecidos como “sujeitos” legitimamente existentes apenas como consumidores manipulados de mercadorias.

De posse de tais pressupostos, comprovamos que o capital e sua lógica metabólica reduziu as esferas da vida humana em meros objetos manipuláveis na esteira da produção e do consumo. Sem sombra de dúvida predomina nessa relação não um processo de humanização, mas de fetichização das relações e de coisificação dessas relações. Em suma,

Ainda em contraposição aos paradigmas dominantes, Mészáros admite a possibilidade de reconstrução da unidade entre as condições orgânicas e inorgânicas da existência humana, cindida com a instauração da sociedade de classes. [...] esta unidade não mais se dará sob o peso da escassez, conforme se dava no comunismo primitivo, mas será produzida pelos homens de forma paradoxal e assistida. [...] interação criativa do homem com a natureza constitui-se um desafio de natureza essencialmente social, ao invés de tecnológica, como pode parecer de forma imediata, ou conforme propaga a retórica vigente. Essa interação, ademais, deve ser destinada não mais a uma minoria que ocupa o poder, muito menos ao atendimento da demanda alienante da mercadoria, colocando-se, ao contrário, em resposta às necessidades da humanidade (RABELO et al, 2012, p. 41).

Sob esses aspectos, essa crise tem seus rebatimentos na educação, bem como em todas as esferas da totalidade social. Os principais teóricos contemporâneos

atribuem à educação, de forma enganosa, o papel determinante na solução dos principais problemas que afligem a humanidade – como efetivar o combate à pobreza¹, pois trata de uma problemática terrível e é associada a questão da fome; erradicar o desemprego crônico, através da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo; desenvolver uma consciência planetária e holística da natureza tomando como referência a eco-sustentabilidade e a participação de todos nessa ideologia; estabelecer boas relações sociais, a partir do pilar “aprender a conviver” em paz e juntos e, com isso, reduzir o nível da violência das comunidades periféricas; elaborar políticas de inclusão social, que minimizasse as fragilidades decorrentes dos conflitos envolvendo a questão das “diferenças” entre as pessoas quer de natureza física, psicológica, sexual, etnia, gênero, religiosa, por assim tratar-se da construção da temática “diversidade”, desde que não seja demonstrado o conteúdo da luta de classe, das relações antagônicas entre capital e trabalho, da chancelaria do Estado frente a exploração de uma classe parasitária sobre a classe trabalhadora e seus processos de expropriação da mais-valia do trabalho explorado. Dessa forma, no sentido de reconduzir os novos processos de produção e reestruturação do capital em tempos de crise, fomentado assim, no devir dos homens seu comprometimento com a causa social, numa linha enfática de minimizar a agudização da crise e seu desdobramento na redução das políticas públicas é plasmado um conjunto de diretrizes que afetam decisivamente as relações no mundo do trabalho. Conforme Freres (2008) tece algumas considerações acerca desse contexto, bem como a crise do modelo de produção taylorista/fordista:

[...] Profundas mudanças ocorreram no mundo do trabalho. Essas mudanças foram tão intensas que à classe trabalhadora foi imposta uma intensificação da exploração do trabalho, e, ainda, estão inculcados nas suas subjetividades mecanismos ideológicos que visam à cooptação de suas mentes e à manutenção da sua exploração cuja consequência é a continuidade do sistema capitalista. A necessidade de vir substituindo o modelo taylorista/fordista de produção pelo modelo flexível deveu-se à busca de uma maior produtividade e melhor competitividade no mercado. Por esse motivo, esse modelo tornou-se obsoleto e não estava mais dando conta das novas necessidades do capital – era um modelo de gerenciamento técnico-científico baseado na produção em série e no controle do tempo, necessitando apenas de um trabalhador parcelar, fragmentado, que exercia uma única atividade no processo de produção. Os conhecimentos que os trabalhadores tinham restringiam-se àqueles relacionados a sua atividade laborativa, e o capital, para crescer, não exigia, na época, que todos os trabalhadores fossem qualificados (estes recebiam ordens e precisavam, apenas, obedecê-las) (p. 53).

¹ JIMENEZ, S. V.; MENDES, S. M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: **notas críticas sobre as diretrizes para a educação do milênio**. Cadernos de Educação [FaE/PPGE/UFPel] Pelotas [28]: 119 – 137, janeiro/junho 2007.

Diante desses delineamentos e, como não poderia deixar de ser, é proposta a organização de um amplo programa de educação com foco no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos países membros da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O objetivo do programa encontra-se na tentativa do enfrentamento da crise e tem como horizonte promover a inserção do trabalhador nas diferentes modalidades e atividades informais para um mercado em constante mutação, além de uma vasta e imensa crise estrutural do desemprego. Tal reforma educacional foi aplicada a serviço do FMI e do Banco Mundial em contrapartida ao pagamento das dívidas interna e externa devidas pelos países tomadores de empréstimos. Mészáros (2007, p. 214) afirma que:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação” porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.

Outrossim, o papel da educação como estratégia de redução das desigualdades sociais nos países pobres da periferia do capital foi posto em discussão nas agendas dos organismos mundiais e bilaterais e governamentais a partir da década de 1970, período em que a questão da pobreza já ocupava prioridade na política do Banco Mundial e seus congêneres. Para os burocratas agentes das políticas, o problema dependia menos do crescimento do país e mais do aumento da produtividade dos pobres da periferia do capital. Nesse ínterim, o então presidente do Banco McNamara (gestão marcada pela preocupação prioritária com a pobreza) apresentou os princípios que deveriam orientar os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, devedores de empréstimos. Segundo seu pronunciamento “todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exija”, mas o modelo educacional previsto atenderia minimamente a população sob critérios focalizados cujos objetivos direcionavam-se na escolarização de apropriação de conteúdos úteis a vida cotidiana (FONSECA, 1998, p. 7). Por sua vez, Mendes Segundo (2005, p. 52) destaque acerca da preocupação de McNamara ao implantar programas de ajuda como mecanismo mais eficiente na perspectiva de impor a soberania do capital aos países da periferia do bloco capitalista: “[...] os pobres são pobres não por causas estruturais históricas, mas porque foram ‘esquecidos’ pelas elites locais, devendo, pois, ser ajudados externamente”.

É sabido que antes da década de setenta a educação não despertava interesse do Banco Mundial nos países pobres. Mas a partir das deliberações neoliberais da economia, pós

1970, a educação passa a ser uma prioridade nos discursos dos governos em suas agendas, como estratégia de alinhamento aos interesses ideológicos e mercadológicos, prática que passa a ser evidenciada pelo amplo conjunto de documentos elaborados pelas conferências internacionais de educação a partir dos anos de 1990. Conforme Mendes Segundo (2005, p. 58):

O Banco a define como necessária para atingir determinados objetivos, e esta passa a ser concebida de forma mais racionalizada. [...] a educação primária ou fundamental ganha a dimensão de uma educação suficiente para atingir as metas de sustentabilidade dos países devedores. [...] nesse momento de “sociedade global” a educação assume o papel de um capital capaz de prover a desenvolvimento econômico e o incremento na renda das pessoas.

Assim, na propositura em aprofundar o papel da educação no contexto das reformas, entendendo que se trata de um complexo decisivo no campo da reprodução social, cuja perspectiva é forjar as consciências e elevá-las a condição de ser social focaremos o campo de estudo voltado para as políticas de formação docente. Dessa forma, tendo em vista a delimitação do objeto e estamos certos de que fizemos uma pesquisa que busca contribuir com os estudos da área, além enxergar alguns elementos que possam corroborar no desvelamento do objeto em questão.

Vale lembrar que na dissertação de mestrado, concluída em 2009, nos propomos investigar a categoria aprendizagem nos projetos de educação firmados no final do século XX. Tais aprendizagens correspondem aos conteúdos de formação para o cotidiano, cujo objetivo a ser alcançado pelos países da periferia do capital – constituem o projeto de universalização da educação básica como estratégia em alavancar o desenvolvimento econômico dos países da periferia da capital. Recorreremos, assim, à contextualização histórica, confrontando-a com a proposta de instrução para a classe trabalhadora, mapeada nos documentos universais dos direitos humanos pelos programas de educação para todos.

Por sua vez, a relevância desse estudo está articulada ao processo formação humana, em que coaduna-se a outros estudos teóricos nessa mesma vertente: o estudo sistemático do Movimento de Educação para Todos, apresentado pela Conferência de Jomtien, na década de 1990. Tal temática tem por base um conteúdo que não se esgota, mas pressupõe um estudo crítico-analítico, voltado para o reconhecimento das profundas relações entre a prática educativa e a materialidade histórico-social contemporânea, as quais definem uma concepção de formação das individualidades que perpassa o modelo educacional que almejamos para uma sociedade socialista. De modo que, segundo Tonet (2013, p. 85) é preciso ainda explicitar, “do modo mais claro e firme, a centralidade do trabalho no processo

revolucionário”, enquanto categoria fundante do mundo homens; a educação, categoria fundada e, portanto, um complexo da práxis social contribui como atividade educativa, além de uma tarefa revolucionária. Em suma, podemos deduzir,

Isso significa que, de qualquer modo que se realize concretamente, uma revolução comunista deve ser uma ‘revolução política com alma social’; isto é, sem prejuízo da atividade política, o verdadeiro e essencial norteamento do processo revolucionário tem de ser dado pelas transformações na atividade social fundante, que é o trabalho. Aquele controle livre, consciente, coletivo e universal do processo de produção pelos produtores, norteado por suas efetivas necessidades, é condição absolutamente indispensável para que a revolução caminhe no sentido do comunismo.

Nesse processo elucidativo acerca das conexões que circunscreve o trabalho e a educação, consideramos apontar que a alternativa de uma revolução efetiva nos apresenta como uma possibilidade dentre alternativas: caminhar rumo aos processos destrutivos do capital ou avançar rumo a uma sociedade socialista. Um projeto de sociedade livre das amarrações da lógica do capital, demanda a inserção do trabalho associado, sempre processual, na perspectiva de nortear do o processo revolucionário: a educação como ferramentas metodológicas em clarificar essa realidade.

3.2 O BANCO MUNDIAL (BM) COMO ORGANISMO INTERNACIONAL GERENCIADOR DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EPT (2000-2015)

É dentro do contexto de mudanças que identificamos o papel que o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, conhecido como Banco Mundial, tem desempenhado, especialmente em relação à educação, como condição fundamental de ajustes entre os países devedores da dívida externa. Portanto, a partir dos anos 90, o Banco adquire expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras na perspectiva de estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e expensor da interação econômica entre as nações. Mendes Segundo (2005, p. 59) afirma que:

Sob a alegação da necessidade de superar a crise econômica instalada no Brasil, na década de 1990, o retorno às ideias liberais é imposto e viabilizado pelos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI – com o apoio incondicional das classes dominantes. A adoção de um modelo econômico de estabilização da economia imposta aos países ditos em desenvolvimento, por meio de vários “pacotes”, os obriga a se submeterem aos ajustes econômicos que resultaram em elevados cortes orçamentários. O Banco Mundial, na condição de responsável pelos recursos oferecidos aos países periféricos, vai procurar manter a ordem estabelecida mediante redução dos gastos públicos, desregulamentação dos mercados, abertura econômica,

privatização das empresas estatais e diminuição do papel social que o Estado poderia vir a ter.

Por sua vez, na consolidação dessas políticas, a questão posta é a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino. Desse modo, na materialização desse intento, algumas estratégias são apontadas pelo Banco, como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino. Em suma, o objetivo a ser atingido é a diminuição da carga financeira, a avaliação instituída segundo critérios gerenciais e de eficiência nos resultados, com vistas a alcançar a qualidade da educação (OLIVEIRA; FONSECA, 2001). Ainda,

A justificativa do Banco Mundial para a intensificação da sua participação, nessas últimas décadas do século XX, nos países periféricos, era ajudá-los na estruturação econômica, no intuito de conduzi-los a um novo padrão de desenvolvimento neoliberal. Conforme este Banco, a maior parte das dificuldades desses países advém da rigidez da sua economia. Diante disto, sugere reformas profundas nas políticas e nas instituições, tais como: abertura ao comércio exterior, privatização da economia, equilíbrio orçamentário, liberação financeira, redução dos gastos públicos e regulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 51-52).

Nessa perspectiva, a educação enquanto prática social construída materialmente pelas relações entre os homens na sua produção material e cultural nos auxilia a perceber que os fatos não acontecem deliberadamente e, sim, porque estão interligados por um conjunto de fatores determinantes, articulados reciprocamente e interdependentes, que alteram nosso modo de vida e produção conforme os interesses hegemônicos do contexto histórico. Portanto, nossa análise tem por pressuposto radical que a educação é impactada pela lógica do capital. Os processos contraditórios que permeiam essa lógica rebatem significativamente no campo educacional, ou seja, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução tencionam-se numa relação reflexiva, expressando orientações que afinam-se com os objetivos de governabilidade e sustentabilidade do sistema. Todavia, ressaltamos que a educação, a princípio, não era uma área que estivesse no escopo do interesse do Banco Mundial no atendimento aos países pobres. Conforme Mendes Segundo (2005, p. 58):

[...] Com a prescrição neoliberal da economia pós anos 1970, o Banco a define como necessária para atingir determinados objetivos, e esta passa a ser concebida de forma mais racionalizada. [...] a educação primária ou fundamental ganha a dimensão de uma educação suficiente para atingir as metas de sustentabilidade dos países devedores. [...] a educação assume o papel de um capital capaz de prover o desenvolvimento econômico e o incremento na renda das pessoas.

Nesse contexto à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista abrandar a exclusão social. Por sua vez, cabe ao professor, além de educar para o trabalho, atualmente dele é exigido – mesmo esvaziado do conhecimento científico, adestrado no modelo das competências e habilidades – “a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontra sem emprego”, além, é claro, de se encontrar em completo processo de alienação, entregue por assim dizer, as fantasias e orientações demagógicas que o sistema plasma nas consciências da juventude contemporânea (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86).

Consideramos que o nível de escolarização pensado está em patamares mínimos e de baixo custo. Mendes Segundo (2005) na esteira de Fonseca (2000) considera que o Banco Mundial advertirá que o mercado de trabalho, mais flexível e modernizado terá redução de empregos, por isso adotará uma política seletiva de educação. Assim, “Para justificar essa escolha, o Banco atribui à educação primária maior retorno financeiro aos indivíduos do que o próprio ensino superior”. Conforme Mendes Segundo (2005, p. 62):

Esse processo de valorização da educação fundamental teve o mérito do presidente do Banco Mundial, Robert McNamara, que reestruturou a política do Banco no sentido de que o desenvolvimento dos países pobres se baseava na estratégia de baixos investimentos. A ideia era gerar empregos com custos mínimos.

Circunscreve-se que tal formação do professor afina-se com as demandas exigidas pela lógica do mercado, particularmente vem sendo delineada pelos organismos internacionais nas últimas décadas, dado o contexto de crise do capital, que busca a formação de um trabalhador mais proativo, competente e consensual, antenado as tecnologias. Nessa perspectiva, são elaborados um conjunto de políticas, reformas, reestruturações e reorganizações do complexo educacional, realizadas em nível nacional e/ou estadual que, de forma deliberada elegem novas diretrizes e objetivos para a educação e a formação do professor. Nesse âmbito, em nome da formação de profissionais da educação, algumas áreas da educação têm sido cuidadosamente reeditadas ou reinventadas, a exemplo do currículo, avaliação e gestão. Segundo Neto (2009, p. 38):

O professor e os demais profissionais da educação são vítimas do plano neoliberal. Os ajustes neoliberais na educação têm uma política de formação continuada do profissional da educação que se resume ao treinamento em serviço. É uma política que visa conter custos. A formação inicial do docente é precária e divorciada da realidade educacional. Isto é assim porque os currículos dos cursos de licenciaturas e do curso normal superior são ultrapassados e predominantemente de conteúdo propedêutico. Além disso, hoje, a formação inicial do professor é

predominantemente na rede superior privada, que representa mais de 70% das formaturas em licenciatura.

Assim, ao adentrarmos no campo da formação docente, à luz da leitura de documentos produzidos pelas conferências de educação para todos (1990); o Relatório Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos; Relatório de Educação para todos (2000-2015); Relatório de Monitoramento global de EPT 2015; o PNE (2014-2024); o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020); o Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujo foco é disciplinar a constituição de programas de formação inicial e continuada, além de autores que se debruçam nessa temática, surgiu como tema investigar as políticas de formação do professor no Brasil demarcadas a partir da década de 1990, situando o contexto da crise estrutural do capital à luz do referencial marxiano.

Sendo assim, o que vem sendo posto, na leitura desses documentos, é a defesa da educação permanente: uma educação ao longo de toda vida. De forma similar, a formação docente está vinculada a uma configuração que traz tais pressupostos que fundamentam a capacitação e a qualificação contínua e permanente dos professores como uma estratégia que está vinculada aos ajustes necessários as demandas do mercado das graduações e pós-graduações. Além disso, esse modelo de formação vem influenciado as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura das diversas universidades, dos centros de educação e das faculdades de educação (CARMO et al., 2015).

Partimos do entendimento de que o processo de degradação do trabalho social e humano perpassa pela precarização da atividade docente a partir das exigências pela qualificação/formação continuada na sociedade contemporânea, atrelada as amarrações expressas pela lógica do capital ao propor a formação associada a cursos de capacitação ou programas aligeirados e de baixo custo. Muitas dessas formações acontecem sem um acompanhamento legal e sem uma organização coerente com os processos de cientificação e regulamentação rigorosa em que o professor deve ser preparado.

Em contraposição, Saviani (1997, p. 17) acentua o papel determinante que a educação exerce na configuração do indivíduo como membro do gênero humano. Assim, afirma ele, definindo a educação, que ela é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Por sua vez, Tonet ressalta que o ser social é uma unidade integrada

constituída por dois momentos: o momento da individualidade e o momento da genericidade. Para tanto,

[...] a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social. No caso da educação, isso significa que a configuração genérica do indivíduo estará sob a regência da reprodução da totalidade social.

Conforme já anunciado, nos propomos analisar a formação continuada do professor a partir de do Relatório de monitoramento de EPT – 2000 – 2015: Progressos e desafios (Relatório Conciso) nos países que assinaram o programa de EPT. Portanto, logo no seu prefácio o documento anuncia:

Ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo. As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária. Os conflitos continuam a ser uma barreira: entre a população que vive em zonas de conflito, a proporção de crianças fora da escola é alta e está aumentando (p. 3).

