

Dossiê “Projetos institucionais de Formação de professores: concepções, experiências, narrativas e resistências”

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA: notas em procura de um materialismo consequente

Teacher training for practice: notes in search of consistent materialism

Formación de los profesores para la práctica: apuntes en busca del materialismo consiguiente

Elza Peixoto 

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar a direção da formação dos professores para e pela prática nos limites do empirismo, encaminhando o problema em perspectiva materialista e dialética. Com esta finalidade, recupera como o problema da prática vem aparecendo nas diretrizes para a formação de professores; destaca em crítica o fetiche da prática como “experiência empírica acumulada” que imputa aos professores os limites que são estruturais do capitalismo, pontuando que esta direção também evidencia a preocupação com formação da subjetividade dos professores em correspondência com a realidade exterior à consciência. Por fim, sinaliza as contribuições de José Barata-Moura para o redirecionamento do problema em perspectiva materialista e dialética.

Palavras-chave: Formação de Professores; Materialismo Dialético; Prática.

ABSTRACT

This article aims to problematize the direction of teacher training for and through practice within the limits of empiricism, addressing the problem in a materialist and dialectic perspective. For this purpose, it recovers how the problem of practice has been appearing in the guidelines for teacher training; criticizes the fetish of practice as “accumulated empirical experience” that imputes to teachers the structural limits of capitalism, pointing out that this direction also highlights the concern with the formation of the subjectivity of teachers in correspondence with the reality outside their consciousness. Finally, it signals José Barata-Moura’s contributions to redirecting the problem from a materialist and dialectical perspective.

Keywords: *Teacher Training; Dialectical Materialism; Practice.*

RESUMEN

Este artículo pretende problematizar la orientación de la formación del profesorado para y por la práctica dentro de los límites del empirismo, abordar el problema desde una perspectiva materialista y dialéctica. Para ello, recupera cómo el problema de la práctica ha ido apareciendo en las directrices para la formación del profesorado; destaca en la crítica el “fetiche” de la práctica como “experiencia empírica acumulada” que imputa a los profesores los límites estructural del capitalismo, señalando que esta dirección también pone de relieve la preocupación por la formación de la subjetividad de los profesores en correspondencia con la realidad a la conciencia. Por fin, señala las contribuciones de José Barata-Moura para reconducir el problema desde una perspectiva materialista y dialéctica.

Palabras clave: Formación de los profesores; Materialismo Dialéctico; Práctica.

Considerações iniciais

Este artigo¹ objetiva problematizar a formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para e pela prática. Interessa-nos aquela contradição aludida por Dermeval Saviani (2007, p. 18) de uma necessidade objetiva, histórica, posta na realidade própria da formação social brasileira – uma realidade que existe de forma independente e exterior à nossa consciência subjetiva –, que, entretanto – nesta impossibilidade de que nos puxemos pelos cabelos para nos retirar da realidade² –, se torna necessidade subjetivamente assumida de conhecer essa realidade exterior, de forma a compreender as

¹ Tradução dos resumos: Ilauanna Teles Silva (português); Juliana. A. O. Chaves (espanhol). Revisão textual: Mônica Naiara P. da S. Santos.

² Aludimos aqui à figura do Barão de Münchhausen que se tornou conhecida no Brasil através da obra de Michael Löwy (1987), *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. No conto referido por Löwy, Munhausen escapa do pântano em que caíra com seu cavalo, puxando-se pelos cabelos e pelas rédeas do animal. Trata-se de uma referência emblemática e irônica à impossibilidade de despregar-mo-nos das relações que nos constituem. Na passagem exata: “Na realidade, a ‘boa vontade’ positivista enaltecida por Durkheim e seus discípulos é uma ilusão ou uma mistificação. Liberar-se por um ‘esforço de objetividade’ das pressuposições éticas, sociais ou políticas fundamentais do seu próprio pensamento é uma façanha que faz pensar irresistivelmente na célebre história do Barão de Münchhausen, este herói picaresco que consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos [...]. Os que pretendem ser sinceramente seres objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas” (LÖWY, 1987, p. 31).

possibilidades de sobre ela intervir e a transformar. Referimo-nos a um processo histórico efetivo do qual não podemos nos retirar, no qual nos movemos na violência da enxurrada de transformações no modo de produção capitalista, do qual temos que tomar conhecimento para, em alguma medida, projetar saídas de forma conscientemente direcionada à formação dos trabalhadores para o controle das forças produtivas. Referimo-nos a um posicionamento dos que reivindicam um materialismo consequente – no âmbito da formação para a prática – naquele aspecto que interessa à classe trabalhadora, referente à luta pela transformação das realidades, em que o próprio educador tem que ser educado (MARX, 2018, p. 19).

Em síntese precisa, recorda José Barata-Moura (1997, p. 57-58) que o

[...] materialismo consequente não exclui a subjectividade, nem a despacha expeditivamente para a prateleira dos subprodutos negligenciáveis no quadro de uma abordagem dualizante (no limite: ontologicamente dualista) da questão do “primado”. O materialismo consequente combate, sim, a pretensão que alguns manifestam de instituir a “subjectividade”, segundo toda uma diversidade de figuras, em instância primordial incondicionada ou, pelo menos, inauguralmente co-condicionadora. É no horizonte da unidade material do ser que as diferentes instâncias da subjectividade se inscrevem e têm de alcançar inteligibilidade [...].

A essência [...] é um conjunto de relacionamentos, uma vez que o indivíduo, concreta e materialmente considerado, sempre só é indivíduo no interior de um sistema de relações.