O documento frisa que a educação ainda não recebe financiamento suficiente que possa cumprir com as prioridades educacionais. Embora muitos governos tenham aumentado seus investimentos, poucos priorizaram tais recursos nos seus orçamentos nacionais. Assim, apesar de falhar quanto às prioridades educacionais, afirma ganhos positivos, segundo Irina Bokova (Diretora –geral da Unesco),

Muito foi alcançado desde 2000 – precisamos fazer muito mais para garantir educação de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos. Simplesmente não há investimento mais poderoso ou duradouro do que aquele feito em direitos humanos e dignidade, na inclusão social e no desenvolvimento sustentável. A experiência desde 2000 mostra o que pode ser feito – precisamos nos basear nesse aprendizado para poder fazer mais.

O Documento faz referência ao Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, em 2000, onde estiveram reunidos governos de 164 países, junto com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não governamentais (ONGs) e sociedade civil, para acordar o Marco de Ação de Dakar e lançar os compromissos de Educação para Todos (EPT). O Marco de Dakar compreende seis objetivos e suas respectivas metas a serem alcançadas até 2015, além de 12 estratégias com as quais todas as partes envolvidas deveriam assinar tal compromisso. São elas: 1) Educação e cuidados na primeira infância; 2) Educação primária universal; 3) Habilidades para jovens e adultos; 4) Alfabetização de adultos; 5) Paridade e igualdade de gênero; 6) Qualidade da educação. Além dessas metas veem as estratégias a serem acordadas: 1) Investimento significativo na

educação básica; 2) Políticas de EPT dentro de quadros setoriais bem integrados relacionados à eliminação da pobreza; 3) Engajamento da sociedade civil em estratégias para o desenvolvimento educacional; 4) Responsabilização na governança e na administração; 5) Satisfação das necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflito e instabilidade; 6) Estratégias integradas para a equidade de gênero; 7) Ações para combater o HIV e a AIDS; 8) Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homogêneamente equipados; 9) Profissionalismo, motivação e status dos professores; 10) Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação; 11) Monitoramento sistemático do progresso; 12) Base em mecanismos já existentes (p. 6 – 12). Todavia, trata-se de uma tarefa hercúlea, de modo que neste entendimento,

Compreendemos que as tarefas postas à educação – reduzir pela metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema e universalizar a educação básica – acabam por responsabilizar toda a comunidade escolar, jogando no colo dos profissionais da educação uma missão impossível de ser realizada nos marcos da sociedade do capital, ocasionando a busca desenfreada pela falsa e cara promessa da qualificação, da requalificação profissional ou da atualização pedagógica. Essa busca promove e alimenta o mercado dos cursos pagos de especialização, instaurando a corrida pela última moda no campo educacional e fomentando o chamado comércio das ideias (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 116).

Vale ressaltar que a estratégia concernente ao professor, conforme o relatório, é fomentado amplo destaque no sentido de suprir carências de professores, mas que não surtiu o efeito esperado quanto ao monitoramento e *status* dos docentes. Dessa forma o documento considera:

A Força-Tarefa Internacional sobre Professores para a EPT foi estabelecida em 2008 para coordenar esforços internacionais para suprir a falta de professores. Uma avaliação mostrou que a força-tarefa foi relevante, mas que seus objetivos deveriam estar mais fortemente relacionados às necessidades dos países. O Comitê Conjunto de Especialistas da OIT-UNESCO para a Aplicação das Recomendações Relativas ao Corpo Docente não se mostrou um mecanismo forte para mudança. Desde 2000 não houve progresso no monitoramento do *status* dos professores (p. 11).

Por estarmos tratando da formação do professor, analisamos essa problemática focada na crítica marxiana de que a formação do docente encontra-se atrelada ao descaso e as determinações de uma lógica que torna a docência desprovida do seu aporte teórico, atrelada ao pragmatismo mais rasteiro, fornidas pelas propostas de capacitação através de técnicas desenvolvidas pelo ensino a distância, o que possibilitaria um barateamento nos custos, além favorecer o cumprimento da universalização da educação nos níveis fundamental e básico, em contrapartida, a formação permanente e contínua dos profissionais da educação (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015).

Com efeito, persiste a preocupação em contratar professoras no intuito de acalmar os pais quanto a segurança e aumentar a demanda pela educação de meninas, pois em termos mundiais a porcentagem de mulheres no corpo docente das escolas primárias aumentou desde 1999, de 58% para 63% em 2012. Na educação secundária, a média global permanece inalterada, perfazendo 52%. Mesmo assim, o percentual de mulheres professoras é menor que a média masculina, demonstrando assim, a disparidade de gênero.

O chamado treinamento corresponde ao trabalho com a questão do gênero, sensibilizar os docentes na busca da motivação e obtenção de resultados positivos, na perspectiva de minimizar a desigualdade entre meninos e meninas, conforme o documento:

As atitudes, práticas e expectativas dos professores em relação a meninos e meninas podem reproduzir estereótipos de gênero e afetar a motivação, a participação e os resultados educacionais, tanto de meninas quanto de meninos. Em muitos contextos, observações realizadas em sala de aula mostram professores de ambos os sexos interagindo mais frequentemente com os meninos, o que, assim, encoraja a passividade entre as meninas. A educação de professores em temas como inclusão, pedagogia sensível a questões de gênero e gestão de sala de aula pode reduzir o preconceito e construir ambientes escolares com maior apoio. No entanto, mesmo onde tais políticas existem, muitas vezes, a falta de estratégias claras, falhas na implementação e na supervisão, bem como a condução inadequada de avaliações limitam sua eficácia (p. 39).

Podemos ressaltar que tal política demanda numa formação de professores cujo foco é minimizar os conflitos de gênero, mas sem uma compreensão maior sobre tal problemática cuja raiz é uma sociedade forjada na produção mercadológica do capital que diferencia os povos quanto ao sexo e a formação que devem receber. Neste caso, estamos longe formar tais professores nos conteúdos científicos de cada área, mas sobressai trabalhar numa perspectiva da sociedade multirrisco, pois o cerne da questão está em preparar alunos para enfrentar os dilemas dos muitos que se encontram desprovidos das objetivações materiais que garantam minimamente a sobrevivência. Sendo assim, Shiroma et al (2011, p. 58) apontam algumas características do tipo de formação pensada para o professor da educação básica para o século XXI:

[...] Como agente de mudanças, é o responsável pela realização pelo ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência. Profissionalismo, devotamento. [...] outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. [...] que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo. [...] necessita-se de um professor que ajude a “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos”. [...] a mudança de mentalidade, a ação educacional e o professor, seu agente principal, devem voltar-se principalmente para crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão e a ausência de futuro.

A recomendação é bastante incisiva quanto ao investimento nos professores. É essencial para se conseguir atingir o sucesso das políticas no aspecto que se refere a atrair bons professores. Todavia, apesar dos progressos, a falta de professores é preocupante. O documento aponta que:

O Marco de Dakar enfatizou que, para alcançar a EPT, os governos devem melhorar a disponibilidade e a alocação de professores qualificados e motivados. Para atrair e manter bons professores, os formuladores de políticas devem melhorar a formação dos professores, alocá-los de forma mais justa, oferecer incentivos na forma de salários apropriados e criar carreiras atraentes (p. 42).

Com efeito, a disparidade das proporções de alunos por professor entre regiões continua bastante grande. Os dados apontam que até 2012, 29 de 161 países que disponibilizaram dados tinham uma proporção de alunos/professor na educação primária de mais de 40: 1. Desses países, 24 localizam-se na África Subsaariana. A proporção de alunos/professor na educação primária sofreu uma queda em 121 dos 146 países que declararam seus dados tanto para 1999 como para 2012. O documento afirma que nos países que ocorreram melhoras eram países que já apresentavam uma proporção de alunos/professor menor do que 40:1 (p. 42).

Consequentemente o documento traz a seguinte questão: Quantos professores primários seriam necessários para alcançar a educação primária universal até 2015? Para tanto, o relatório apresenta dados bastante preocupantes:

Entre 2012 e 2015, 4 milhões de professores teriam sido necessários para alcançar a educação primária universal: 2,6 milhões para substituir professores que se aposentaram, mudaram de ocupação, faleceram ou deixaram o cargo por motivo de doença; e 1,4 milhão para compensar o déficit, dar conta da expansão do número de matrículas e manter a proporção de alunos/professor abaixo de 40:1. Algumas regiões e países precisariam de muito mais professores primários adicionais do que outros. A região que enfrenta o maior desafio, por uma margem grande, é a África Subsaariana, que responde por 63% dos professores adicionais que são necessários. Entre os 93 países que precisam contratar professores adicionais, apenas 29 conseguiriam realizar isso até 2015, o que deixaria os outros 64 com déficit (p. 43).

A formação docente é uma problemática levantada pelo documento, pois almeja-se ampliar o quantitativo de professores, mas a qualidade é relevante. Exige-se melhoria na qualidade do professor, ou seja, professores bem-treinados e motivados. Muitos países expandiram rapidamente o número de professores, contratando pessoas sem as devidas qualificações necessárias. Podemos exemplificar que entre 91 países com dados para 2012, a porcentagem de professores primários cuja qualificação estava de acordo com padrões nacionais variava de 39%, na Guiné-Bissau, a mais de 95%, em 31 países. Projeções realizadas para 46 países mostraram que 12 deles teriam menos de 75% do seu corpo docente

qualificado segundo padrões nacionais, até 2015. Cumpre resgatar Delors (2006, p. 152-153) sobre as proposições que devem orientar a formação de professores para o século XXI, o qual dá destaque para sua importância na transformação da sociedade contemporânea:

[...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente [...]. A importância do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalirismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido.

Em suma há uma preocupação genuína com formação do professor, pois isto constitui a condição de melhor ou pior índice na qualidade dos serviços prestados pela educação nas escolas. Todavia, a formação pensada é a mais precária possível, desarticulada de um aporte teórico científico, dependendo do país e de suas condições dentro do padrão que lhe é exigido pelas políticas internacionais de dependência econômica. Isso acaba que forçando aos países membros a aderirem aos acordos firmados em conferência e fóruns para o atendimento as exigências, transformando esses países em tomadores de empréstimos, obrigando-os assim, ao cumprimento das exigências estabelecidas nos acordos bilaterais.

Por sua vez, o Relatório de monitoramento de Educação para Todos (EPT) no Brasil 2000-2015: versão preliminar, constitui um diagnóstico geral do projeto EPT. Tentaremos, assim, rastrear, no caso brasileiro, as recomendações para a formação do professor, seus objetivos e as diretrizes no delineamento de uma visão positiva dessa categoria nos marcos da sociedade capitalista.

Com efeito, no Relatório de Educação para Todos (2000-2015), logo na apresentação diz que o documento seria uma versão preliminar para consulta e que tem a perspectiva de subsidiar, por sua vez, o Relatório Global e da América Latina da EPT. Assim, o relatório de EPT (2000-2015) se propõe a fazer uma avaliação diagnóstica no intuito de rastrear os avanços obtidos ao longo dos últimos 15 anos acerca das seis metas de Educação para Todos. Portanto,

Tão importante quanto o documento a ser entregue à UNESCO é o processo de produção do mesmo. Mais que um relatório do governo, esse deverá constituir um relatório do País. Assim, a participação da sociedade civil, por meio de suas diferentes organizações, associações, entidades e indivíduos, é fundamental (UNESCO, 2014, p. 4).

De modo que, segundo o relatório, o Brasil, ao assumir os objetivos e as diretrizes propostos neste documento passou a integrar o conjunto de países compelidos ao cumprimento das metas estabelecidas pelo projeto de Educação para Todos decidido no Marco de Ação de Dakar com o tempo de abrangência até 2015, e que, conseqüentemente, tal engajamento derivou em significativas e importantes mudanças no perfil das políticas públicas desencadeadas neste período.

Quanto à política pública da educação, no caso brasileiro, está entendido que a União passa a exercer a função supletiva e redistributiva que se estende a toda Educação Básica – desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, no que diz respeito à assistência técnica e financeira (art. 211, §1º). Fica assim definido que a União deverá, quando tratar-se da ocorrência de desigualdades educacionais entre unidades federadas, redes e escolas atuar de forma complementar conforme necessidade desses entes, na perspectiva de promover a equidade e garantir a equalização de oportunidades educacionais, bem como manter um padrão mínimo de qualidade do ensino, a partir da assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (UNESCO, 2014). Portanto, no contexto das mudanças que foram demarcadas na última década, podemos situar alguns marcos legais, muito significativos e que merecem destaque:

Em primeiro lugar, o fortalecimento do financiamento da Educação Básica, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07), que contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade. Outra mudança importante foi à ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016 (UNESCO, 2014, p. 8)

Conforme relatório referendado, na educação o empenho para desenvolver habilidades de jovens e adultos é empreendido mediante uma formação de caráter geral, na perspectiva de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania” (p. 31), oferecida, por sua vez, através do ensino regular e do preparo para o mundo do trabalho em cursos específicos. Delineando-se como modalidade de ensino, a educação profissional foi regulamentada por lei específica em 2008 (Lei nº 11.741/08), alterando a LDB de 1996 (Artigos 39 a 42). A oferta de seus cursos pode ser assim diferenciada: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Art. 39, § 2º, I, II e III). Ademais, o crescimento da educação

profissional e tecnológica favoreceu e muito, não apenas a expansão da rede federal de educação, mas a oportunidade da criação e ampliação de programas distintos, que envolvem tanto a oferta de educação profissional técnica e de nível médio, bem como outras modalidades de cursos previstos em lei (UNESCO, 2014).

Sendo assim, dentre as iniciativas da política educacional implementadas pelo Ministério da Educação, na área de educação profissional e tecnológica, o Relatório de 2015 destaca três: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens denominados de Projovem Urbano e Projovem Campo, programas que insere jovens em situação de vulnerabilidade no acesso a formação para o trabalho:

[...] Outras iniciativas e ações voltadas para a educação profissional de jovens e adultos têm sido desenvolvidas diretamente ou com apoio do Ministério da Educação, assim como nas unidades federadas, a exemplo do Projeto Escola de Fábrica e outros. [...] O Projovem inclui também outras duas modalidades de atendimento: o Projovem Adolescente e o Projovem Trabalhador. O Projovem Adolescente tem como público-alvo jovens de 15 a 17 anos que em sua maioria são oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. O Projovem Trabalhador é desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e destina-se a jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até um salário mínimo, visando prepará-los para ocupações alternativas geradoras de renda. O Projovem Adolescente é desenvolvido pelo MDS (UNESCO, 2014, p. 38-39).

Segundo o relatório (2014), as iniciativas desenvolvidas pelo Brasil com a proposição de promover a melhoria das habilidades de jovens e adultos são distintas e multifacetadas. Tais deliberações tiveram um saldo positivo no quesito inclusão social, promovendo oportunidades igualitárias entre os jovens que haviam deixado a escola mais cedo. Todavia, ressaltamos que a política de formação da jovem classe trabalhadora adotada no Brasil está profundamente articulada, dentro de limites e contradições, à formação do capital humano, tão estimado e necessário aos processos de reprodução vigentes da sociabilidade capitalista em crise, em que também, procura-se, ao mesmo tempo, minimizar as problemáticas sociais originadas pelas desigualdades produzidas pela lógica metabólica do capital. Mézáros (2009, p. 60) nos adverte acerca desse contexto:

[...] O fato é que nos confrontamos aqui com uma contradição interna de um sistema de produção e controle: um sistema que não pode evitar o aumento das expectativas, mesmo ante a ameaça de um completo colapso de sua capacidade em satisfazê-las. E é justamente nesses momentos de colapso que soluções quixotescas e substitutivos são propostos com tanta paixão ‘humanitária’.

Nesse sentido, ainda salientamos algumas conquistas positivas, destacadas pelo relatório (2014) obtidas na Educação Básica na década iniciada com a Conferência de Jomtien (1990), as quais podemos evidenciar a partir destes dados: o atendimento escolar por faixa etária ampliou-se consideravelmente atingindo 41,2% entre 4 e 6 anos; 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7%, em 1996. Por essa via, ao lado de tais medidas, outros importantes passos foram dados na perspectiva de promover a qualidade da educação: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional; a possibilidade de melhoria da formação docente, dentre outras ações assim implementadas (UNESCO, 2014).

Por conseguinte, no aspecto referente ao professor, predomina a existência de um ordenamento legal nacional na perspectiva da valorização dos profissionais da educação escolar, sob o ponto de vista de se enxergar um elemento promissor na política educacional brasileira. Todavia, se verifica muitos obstáculos à sua plena efetiva implementação no contexto da federação. Isto porque muitos estados e municípios têm imposto dificuldades no cumprimento da denominada “Lei do Piso”, difundida como uma bandeira de luta adotada pelos movimentos dos docentes em favor da valorização da docência e melhoria substantiva salarial.

Ademais, podemos destacar no relatório de 2014, que além da existência de marcos regulatórios, a valorização dos docentes e da educação básica, exige a articulação de oportunidades de qualificação profissional do professor. Tal fato decorre a partir do levantamento dos dados sobre a formação dos professores da educação básica no Brasil. Estes dados mostram uma melhoria significativa, que corresponde ao período que se segue à Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000) (UNESCO, 2014).

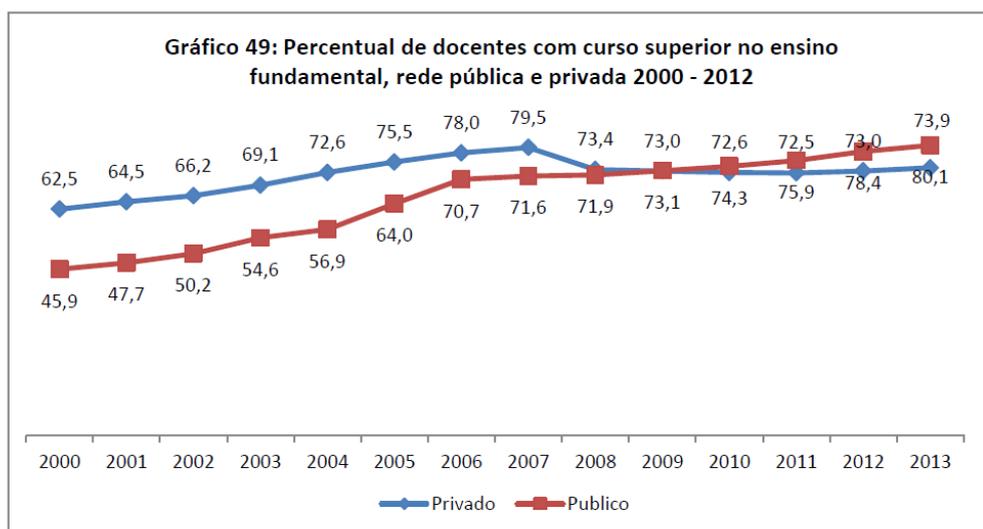
Para tanto, o referido documento (2014) considera ao apropriar-se de estudos sobre sistemas educacionais bem-sucedidos, pontuar favoravelmente a importância dos professores para a qualidade na educação. Vale ressaltar dois dispositivos constitucionais, particularmente importantes, que explicitam o “respeitar os professores”. E para isso exemplifica algumas ações que caminham nessa direção: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (CF, Art. 206, V e VIII). Também, a LDB (9.394/96) reafirma tais princípios em

um título específico sobre os profissionais da educação (Título VI, artigos 61 a 67) (UNESCO, 2014, p. 59).

Dentre esses aspectos, em 2008 foi aprovado um forte instrumento de valorização do magistério, a lei que regulamenta “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica” (Lei nº 11.738, de 16/7/2008), que ficou conhecida entre os profissionais da educação como “Lei do Piso”. Todavia, predominou uma resistência desde a implantação da Lei do Piso, pelo fato de que os governos apresentam desequilíbrios na estrutura das receitas e dos gastos públicos, às especificidades de remuneração entre as carreiras dos serviços públicos, além dos encargos previdenciários e, a necessidade de compatibilizar os gastos com a dívida pública que vem crescendo nos últimos anos de algumas unidades federadas. É dado destaque a outros marcos normativos mais recentes concernentes ao magistério público da Educação Básica, como por exemplo, as várias Diretrizes Curriculares Nacionais procedidas do Conselho Nacional de Educação (CNE) (UNESCO, 2014, p. 59).

No que se refere a atuação de professores no ensino fundamental, o Gráfico de nº 01 mostra que no período 2000 – 2013, enquanto o percentual de docentes que atuavam no setor privado com nível superior cresce 18,2%, o crescimento do setor público alcança a estimativa de 74,5%, demonstrando a partir desses dados, o esforço positivo dos governos federal, estaduais e municipais em possibilitar a qualificação dos professores da rede.

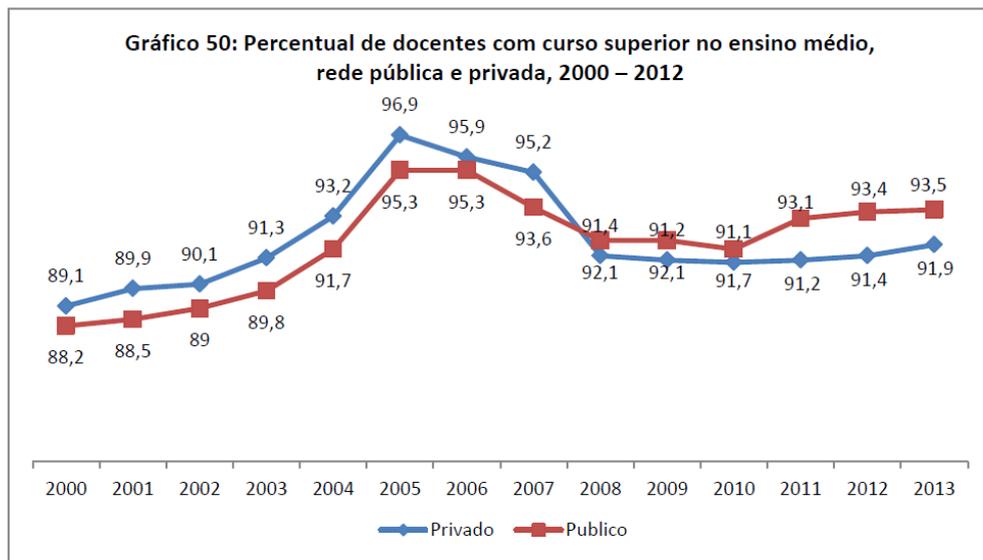
Gráfico 1 - Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, rede pública e privada 2000 2012



Fonte: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=49&no=4 e MEC/INEP/DEED/CSI.

Por conseguinte, o gráfico de nº 02 evidencia-se a situação dos professores com curso superior no ensino médio por dependência administrativa, concernente ao período 2000 – 2013. Fica evidente que o tanto o setor privado quanto o público apresentam crescimentos similares (3,1% para o setor privado e 5,9% para o setor público), apenas com uma pequena discrepância em percentuais, mas considerado muito pouco significativo.

Gráfico 2 - Percentual de docentes com curso superior no ensino medio, rede pública e privada 2000 2012



Fonte: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=49&no=4 e MEC/INEP/DEED/CSI.

É fato que o relatório (2014) apresenta uma melhoria da formação inicial dos professores brasileiros, e que tal melhoria está devidamente articulada a um amplo conjunto de iniciativas desenvolvidas no País desde meados dos anos 90, particularmente, a partir da Declaração de Educação para Todos deu-se um amplo projeto de educação formalizado num amplo compromisso entre governos e entidades sob a chancelaria do Banco Mundial e organismos bilaterais, no intuito de erradicar a pobreza, o analfabetismo, os conflitos sociais entre os países que assimissem tal projeto. Em suma, a educação pensada nos marcos da sociabilidade capitalista, especialmente a primária e a secundária – educação básica – tem nos seus princípios a busca por ajudar a minimizar a pobreza aumentando a produtividade da população pobre, na perspectiva de reduzir a fecundidade das mulheres, melhoria da saúde e desenvolver nas pessoas a capacidade de poderem “participar plenamente na economia e na sociedade”, mantendo assim, a governabilidade do sistema do capital em crise (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 63).

Com efeito, à luz do relatório de referência (2014) e ao lado das DCNs, o Ministério da Educação tem estimulado a definição de políticas para as diferentes etapas e modalidades de ensino, assim como para a formação de professores. Dessa forma, tais progressos podem ser vislumbrados em todas as áreas de atuação, sendo oportuno registrar alguns em relação aos objetivos de Educação para Todos. Dentre os avanços observados em relação à Qualidade da Educação, além da ampliação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, situamos ainda, conforme registro, a política do magistério, que sob a assinatura dos acordos definidos em Jomtien e Dakar, teve conquistas significativas para a educação básica. Ressaltamos assim, as primeiras iniciativas de relevância para o magistério foram concebidas já a partir de meados dos anos 90, quando foram iniciados o Programa Professor Alfabetizador (Profa)² e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola)³. De modo que, por serem ações já concluídas, seus impactos nos sistemas estaduais e municipais de ensino são considerados positivos no âmbito das políticas públicas de educação a partir desse período, levando em consideração que o relatório aponta melhorias na formação do professor (UNESCO, 2014).

Por sua vez, nos anos 2000 vários programas vieram a completar os já existentes, tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada. Em julho de 2004 foi concretizada a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que, a partir de então, vem sendo progressivamente aprimorada e ampliada nas suas ações, garantindo formação ao professor da educação básica. Dessa forma, tal rede consiste em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, devidamente articuladas, e desenvolvidas por Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de contribuir, significativamente, para a melhoria da formação dos professores e alunos da Educação Básica, no atendimento a meta 6, que se refere a qualidade da educação básica no escopo formação do professor (UNESCO, 2014).

A efetivação das estratégias e ações para a formação de professores, decorrentes da colaboração entre instâncias dos governos federal, estadual e municipal, vem sendo implementada e monitorada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação

² Participei dessa formação quando era professora de alfabetização da rede Pública Municipal de Fortaleza, período 2003 a 2005. Nós, enquanto professores da rede, considerávamos bastante enriquecedor. Todavia, a proposta incutida ali apontava para as pedagogias do “aprender a aprender”.

³ O Fundescola foi um programa desenvolvido através de acordo de empréstimo junto ao Banco Mundial, para ajuda financeira à escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Consistia no amplo programa de fortalecimento das escolas (PDE) dessas regiões que apresentavam defasagem nas áreas de língua portuguesa e matemática, na perspectiva de reduzir os índices de reprovação tidos como elevados.

Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁴, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas Públicos de Ensino que efetivaram adesão às ações de formação oferecidas pelo sistema. efetivamente, agregam a Rede propostas de cursos como o Programa Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil, dentre outras áreas. Dessa forma, podemos destacar ainda como dado significativo na conformação das mudanças implementadas nesse campo a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em conformidade com o Decreto nº 6.755/2009, cuja finalidade propõe organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, a partir de combinações educacionais decididas nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (UNESCO, 2014).

No contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica merecem destaque os programas Pró-letramento, Gestar II e a Especialização em Educação Infantil. Sendo assim, em linhas gerais, podemos informar que o Pró-letramento refere-se a um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo consiste em melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. E que tais cursos têm na sua grade ofertada pelo programa com duração de 120 horas, organizada em encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. Este programa atendeu no período de 2006 a 2013 um total de 834.095 professores e formadores. No entanto, não houve continuidade no período de 2013, prejudicando a oferta de novas vagas ou início de novos cursos, visto que o Programa precisou passar por reformulação em favor do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. De modo que, uma considerável parte dos professores envolvidos possuem característica comuns aos dois, sendo oportuna a reformulação do Pró-letramento, bem como do material didático-pedagógico, para garantir a inserção do maior quantitativo de professores que atuam nos anos/séries iniciais (4º e 5º ano) do ensino fundamental não contemplados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (UNESCO, 2014).

Já o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II se destaca por promover formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores do ensino fundamental. Entretanto, para os professores dos anos iniciais, havia sido organizado e

⁴ A SECADI é responsável por se articular com movimentos sociais e sistemas de ensino e implementa políticas nas áreas de educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar, indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Desmonte e exoneração de funcionários desta secretaria pela política de ajuste fiscal do governo Temer. Site: <http://www.anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora>. Acesso: 29/01/2017.

implementado em 2001 o Gestar I. Em continuidade ao programa, além de preencher a lacuna dos anos finais, foi criado o Gestar II para beneficiar os professores dos anos finais. O curso apresentava uma horária de formação de 300 horas. Dessa forma, no interstício referente à 2008/2011 houve uma considerável inscrição de aproximadamente 170.000 professores em 25 unidades de federação e 2.355 municípios contemplados. Todavia, do montante de professores inscritos pelos gestores estaduais e municipais quase 2/3 não formalizaram matrícula. Na perspectiva da logística do curso, nesse período 10 Universidades atuaram como formadoras e conseguiram certificar em torno de 62.500 professores, sendo 4.592 orientadores de estudo. Em 2012/2013 a Secretaria de Educação Básica (SEB) recebeu uma demanda de 7.444 inscrições de 8 UF e conseguiu ofertar o Programa, em parceria com 5 IES, com materiais do Gestar II encaminhados pelas Secretarias de Estado. O Programa, por sua vez, será substituído por outra proposta de formação continuada que possa vir atender minimamente os anos do 6º ao 9º ano, sendo que em 2014 ocorreu a finalização dos cursos iniciados em 2013.

Com efeito, o Curso de Especialização em Educação Infantil consiste na oferta direcionada a professores dos estados e municípios que atuam na educação infantil, sob o ponto de vista de proporcionar conhecimentos, ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, articulando teoria às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas, bem como a construção da identidade do profissional da educação infantil. Assim, tal curso teve as suas diretrizes configuradas de agosto a novembro de 2009, atingindo a totalidade de todos os estados do Brasil com a participação de 31 Universidades e 4.635 professores dispostos em deixar registrados a participação nessa formação (UNESCO, 2014).

No contexto da formação do professor surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), configurado num amplo conjunto de ações do MEC, em parceria formalizada dentre as secretarias de educação dos estados e municípios, e as instituições públicas de educação superior situadas nessas áreas para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas tidos sem formação acadêmica adequada exigida para lecionar nas séries da educação básica, no atendimento ao texto prescrito pela LDB, Lei 9.394 de 1996.

Consideravelmente, dentre as atribuições aqui propostas para a formação de professores, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o gerenciamento do processo de encaminhar os cursos no âmbito do Parfor, além de ofertar e avaliar tais projetos. Desse modo, todas as licenciaturas das áreas de conhecimento

da Educação Básica são desenvolvidas no Parfor, nas modalidades presencial e a distância. Hoje, são ofertados cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação; de 2ª Licenciatura para licenciados que trabalham sem serem devidamente licenciados na sua área que lecionam, e também é proposta formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Dada a relevância para a educação básica, o Parfor busca promover:

A oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; c) de nível médio, na modalidade Normal (Decreto nº 6.755/09 Art. 11, III) (UNESCO, 2014, p. 109-110).

Assim, dando continuidade a descrição dos programas de formação do professor ressaltamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, denominado (Pacto). Dessa forma, busca-se assegurar o acesso à educação primária universal. O grande desafio enfrentado no ensino fundamental é o baixo rendimento na aprendizagem dos alunos desse nível de ensino. Nessa perspectiva, o Pacto foi criado com o objetivo de enfrentar esse quadro deficitário e propor alternativas que viessem a sanar o problema. Configura-se como um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, sob o ponto de vista de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, promovendo o sucesso e o prosseguimento a próxima etapa do ensino.

Tal programa ainda propõe a formação de professores alfabetizadores a partir de cursos que visem a melhoria nas metodologias de ensino. Propõe, também, a aquisição de materiais direcionados para alfabetização, tais como livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras de apoio pedagógico e tecnologias educacionais que auxiliem o processo de alfabetização. Conseqüentemente, em 2013, para o ciclo de alfabetização focado em Língua Portuguesa, o programa (Pacto) contou com a adesão dos 27 estados e 5.420 municípios. A formação para os professores da educação básica efetivou-se aproximadamente com 16 mil orientadores de estudos e de mais de 319 mil professores alfabetizadores. Para 2014 o programa seria ampliado e sua oferta atenderia o ciclo de formação em Matemática (UNESCO, 2014). É válido destacar, conforme relatório, entendido como positivo que em 2013 mais de 2,3 milhões de alunos participaram da primeira edição da Avaliação Nacional de Alfabetização, conhecida por ANA.

Importante indicar o programa voltado para o ensino médio que se localiza dentro da categoria qualidade é o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este programa concebe a articulação de ações e estratégias organizadas entre a União e os

governos estaduais e do Distrito Federal na formulação e implantação de políticas públicas e no fortalecimento e melhoria no padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas especificidades, que se fundamenta pela perspectiva de inclusão de todos que desejam inserir-se nesse ensino. Portanto, duas ações são destacadas nessa primeira etapa: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Invador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que iniciou em 2014.

Com a adesão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação - SED firmou compromisso com o Ministério da Educação - MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, visando promover a valorização do professor da rede pública estadual, numa ação conjunta entre Secretaria de Estado da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC e Instituições Comunitárias de Ensino Superior. A Proposta Curricular de Santa Catarina e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contemplam a temática "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral", que orienta a discussão e o trabalho dos professores em todas as atividades da Educação Básica, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012)⁵.

Quanto à proposta de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio ela visa promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que estejam trabalhando no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, no atendimento as deliberações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. De posse dessas orientações e afinadas com o contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio a tessitura da formação continuada resulta das discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Secretarias de Estado da Educação, Universidades, Conselho Nacional de Educação e os Movimentos Sociais engajados nesse processo, além dos rigorosos debates realizados no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Assim, o Pacto consiste concretamente:

principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais. Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo (UNESCO, 2014, p. 100-101).

⁵ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/servicos/programas-e-projetos/6606-formacao-para-professores-do-ensino-medio>. Acesso: 01/02/2017.

Dentro dessas políticas, cabe aqui explicitar que o contexto histórico em que a inserção dos empresários na área da educação vem sendo proeminente nas últimas décadas, além do que essa área é dada por eles o enfoque central no desenvolvimento sócio-econômico. Assim, tal inserção tem sua justificativa na lógica de que a educação constitui a base necessária para o desenvolvimento, além de criar as disposições ideológicas na adequação ao modelo de reprodução societário do capital. Segundo Freres (2008, p. 78),

O desenvolvimento, para essa classe empresarial, é o estágio ideal ao qual a humanidade deve chegar. Porém, para ser desenvolvida, uma nação precisa se colocar num patamar de competitividade. Esta não existe sem educação, sob essa lógica. Educação e competitividade são imprescindíveis para atingir o desenvolvimento [...].

Vejamos ainda, segundo o Relatório (UNESCO, 2014) outras iniciativas de incentivo à qualidade da educação. Destaca-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) na perspectiva de articular as tecnologias da informação ao processo de ensino-aprendizagem das escolas. Sendo criado em 1997 e, reestruturado em 2007, agora inserido no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o procura atender três objetivos: 1) Implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e mídias digitais nas escolas contempladas; 2) Promover em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, de programa de formação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e além de, 3) disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações que corroborem em elevar a qualidade educacional dos alunos beneficiados.

Em linhas gerais, o programa se circunscreve numa ação educacional do MEC, que propõe incentivar a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas pedagógicas no intuito de fomentar melhorias nas práticas metodológicas no trabalho pedagógico das escolas públicas do ensino fundamental e médio. Ademais, o programa busca promover a inclusão digital e social das escolas que aderiram as deliberações desse projeto. Em suma, descreve como objetivo:

Inserir nas escolas de educação básica brasileiras, rurais e urbanas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem com a instalação de laboratórios de informática, soluções tecnológicas baseadas em mídias digitais e conteúdos digitais de qualidade, com capacitação dos professores e alunos dessas escolas, promovendo, com isso, não só a melhoria do processo educacional, mas também a inclusão social e digital das comunidades escolares brasileiras, uma vez que, também contempla os requisitos de acessibilidade e disponibiliza recursos de tecnologia assistiva de uso pedagógico (UNESCO, 2014, p. 107).

Na amplitude desse programa, o Proinfo está inserido em 5.100 municípios e já atingiu, desde 2004, a totalidade em torno de 64,6 mil estabelecimentos educacionais, cujo universo perfaz cerca de 28,3 milhões de alunos e 1,2 milhão de professores beneficiados. Por sua vez, o MEC em 2012 implementa mais uma ação nessa área tecnológica, trata-se do *Tablet* educacional, numa ampliação do programa e respondendo a demanda por esse tipo de equipamento. Empreende assim, a distribuição de *tablets* e computadores interativos, cujo objetivo consiste em oferecer ao maior contingente de professores das escolas públicas o acesso de tecnologias, possibilitando a inclusão digital. Tal programa apresenta três características importantes no seu processo de efetivação: “distribuição de equipamentos, formação continuada de professores e produção/disponibilização de conteúdos digitais educacionais” (UNESCO, 2014, p. 107).

No campo da formação do professor, no que se refere ao manuseio do equipamento, a Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio da DCE, tem por finalidade atender os professores com os cursos adequados à utilização dos *tablets* educacionais no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o resultado esperado é a composição de um quadro de professores formados pelos cursos propostos pelo Proinfo Integrado, no intuito de que os conteúdos sejam estruturalmente adequados para atender às plataformas móveis, como é o caso dos *tablets* educacionais. Portanto, segundo os dados do relatório (2014) nessa formação para o uso das Tecnologias na educação já foram formados 34.322 professores.