Nesse sentido preciso de uma subjectividade que se forma nas relações de produção capitalistas é que nos referimos à contradição da formação em relações de produção capitalistas para a superação destas relações de produção, que exige aquele esforço de procurar “[...] as causas últimas de todas as transformações sociais e revolucionamentos políticos [...] na economia da época em questão” (ENGELS, 2018, p. 78). Movemo-nos nos limites de reconhecer que este debate tem história, que toda uma geração de estudiosos a vem produzindo e que a apanhamos e continuamos sob condições em constante movimento e mudança (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

O problema da prática nas diretrizes para a formação pré-profissional

Como sabemos, a prática tem aparecido como questão central das diretrizes para a formação dos professores (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 45-60; SHIROMA, 2003b, p. 67), apontando sempre para a expansão das jornadas de formação em serviço nos currículos, indo das 800 horas de estágio e prática de ensino aos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL/MEC, 2023; BRASIL/MEC/CAPES, 2023) e ao Programa de Residência Pedagógica (BRASIL/MEC/CAPES, 2018), em direção à redução da

carga horária da formação teórica³. O debate brasileiro tem realizado incursões que explicam as raízes das transformações pelas quais a formação de professores vem passando, envolvendo, entre outros aspectos, a formação da classe trabalhadora em geral para o trabalho simples (MELO, 2004), reduzindo-se os custos de produção da força de trabalho e os custos da educação básica (SHIROMA, 2003b), com vistas a uma maior disponibilização de recursos para a financeirização, e expandindo-se a formação aligeirada via EaD, que atende aos interesses dos capitalistas na expansão da extração do mais valor sobre o trabalho dos professores (EVANGELISTA et al., 2019; SEKI, 2021). Interessamos o aspecto particular da insistência na formação dos professores em relação imediata com a escola.

Nesse aspecto particular, na direção da formação imposta pelas diretrizes, o problema da formação para a prática aparece imediatamente relacionado ao contato imediato do professor em formação inicial com a “realidade” escolar compreendida como “determinante” do fazer profissional (SHIROMA, 2003a, p. 72; 2003b, p. 67). Com mais ênfase nas Diretrizes de 2019, no PIBID e na Residência Pedagógica, esse contato deve ser guiado sob o protagonismo dos professores que possuem – na síntese precisa de Maria Célia Marcondes de Moraes (2003, p. 13) – a “[...] experiência empírica acumulada” enquanto aqueles que atuam efetivamente nas escolas e são os experientes no trabalho educativo que ocorre na educação básica⁴. Nessas diretrizes e políticas de formação, que datam dos anos 1980 à atualidade, configura-se a prioridade de Estado pela “formação em serviço” em um evidente e perigoso processo de negação da suficiência (ou até mesmo necessidade) da presença da formação universitária na formação de professores, que revela, contraditoriamente, o temor da formação crítica que ela possibilita e o projeto de desqualificação da formação, visando a redução de custos (SHIROMA, 2000, p. 86; 2003a, p. 60-79; 2003b, p. 67).

Essa tese da centralidade da formação inicial dos professores em “contato com a realidade”, que tem como cerne a ênfase na determinância da “[...]”

³ Ver as (i) Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A esse respeito, Moraes e Torriglia (2003, p. 45-60) já identificaram essa tendência nas Diretrizes de 2002 propostas pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁴ Entre os objetivos do PIBID, encontramos no inciso V: “[...] incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como Co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (MEC, [2023], s. p.). Ou, ainda: “Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional” (CAPES, 2013, s. p.).

experiência empírica acumulada” (MORAES, 2003, p. 13) como referência central da formação, entre os vários aspectos já assinalados pelo vasto debate acadêmico, porta alguns problemas que desejamos destacar:

(i) entende como realidade exclusivamente a unidade isolada “escola” e o que se passa no interior dessa instituição, tomada de forma isolada e tornada a responsável central pela solução dos problemas sociais relativos à contradição força de trabalho disponível e força de trabalho desocupada;

(ii) pressupõe que conhecemos exclusivamente quando nossos olhos, olfato, paladar, tato e audição estão em relação imediata com o dado empírico considerado perceptível apenas pelos órgãos do sentido;

(iii) pressupõe que a realidade se dá a conhecer de todo, imediatamente, bastando absorvê-la com o auxílio dos órgãos dos sentidos;

(iv) subestima, ou até mesmo ignora, o conhecimento acumulado pela humanidade acerca das teorias sobre os melhores caminhos para a consciência conhecer aquilo que está fora da consciência, subestimando a necessidade de pensar a formação para a prática como um problema do conhecimento da realidade sobre o qual a humanidade vem se debruçando a alguns séculos;

(v) subestima os conhecimentos acumulados pela humanidade que explicam os nexos da formação escolar que temos hoje na formação social brasileira, com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção que determinam o capitalismo no tempo em que vivemos, e a posição que é dada ao Brasil ocupar nessas relações.

Pretendemos desenvolver alguns aspectos dessas notas mais gerais, conscientes de que se trata de um debate vasto, que não é possível recuperar neste manuscrito, e que já exige uma revisão profunda, considerando-se: (a) as transformações nas forças produtivas e nas relações de produção que evidenciam a produção de excedente de força de trabalho, renunciando-se um ciclo de conflitos; (b) a projeção dos capitalistas para a existência dos trabalhadores (o que fazer ante a massa de desempregados que as reestruturações produtivas vão gerando?) – expressas nas políticas para a educação; (c) o alcance do debate que analisa este processo em sua capacidade de explicar as transformações em curso e as tendências do seu desenvolvimento.