Quantos aos conteúdos desenvolvidos pelo programa são produtos contemplados para os *tablets*, como por exemplo: os aplicativos da TV Escola, de cursos do Proinfo, da plataforma e-proinfo, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, do Portal do Professor e dos livros escolares, estando inseridos no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, todos estes aplicativos fazem parte do conjunto de materiais disponíveis no ambiente denominado Conteúdos Digitais, que seguem devidamente programados nos equipamentos, possibilitando o acesso dos professores assim que o *tablet* educacional esteja sendo utilizado.

Podemos ressaltar o quanto vem sendo difundido o uso das tecnologias da informação como aparato estratégico enquanto mística da chamada “sociedade do conhecimento”, tendo o campo educacional o cenário propício à adequação as mídias digitais, num processo de atualização dos procedimentos metodológicos da docência, atrelado a isso, a ideologia do “aprender a aprender”, que tão bem compreendemos que se trata de ajustar, ao

fim e ao cabo, as determinações da ordem do capital em crise. Nesse sentido Jimenez (2001, p. 76) advoga que:

O ponto nevrálgico da questão é que vem se impondo um discurso ideologicamente falseador sobre o caráter das fabulosas transformações que têm marcado a face do capitalismo contemporâneo. Apregoa esse discurso que a nova ordem mundial estaria engendrando relações não classistas, decretando o fim da sociedade do trabalho e a instauração da sociedade do conhecimento, face à reestruturação econômico-social e política dentro de uma base técnica instalada pelo alto desenvolvimento tecnológico, o que teria tornado insuficiente, ademais, o puro e simples adestramento da força de trabalho. [...] os atuais processos produtivos ancorados na avançada tecnologia da virada do milênio, estaria a exigir um trabalhador bem educado: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões.

Ainda no contexto do relatório (UNESCO, 2014) destacamos mais uma iniciativa de estímulo à qualidade da educação com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa desenhado pelo do MEC, mas incumbência da Capes. Seu processo de institucionalização ocorreu pelo Decreto Presidencial nº 5.800, de 8/6/2006, e procurou fomentar junto às instituições públicas parcerias de programas de formação inicial e continuada de professores para Educação Básica, estruturados na modalidade a distância, sob o ponto de vista de tentar resolver o problema de carência de professores para atuarem na educação básica.

A Universidade Aberta do Brasil constitui um sistema integrado por universidades públicas que promove cursos de nível superior para estudantes que fazem parte da população que desejam certificação superior, mas têm dificuldade de acesso à formação universitária presencial. Dessa forma, os cursos dessa modalidade de ensino funcionam por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público de maior participação são professores que atuam na educação básica e que é dada prioridade de formação, após serem atendidos em sua totalidade, são direcionados aos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

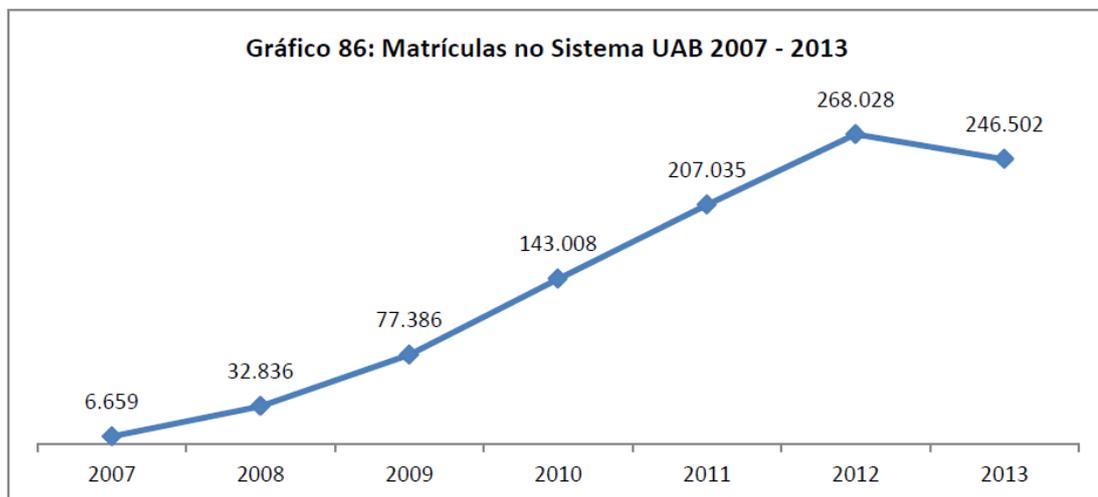
Em conforme com o sistema UAB, o qual tem como proposta ao ser instituído para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (UNESCO, 2014, p. 111). Assim sendo, prioriza a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, além se incentivar pesquisas em metodologias consideradas inovadoras de cursos no ensino superior que abordem as mídias digitais nos processos educacionais. Procura articular a colaboração entre a União e os entes federativos na organização e logística do sistema e a criação de centros de formação permanentes

conhecidos como polos de apoio presencial em regiões que assinaram a adesão com as instituições que mantêm o sistema UAB abrigado. Portanto,

O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e Ideb. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (UNESCO, 2014, p. 111).

No gráfico de nº 03 aqui no nosso texto (conforme relatório (2014) trata-se do Gráfico 86)⁶ apresenta as matrículas do sistema UAB no período 2007 – 2013 e mostra que seu crescimento vem sendo bastante significativo, o quantitativo é de mais de 30 vezes em 7 anos. A participação de 104 instituições públicas de ensino superior, tanto federais e estaduais estão atuando nesse sistema, com 1.148 cursos sendo oferecidos em 818 polos para os encontros presenciais.

Gráfico 3 – Matrículas no sistema UAB 2007 - 2013



Fonte: MEC/CAPES

Indo na contrapartida ao que informa o relatório (UNESCO, 2014) acerca dos avanços bastante relevantes no campo da formação de professores com a introdução das chamadas

⁶ FONTE- RELATORIO EPT BRASIL (UNESCO, 2000-2015, p. 111).

tecnologias da informação e comunicação, através do sistema UAB, que em 7 anos ocorreu uma explosão na procura e criação dos centros de apoio presencial, ressaltamos que as tecnologias avançadas de comunicação e a Internet não estão disponíveis para todos, embora seja constantemente publicizado via canais midiáticos termos obtido sua universalização. Em suma, tais tecnologias vem sendo utilizadas no direcionamento de uma política de formação aligeirada e que fomenta o mercado, além disso:

Embasam as principais políticas educacionais de universalização do ensino básico, sendo a EaD o principal meio de alcance para tal. Dessa forma, a imposição da popularização da EaD em todos os níveis e modalidades é incentivada pela parceria entre os setores públicos e privados. A generalização da EaD tem sido efetivada no nível superior via Sistema UAB, em que se defendem os princípios do autoaprendizado, do aprender sozinho, do “aprender a aprender” e do “aprender a conhecer”. Dito de outro modo, é exacerbada a ideia do aprendizado individual e da sociedade cada vez mais individualista (SILVA, 2011, p. 50).

Desse modo, no entendimento dos defensores acerca da importância das tecnologias, estes afirmam que estas possibilitam o crescimento da produtividade do trabalho, a redução de custos de produção, dos salários e a intensificação do uso da força de trabalho. Para tanto, a escola é chamada para atender tal demanda, na perspectiva fornecer uma classe trabalhadora disciplinada e multifacetada: “sempre foi recrutada para atender ao conjunto de transformações na cadeia produtiva enquanto fornecedora de mão-de-obra para o processo de produção e de reprodução do capitalismo” (SILVA, 2011, p. 50). Interessa ao capital os ajustes que a escola deve enfrentar, pois no contexto da sociedade capitalista, no enfrentamento das crises impõe-se o atrelamento da educação ao mercado.

Alegam os defensores da EaD que a mesma é capaz de proporcionar uma produtividade individual mais elevada e o caminho certo para o acesso ao emprego. Na verdade, ocorre uma redução do valor unitário da mercadoria educação, em particular da educação presencial, que requer um quadro de professores com uma formação minimamente sólida para dar cabo a um *quantum* de instrução e de formação. Com isso, a EaD consegue aumentar a taxa de lucro do capital dos setores da informação e da educação simultaneamente (SILVA, 2011, p. 50-51).

Como se viu na demonstração sobre resultados alcançados em relação as Metas Objetivas e Estratégias de EPT, o Brasil tem procurado através de suas políticas educacionais responder aos desafios definidos no Fórum de Dakar (2000). As respostas dadas são diversas e variam conforme o alcance e abrangência dos diferentes objetivos, havendo áreas onde as realidades tidas como desafiadoras, e que portanto, não avançaram na consecução de suas ações. Algumas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) mostram expressivas interfaces entre estas e os objetivos de EPT. Conforme o relatório (UNESCO, 2014, Quadro 4) aqui no texto nos referimos ao Quadro 1 que possibilita visualizar e perceber a interrelação entre os objetivos de EPT e as Metas do PNE.

Gráfico 4 – Objetivo EPT e metas PNE

Quadro 4: Objetivos EPT e Metas PNE

Objetivos EPT	Metas PNE
1. Cuidados e Educação na Primeira Infância	1. Educação infantil (expansão da creche e universalização da pré-escola)
2. Educação Primária Universal	2. Ensino fundamental (universalização do acesso e conclusão na idade certa)
3. Habilidades de Jovens e Adultos	3. Ensino médio (universalização do acesso e matrícula na idade certa) 10. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (25% das matrículas do ensino fundamental e médio) 11. Educação profissional de nível médio (triplicar matrículas e assegurar 50% de vagas gratuitas) 12. Educação superior (expansão do acesso, especialmente população 18-24 anos)
4. Alfabetização de Adultos	9. Erradicação do analfabetismo e redução do analfabetismo funcional (50%)
5. Paridade e Igualdade de Gênero	
6. Qualidade da Educação	5. Alfabetização na idade certa (8 anos, 7 anos e, ao final do plano, 6 anos) 6. Educação em tempo integral (50% das escolas e 25% dos alunos da educação básica) 7. Qualidade da educação básica (melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb) 15. Formação de profissionais da educação (inicial e continuada)

Fonte- relatório ept brasil (unesco, 2000-2015, p. 115).

Numa apreciação das políticas e iniciativas aqui explicitadas admitimos compreender que o Brasil avançou consideravelmente na propositura de garantir, à luz do relatório (UNESCO, 2014), as necessidades de aprendizagem que todos os jovens e adultos devem apropriar-se. Para que, “sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania” (p. 41). Mas, de acordo com Unesco (2014), ainda há muitos desafios a serem superados, pois muitas regiões admitem as dificuldades em atingir os objetivos de EPT acordados.

Todavia, diante da crise do capital tais desafios têm se tornado impossíveis de serem vencidos, pois com a redução dos investimentos muitos programas deixam de funcionar ou não renovados, impossibilitando uma continuidade permanente.

Assim sendo, os indicadores que avaliam os resultados contidos no relatório (2014) apontam que um dos maiores desafios no caso brasileiro se refere à redução do analfabetismo, e que tem como estratégia de minimizar a desigualdade de acesso às oportunidades educacionais às pessoas das camadas populares e que mais necessitam. Ademais, ressalta assim, a necessidade de investimento maior na nas ações que envolvem o projeto de alfabetização e na ampliação dos mecanismos que possam garantir a continuidade dos estudos dos egressos de turmas de alfabetização. Isso possibilitaria um retorno

significativo, sob o ponto de vista sistêmico da educação, com vistas à integração de um projeto educacional que almeje contemplar um maior número de pessoas (UNESCO, 2015).

Ao analisar os relatórios de monitoramento de Educação para Todos (EPT) identificamos que este reconhece que a questão docente se constitui numa das mais desafiadoras metas para a educação básica. Por consequência, sob o ponto de vista do relatório o problema é a carência de professores, daí o destaque para a necessidade urgente de ampliação do número de professores capacitados para atender as exigências por uma educação de qualidade, bem como o aporte de significativos investimentos que devem ser destinados a formação e remuneração desses professores. Ao vincular qualidade ao desempenho docente, os governos nacionais, segundo a Unesco (2014), devem considerar a possibilidade em manter um equilíbrio entre a necessidade urgente em lotar os professores em salas de aula e a consonância em cumprir a meta de longo prazo para organizar uma força (equipe docente) de alta qualidade de ensino profissional, que venha cumprir os objetivos de ajuste ao andamento do projeto reformista proposto pelos organismos internacionais atrelado a lógica do mercado.

[...] A pública convocação dos professores para preencherem as lacunas deixadas pela política pública da educação, devendo agir com compromisso na superação dos problemas e corrigir as graves disfunções da sociedade capitalista, reconstruindo, dessa forma, os elementos indispensáveis à vida societal e às relações interpessoais, estas últimas centradas no cultivo de valores éticos e morais. Na agenda dos idealizadores das Conferências e Fóruns Mundiais de Educação para Todos, caberia aos professores a tarefa de coopera com as reformas educacionais, atribuindo o sucesso das reformas ao envolvimento da comunidade escolar, particularmente, dos docentes (CARMO, GONÇALVES, MENDES SEGUNDO, 2015, p. 117-118).

Em última análise, a realidade tem demonstrado que o tratamento conferido à política de formação docente no Brasil, perspectivada no cerne do Projeto de Educação para Todos, preconizada nos documentos e relatórios, além dos monitoramentos, diagnóstica que os desafios estão na carência de professores. Todavia, na prática o que vem sendo percebido é o esvaziamento e a precarização da educação previstos nas políticas das últimas décadas; também, devido aos precários salários dos professores e o pouco incentivo à melhora da profissão de professores no país têm se tornado uma profissão pouco atraente para aqueles que desejam o magistério como carreira. Além disso, existem principalmente implicações ideo-políticas do Programa de Educação para Todos no campo das políticas e reformas educacionais no Brasil, atrelada as diretrizes de uma política cada vez mais afinada as determinações do capital, que coloca a educação pública numa condição básica.

Em suma, os Relatórios de Monitoramento de EPT, através de suas análises, têm evidenciado a distância dos países no cumprimento das metas estabelecidas em Jomtien, por

sua vez, reeditadas no Fórum Mundial de Dakar (Senegal- 2000). Diante de tal constatação do não cumprimento das metas da EPT evidenciado nos dados do relatório de 2014, o Banco Mundial tomando medidas sucessivas, reorientações para a melhoria da educação básica, como formular ações ditas inovadoras e estratégias que foquem a qualidade dos professores de todos os níveis, propondo programas pertinentes para garantir a aprendizagem de forma eficiente e a melhoria do trabalho pedagógico dos professores. Dentre estas orientações, deveria incluir além do acesso, democratização e a qualidade do ensino, a diversificação e flexibilização do financiamento estendendo um leque de possibilidades à atuação da iniciativa privada, via organizações sociais, na educação pública brasileira.

4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM ATENDIMENTO AOS DITAMES DO MERCADO

A ideia central do marxismo no que se refere à evolução histórica é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através do seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento, etc., são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais.

(György Lukács)

4.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL - O PAPEL DA ANFOPE

O contexto histórico da formação do professor da educação básica nos remonta alguns séculos. Podemos situar com a entrada dos padres jesuítas aqui no Brasil, período colonial, por volta de 1549, cujo objetivo consistia no processo de catequização da população indígena. Consideramos que as primeiras práticas docentes e por sua vez os modelos de ensino caracterizaram-se pelas concepções da Pedagogia Tradicional, de caráter religioso e normativo sob a atuação dos religiosos. Cabia ao mestre professor a centralização do saber e a representatividade de uma autoridade absoluta e de dominação desse saber, mas que não havia uma obrigatoriedade no processo de produção desse saber, pois centrava-se em difundir a fé católica e a conversão dos indígenas, por meio da catequese e da instrução. Notadamente, conforme Ribeiro et al:

Com a divulgação do “saber científico”, fundado nas ciências positivas da natureza e com grande influência do discurso pedagógico psicológico, o saber do educador deixou de ser o centro de gravidade das práticas docentes, enquanto o ato pedagógico centrou-se, progressivamente, no educando. Este pensamento educacional, concretizado no grande movimento da Escola Nova, impulsionou a formação do educador ao nível de Escolas Normais, aproximadamente a partir de 1888, e em nível superior, pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a partir de 1930 (p. 2).

Dessa forma podemos distinguir que houve dois movimentos que delinearam a estruturação da educação brasileira já na década de 1960: o movimento da Escola Nova, iniciado nos anos 20 e os movimentos de Cultura Popular nos anos da década de 1960. Assim, o movimento escolanovista trabalhava numa perspectiva da utilização de métodos não diretivos; já o movimento de Cultura Popular, sob o viés freiriano apelava para uma formação

conscientizadora da política e focada na educação de jovens e adultos. Notadamente, as duas composições pedagógicas caminhavam por desfavorecer os conteúdos propriamente ditos, mas traçavam uma visão relacional do pedagógico entre professores e alunos. Dessa forma, compreendemos que:

No caso da Pedagogia Nova, o educador, que deveria ter anteriormente uma cultura geral, necessitou, nesse momento, desenvolver uma boa postura relacional, devendo atuar como incentivador da aprendizagem. Sua competência técnica era testada pelos conhecimentos de Biologia e de Psicologia e pela capacidade de entender as necessidades do educando (RIBEIRO, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 2).

A partir do processo de modernização das sociedades ocidentais chegou aqui os pressupostos da ciência instrumental, de base teórica positivista, cuja característica estava focada na racionalidade técnica. Tais ideias reorganizaram a estrutura social do trabalho marcando uma separação entre os que pensam educação e os que a fazem. “observamos que não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar de 1964, especialmente influente na década de 1970” (p. 2).

Foi implantado no Brasil, em meados de 1970, um modelo de gestão que consistia em seguir o sistema de organização das fábricas, moldando assim a estrutura de gestão das escolas, formatando-as aos princípios gerenciais da administração empresarial. Por volta dos anos de 1990, tal modelo é restaurado a partir da política neoliberal que aqui foi se consolidando.

A reforma educacional acontece nos três níveis: universitária, em 1968; a primária e secundária com a LDB de 1971, tendo como características a fragmentação do conhecimento, dando ênfase aos procedimentos pedagógicos, manuais de planejamento e modelos de avaliação. Ribeiro et al, agumenta que:

O caminho empreendido entre o movimento da escola e o cotidiano das empresas parecia inexorável, materializado num currículo nacional obrigatório que incluía o uso de técnicas educacionais e a formação para o trabalho através de cursos profissionalizantes. [...] Na década de 1970, surgiram cursos rápidos para a formação de professores, em nível universitário, voltados para a preparação de especialistas, necessários àquele modelo de desenvolvimento vivenciado no país. As licenciaturas curtas tornaram-se uma opção para a formação em massa de professores, especialmente agrupada em grandes áreas de Ciências e Estudos Sociais (p. 3)

Como consequências dessas políticas obtivemos um profissional intelectualmente mal preparado, desconectado de sua realidade política e centrado apenas no papel do uso de métodos e técnicas pedagógicas no seu cotidiano de sala de aula, alheio as questões de

natureza política e social e desconectado da relação teoria-prática no que diz respeito a totalidade social e seus desdobramentos ídeo-políticos no campo da formação docente.