O fetiche da prática como “experiência empírica acumulada” e a imputação aos professores dos limites que são estruturais do capitalismo

A prática tratada como exigência de uma “[...] experiência empírica acumulada” (MORAES, 2003, p. 13) relaciona o chamado “insucesso escolar” à inexperiência dos professores. Aqui, o sucesso/insucesso – imediatamente medido, em última instância, no alcançar de postos de trabalho – é explicado numa construção lógica que apreende a formação da força de trabalho como um produto exclusivo da relação escola/sala de aula/professor, tomada nos limites da “experiência cotidiana” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 55).

Observemos que não se trata de negar a relação trabalho/educação. O debate educacional brasileiro reconhece que a educação é um processo do e para o processo de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 12; ANPED, 2023); reconhece que a educação (que tem na atuação dos professores o seu cerne) remete-se à formação da força de trabalho para atuação na posição que a divisão social do trabalho cria e atribui a um dado trabalhador na formação social brasileira. O pressuposto fundamental – aliás, já anotado por Karl Marx (1989b, p. 192) em *O capital*⁵ – é que, para trabalhar: (a) o trabalhador carece, em algum grau, de conhecimento sobre as propriedades materiais do objeto de trabalho, as possibilidades e limites desses materiais e a melhor técnica para o seu manuseio, além do conhecimento sobre as possibilidades e os limites éticos e estéticos de sua utilidade; (b) essa formação para realizar o trabalho, transmitida entre gerações e, posteriormente, pelos sistemas nacionais de educação, é considerada uma conquista da humanidade, que possibilita o avanço dos conhecimentos para o controle de nossa ação sobre a natureza. Na formação social brasileira, essa formação é buscada em uma das instâncias do complexo sistema nacional da educação (PEIXOTO, 2023b), que foi estruturado para garantir o atendimento das diferentes necessidades de *força de trabalho* postas pela divisão social do trabalho interna ao país, determinada pela particularidade do país na divisão internacional do trabalho.

Fundamentado neste pressuposto histórico de que, para realizar trabalho, carecemos de formação, o sucesso do trabalho (tanto na capacidade de vender-

⁵ “O proprietário da força de trabalho é mortal. Se tem de aparecer continuamente no mercado, conforme pressupõe a contínua transformação de dinheiro em capital, o vendedor da força de trabalho tem de perpetuar-se, ‘como todo ser vivo se perpetua, através da procriação’. As forças de trabalho retiradas do mercado por desgaste ou por morte têm de ser incessantemente substituídas pelo menos por um número igual de novas forças de trabalho. A soma dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui também os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, os seus filhos, de modo que se perpetue no mercado essa raça peculiar de possuidores de mercadorias.

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho, e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Essa soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho, os custos da aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para a sua produção” (MARX, 1989b, p. 192).

se e de empregar-se como na forma efetiva de realizar o processo de trabalho) é atribuído – na projeção – à eficiência da formação individual de cada trabalhador. Ou seja, o sucesso da formação se mostra: (i) na conquista, pelo trabalhador, de um posto de trabalho, e, uma vez ocupado, (ii) na qualidade das respostas que aquele que foi formado, e encontrou trabalho, apresenta frente à realidade com que se depara. Destaque-se que esse sucesso, no segundo caso, é sempre medido por aquele que emprega e, frequentemente, nas relações de produção capitalistas, é sempre mais valorizado quanto mais o trabalhador adere à direção do processo, definida sempre pelo empregador.

As investigações de Karl Marx evidenciaram que, nas relações de produção capitalistas, o processo de trabalho desaparece – particularmente, quando as peças que produz operam de modo eficiente – nos produtos que circulam como mercadorias (MARX, 1989a, p. 41-93). No capitalismo, o processo de trabalho só volta a ser lembrado quando as mercadorias – produtos do trabalho – falham:

Ao servirem de meios de produção em novos processos de trabalho perdem os produtos o caráter de produto. Funcionam apenas como fatores materiais desses processos. O fiandeiro vê no fuso apenas o meio de trabalho, e na fibra de linho apenas a matéria que fia, objeto de trabalho. Por certo, é impossível a fiação sem material para fiar e sem fuso. Pressupõe-se a existência desses produtos para que tenha início a fiação. Mas, dentro desse processo ninguém se preocupa com o fato da fibra de linho e o fuso serem produtos de trabalho anterior, do mesmo modo que é indiferente ao processo digestivo que o pão seja produto dos trabalhos anteriores do tricultor, do moleiro, do padeiro etc. Ao contrário, é através dos defeitos que os meios de produção utilizados no processo de produção fazem valer a sua condição de produtos do trabalho anterior. Uma faca que não corta, o fio que se quebra etc. lembram logo o couteleiro *A* e o fiandeiro *B*. No produto normal desaparece o trabalho anterior que lhe imprimiu as qualidades úteis (MARX, 1989c, p. 207).

Uma força de trabalho que se mostra eficiente do ponto de vista de ter conquistado um posto de trabalho e na qualidade das respostas em relação às metas, objetivos e demandas estabelecidos pelo comprador da força de trabalho tem o processo da sua produção como força de trabalho apagado. Mas quando esses requisitos de sucesso (medido pela empregabilidade e eficiência na execução do trabalho) não são conquistados pelo trabalhador, imediatamente, (a) responsabiliza-se individualmente os trabalhadores adjetivados como incompetentes para encontrar trabalho porque não investiram em sua própria formação e porque, como bem capta Shiroma (2000, p. 78), “[...] não acompanharam os ritmos das mudanças” no mercado de força de trabalho; (b) responsabiliza-se a escola/universidade enquanto instância da formação da

força de trabalho tornada ineficiente para atender às exigências postas no chão da escola; e, (c) em última instância, responsabiliza-se o agente direto da formação, o professor, tornado incapaz de cumprir uma exigência fundamental da sociedade, que é viabilizar a qualificação para que cada trabalhador encontre postos de trabalho.

A “falha” na educação é medida, em última instância, no sucesso ou no insucesso de um trabalhador formado. A sentença exata posta no senso comum – cuidadosa e ideologicamente elaborada e propagada – é “não encontrou emprego porque não tem formação”. Essa sentença é atribuída imediatamente à mercadoria força de trabalho defeituosa: o trabalhador (tomado individualmente) não está se mantendo preparado para encontrar trabalho, por isso está desempregado. Mas ela ricocheteia calculadamente, com outro tom, em outro lugar: a baixa qualidade da força de trabalho, a inexistência de uma força de trabalho qualificada, uma força de trabalho apta a encontrar emprego, decorre de uma escola que falha. E, em última instância, o cerne dessa escola que deu errado é aquele trabalhador particular que tem a atribuição muito específica de transferir a qualificação, ou seja, tem a atribuição específica de garantir a aprendizagem dos conhecimentos fundamentais para preparar a força de trabalho para atuar. O cerne da escola (em qualquer nível) é o professor! Por isso “professores são importantes” – diz a OCDE⁶.

Essa lógica também é – e não pode deixar de ser – absorvida na formação dos professores (ainda que de forma dispersa, em decorrência da profunda fragmentação do trabalho educativo), na medida em que os professores (i) são membros da classe trabalhadora, que (ii) formam segmentos de força de trabalho, incluindo (iii) os que formam a força de trabalho. Em um processo dialético complexo, no qual, desde os anos 1980-90, operaram as “[...] prescrições de organismos internacionais” (SHIROMA, 2003a, p. 64), e do qual não podemos excluir as expectativas dos professores pela profissionalização, em embates contraditórios que incluíram a participação dos sindicatos, a categoria dos professores tem absorvido a necessidade de formar bem para o mercado de trabalho, e isso vem se refletindo na BNC-Formação, na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, a que, com muita luta, estamos dando combate. Entre as justificativas de todas essas reformas, encontramos a tese da defasagem entre a formação e o estágio de desenvolvimento do mercado de trabalho. E uma parte dessa defasagem é atribuída à sobrecarga de uma teoria que não resulta imediatamente em formação qualificada para o mercado de trabalho (SHIROMA, 2003a, p. 61-79).

⁶ OCDE. Professores são Importantes. Brasil: Moderna, 2006. 2006. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1

Nesse processo opera um movimento perverso de imputar ao trabalhador – e, especialmente, aos processos e agências que os formam – a responsabilidade pelo impedimento estrutural de acesso ao emprego. Um processo que transcorre não por uma deficiência do trabalhador, mas por traços constitutivos definidores das relações de produção capitalistas, caracterizadas: (i) pelo afastamento dos trabalhadores dos meios de produção (MARX, 1989e, p. 828-882); (ii) pela redução progressiva dos postos de trabalho, em processos de desenvolvimento de forças produtivas e reestruturação da produção que intensificam a extração de mais valia sobre cada vez menos trabalhadores empregados nos processos de produção – como evidencia o conjunto dos estudos coordenados por Ricardo Antunes (2006; 2013; 2014; 2019); (iii) pela concentração e centralização da riqueza⁷ e expulsão de todo o excedente e (iv) por um modo de produção que não tem lugar para todos – o que se agrava sobremaneira nesta conjuntura de financeirização, de desemprego e subemprego de massa (CHESNAIS, 2005; 2010; HARVEY, 2011).

Essa construção ideológica que imputa o desemprego à incapacidade individual do trabalhador de manter-se empregável, é, por sua vez, remetida à má qualidade da formação, atribuída em última instância aos professores. Reformar a formação de professores, reformar a formação da classe trabalhadora, reformar a escola, reformar a educação torna-se palavra de ordem de um modo de produção que necessita a todo o custo evitar o foco no problema fundamental da concentração extrema das forças produtivas em poucas mãos e da condenação da massa imensa da humanidade à miséria.

Desenvolvendo um pouco mais a análise, podemos afirmar que os capitalistas não permitem a produção dos sistemas nacionais de educação por amor à educação – esse amor pela educação é um problema dos professores que são chamados a (e aceitam por falta de alternativa) trabalhar de graça e a sobreviver nos limites dos salários pagos por essa paixão! Os capitalistas permitem o sistema nacional da educação na medida em que ele garante a formação adequada da força de trabalho para as necessidades dos processos produtivos que controlam, justamente porque controlam privadamente, as forças produtivas. É por essa razão que os capitalistas controlam com mãos férreas a formação de alguns segmentos de trabalhadores e deixam a cargo do Estado a formação dos trabalhadores especializados e a educação do excedente de trabalho que não pretendem empregar imediatamente (ou mesmo em tempo algum).

⁷ “O 1% mais rico do mundo ficou com quase 2/3 de toda riqueza gerada desde 2020 – cerca de US\$ 42 trilhões –, seis vezes mais dinheiro que 90% da população global (7 bilhões de pessoas) conseguiu no mesmo período. E na última década, esse mesmo 1% ficou com cerca de metade de toda riqueza criada. Pela primeira vez em 30 anos, a riqueza extrema e a pobreza extrema cresceram simultaneamente. Os dados são do novo relatório da Oxfam, *A “Sobrevivência” do mais rico – por que é preciso tributar os super-ricos agora para combater as desigualdades*, lançado nesta segunda-feira (16/1) no Fórum Econômico Mundial, realizado em Davos, na Suíça” (OXFAM, 2023, s. p.). Ver também: (FGV SOCIAL, 2023, s. p.).