Foi fundamental para a reprodução do sistema um profissional submisso aos modelos vigentes de sociedade e de Estado. Esse modelo não contava com os esforços e a combatividade dos educadores que, naquele período, não conformaram com o cumprimento de papéis educacionais e de formação tão restritos (IBIDEM).

Os anos de 1980 é marcado pelo processo de redemocratização com a abertura política, advém a perspectiva da teoria crítica e que procura suplantar a visão tecnicista e os limites das concepções crítico reprodutivistas propondo uma correlação entre educação e sociedade. Isso tem como fundo teórico as ideias do materialismo histórico dialético, o qual desencadeou espaços de muitas discussões, além de um projeto societal de transformação da sociedade capitalista e de seu modo de produção mercadológico.

Podemos afirmar que nessa década predomina uma busca pela identidade dos profissionais da educação e isso é visível pelas lutas identificadas no movimento organizado em prol da democratização da sociedade, alimentado através de conferências e de entidades nacionais. Ressaltamos, para exemplificar, a Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) que procuravam discutir acerca das diretrizes governamentais e de oposição numa crítica às manobras que constituíam no excesso de especializações das atividades e a fragmentação do conhecimento e do trabalho do professor na escola.

Nesse contexto, aparece uma concepção na formação do educador focada na docência, reconhecendo a base de sua dimensão profissional, derrubando a visão anterior da fragmentação do conhecimento, bem como na especialização das tarefas e na separação das atividades. Vale ressaltar que a partir dos debates e formulações da Anfope foram de grande importância na construção das definições teóricas sobre a formação de professores naquele momento histórico. Dessa forma,

[...] a novidade da reformulação do papel do educador, considerado como um profissional da educação, superando uma visão tradicional sedimentada que o compreendia apenas numa dimensão de dedicação e sacerdócio. Incorporaram-se, então, as necessidades de uma vinculação estreita e inseparável entre as exigências de uma formação consistente, aliada às dimensões indispensáveis de profissionalização, com remuneração justa, cargos e carreira (p. 5).

A década de 1990 foi marcada por cursos de formação de professores e práticas docentes que se diferenciavam por duas dimensões de debates e extremamente antagônicas: uma proposta situava-se numa educação tecnológica neoliberal e a outra proposta pautava-se na educação crítica libertadora e comunicativa. Assim, o que ficou marcado foi a implementação de metodologias de cunho neo-escolanovistas, respaldadas pela teoria construtivista piagetiana, cuja base teórica se encontra na biologia. Nessa perspectiva,

O pressuposto dominante é atravessado por uma abordagem de cunho naturalista, que enfatiza a relação entre o meio biológico e as organizações internas do indivíduo, obliterando por essa prerrogativa as ponderações de caráter sócio-histórico que são secundarizadas nas reflexões do psicólogo genebrino (BARROSO, 2010, p. 230).

No contexto sócio-econômico predominou a reestruturação do padrão do processo produtivo e novos delineamentos se concretizaram definindo a divisão internacional do trabalho. Tal configuração se deu após o esgotamento histórico do padrão taylorista-fordista de produção, pois não conseguia mais corresponder a crise sistêmica do capital, exigindo nova reorganização de suas bases de exploração e recomposição das taxas de lucratividade. Por sua vez, os países ditos emergentes e da periferia do capitalismo tardio, como o caso brasileiro, passam a ser forçados ao um regime de austeridade econômica através de acordos chancelados pelos organismos internacionais, desaguando em inúmeras reformas educacionais sancionadas pelas conferências de Educação para Todos (EPT) a partir dos anos 90. Portanto, essas reformas têm como propósito a formação mão de obra minimamente qualificada, na perspectiva de atender às exigências do capital em crise (RIBEIRO, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010).

Nos aspectos ideo-políticos, novos conceitos passam a transitar nos meios acadêmicos: é a pós-modernidade⁷ demarcado por uma visão de mundo que declara a morte das “grandes narrativas” totalizantes⁸. Nesse sentido, são destacados os aspectos de “particularização”, da “multiplicidade” e da “descentralização” da realidade, isto é: a realidade pode ter muitas interpretações ou “verdades”, as análises passam a serem vistas

⁷ Dermerval Saviani (1992 e 1997), que é um dos expoentes da filosofia da educação brasileira, na sua pedagogia histórico-crítica, de fundamentação marxista, reconhece no pós-moderno tão somente efeitos de uma época de “fragmentação” e “superficialidade”, um período de “decadência da cultura”, de “esvaziamento do trabalho pedagógico na escola”, enfim, seria mais um meio ardiloso da produção ideológica ‘pós-capitalista’ para encobrir a percepção dos homens a respeito do desenvolvimento histórico. Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm>. Acesso: 10/02/2017.

⁸ François Lyotard: foi um filósofo francês, um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a pós-modernidade. Autor dos livros *A Fenomenologia*, *A Condição Pós-Moderna* e *O Inumano*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Fran%C3%A7ois_Lyotard. Acesso: 10/02/2017.

como uma questão de pontos de vistas, ou seja, passa a predominar uma relativização sobre a realidade mais tacanha e rasteira no campo das teorizações.

Há um desdobramento desses aspectos que se profunde no cotidiano da educação básica que é “à lógica de consumo dos saberes escolares”, onde a escola passa a contribuir ao fornecer os ditos saberes tácitos em detrimento do conhecimento sistematizado e decantado por gerações que é o patrimônio da humanidade. De modo que tais saberes tácitos caminham num processo de esvaziamento de conteúdos que se adequam à nova conjuntura do capital e suas metamorfoses que escondem as contradições da sociabilidade de classes. Nesse contexto, cabe ao professor assumir outro papel social, responsável por criar as disposições necessárias da nova ordem conforme Freitas apud Ribeiro et al. alerta-nos sobre isso:

[...] A proposta da tentativa de envolver o professor, esse novo interesse não é acidental e faz parte de uma estratégia mais ampla de fazer com que os trabalhadores se articulem mais efetivamente com o trabalho de reconstrução econômica. Neste processo, tenta-se passar a ideia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa. Esse processo democrático deve servir a interesses centralizados não a interesses dos professores, dos alunos, das classes populares. Em suma o que ocorre é um aumento do controle central combinado com uma aparente autonomia e descentralização na execução local, a esse fenômeno denomino descentralização centralmente controlada (1992, p. 14).

Nessa perspectiva, o professor é convocado a ajustar-se ao comprometimento com os ditames da ordem do capital na tentativa produzir conhecimentos práticos voltados para a demanda do mercado: a futilidade e a degenerescência do valor de uso das coisas se espriam no cotidiano das pessoas e no seu imaginário. Ademais, rumo a um processo de reconfiguração do capital em crise, o Estado, articulado a esse capital, promove o modelo da educação focado na apropriação dos “pilares da educação”⁹ acordado nas determinações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, através de inúmeras conferências de EPT advogando a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS)”¹⁰ como úteis a vida. Atrelado a tais demandas, com o advento da era tecnológica, particularmente as

⁹ O projeto de educação para o Século XXI é firmado em quatro Pilares são eles: pilares que são: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estes são os pressupostos fundamentais para a transmissão da informação e da comunicação adaptada à sociedade contemporânea.

¹⁰ Enquanto metas: “São determinações a serem cumpridas e com prazos específicos, a saber: I) a expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; II) o acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; III) a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; IV) a redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; V) a expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; VI) a construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável” HOLANDA, F. H. O. Trabalho e Educação: uma crítica ao movimento de educação para todos. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Fortaleza, 2009, p. 108-109.

chamadas tecnologias da informação e da comunicação em sua modalidade Educação a distância atuaria como a cereja que coroaria a política de formação docente, daí a formação do professor passou a ser implementada a partir de cursos a distância. Para tanto, o modelo pensado é forjado na era tecnológica, a qual

desvia a formação do educador especialista para atender às necessidades e às exigências do mercado: um educador versátil, que tenha iniciativa, que saiba tomar decisões em tempo real e que seja capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. É o predomínio de um saber prático – embora com mais desenvoltura e criatividade para os processos produtivos descentralizados –, reduzindo-se à cultura sólida ou geral, amparado em “saber” eclético e superficial (RIBEIRO, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 7).

Assim, de posse desses elementos ressaltamos a importância do papel da ANFOPE para a formação de professores, na contraposição ao esvaziamento da docência nas últimas décadas. Assim, a origem histórica da ANFOPE ocorre a partir da década de 1980, no evento da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, ocasião onde foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Educador, posteriormente, denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE e finalmente, passou a chamar-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (BARROSO, 2009).

Sendo assim, podemos situar o contexto da sua organização, destacando o momento em que o Brasil vivenciava um processo reivindicatório pela abertura política e redemocratização do estado. Fato que também se estendeu na educação, marcado por um intenso e acalorados debates que giravam em torno duas temática: por um lado, os movimentos sociais de então, se organizavam juntamente com os educadores na perspectiva de avançar no debate acerca do regime militar e seu desdobramento negativo na luta pela democracia. Outros, por sua vez, debruçavam-se em aguçar o debate torno das licenciaturas e do Curso de Pedagogia, como também, os pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE).

Para tanto, com a participação de várias pessoas oriundas de diferentes partes do Brasil criaram o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Educadores, o qual atuaria através da articulação de comitês regionais que também passaram a ser pensados no intuito de fortalecer a integração dos participantes envolvidos. Assim, com a participação dos diferentes movimentos sociais da época, dentre estas associações e entidades de educadores e estudantes conseguiram avançar nas discussões no que tange às reformulações dos cursos de formação de professores, sob a perspectiva desses movimentos introduziram-se nas políticas educacionais, possibilitando ganhos fundamentais a luta dos educadores (BARROSO, 2009).

Para tanto, apresentam uma proposta alternativa para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Tal documento discutia uma redefinição acerca da formação de professores, cujas graduações enquadravam-se nos cursos de bacharelado e licenciaturas, de forma que, a formação de professor perpassaria desde a fase inicial considerando que a base referencial deveria partir da realidade e da problemática educacional brasileira em detrimento aos pressupostos contidos no documento referente à reforma universitária de 1968, bem como a concepção de currículo moldado na abordagem tecnicista do período militar (BARROSO, 2009). Segundo esses delineamentos,

Surge à concepção de núcleo comum e, posteriormente, base comum nacional dos cursos de formação de educadores. Em outras palavras o significado da *BCN* para a CONARCFE recebia a seguinte interpretação: a) A base comum nacional seria a “garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. Sob essa ótica, a ênfase é colocada no “estímulo à capacidade questionadora da informação recebida e de sua crítica”, visando desenvolver reflexões, durante todo o curso, sobre a realidade educacional no contexto da sociedade brasileira, na qual o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido, [...]; b) A base comum nacional seria “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental”. Deve-se buscar assim, o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro (ANFOPE, 1984 apud BARROSO, 2009, p. 97).

Com o nascimento da ANFOPE na década de 1990, o cenário que então se vislumbrava tinha como pano de fundo as políticas ditas neoliberais as quais passam a ditar o perfil do professor: “o aparecimento no cenário nacional da ANFOPE evidenciava uma proposta de formação de professores assentada no modelo de expansão do ensino superior, advinda das reformas e recomendações dos organismos financeiros internacionais” (BARROSO, 2009, p. 98).

Com efeito, a ANFOPE se constituiu enquanto uma associação de luta em torno da formação de professores coerente com uma concepção crítica da realidade e articulada a uma base comum nacional, mas sólida nos requisitos fundamentais concernentes a docência, assentada por sua vez, no conhecimento científico.

4.1.1 A legislação brasileira sobre a formação do professor da educação básica no Brasil: o que diz o PNE (2014-2024) e o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009

Pretendemos discutir a formação do professor da educação básica à luz da legislação brasileira, particularmente no texto do último Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), apontando os limites e possibilidades, no tocante as providências encaminhadas no campo da formação docente, como também estabelecer uma análise do Decreto 6.755/2009 quanto este procura determinar uma política de formação do professor tendo a CAPES como agenciadora.

Nesse sentido, caminhamos em um momento crítico em que imperativos de formação e desenvolvimento humano, os quais foram produzidos historicamente, mas que pelas determinações de uma sociedade dividida em classes, estruturada pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, são negados a grande maioria das pessoas em todo mundo. De modo que, pelo discurso vigente, resta-nos o desafio, dentro das políticas públicas, aprofundar ações que minimizem o descaso no que diz respeito à formação da infância e da juventude, nas redes de ensino, na perspectiva de garantir o direito à educação sem distinção, conforme reza a Constituição (1988).

Na execução de tais políticas públicas são direcionadas para acelerar, nas redes de ensino e escolas, o cumprimento das metas firmadas, interna e externamente, com o Ministério da Educação (MEC) e organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, Unicef), num intuito de elevar, a todo custo, os níveis de aprendizagem dos alunos, mensurados pelas avaliações em larga escala (FREITAS, 2014).

No delineamento destas questões, a formação docente passa a ser alvo principal das atuais políticas no campo da educação. Prioritariamente, isto deságua no âmbito dos estados e municípios. Entendendo assim, que a educação constitui área estratégica para o capital, sendo notável o interesse do empresariado neste seguimento. Freitas (2014, p. 427) destaca que,

[...] por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento.

Podemos fazer uma digressão dos contextos históricos que antecedem programas e planos de governo, momentos estes que oscilam entre o autoritarismo e a perspectiva “democratizadora”. Assim sendo, em meados do século passado até o momento atual, particularmente, segunda década do século XXI, o Brasil vivenciou regimes autoritários, como a Era Vargas (1930-1945), desaguando no chamado Estado Novo (1937-1945), o Regime Civil Militar (1964-1985), uma vez ou outra, atravessado por momentos ditos

“democráticos”, e que de certa forma, propunham planos educacionais na tentativa de regulamentar e/ou adequá-los as demandas da totalidade social.

Nesse ínterim, a educação brasileira refletia e reflete as determinações desses períodos acima citados. Podemos elucidar, por exemplo, nas legislações, ditas reformas, leis e decretos que procuraram disciplinar e regulamentar a educação brasileira, normatizando-a segundo interesses da ordem vigente. Dessa forma, podemos circunscrever, exemplificando algumas dessas legislações mais significativas: as Reformas Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) (VIEIRA & FARIAS, 2007). Nesse processo, conjuntamente, surgem as Leis Orgânicas: Decreto-Lei Nº 4.244/1942, Decreto-Lei Nº 6.141/1943 e o Decreto-Lei Nº 8.530/1946; a Lei Nº 4.024/61, a Lei 5.540/68 (em pleno regime militar), aprovada em regime de urgência pelo Congresso Nacional, visava disciplinar o ensino superior, a Lei Nº 5.692/71, a Constituição de 1988, e a última LDB 9.394/96. Nessa lógica, segue os Planos Nacionais de Educação: Lei Nº 10.172/2001 que implementa (PNE 2001-2010) e a Lei Nº 13.005/2014 que disciplina (PNE 2014-2024).

Nosso estudo tem por percurso, a análise do novo Plano Nacional da Educação, Lei Nº 13.005/2014, com vigência 2014-2024. Esse documento surge com a perspectiva de, se não resolver, pelos menos reduzir alguns dos seus principais problemas enfrentados pela educação brasileira atualmente. Assim, nesse plano, com idas e vindas do debate em diversas instâncias, apresentam-se então com 20 metas e suas respectivas estratégias. Dentre estas metas, trabalharemos a “meta 15” e “meta 16”, que trata da formação dos “profissionais da educação básica”, além das estratégias que explicitam o desdobramento e implementação dessas metas para os próximos dez anos.

Dessa forma, apesar de anos, de discussões ferrenhas, de várias emendas ao texto original, avanços e retrocessos, foi aprovada a Lei Nº 13.005/2014, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE), para ser executada a partir de junho de 2014 a junho de 2024. Assim, a respectiva lei é composta de 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias em que, terão ressonância significativa diretamente no sistema educacional brasileiro. Em suma são trabalhados diversos temas que, logo mais, neste texto, serão apresentados, mas ressaltamos que predomina a proposta de um Sistema Nacional Articulado de Educação, buscando envolver as instituições públicas e privadas, em última análise, adequá-las as diretrizes do PNE rumo a um consenso que procura dá corpo a uma organização disciplinada que atenda as exigências da sociedade contemporânea.

O documento aprovado nasce sob os anseios de uma sociedade que toma a educação como uma tábua de salvação e remédio para todos os males sofridos pela humanidade nos últimos tempos. Tal afirmativa veio se consolidar através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, bem como, o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, no Senegal, em 2000. Tais eventos organizados pela Unesco e pelo Banco Mundial na perspectiva de concentrar esforços nas reformas que a educação deveria implementar e alavancar o desenvolvimento dos países ditos emergentes. Nessa ocasião, difundiu-se a visão de que, para se alcançar as reformas necessárias haveria de acordar, com todos os envolvidos, organizações não-governamentais, sociedade civil, governos num movimento de coalizão, juntos rumo ao século XXI de posse de “um tesouro a descobrir”: a educação (DELORS, 1998).

Ademais, foi na luta e quebra de forças que se desenvolveram os embates no Congresso Nacional durante a tramitação do Projeto de Lei (PL) Nº 8.035 do dito Plano Nacional da Educação (PNE), cujos trâmites se deram a partir de 2010, na ocasião, vetando-se, dentre outras iniciativas, a provação do dispositivo que instituíria recursos públicos direcionados à educação pública, em contrapartida, estabelecia-se no texto da lei a política de estímulos a escolas e professores pelo desempenho, tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como estratégia de premiação e recompensa por mérito, generalizando e deflagrando o rankiamento entre as instituições de educação, bem como a divisão da luta dos professores por direitos constantemente solapados, uma vez que nem todos alcançarão os resultados esperados sugeridos pela proposta do Ideb (FREITAS, 2014).