Essas referências permitem compreender melhor a complexa estrutura do Sistema Nacional de Educação realmente existente na formação social brasileira (PEIXOTO, 2023a). Os custos da formação profissional, técnica e tecnológica especializada de nível superior e médio vinham sendo absorvidos pelo Estado, predominantemente realizada em universidades públicas e escolas técnicas e agrotécnicas. Nos anos 1960, a educação superior passou a ser progressivamente transferida para as universidades privadas – atualmente, contam com cerca de 80% das matrículas (SEKI, 2021). Nesse ciclo de avanço mais contundente das políticas neoliberais sobre a educação da classe trabalhadora, as escolas técnicas e agrotécnicas ascendem à condição de institutos federais, assumindo a formação de técnicos de nível médio, de graduação e pós-graduação. O caso do IFRS é emblemático no sentido de evidenciar (a) a preocupação com a oferta de formação da força de trabalho em correspondência com as vagas de trabalho potenciais da economia local⁸, (b) a transferência para os institutos federais destes cursos direcionados ao interesse do mercado de força de trabalho em cada localidade, fortalecendo-se a hipótese de que (c) a progressiva substituição de funções que estavam concentradas nas universidades públicas para os IF. A educação básica não profissional ficou dividida em uma estrutura privada de caráter propedêutico (destinada a uma parcela das elites dirigentes, a segmentos de classe média que podiam arcar com os custos de sua formação e a trabalhadores eleitos como merecedores de uma ação filantrópica desse setor privado) e pública municipal e estadual (destinada à massa dos trabalhadores que conseguem frequentar a escola, em razão de políticas de acesso e permanência particularmente encaminhadas nos

⁸ A título de exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – em regime de multicampia espalhada por todo o interior do estado do Rio Grande do Sul – oferta: (a) os cursos técnicos concomitantes, integrados ou subseqüentes ao ensino médio, nas áreas de administração, agroecologia, agropecuária, alimentos, automação, biblioteconomia, biotecnologia, comércio, contabilidade, cooperativismo, cuidados de idosos, desenvolvimento de sistemas, eletromecânica, eletrônica, eletrotécnica, enfermagem, eventos, fabricação mecânica, finanças, geoprocessamento, guia de turismo, hospedagem, informática, instrumento musical, lazer, logística, suporte em informática, mecânica, mecatrônica, meio ambiente, metalúrgica, modelagem do vestuário, multimídia, panificação, plásticos, processos fotográficos, produção de moda, produção de áudio e vídeo, química, redes e computadores, recursos humanos, registros e informações em saúde, refrigeração e climatização, secretariado, segurança no trabalho, serviços públicos, tradução e interpretação de libras, transações imobiliárias, viticultura e enologia; (b) os cursos de graduação/bacharelado em administração, agronomia, ciências da computação, engenharia de alimentos, engenharia de controle e automação, engenharia de produção, engenharia eletrônica, engenharia mecânica, engenharia metalúrgica, engenharia química, sistemas de informação, zootecnia, e graduação/licenciatura em ciências agrícolas, ciências biológicas, ciências da natureza (biologia e química), física, letras/língua portuguesa, letras/português inglês, letras/português espanhol, matemática, pedagogia e química, tecnologia em agronegócio, alimentos, análise e desenvolvimento de sistemas, automação industrial, construção de edifícios, design de moda, eletrônica industrial, fabricação mecânica, gestão ambiental, gestão desportiva e de lazer, horticultura, logística, marketing, processos gerenciais, processos metalúrgicos, processos multimídia, sistemas para internet, viticultura e enologia (IFRS, 2023). E também o “Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados: Farroupilha, Rio Grande e Sertão.

últimos 50 anos). Essa divisão social do trabalho de formação entre o setor público e privado é seletivamente produzida para regular os segmentos que terão acesso às ciências, às técnicas e às artes e os segmentos que terão acesso exclusivo à alfabetização para o trabalho simples.

A crítica empreendida hoje à educação dirige-se, precisamente, à educação (básica e superior) ofertada pelo poder público, e tem como questão de fundo o avanço do capital sobre a educação (HARVEY, 2011, p. 32; SALVADOR, 2010; ROSSI *et al.*, 2019; SOUZA; SHIROMA, 2022; LEHER, 2021) que passa a ser ofertada explicitamente como um *valor de uso*, com *valor de troca*, capaz de portar *valor* e, portanto, possibilitar extração de *mais valia* e circulação do *valor* (MARX, 1989d, p. 584).⁹ Sob essa crítica à educação pública, que visa (i) a redução da formação da força de trabalho ao trabalho simples e (ii) evitar qualquer formação crítica que contextualize cada forma particular profissional nas relações de produção capitalistas, é que vai se desenhando a reforma ideológica da leitura da função social dos professores e de suas tarefas efetivas nas relações de produção capitalistas.

Os professores, a escola e a educação são chamados à responsabilidade pelos processos de desemprego, e passam a ser excelentes bodes expiatórios das mirabolantes teorias neoliberais¹⁰ que costuram ideologicamente as justificativas que apagam a profunda exploração que o capitalismo vai

⁹ “Enquanto o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sob controle de outrem. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza, sem pôr em ação seus músculos sob controle do seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sob que incide o trabalho. A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. Para trabalhar produtivamente *não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias*. A conceituação anterior de trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo considerado em conjunto. *Mas não se aplica mais a cada um dos seus membros individualmente considerados*.”

Ademais, *restringe-se o conceito de trabalho produtivo*. A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, *ela é essencialmente produção de mais valia*. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. *Ele tem de produzir mais valia*. *Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital*. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de fazer salsicha, nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar” (MARX, 1989d, p. 583-584, grifos nossos).

¹⁰ Políticas ultraliberais que vêm sendo implantadas desde os anos 1970-80, e que visavam enfraquecer a força e o poder que a organização dos trabalhadores manteve até os anos 1970-80 e que começou a decair, desde então, com a redução da sindicalização (outra determinação importante do desemprego) e com a campanha de descrédito da ultradireita contra os organismos da classe trabalhadora (sindicatos e partidos de esquerda).

promovendo, e à qual assistimos numa condição de profundo estranhamento. Por trás de todos esses processos de reformas oculta-se um sucessivo ciclo de aperfeiçoamento dos processos produtivos que resultaram: (i) na eliminação estrutural de empregos, (ii) na conversão de parte significativa da população de todo o mundo em excedentes descartáveis, (iii) na expansão do excedente de força de trabalho à procura de trocar trabalho por meios de vida, que (iv) agrava o barateamento do preço¹¹ da força de trabalho sem reduzir os custos da sua produção como força de trabalho (conforme evidenciam os cálculos mensais do salário mínimo necessário feitos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, [2023]), e (v) na extração cada vez maior de *mais valia* com cada vez menos emprego de força de trabalho.

A defesa da “experiência empírica acumulada” expressa-se como um feitiço – cujas múltiplas determinações carecemos de reconhecer em suas contradições – que oculta:

- a. que os rumos da educação pública (e, portanto, dos trabalhadores da educação e, entre estes, dos professores) encontram-se determinados pela projeção (ou ausência de projeção) dos capitalistas para a classe trabalhadora;
- b. a particularidade do ataque aos professores – na medida em que (i) os professores são trabalhadores cujos custos de formação devem ser reduzidos a fim de garantir a extração de mais valor nas instituições privadas e a disponibilização do fundo público para a financeirização e (ii) são responsáveis pela formação da força de trabalho – incidindo sobre essa categoria particular de trabalhador (o professor) um ataque, direto, na retirada de direitos trabalhistas, rebaixamento da formação, rebaixamento salarial e comprometimento das carreiras e das condições de trabalho que visam, em última instância, o rebaixamento da qualificação de toda a força de trabalho (incluindo o próprio professor) para o *trabalho simples*;
- c. a substituição progressiva – no chão das escolas – de mão de obra qualificada em nível superior por contratos precários diversos, que incluem os trabalhadores em formação na educação superior (na forma dos diversos tipos de estágios);
- d. o desemprego estrutural constitutivo da perspectiva de concentração e centralização da riqueza próprio do capitalismo, que impede o acesso ao

¹¹ A reforma trabalhista retirou direitos de tal forma que tratou de garantir que, quem encontra, viva o trabalho de forma intensificada, com contratos e condições de trabalho precários, de forma intermitente orientada à demanda, sob salários-mínimos vergonhosos em relação aos custos de vida.

trabalho, ou viabiliza-o de forma intensificada e intermitente, ou seja, oculta a política de exclusão por trás do discurso da qualificação para a empregabilidade;

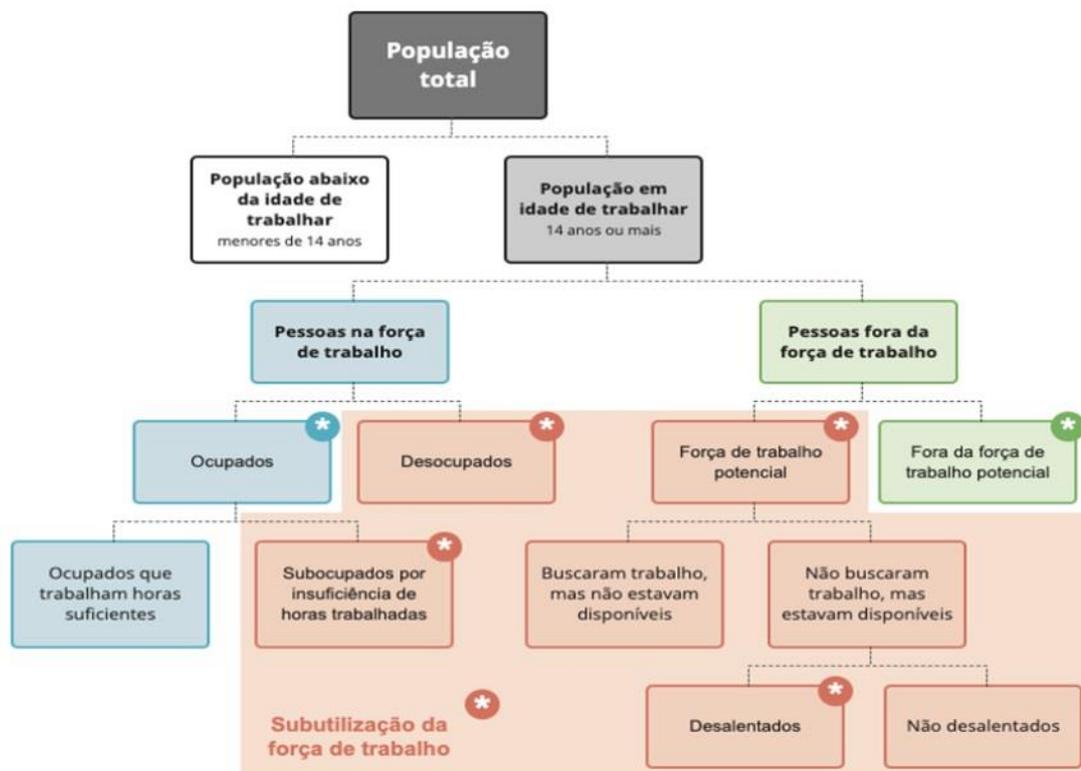
- e. o rebaixamento da formação, a eliminação progressiva da qualidade e da quantidade da formação com vistas ao barateamento (i) dos custos da formação e (ii) do preço da força de trabalho professor, cada vez mais reduzida a trabalho simples (SHIROMA, 2003b, p. 72);
- f. um processo de transferência aos trabalhadores de mais um custo de vida referente à sua qualificação profissional, fazendo retornar à classe trabalhadora a tarefa de autocustear sua formação naqueles setores que até então estavam a cargo das universidades públicas, educação viabilizada com a finalidade de endividamento e transferência do valor ao setor financeirizado da economia;
- g. a política de transferência progressiva do fundo público para setores do capital organizados nas associações privadas de oferta de educação superior;
- h. a entrega da educação pública, a entrega da formação dos trabalhadores ao empresariado da educação, às megacorporações de negócios educacionais e ao controle ideológico direto dos capitalistas.