Ainda, de acordo com Freitas (2014), ao examinar as diferentes metas e estratégias elaboradas e contidas no PNE, identifica-se uma lógica que consideramos preocupante, por perceber uma “perfeita” articulação entre o sistema nacional de avaliação da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mantidas, por sua vez, no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), bem como as concepções de formação inicial e continuada, currículo e avaliação dos professores. Freitas (2014) ressalta que é preciso ser evidenciado os embates travados desde os encontros efetivados da Coneb (2008) e da penúltima Conae (2010) até a aprovação da Lei Nº 13.005/2014 que cria o PNE. Para tanto, aponta a necessidade de problematizar os embates que envolvem as formulações acerca das categorias educação, escola e formação, pois tais categorias estão diariamente em disputa no campo das políticas educacionais voltadas para a educação básica (FREITAS, 2014). Nesse ínterim, Freitas (2014, p. 428) aponta como perspectiva,

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro.

A partir desses delineamentos, pensar uma política de formação docente vai além da visão técnica, mas da construção de uma concepção de educação que tem como horizonte uma sociedade emancipada, livre da prática mercadológica que cerceia e penaliza milhares de pessoas que não conseguem apropriar-se do conhecimento historicamente construído como patrimônio da humanidade, isto é, um sistema que (im) possibilita o desenvolvimento da “humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p.)

Com efeito, detalhamos o PNE numa visão didática a fim de demonstrar ao leitor o conteúdo dos seus artigos e temas que procuram normatizar a educação para os próximos dez anos. Todavia, iremos nos ater a discussão que se refere às categorias, desta vez, relacionadas ao professor e a formação, tais como: Professor/docente/ profissionais da educação/professores temporários, trabalho docente/salários, qualidade do trabalho; motivação/autoestima, aperfeiçoamento, formação continuada, formação aligeirada.

Quadro 1 - Temas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE) por artigo (continua)

Artigo	Tema
1º	Aprovação do PNE, com vigência por dez anos.
2º	Fixa as dez diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
3º	Prazo de cumprimento das metas: vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido.
4º	Metas baseadas em dados estatísticos: PNAD, censo demográfico e censo escolar. O poder público incluirá informação sobre o perfil da população de 4 a 17 anos com deficiência.

Quadro 2 - Temas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE) por artigo
(conclusão)

5º Monitoramento contínuo e avaliações periódicas da execução do PNE em quatro instâncias: Ministério da Educação (MEC), Comissões de Educação da Câmara e Senado, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (FNE).
6º Realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação no decênio, precedidas de conferências subnacionais, coordenadas pelo FNE.
7º Regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.
8º Elaboração ou ajuste dos planos de educação nas esferas subnacionais em consonância com o PNE, no prazo de um ano.
9º Leis específicas para a gestão democrática da educação pública.
10º Planos Plurianuais (PPAs), Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) dos entes federados, formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias dos respectivos planos de educação.
11º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios será fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível da educação escolar.
12º Encaminhamento pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas do Poder Legislativo, de projeto de lei referente ao PNE a vigorar no período subseqüente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.
13º O Sistema Nacional de Educação deverá ser instituído pelo poder público, em lei específica, no prazo de dois anos.
14º Vigência do PNE a partir de sua publicação.

Fonte: Documento-referência PNE: Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Assim sendo, conforme o que se encontra no art. 214 da Constituição Federal (1988) que destaca a proposta de implantação legal do Plano Nacional de Educação. Nessa perspectiva, ao modificar tal artigo, por sua vez, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor configurou a importância do PNE, propondo sua periodicidade em decenal, sabendo que no texto anterior, o plano era plurianual. Além disso, houve o aprimoramento do seu objetivo e as ações que conduzirão aos propósitos nos incisos do art. 214:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. [...] erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014, p. 9).

A história de um plano nacional de educação no intuito de organizar a educação brasileira num sistema articulado e que atenda adequadamente seus níveis e modalidades além de suas especificidades remonta, dentre seus encaminhamentos, a partir de 1931, tendo o recém e instituído Conselho Nacional de Educação principiado uma discussão acerca da redação de um plano nacional de educação. Tal proposta, diga-se de passagem, arrefeceu o interior do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que até então, se encontravam reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), o qual lançou um manifesto, meados de 1932, apontando, na redação do manifesto, a necessidade de um plano geral de

educação, cuja estrutura orgânica prezasse pela universalidade da escola. O debate para que se desencadeasse a elaboração desse manifesto foi apresentado pelo diagnóstico sobre a realidade educacional brasileira que figurava então, um modelo fragmentado e descontínuo nas suas ações educacionais (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014).

Com efeito, a partir da realização da V Conferência da ABE, o referido grupo de pioneiros, que ficaram congregados na associação após a polêmica que se desenvolveu com a divulgação do manifesto, organizaram a denominada “comissão dos 10”, tendo Anísio Teixeira, o principal interlocutor e responsável na elaboração do anteprojeto de capítulo referente à educação nacional que faria parte do texto constitucional de 1934. Para tanto, nesse estudo, tomando como representação de cada estado, formalizando assim, que se propusesse que a União fixasse um PNE, no intuito de atender e oferecer oportunidades igualitárias para todos. Assim, atendendo tais anseios,

A Constituição de 1934 atribui à competência para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país” (art. 150, a). O art. 152 estabelecia que o Conselho Nacional de Educação deveria elaborar o Plano Nacional de Educação para aprovação do Poder Legislativo (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014, p. 12).

Dessa forma, sob tais aspectos, foi elaborado um projeto pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 1937, cuja vigência teria o prazo de dez anos. Todavia, com o golpe de Estado, período que passou a ser regido pela ditadura do Estado Novo. E como providência inicial, é dissolvido o Congresso naquele ano, abortando assim, os principais projetos propostos de ação democrática que poderiam ser encaminhados e serem votados.

Posteriormente à Constituição de 1934, a de 1937 e de 1946 não gestaram nenhuma redação referente um Plano Nacional de Educação, mas é promulgada em 1961 a Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases. Nessa LDB, o então Conselho Federal de Educação foi encarregado de elaborar o PNE, apresentando-o em 1962. Logo, nessa versão, o que se destacou foi a configuração de “um plano de distribuição de recursos”. Tornou-se objeto de discussões e revisões, atestado mais tarde pela Lei 10.172/2001, lei que aprovou o primeiro PNE a partir dos trâmites de uma legislação. Em linhas gerais, portanto, trata-se de um plano que se caracteriza basicamente,

[...] um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a

implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014, p. 13).

Consequentemente, a Constituição de 1967 estabelece a obrigatoriedade do da elaboração de um Plano Nacional de Educação. Todavia, a responsabilidade para a envergadura do processo de sua construção deixou de ser do órgão normativo da própria pasta da educação, tendo em vista o processo de austeridade implementado pelo regime militar imposto ao País, designou-se que o planejamento da educação fosse inserido, como uma particularidade do planejamento integral, proposto nos planos nacionais de desenvolvimento então gerenciado pelo militares.

A seguir, a Constituição de 1988 já trazia no seu texto, previamente o estabelecimento do PNE por lei. E, de maneira similar, anos depois, a LDB, Lei de nº 9.394/96 propõe que a União deveria elaborar o PNE, trabalhando em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no decorrer de um ano, tal proposta deveria ser encaminhada ao Congresso Nacional, organizada em diretrizes e metas para serem desenvolvidas para os dez anos seguintes, articuladas devidamente as prescrições contidas na Declaração Mundial de Educação para Todos (art. 87, & 1º). Dessa forma, o Plano Nacional de Educação era instituído por lei, no caso a Lei 10.172/2001, cuja vigência prosseguiria de 2001 a 2010 (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014).

A lei do PNE 2001-2010 foi sancionada com nove vetos, que procuravam evitar que se gerassem algumas obrigações jurídicas, principalmente relacionadas à garantia de instrumentos de financiamento. É certo que eles enfraqueceram o plano, entretanto, o que se retirou forma (importantes) instrumentos, mas não as obrigações e sua validade jurídica (IBIDEM, p.14).

O debate do segundo PNE (2014-2024) aprovado por lei articulou-se de modo semelhante ao processo de discussão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Durante a elaboração do primeiro PNE, as discussões envolveram o governo federal, os parlamentares e os ditos “interlocutores prioritários”, por exemplo: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Assim sendo, o processo do segundo PNE seguiu esse padrão de discussão e mobilização, ressaltando a importância da inserção da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e que, mais uma vez, fez parte como um movimento menor dentro de um contexto da temática PNE, cujo *slogan*

propagandeava “PNE pra Valer”! Também, o movimento Todos pela Educação¹¹. Portanto, diferentes setores, antigos e novos atores participaram desse processo, particularmente com distintas concepções, interesses e propostas muitas destas conflitantes. Todavia, estavam em jogo muitos interesses que aguçavam o debate e na proposição de políticas educacionais, que de alguma forma traria vantagens para os diferentes atores do processo (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014).

Algumas questões em destaque, como por exemplo, o financiamento público que deveria ser aplicado em educação. Inicialmente, o projeto mantinha a perspectiva de que o investimento público previsto para a educação deveria ser “ampliado progressivamente” até estender, nos aspectos mínimos, a projeção de 7% do produto interno bruto do país, alcançando assim, o termino dos dez anos. Assim, o texto final expedia ao investimento total. De modo que, em 2010, conforme dados considerados do Inep, o investimento total era de 5,8% e o investimento direto, de 5,1% do PIB. Em suma, o cálculo proposto seria de pouco mais de 1% do PIB, em dez anos, segundo estimativas desejadas.

Com efeito, em 17 de agosto de 2011, no texto da Campanha Nacional pelo Direito à Educação divulgaram a nota técnica “Por que 7% do PIB para a educação é pouco?”. Na reunião de junho de 2012, alguns pontos foram debatidos e algumas considerações foram decisivas, sendo aprovados os 10% do PIB, conforme a Meta 20, nos seguintes termos: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014, p. 21).

Outro ponto se refere ao Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), cuja formulação da proposta encaminhada pelo Executivo elevava este índice à condição essencial da avaliação, fato previsto tanto no *caput* do art. 11, como também passa a ser visto na Meta 7, em que a média do índice foi transformada na meta de avaliação da qualidade, que deverá refletir diretamente nos resultados das escolas. Nesse formato, o art. 11 propõe a construção de um sistema nacional de avaliação que estabeleça a qualidade da educação

¹¹ Criado em 2006 reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se dizem preocupadas com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, considerada insatisfatória na visão destas para as necessidades do mercado. São elas: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014, p. 18).

básica a partir de indicadores de avaliação institucional e o perfil do aluno. Por sua vez, a estratégia 7.36, tem como proposta a política de estímulos para aquelas escolas que desejam melhorar seu desempenho no Ideb. Isso poderá despertar o ranquiamento entre as escolas na tentativa de atingir os objetivos do Ideb e alguns professores serem beneficiados com mais recursos em detrimento de outros provocando a divisão na luta da categoria por uma pauta mais abrangente e que vise à coletividade (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014). Nesse aspecto, podemos ainda destacar:

Aplicado a cada dois anos, ao lado de outros instrumentos centralizadores de avaliação, como a chamada “Provinha Brasil”, para crianças de seis a oito anos, o IDEB registra, hoje, para as escolas públicas do território nacional, a média reprovativa de 4,2 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 3,8 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,5 para o Ensino Médio, numa escala de 0 a 10. Vale ressaltar que teremos à nossa frente, aproximadamente treze anos, para, até o ano da graça de 2022, através do receituário deitado pelo PDE, de mãos dadas com o empresariado, levar o Brasil a realizar o grande feito de atingir a média 0,6 e lograr, portanto, aprovação, no boletim da educação globalizada, ainda que, com a nota mínima (JIMENEZ, 2010, p. 27).

No que diz respeito à situação do professor e a carreira docente no Brasil a partir do contexto das metas e estratégias no PNE: a inexistência de um Sistema Nacional de Educação que seja unificado e articulado nos níveis e modalidades de ensino. Podemos dizer que, a profissão docente, na ausência de um sistema educacional coerente, se encontra deficitária e fragmentada. Posto que, Estados e municípios, seguem seu próprio modelo de gerenciamento em suas instituições e gozam de certa autonomia, por isso há uma diferenciação de perfis na carreira dos professores:

Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior (OLIVEIRA, 2010 apud SCHEIBE, 2010, p. 984).

De acordo com Scheibe (2010), com a participação mais decisiva da União na área da educação, nos aspectos da valorização e formação de professores, tem se mostrado, nas decisões de caráter político, bastante centralizado, sendo notado a partir da aprovação da própria LDB/96 dentre outras políticas na mesma direção, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o então

(FUNDEF)¹², regulamentado pela Lei n. 9.424/1996. Mais tarde, funda-se o Fundef e entra o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), e que passa a entrar em vigor a partir da Lei n. 11.494/2007. O objetivo desse fundo é direcionar recursos para todas as etapas da educação básica, da creche ao ensino médio, em que a União complementarizará com recursos federais, no caso do Estado e municípios não cumpram com os percentuais exigidos, a União atenderá essa estrutura de escolarização que se estenderá até 2020.

No campo da formação do professor a autora destaca o PARFOR na perspectiva de sanar as carências de formação para a educação básica, articulando para isso, as instâncias que respondem pelas políticas e ações juntamente com os gestores:

O PNE e suas definições podem constituir um caminho para a construção da articulação e colaboração necessária à consolidação de ações que estão projetadas, inclusive pelo PARFOR, cuja finalidade é atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas. Os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério (SHEIBE, 2010, p. 987).

Em suma, podemos dizer, em linhas gerais, que o segundo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 representa um avanço para a educação brasileira, pois deixou a garantia de um investimento de 10% do PIB que deverá ser aplicado na educação. Todavia, esse é um grande gargalo a ser enfrentado uma vez que interesses privatizantes rondam a educação pública, solapando o direito de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, no sentido substantivo do termo. Outro ponto é atrelar o “custo-aluno-qualidade” ao Ideb como uma estratégia em atingir como resultado a média 6.0; exigência da Meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”. Claro que na prática significa o acirramento entre as escolas por recursos, além do rebaixamento dos conteúdos em prol das avaliações sistêmicas e a quebra da luta dos professores por melhores condições de trabalho, dentre outras demandas, quanto se revela a bonificação de alguns professores ao conseguirem “bons resultados” de aprendizagem. O documento também afirma que a Meta 20 está para assegurar que todas as outras metas possam ser cumpridas e que, de fato, venha representar avanços para a educação brasileira, na perspectiva da: “universalização e

¹² Para maior esclarecimento ver: MENDES SEGUNDO, M. das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Fortaleza, 2005.

ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014, p. 23).

Nesse ínterim, circunscreveremos no quadro abaixo o PNE segundo as temáticas e o desdobramento das metas que serão desenvolvidas para os próximos dez anos.

Quadro 2 - Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE)

(continua)

Tema	Meta																				
1 Educação infantil	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.																				
2 Ensino fundamental	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.																				
3 Ensino Médio	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.																				
4 Educação especial	Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.																				
5 Alfabetização das crianças	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.																				
6 Tempo integral	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.																				
7 Qualidade da educação básica/Ideb	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th>Ideb</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EF iniciais</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>EF finais</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>EM</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	Ideb	2015	2017	2019	2021	EF iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0	EF finais	4,7	5,0	5,2	5,5	EM	4,3	4,7	5,0	5,2
Ideb	2015	2017	2019	2021																	
EF iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0																	
EF finais	4,7	5,0	5,2	5,5																	
EM	4,3	4,7	5,0	5,2																	
8 Escolaridade média da população de 18 a 29 anos	Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).																				
9 Alfabetização da população com 15anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto	Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.																				
10 Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional	Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.																				

Quadro 3 – Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE)

(conclusão)

11 Educação profissional técnica de nível médio	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.
12 Acesso à educação superior	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.
13 Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
14 Acesso à pós-graduação <i>stricto sensu</i> / Ampliação do número de titulados	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.
15 Formação dos profissionais da educação/ professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16 Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação	Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17 Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18 Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
19 Gestão democrática da educação	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20 Investimento público em educação pública	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024, 2014.

Podemos ainda destacar que, a bem pouco tempo, o MEC estabeleceu, através do Decreto de nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal documento propõe que a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) assuma a responsabilidade em promover programas de formação inicial e continuada, além da criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos

Profissionais da Educação. Assim, no contexto dessa política, eis que surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, denominado PARFOR, cuja perspectiva está em oportunizar ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores que ainda não possuem formação adequada ao nível de ensino em que trabalham (SCHEIBE, 2010).

Com efeito, ao analisar a política de formação de professores no contexto do PNE Meta 15 “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, nos esbarramos em algumas questões, como por exemplo: a formação proposta nivelada a baixo custo e dentro da configuração da educação a distância; outro aspecto é a carência de professores e os baixos salários praticados; e a política de financiamento articulada a qualidade moldada pelo Ideb, promovendo o ranking entre as unidades federadas. Além disso, situamos a Meta 16 “Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE”, o que significa na prática, forçar uma grande parcela de professores a arena dos cursos pagos, fomentando o mercado das pós-graduações em troca de alguns percentuais financeiros em suas carreiras.

Com efeito, destacamos as Meta 13 e 14 que propõem, respectivamente, - “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” e - “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (PNE 2014-2024, 2014). Nesse campo consideramos que:

Contudo, em alguns aspectos, o PNE aprovado representou uma derrota para a educação no nosso país. A luta dos trabalhadores e da sociedade civil para que o investimento público em educação pública alcançasse 10% do Produto Interno Bruto (PIB) foi severamente golpeada, quando o Congresso Nacional abriu todas as possibilidades da canalização de recursos para o setor privado. Outra medida que contrariou os defensores da educação pública foi a expansão do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) para a graduação e pós-graduação, deixando o setor privado mais excitado ainda. Nesse contexto, crescem e se fortalecem os grupos empresariais que atuam no ensino superior. Recentemente, os grupos Kroton e Anhanguera se fundem, formando a maior empresa de educação brasileira na área de ensino superior, com valor estimado pelo mercado em 24 bilhões de reais e quase um milhão de alunos matriculados (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 23).

O capital na sua fase agonizando vem transformando a educação numa arena de interesses e disputas, que deságua no campo da mercantilização. Na perspectiva de formação,

seus pressupostos recaem na concepção do senso-comum, defendendo o utilitarismo e o subjetivismo na compreensão da realidade.

4.1.2 O (neo) empobrecimento da política de formação docente nos marcos da agenda reformista do governo brasileiro: os notórios saberes como retórica no contexto neoliberal da ultradireita:

A cada dia nos confrontamos com medidas que tentam derrubar conquistas que foram ao longo de décadas a luta dos trabalhadores. Uma dessas bandeiras é a luta pro uma educação pública e de qualidade para todos, *slogan* que sempre vem recorrente no programa de muitos movimentos sociais pelo Brasil afora. Todavia, mais recentemente, acordamos com um projeto que acata decisivamente as determinações do capital ao propor uma política que prega o aligeiramento e a precarização do Ensino Médio. Em torno dessa ação, podemos afirmar que:

Atendendo a essas demandas endereçadas pelo capital e seus interlocutores ao Estado, percebemos claramente a intervenção do setor empresarial na formulação das políticas educacionais dos governos nos países chamados emergentes, mediante a regulamentação do programa de educação para todos como forma de responder às necessidades do capital em crise. Tratando da especificidade brasileira, podemos aferir que a legislação educacional é o resultado de alianças feitas sempre entre governos e empresários sobre qual tipo de homem qual é o papel da escola para formar esse homem. Nessa lógica, todos são convidados a resolver os problemas socialmente postos sobre o mundo para que a educação resolva-os: as empresas, as escolas e a sociedade como um todo são envolvidos numa teia ideológica de responsabilização pelos problemas gerados na materialidade social. Para o capital e seus representantes, a construção de um “mundo melhor” necessita apenas da boa vontade de cada um com a ajuda que vem de seu interior, sem a necessária superação do sistema que joga a humanidade às margens de sua própria destruição (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 43).

Com efeito, diante dos delineamentos que configuram essa conjuntura, sua vinculação a (de)formação aos processos de individuação dos sujeitos aos imperativos do capital em crise, o Estado, se destaca como uma velha meretriz, através de acordos que lesam a classe trabalhadora, toma como parceria, o empresariado ao forjar uma aliança em que assume a educação mundial como uma espécie de totem, cuja mistificação constitui em criar um “mundo melhor”, mantendo para isso, num ato *continuum* a produção e reprodução da sociedade capitalista. Para tanto,

No atendimento a essa diretriz, a legislação educacional dos países pobres passa por modificações significativas que contribuem para o funcionamento dos interesses do mercado. Desse modo, os teóricos da educação que se afinam com a lógica empresarial – de que a educação é a mola-mestra do desenvolvimento econômico e da redução das desigualdades sociais – amparam ideologicamente a reprodução do

sistema com suas concepções mistificadoras acerca da educação (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 44).

Nesse ínterim, situamos a carta¹³ da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), tida como manifesto contra a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 afirma que,

A pretexto de instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira (ANFOPE, 2016).

De acordo com a carta da ANFOPE, a Medida Provisória de nº 746 faz alterações a LDBEN Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.494/2007, sendo esta última a regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de modo que, ao instituir, o processo de descaracterização do Ensino Médio, em última análise, avança na perspectiva da flexibilização, evidenciando assim, o aligeiramento e a precarização desse nível, pois

O projeto pedagógico-educacional voltado para adolescentes e jovens que exclui do currículo as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, negando-lhes o direito ao conhecimento geral e comprometendo sua formação, a qual deveria ser integral, crítica e cidadã, assegurando-lhes o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação (ANFOPE, 2016).

Consideramos que o Ensino Médio é fundamental na formação de jovens e adolescentes constituindo parte integrante da educação básica, além de um direito assegurado pela Lei 9.394/96. A ANFOPE entende que essa medida provisória é arbitrária, de uma completa irresponsabilidade de seus formuladores, pois desqualifica a dimensão do conhecimento estruturado desse nível de ensino, principalmente ao propor políticas educacionais, cujo desdobramento atinge desfavoravelmente os filhos das classes trabalhadores, lhes negando o único meio de apropriação do conhecimento capaz de “elevar a classe operária acima das classes superiores e médias”, bem como, a inviabilidade da discussão com as entidades formadoras e órgãos científicos do campo educacional, negando assim, o contrato democrático que o contexto exige. Conforme a carta da ANFOPE (2016): “A instalação de uma reforma desse vulto deve necessariamente ser antecedida de debates e

¹³ Disponível em: <https://gepfape.com.br/2016/10/17/manifesto-contr-a-medida-provisoria-n-7462016/> Acesso: 20/01/2017.

embates que incluam, em especial, os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes — sujeitos da educação”.

A formação do professor é surpreendida por um ataque que lhe é desferido ao estabelecer a caracterização do assim denominado “notório saber”, que na verdade constitui-se pela contratação de pessoas que não possuem formação teórica e prática na docência, sem concurso público de provas e títulos, desde que se declarem possuir “notório saber” para atuar no Ensino Médio. Dessa forma, o ataque frontal empreendido à formação e à valorização dos profissionais da educação: “reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério” (ANFOPE, 2016).

Outro aspecto a ser destacado pela carta da ANFOPE (2016) é a completa subordinação às normas e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme reza a carta, a versão proposta que ainda não foi aprovada, mas tem gerado muitas polêmicas, isto porque impõe uma padronização curricular que não se articula aos princípios garantidos pela Constituição Federal (1988), nem pela Lei N. 9.394/1996 e tão pouco pelas metas e estratégias do PNE (2014-2024). A ANFOPE chama a atenção também o fato que a MP desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 2/2012), além de ignorar o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação corroborando decisivamente aos interesses mercadológicos de uma cúpula empresarial brasileira articulada ao projeto do capital no desmantelamento da educação desse país, entregando-se de fato as vias da privatização.

Diante dessa configuração, ainda cabe aqui discutir que tal projeto é ultrajante, pois não se adéqua a realidade concreta das escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, negando-os oportunidades significativas que este nível assegura, pela formação em cursos de natureza técnica e rápida, condenando lentamente à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social a inexistência. Sendo assim, ao analisar a proposta de tempo integral apresentada pelos seus interlocutores, em que é demonstrado pelo simples aumento da carga horária de determinadas disciplinas, não caracteriza a concepção de educação integral, pois propõe a fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos¹⁴” reduzindo as possibilidades do direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes

¹⁴ “Significa que um determinado sistema de ensino poderá oferecer apenas um dos “itinerários formativos específicos”. Para os estudantes não há nenhuma garantia de que eles terão algum poder para escolher seus próprios “itinerários”. Um determinado sistema pode oferecer só profissionalizante ou só Ciências da Natureza ou só Ciências Humanas”. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/A-Reforma-do-Ensino-Medio-e-a-mentira-da-escolha-do-itinerario-formativo>. Acesso: 19/03/2017.

que conseguiram adentrar as portas do Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e que o aluno possa decidir, de quebra contribuirá em minimizar as taxas de evasão.

Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino. Essa é mais uma medida autoritária de um governo ilegítimo que, irresponsavelmente, ameaça a institucionalidade democrática, reduz o direito à educação e nega a luta, a mobilização e as conquistas históricas das entidades que defendem a formação do professor da educação básica na universidade (ANFOPE, 2016).

Em suma a legislação brasileira está sendo redefinida pelo conjunto de forças políticas atreladas aos interesses mercadológicos que passaram a assumir a educação no atendimento a um projeto que está intrinsecamente articulado a internacionalização da política educacional brasileira a agenda do grande capital internacional e seus órgãos de assessoria técnica no ajuste a governabilidade da sociabilidade capitalista. Para tanto, terão importância conceitos tais como: “padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução a processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus”¹⁵.

4.2 O PAPEL DAS PÓS-GRADUAÇÕES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO: AS NOVAS DIRETRIZES DO PNPG (2011-2020)

Dando continuidade ao estudo da categoria formação docente, e mais recentemente, essa temática passou aos cuidados da CAPES. Nesse sentido, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica vem a rigor, disciplinar a atuação desta agência para o fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Para tanto, no seu art. 30, o referido Decreto, propõe que os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tenham esse texto:

I) promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II) apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III) promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV) identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V) promover a valorização do docente,

¹⁵ DOCUMENTO FINAL DO XVIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2016, p. 25.

mediante ações de formação inicial e continuada, que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI) ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII) ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII) promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX) promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X) promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, 2010, p. 170).

Assim, na formalização dessa política nacional, cuja definição tem a CAPES encabeçado as principais diretrizes que compõe o projeto de formação do professor direcionada a educação básica, que foi sendo ampliado graças a criação de novas diretorias, de modo que, esse Programa Nacional de Formação de Professores, de acordo com seu estudo, já possibilitou o atendimento de mais de 300 mil professores.

Com efeito, está claro que um projeto dessa envergadura tem despertado um amplo debate e o interesse do capital. Sob a perspectiva de contribuir para a formação de professores com um perfil adequado aos novos tempos e as novas necessidades de produção e reprodução do capital em crise. Para o referido PNPG 2011-2020 os objetivos que estão contidos nesse plano, dentre outros está em priorizar a educação e a formação de professores enquanto política pública de Estado, avançando para isso, superar as iniciativas apenas de governo que mudam de quatro em quatro anos, sempre geradas em torno dessa pauta. Sendo assim, em tempos de ataque as políticas voltadas para uma educação gratuita e de seu caráter universal, o PNPG 2011-2020 vem adequar-se intrinsecamente aos objetivos mercadológicos do projeto empresarial, sucateando a escola pública ao negar o direito a uma educação de qualidade com um financiamento substancial. Conseqüentemente, a formação docente está associada, por sua vez, a valorização profissional, que perpassa tanto pela melhoria salarial quanto as condições que o trabalho docente se realiza: carga horária, número de alunos por sala, permanência numa só escola, tempo para o planejamento etc. Assim,

Exatamente por este motivo é que o capital se volta à educação. Na medida em que o complexo educacional é o *locus* da apropriação dos elementos indispensáveis à reprodução social, o capital tende a (tem que) submetê-la ao seu domínio, impondo-lhe seu conteúdo político e ideológico. Isto pode ocorrer por meio de distintos artifícios, sendo bastante comum a adoção de um determinado ideário pedagógico (uno ou de múltiplas vertentes) que condense os métodos, técnicas, conteúdos, procedimentos, posturas etc., imprescindíveis às respostas que o movimento do ciclo de reprodução do capital exige. Na história da educação de nosso país, por exemplo,

presenciamos esta confluência tanto nas primeiras décadas do século vinte, com a marcante penetração do pensamento escolanovista que atendia às reivindicações da incipiente industrialização brasileira, quanto no período ditatorial militar mais recente que alçou os pressupostos da Teoria do Capital Humano à centralidade das políticas educacionais, buscando atender às exigências de eficiência e competitividade que o glossário desenvolvimentista apregoava. Podemos ainda trazer à tona os ditos novos paradigmas educacionais (entre eles: Pedagogia das competências, Professor Reflexivo, Teoria da Complexidade) que hoje se postam como potentes faróis a sinalizar os rumos que a educação do futuro deve tomar se quiser navegar nas promissoras águas da “sociedade do conhecimento” (MOTEIRO, JIMENEZ, GOMES, 2012, p. 251).

O novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) insere a educação básica como um assunto estratégico, assim como foi proposto no último PNPG (2005-2010). A Capes, por sua vez, impulsionou a ampliação dos estudos nas áreas de Defesa Nacional, Ciências do Mar e Nanobiotecnologia, áreas que precisavam ser impulsionadas. Para tanto, a instrução é dada no sentido de que o desenvolvimento desse novo programa leve em consideração a organização de uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, a articulação e o engajamento de todos os cursos de pós-graduação, na perspectiva de se criar um debate em que esteja envolvido todo o contexto da pós-graduação do Brasil, não se detendo, portanto, apenas aos programas de pós-graduação em educação (PNPG 2011-2020, 2010).

Em conformidade com o PNPG (2011-2020) ressalta que o novo programa deverá aproveitar as contribuições que podem oferecer as novas diretorias da CAPES e, proporcionar debates, que de alguma forma, tenham como pauta os programas de formação de professores, com os núcleos da área de educação, podendo ir além, no caso, articular a participação também de outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas. A perspectiva dessa interação com outras áreas do conhecimento tem por finalidade a contribuição de novas ideias para o sistema, no intuito de que tal parceria possa, de forma positiva, colaborar para a identificação de caminhos alternativos, sob o ponto de vista em fortalecer, de fato a qualidade social da educação básica, respondendo assim, as expectativas do PNPG e as demandas da sociedade. Assim sendo, o plano reforça a urgência em consolidar ações ditas especiais que de fato venham desencadear a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica. A ideia é a estruturação e organização da educação a partir de uma visão sistêmica, numa modelagem da eficiência e produtividade, cujas diretrizes se acham definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação. Intentando nesse enfoque, observamos que:

É cabível resgatarmos que o interesse em torno da formação do educador ampliou-se a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realida em Jomtien

(1990) sob a chancela da UNESCO e do Banco Mundial. Segundo a análise da Conferência, expressa em linhas mais nítidas no Relatório Delors editado na mesma década, o modelo escolar em curso mostrava-se inadequado à preparação dos alunos para o mundo do trabalho e aumentava o insucesso escolar, contribuindo, desta forma, para o agravamento da desigualdade social expressa, principalmente, nos altos índices de analfabetismo e pobreza que rondavam boa parte dos países do globo, com ênfase par o grupo denominado E9 do qual o Brasil era partícipe. Ao lado desse exame sobre o fator escola declarava-se a importância do professor no tocante à reversão do quadro tão indesejado. Com base nisso, o foco na sua formação tornou-se mais presente nas políticas (inter) nacionais de educação (MOTTEIRO, JIMENEZ, GOMES, 2012, p. 258).

Na confluência de um projeto sistêmico de educação abrigado pelo PNPG é dado destaque para a dimensão do trabalho a ser realizado, fato registrado no documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação, denominado de Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020, no qual, o CNE identifica os dez maiores desafios da Educação brasileira a serem enfrentados e, na prática, erradicados no próximo decênio, como compromisso do Estado e da sociedade. Portanto, são eles:

1. extinguir o analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional, do cenário nacional;
2. universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade da pré-escola, ensino fundamental de nove anos e ensino médio, além de ampliar significativamente esse atendimento nas creches;
3. democratizar e expandir a oferta de Educação Superior, sobretudo da educação pública, sem descuidar dos parâmetros de qualidade acadêmica;
4. expandir a Educação Profissional de modo a atender as demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social;
5. garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade escolaridade, indígenas, afrodescendente, quilombolas e povos do campo;
6. implantar a Escola de Tempo Integral na educação básica, com projeto político pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social;
7. Implantar o Sistema Nacional de Educação, integrando, por meio da gestão democrática, os Planos de Educação dos diversos entes federados e das instituições de ensino, em regime de colaboração entre a união, estados, Distrito Federal e municípios, regulamentando o artigo 211 da Constituição Federal;
8. ampliar o investimento em educação pública em relação ao PIB, de forma a atingir 10% do PIB até 2014;
9. Estabelecer padrões de qualidade para cada etapa e modalidade da educação, com definição dos insumos necessários à qualidade do ensino, delineando o custo-aluno-qualidade como parâmetro para seu financiamento;
10. Valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes (Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, 2010, p. 165-166).

Predomina assim, uma preocupação significativa, as questões apontadas a serem enfrentadas são desafiadoras e atinge à educação básica. No seu enfrentamento, o referido documento atesta a necessidade de que o assunto seja confrontado de uma forma interdisciplinar, levando em consideração que o sistema educacional brasileiro está em fase de evolução. E que os esforços empregados pelos sistemas educacionais nas três esferas

administrativas: federal, estadual e municipal não obtiveram os resultados esperados. Embora os investimentos tenham sido importantes para melhorar a ampliação do acesso e de alguma forma avançar na universalidade, não foram suficientes para melhorar a qualidade e nem tão pouco garantir a permanência, por exemplo, no ensino médio, onde as taxas de evasão ainda desse nível de ensino devastadora. Dessa forma, o documento enseja que sejam produzidos estudos que procurem definir com clareza: “o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e apontem soluções de curto, médio e longo prazo para a melhoria da qualidade da educação básica”. São muitos os temas que merecem um aprofundamento maior. Mas destacamos a seguir alguns que parecem mais evidentes. Dentre eles:

1. a caracterização do padrão mínimo de qualidade referido no artigo 206 da Constituição Federal; 2. a formação e a valorização dos profissionais da educação; 3. o rendimento da aprendizagem e a garantia do direito de aprender; 4. a “definição” dos objetivos da educação básica em face do aumento das atribuições das escolas; 5. a gestão das escolas e dos sistemas escolares; 6. a definição das responsabilidades e o estabelecimento do regime de colaboração (Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, 2010, p. 166).

Todavia, a realidade educacional que nos apresenta é proposta está decisivamente articulada ao projeto do capital no seu processo de reorganização da educação mundial, cuja perspectiva afinal consiste em atrelar, ao fim e ao cabo, a sua mercantilização. Para tal intento,

[...] Em consonância com os organismos internacionais e com os empresários, o complexo da educação é posto como central no momento histórico de crise estrutural. Os documentos fazem referência a uma educação que contribuirá para a construção de um mundo mais justo, mais próspero social e ambientalmente, que respeita os valores e as diferenças existentes. Na verdade, através desse complexo, o capital oferece a formação que interessa ao processo de acumulação privada da riqueza: fragmentada, aligeirada, superficial e instrumental (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 45-46).

No que tange a melhoria da qualidade da educação básica, enquanto preocupação do Sistema Nacional de Pós-Graduação está no que se refere à qualificação dos professores para o exercício da profissão. Na perspectiva desse sistema, novos estudos devem ser realizados objetivando estabelecer um perfil dos professores que atuam na educação básica, que não se limite apenas na análise da qualificação, mas também encontrar elementos que venham identificar os interesses desses profissionais em relação às demandas propostas pelas escolas onde estão atuando. Assim, conforme o PNPG (2011-2020), a partir dos dados apresentados pelo INEP nos revela que o sistema educacional brasileiro vem já algum tempo evidenciando uma grande carência de professores licenciados, principalmente nas áreas de

ciência e matemática. O documento também informa que realidade das escolas ao constatar a situação de que muitos dos atuais professores estão desmotivados e compreendem que a escola não possui poder transformador. Portanto, diante desse contexto a docência é desanimadora, muitos desses professores gostariam de mudar de profissão e, os interessados na licenciatura, que se submetem ao vestibular, o fazem como segunda ou terceira opção. Nesse sentido,

A compreensão da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente amplia as tarefas dos profissionais da educação, particularmente no que diz respeito às práticas na sala de aula. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor necessitam ser repensados. Como consequência, necessitamos repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas (Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, 2010, p. 168-169).

Com efeito, frente a complexidade das tarefas exigidas na contemporaneidade, os professores são convocados a inovar em suas práticas de sala de aula, para isso os espaços formativos devem possibilitar o atendimento às demandas de uma sociedade em constante transformação, pois o mercado exige indivíduos que sejam multifacetados e dispostos a navegar nas águas da instabilidade econômica e do desemprego, sob o ponto de vista de que, cabe aos professores o papel central em conduzir, ou melhor, formar para o trabalho, não o trabalho emancipador, livre e associado, mas o trabalho desregulamentado, precarizado e sujeitos as intempéries do mercado. Nesse entendimento,

[...] o saber que se projeta a todas as frentes do campo pedagógico, a exemplo da formação docente, concretiza o histórico projeto do capital de negação do conhecimento à classe trabalhadora, constrangida à formação elementar voltada a um modelo produtivo que, contraditoriamente, pressupõe a multifuncionalidade e a policognição. Na mesma medida, exige-se do trabalhador uma postura participativa na dinâmica da produção, desde a execução de sua tarefa imediata até sua ingerência em várias instâncias que compõem a atividade produtiva (MOTEIRO, JIMENEZ, GOMES, 2012, p. 260).