Esse feitiço oprime profundamente o professorado da educação básica e avança para anunciar a prescindibilidade da formação universitária pública.

É relevante observarmos como a questão do desemprego é mascarada em termos da quantidade da população nessa situação. No Brasil, o cálculo da população em idade de trabalhar considera indivíduos acima de 14 anos (o que, ante a sobrecarga de trabalhadores no mercado, explicita a política do capitalismo), que são divididos em dois conjuntos: pessoas na força de trabalho (ocupados e desocupados) e pessoas fora da força de trabalho (força de trabalho potencial e fora da força de trabalho potencial). Entre as pessoas na força de trabalho, o IBGE (2023) reconhece a existência de 97.825.000 pessoas ocupadas (incluindo, entre os ocupados, os subempregados) e 66.972.000 pessoas fora da força de trabalho. Esta última categoria é, então, dividida nas situações de estarem dentro ou fora da força de trabalho potencial. Entre os que são considerados força de trabalho potencial, o organograma do IBGE (2023), apresentado na Figura 1, reconhece entre a força de trabalho potencial aqueles que “buscaram trabalho, mas não estavam disponíveis” e “que não buscaram trabalho, mas estavam disponíveis”. Entre estes últimos estão os “desalentados e os não desalentados”. Torna-se evidente uma manobra categorial para incluir, no sistema de registro da situação do emprego, a profunda precariedade da

situação dos trabalhadores. Isso fica ainda mais evidente ante a precariedade dos dados oferecidos acerca da população que se encontra em cada estrato.

Figura 1- As divisões do mercado de trabalho



Fonte: IBGE (2023, s.p.)

Considerando os dados do IBGE (2023) para o 1º trimestre de 2023, há uma população de cerca de 107.257.000 milhões de pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos). Destas, 13,3 milhões são considerados “desempregados” (9,4 milhões) ou “desalentados” (3,9 milhões), não sendo possível reconhecer onde, nesta classificação, se encontra o grosso dos trabalhadores.

Uma pesquisa realizada na UFSC chega à conclusão de que

[...] o exército de reserva brasileiro é efetivamente maior e mais diverso do que poderiam indicar quaisquer estatísticas convencionais. Ele era composto por 47 milhões de pessoas em 2012, tendo chegado a 58 milhões ao final de 2020. Ao longo de todo esse período, o capital não chegou a empregar regularmente sequer 60% de toda a força de trabalho disponível no país, mantendo sempre um volumoso excedente de trabalhadores a postos para garantir o regime de superexploração (UFSC, 2022, s. p.).

A análise constata que, além dos desempregados em suas figuras mais tradicionais, essa população também é composta por trabalhadores em ocupações irregulares, pequenos produtores ou prestadores de serviços autônomos, geralmente vivendo em condições de miséria ou realizando trabalhos extremamente degradantes.

A principal funcionalidade sistêmica dessa população excedente é potencializar a concorrência pelos postos de trabalho existentes, garantindo a subordinação dos trabalhadores ao capital e os menores preços possíveis no mercado da força de trabalho (UFSC, 2022, s. p.).

Essa massa de trabalhadores, no ciclo de expansão da concentração da riqueza que temos vivido, crescentemente, importa menos. O futuro das políticas educacionais encontra-se determinado por aquelas condições de incerteza que vinham sendo “profetizadas” nas diretrizes neoliberais impostas pelos organismos mundiais para a educação (FMI, OCDE, UNESCO), em direção à formação para o trabalho simples (MELO, 2004), que tem como macro referência “teórica” a pós-modernidade, e se expressa no escolanovismo, nas pedagogias do “aprender a aprender”, no pragmatismo e nas pedagogias das competências. As políticas de trabalho e educação vêm sendo projetadas para excluir majoritariamente a classe trabalhadora (que deve ser formada exclusivamente para o trabalho simples, por essa razão BNCC, BNC-Formação, Reforma do Ensino Médio e reestruturação dos cursos de formação). A determinação de rebaixamento da formação da classe trabalhadora implica rebaixar a formação de professores para a educação básica e para o ensino superior (por essa razão a política de valorização, sentida na pele por cada um de nós como uma política efetiva e profunda de desvalorização).