Outrossim, dentre as inúmeras questões em disputa e que devem aquecer o debate consiste acerca do papel do professor e a concepção de formação que deve ser adotada nos projetos das licenciaturas. Nessa dimensão, por um lado, predomina aqueles que propõem uma concepção de formação centrada no “fazer”, o que deve caracterizar a formação prática desse profissional e, de outro lado, existem os defensores de uma concepção centrada na “formação teórica”, enfatizando, sobretudo, a importância da ampla formação do professor, ou seja, uma formação mais generalizada (Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-

2020, 2010). Por sua vez, a LDB artigo 61, já traz textualmente a associação entre teoria e prática onde diz:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (p. 169).

De maneira concomitante, o Plano Nacional de Educação (2001) também trouxe orientações referentes à formação de professores quando indicou as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais do magistério:

sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (p. 169-170).

Em linhas gerais, no que preconiza a LDB (1996), PNE (2001-2010) e o novo PNE (2011-2020), bem como as diretrizes do PNPG (2011-2020) convergem no atrelamento da formação dos professores aos ditames da ordem do mercado, atendendo as prerrogativas do capital em crise. Nesse ínterim, o quadro vigente da educação geral e, em particular, a dimensão formação docente se encontram na perspectiva de que o ensino e o conhecimento passam a ser entendidos como uma mercadoria regulamentada pela mesma lei da produção. E, assim concordamos que se faz necessário,

A revogação de pensamentos que superestimam a prática cotidiana e desvalorizam a teoria, discurso predominante que embasa a reforma da formação docente, como exigência da conjuntura sócio-econômica atual, que pretende negar que se varra da sala do chão da escola, a transmissão do patrimônio histórico-cultural da humanidade para a classe trabalhadora, omitindo-lhe, particularmente aquele conhecimento que apanha os fenômenos do real pela raiz, apontando, por esse veio, a possibilidade da retomada da práxis revolucionária superadora do atual estado de coisas ((MOTEIRO, JIMENEZ, GOMES, 2012, p. 261).

Ressaltamos ainda, que o PNPG (2011-2020) em vigência, norteia que as pós-graduações em educação, nos cursos de mestrado e doutorado, estejam articuladas em suas áreas de concentração e linhas de pesquisa ao contexto de formação do professor do chão da

escola básica. Entendendo que tal orientação, direcione também, os programas que venham de alguma forma, possibilitar a prática docente durante a formação *strito sensu*. Nessa concepção,

A formação de professor na pós-graduação está intrinsecamente vinculada à pesquisa tanto por ela ser inerente à atividade da pós-graduação quanto por ser a condição de pesquisador um importante princípio que dá ao professor a segurança de atuar numa realidade que em constante movimento que necessita ser compreendida para ser transformada. A defesa da escola pública e do direito à educação impõe à universidade, através das atividades de ensino e pesquisa, da graduação e da pós-graduação, o engajamento no desvendamento crítico do real, na perspectiva de uma educação efetivamente de qualidade para as camadas populares (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 19).

O que compreendemos é que o papel da universidade, ainda dentre seus pilares que a sustentam: ensino, pesquisa e extensão corroborem em análises aproximativas no que se refere o contexto escolar, entrelaçando assim, as demandas da educação formal e não formal, na medida em que reivindica a devida apropriação das questões que cercam a complexidade educacional, como por exemplo, a própria política educacional que rege todo o processo de formação, determinando o perfil de homem, de escola, de educação.

No entanto, ressaltamos que, embora fique evidenciado que as agências financiadoras de fomento à pesquisa tenham se destacado por fortalecê-la, as políticas que a pós-graduação vem estabelecendo tem se efetivado muito mais num modelo produtivista e de severo controle acerca dessa produção, secundarizando nesse ínterim, o que poderia ser de fato, uma concepção formativa que atendesse aos interesses dos trabalhadores. Dessa forma,

Além do produtivismo no trabalho docente e o quantitativismo nas atividades acadêmicas que comprometem a qualidade da pós-graduação brasileira, a homogeneização dos instrumentos de avaliação tem contribuído para o agravamento das desigualdades na produção científica entre regiões. Embora as agências de fomento demonstrem preocupação com as assimetrias da pós-graduação no território nacional, diagnosticando a necessidade de uma melhor distribuição, efetivamente reproduzem a prioridade às políticas de financiamento em áreas estratégicas e multidisciplinares nas regiões Sul e Sudeste. Tal política, que se vale também de uma homogeneização da avaliação institucional dos programas, é duplamente prejudicial às regiões pobres e às áreas de ciências humanas, pois igualam realidades muito diferentes do ponto de vista econômico (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 19-20).

Em suma, a CAPES, que atua como agência responsável na implementação e avaliação de programas de pós-graduação no Brasil, reconhecida pelo desempenho que vem sendo evidenciado a partir do desenvolvimento científico e tecnológico do país. No entanto, são utilizados instrumentos homogeneizadores na avaliação dos seus programas, caracterizando em última análise, o caráter produtivista e quantitativista da ciência, além promover desigualdades regionais, na medida em que, predomina para determinados cursos

notas diferenciadas, promovendo assim o ranquiamento entre áreas do conhecimento e da região. Na verdade isso é um reflexo da sociedade de classe que vivemos, onde a relação antagônica entre capital e trabalho está na constituição da sociedade capitalista.

4.3 O ALINHAMENTO DAS RECOMENDAÇÕES DA EPT, PNE E PNPG NAS CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Quadro comparativo entre EPT, PNE E PNPG enfocando a formação docente e educação básica:

Quadro 3 - Comparativo entre EPT, PNE E PNPG enfocando a formação docente e educação básica

(continua)

DOCUMENTOS	Formação docente	Educação básica
EPT Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015	<ul style="list-style-type: none"> *Formação do professor bem treinado e motivado; *Treinamento em serviço; * Profissionalismo, motivação e status dos professores; *Ampliação de investimentos nos professores; *Ampliação do quantitativo para suprir a carência de professores; * “Lei do Piso Salarial” – nº 11.738/2008; Implementação de programas: *Programa Professor Alfabetizador (Profa); *Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); *Estruturação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; *Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); *GESTAR I e II; *Curso de Especialização da Educação Infantil; *Formação Continuada de Professores de Ensino Médio; *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); *Instituição da Universidade Aberta do Brasil (UaB). 	<ul style="list-style-type: none"> *Educação: foco na aprendizagem e no desenvolvimento permanentes; *pressupostos da educação para o século XXI: aprende a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser; *Educação e cuidados na primeira infância; * Universalização da educação básica; *Habilidades para jovens e adultos – foco na formação das competências e habilidades; *Alfabetização de adultos; *Paridade e igualdade de gênero; *Qualidade da educação. As estratégias a serem consolidadas: * Investimento significativo na educação básica; *Políticas de EPT: para redução pela metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema; *Engajamento da sociedade civil em estratégias para o desenvolvimento educacional; *Responsabilização na governança e na administração; * Satisfação das necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflito e instabilidade; *Estratégias integradas para a equidade de gênero – promoção da equidade e garantia da equalização de oportunidades educacionais; * Ações para combater o HIV e a AIDS; *Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homoganeamente equipados; * Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação;

Quadro 4 - Comparativo entre EPT, PNE E PNPG enfocando a formação docente e educação básica (conclusão)

		<ul style="list-style-type: none"> *Monitoramento sistemático do progresso; *Investimento significativo *Assistência técnica e financeira; *Fortalecimento do financiamento da educação básica (FUNDEB); *PRONATEC; *PROJOVEM; *PROEJA; *Implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); *Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).
PNE	Formação docente	Educação básica
PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024	<ul style="list-style-type: none"> *Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior; * Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício; 	<ul style="list-style-type: none"> *A universalização, até 2016, a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; * A universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, o acesso a educação básica; * Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades – Ideb; * Efetivação da gestão democrática da educação; *Investimento público em educação Pública;
PNPG	Formação docente	Educação básica
CAPES - Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020	<ul style="list-style-type: none"> *Democratizar e expandir a oferta de Educação Superior; *Formação e valorização dos profissionais da educação básica; *Estímulo a pós-graduação – ampliação do contingente de mestres e doutores; 	<ul style="list-style-type: none"> *A melhoria da qualidade da educação básica; *Estabelecimento de padrões mínimos de qualidade da educação; *Formação e valorização dos profissionais da educação básica; *Rendimento da aprendizagem e o direito de aprender *A definição dos objetivos da educação básica em face do aumento das atribuições da escola; *A gestão das escolas e dos sistemas educacionais; 8.9. A definição das responsabilidades e o estabelecimento do regime de Colaboração;

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendemos que o alinhamento das recomendações da EPT, PNE e PNPG nas concepções e políticas para formação do professor de educação básica convergem na completa adequação às políticas educacionais que vem sendo implementadas nas últimas décadas. Tais políticas refletem as recomendações dos organismos internacionais no cumprimento de diretrizes de educação para todos (EPT). E que foram seguidamente, deliberadas em conferências mundiais de educação sob o patrocínio do Banco Mundial, o qual

tem focado sobre a educação básica, a formação do professor e o trabalho docente nas instituições de ensino superior um viés pautado na lógica mercantil e de reestruturação do capital em crise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos até aqui que vivemos um contexto histórico extremo e preocupante. Nossa sociedade, mediada pelas contradições do capital tem gestado inúmeras façanhas da ordem política que atinge não mais apenas nações da fase inicial do pós-guerra, século XX, mas adentramos aos novos processos de dominação que afeta a todo o conjunto da humanidade, que se explicita pelas políticas implementadas de ajuste e austeridade para a governabilidade da ordem capitalista. Propõe-se para isso, a precarização do trabalho, desregulamentação e terceirização, desaguando para um processo de empobrecimento e desumanização, afetando assim, todas as dimensões da vida humana e a sobrevivência do planeta.

Nesse sentido, entendemos que o sistema capitalista encontra-se numa crise sem precedentes, padecendo da fome; doenças; a crise de refugiados; destruição da natureza; guerras; o fosso cada vez mais ampliando entre ricos e pobres e, a última tragédia da contemporaneidade, condenando milhões de pessoas em todo mundo ao desemprego estrutural, nunca visto antes, mas que hoje tem alcançado picos alarmantes.

No cerne da questão, essa crise tem seus rebatimentos na educação. O que impõe os principais teóricos contemporâneos a atribuir à educação o papel central na solução dos principais problemas que afligem a humanidade. Como saída é proposto um programa de educação para todos (EPT), através de conferências de educação, na perspectiva do enfrentamento da crise. Para tanto, advoga-se a inserção do trabalhador nas diferentes modalidades e atividades informais, atendendo as diferentes especificidades do mercado instável, sujeitando-se a jornadas intensas, livre de qualquer regulamentação trabalhista mais séria, além das situações de risco.

Assim, destacamos que a formação do professor, configurada pelos organismos internacionais afina-se com a lógica do mercado. Dessa forma, nas últimas décadas, dado o contexto de crise do capital, a formação de um trabalhador tem como característica: ser proativo, competente e consensual. Nesse intento, é lançado um conjunto de políticas, reformas, reestruturações e reorganizações do complexo educacional, realizadas em nível nacional e/ou estadual que determinam as novas diretrizes e objetivos para a educação e a formação do professor da educação básica.

A leitura de documentos produzidos pelas conferências de educação para todos (1990); o Relatório Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos; Relatório de Educação para todos (2000-2015); Relatório de Monitoramento global de EPT 2015; o PNE

(2014-2024); o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), o Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, onde propõe a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, permite visualizar como foram forjadas as amarrações necessárias ao projeto do capital ao insistir num propósito de formação em programas aligeirados e de baixo custo, na tentativa de garantir uma formação elementar e afinada aos interesses do mercado.

Consideramos ainda, que a proposta de formação dos professores, à luz dos documentos acima citados, explicitada no formato de habilidades e competências compõem o ideário do “aprender a aprender”. Pressupõe a secundarização da transmissão do conhecimento do patrimônio da humanidade em favor dos conhecimentos práticos do cotidiano. Além disso, como espaços de formação e capacitação, evidencia-se a modalidade à distância, pela flexibilidade e maior abrangência.

O novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) se apresenta com um propósito de possibilitar a formação do professor a um elevado nível de educação, na perspectiva de poder interferir significativamente nas áreas da população economicamente. Nesse ínterim, ao se definirem as diretrizes dos planos nacionais de Pós-Graduação, percebe-se que as políticas educacionais e o novo PNPG, embora esteja com um pé na realidade da educação básica, sua dinâmica está decisivamente articulada ao sistema sociometabólico do capital, propondo que os processos educativos, a organização e o funcionamento da graduação e da pós-graduação sejam definidos pela lógica da mercantilização.

Afirmamos que Banco Mundial, como organismo indutor do Programa da educação mundial acorda e monitora as políticas educacionais nos países pobres, configurando o modelo de financiamento, conteúdo, organização, formação dos professores atrelando aos processos de acumulação do capital. Nesse contexto, a educação torna-se pauta principal de uma agenda positiva a ser gerenciada pelo Banco Mundial e Unesco, sob o aspecto de delimitar as políticas de financiamento da educação no mundo capitalista, em particular, nos países pobres, com o propósito de submetê-la à nova ordem econômica e da boa governabilidade do sistema, num processo de ordenamento da realidade social, de modo que todas as dimensões da vida humana sejam regidas pela cartilha do capital.

Ademais, desde a insurgência do ideário educacional disseminado pela ONU/UNESCO, desde sua gênese e seu desenvolvimento histórico, o Programa de Educação para Todos defende um modelo educacional capitalista para a formação da classe trabalhadora que corresponda às demandas produtivas e reprodutivas do capital em crise estrutural, o qual

dentre seu propósito maior, busca atrelar a educação aos ditames do mercado, além de instrumento por excelência político-ideológico de manipulação das consciências.

Assim, diante do quadro de precarização do trabalho na educação básica, da lógica mercantil que permeia a organização do trabalho docente nas universidades nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, onde os processos privatização do ensino superior vem crescendo significativamente, cabe aos professores um lugar no enfrentamento destas questões: a luta pela defesa da educação de qualidade e da universidade pública. Portanto, no desenrolar da luta política contra-hegemônica se dá no campo das reformas curriculares das licenciaturas que trabalham a articulação teoria-prática; na formação docente na graduação estreitamente vinculada ao mundo do trabalho; na ampliação e aprofundamento de pesquisas sobre a realidade educacional brasileira e na associação dos docentes com os trabalhadores organizados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. SP: Boitempo, 2003.

BARROSO, C.; MENDES SEGUNDO, M. Das Dores; CARMO, M. RABELO, J. **Construtivismo**: uma análise introdutória das suas bases conceituais. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. ano 2, n. esp. dez. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Senado, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014

CARMO. et al. O ideário (anti) pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Rabelo, Jimenez, Mendes Segundo (Org.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

COSTA, Frederico J. F. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, Susana; FURTADO, Elizabeth (Org.). **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2.ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: MEC/UNESCO, 2003.

ENGELS, Friederich. **O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem de 1876**. Versão para eBooksBrasil.com. Digital Rocket Edition, 1999. Disponível em: <[Www.jahr.org](http://www.jahr.org)> . Acesso em: 10 jan. 2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24 n.1 jan./jun. 1998.

FRERES, Helena de A. **A educação e a ideologia da empregabilidade**: formação para o (des) emprego. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. RABELO, J.; MENDES SEGUNDO. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos. In: Jimenez, S.; Rabelo, J.; Mendes Segundo. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FREITAS, Helena C. Lopes. PNE e a formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.427-446, jul./dez. 2014.

JIMENEZ, Susana. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. **Educação EDUFAL**, Maceió, v.22, p.57-72, 2005.

_____. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: Jimenez, S.; Rabelo, J.; Mendes Segundo. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

JOVINO, Wildiana K. M. Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista. 211. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

_____. **Abaixo à família monogâmica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Lukács, trabalho e classes sociais. In: Marcos Del Roio. (Org.). **György Lukács e a emancipação humana**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

LUKÁCS, George. La Riproduzione. In: **Per una Ontologia dell' essere sociale**. Tradução de Marteana Ferreira de Lima. Roma: Riuniti, 2009.

LEITÃO, V. Alexandrino. **Formação de professores em exercício na agenda positiva de educação básica universal**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, M. Ferreira; JIMENEZ, V. Susana. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. In: **Educação em Revista UFMG**, Belo Horizonte, v.27, n.2, 2010.

MACENO, Talvanes E. **(Im)Possibilidades e Limites da Universalização da Educação sob o Capital**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

MACEDO, Jussara M. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período de 1990 – 2010**. 2011. 149 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal Fluminense, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1, V. 1 Tomo 2, cap. XXIV. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 3, v. 6 Tomo 2, cap. XLVIII. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2008.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: RABELO, J. et al. (Orgs.). **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza, 2006.

_____. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. 2005. 98 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, J. E.; MENDES SEGUNDO; SANTOS, D. A formação do professor da educação básica nos cursos de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste: a relevância social e os desafios históricos. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo, QUEIROZ, Maria Aparecida, BARACHO, Maria das Graças. (Orgs.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTEIRO, D.; JIMENEZ, S.; GOMES, V. Coelho. **O professor para educação do futuro: reflexões sobre a formação e a prática docente subscritas ao ideário pedagógico do capital em crise**. In: Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais/Isabel Sabino, Silvia Therrien, Antonia Carvalho. Teresina: EDUFPI, 2012.

NETO, Edgard Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Sundermann, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria et al. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCEG/Fortaleza, 2012.

RIBEIRO, L.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das Dores. Elementos Históricos da formação docente no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 15, COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO, DIFUSÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL, 1. Caldas Novas, Goiás. **Anais...** Caldas Novas, Goiás, ANFOPE, CIDINE, 2010.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, S. Almeida da. **O caminho *lato sensu* da precarização do trabalho docente**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Humanidades e Centro de Estudos Aplicados, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

_____. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?** 2011. 211f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SHIROMA, E.; MORAES, M. Célia; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 10 jan.2017.

_____. EVANGELISTA, Célia. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Lukács, trabalho e emancipação humana**. In György Lukács e a emancipação humana. Marcos Del Roio. (Org.). São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

VIEIRA, S. L; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.