Evidencia-se a emergência de um cataclisma com a combinação de altos custos de vida, desemprego em massa, emprego precário para uma minoria com jornadas de trabalho de longa duração e intensificadas, baixos salários e ausência de perspectivas de melhoria e de futuro. Urge conter uma massa de estudantes acima dos 14 anos que será pressionada a trabalhar para manter a existência e se encontrará individualmente com a carência efetiva das condições para atender a esta necessidade. Uma massa que encontrará no professorado que a forma uma imensa insatisfação e desejo de luta (como já vemos ocorrer, há alguns anos, na educação básica e na educação superior). Militarização, *homeschooling*, escola sem partido, são faces de uma mesma e complexa realidade em que o capital, em sua fase financeirizada, assumiu o controle (HARVEY, 2011) e a barbárie se aloja numa correlação de forças que encontra dificuldades de viabilizar saídas construídas a partir da organização dos trabalhadores.

A prática como procura pela formação da subjetividade dos professores em correspondência com a realidade exterior à consciência

Mas a presença da prática como “experiência empírica acumulada” nas diretrizes para a formação de professores também está carregada da correta demanda pela formação da subjetividade dos professores em correspondência com a realidade exterior à consciência. O problema é que o reconhecimento dessa contradição nos cobra o domínio dos pressupostos e o retorno às macroteorias que respondem ao problema do conhecimento. Quando levantamos o problema de uma formação subjetiva para a intervenção numa determinada realidade objetiva; quando pretendemos a formação da consciência compatível – em correspondência com a realidade –, em última instância, estamos retomando o problema dos caminhos para investigar, conhecer e intervir com verdade sobre a realidade. Esse remeter da formação à prática – tomando-se a prática como referência a uma realidade com a qual a formação tem que se ocupar e com a qual tem que se encontrar – remete-se, em última instância, ao velho (e muito evitado) problema da verdade. A formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para compreender e atuar profissionalmente remete à contradição de apreender pela consciência uma realidade que é exterior à consciência, e se move e realiza fora e independente da consciência que tenhamos desta realidade – é um problema teórico que remete ao debate sobre a possibilidade de a consciência captar com verdade o mundo exterior. É uma questão que exige apreensão do debate acumulado sobre o processo do conhecimento e reflexão teórica. E este é um problema (a) da alçada da pós-graduação (quando pesquisa a formação dos professores e as teorias sobre o conhecimento do mundo) e (b) da alçada dos que formam professores nos diferentes cursos de graduação, a ser discutido em disciplinas relacionadas à prática do ensino e ao estágio supervisionado, aos conhecimentos específicos sobre os processos de formação e aprendizagem humana, aos trabalhos de conclusão de curso. Formar professores para reconhecer e intervir na realidade e explicar as políticas educacionais nos nexos com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas é exigência sem a qual resta o estranhamento que adoece e desmobiliza.

Em *O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência*, Friedrich Engels (2018), ao recuperar os processos históricos de investigação que possibilitaram o desenvolvimento da dialética materialista, dirá, a certa altura, em crítica à “maneira de ver metafísica”:

[...] em extensos domínios, segundo a natureza do objeto, esbarra sempre, mais cedo ou mais tarde, numa barreira para lá da qual se torna unilateral, estreita, abstracta, e se perde em

contradições insolúveis, porque nas coisas soladas esquece a conexão delas, no ser delas esquece o seu devir e perecer, no repouso delas esquece o seu movimento, porque as meras árvores não lhe deixam ver a floresta (ENGELS, 2018, p. 71).

Essa já era uma crítica de Marx e Engels a Feuerbach, por ocasião de *A ideologia alemã*, em 1846-1847 (MARX; ENGELS, 2007, p. 32), quando afirmavam que aquele não percebia que, para além de “um objeto sensível”, o ser humano era também “atividade sensível”:

“[...] [Feuerbach] não concebe os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que eles são, ele não chega nunca até os homens ativos, realmente existentes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32).

Formar professores para reconhecer e intervir na realidade é tarefa exigente porque a realidade é uma totalidade exigente, que não é cognoscível pelo fato de estarmos em relação imediata, sensível – mediada pelos órgãos dos sentidos – com ela. Aliás, Barata-Moura (2016, p. 328) nos desperta para prestar atenção num detalhe muito importante: “[...] a materialidade do ser não se confina somente aos ‘corpos’, às ‘entidades discretas palpáveis’.” Pelo contrário, do ponto de vista do materialismo de Marx, “[...] o ser é sempre um processo em devir”, “[...] é sempre um sistema de relações em desdobramento, uma textura dinâmica de relacionamentos”, “[...] é sempre uma unidade dialética do mesmo e do outro, por isto ela é concreta” (BARATA-MOURA, 2016, p. 328-329). Sob essa perspectiva, o alcançar da verdade que a realidade comporta exige uma atitude metódica diferente daquela proposta pelos empiristas. Em crítica às expectativas dos empiristas, Marx assinalava que “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1989f, p. 939).

É urgente e necessário que a formação de professores acerte contas com esse projeto de formação que a limita à “experiência empírica acumulada”! Aqui, entretanto, estamos diante de um desafio que o império da vontade individual ou coletiva não pode resolver! Explicando o materialismo dialético de Marx, Barata-Moura (2016, p. 327) destaca que o

[...] conceito materialista de materialismo, por seu turno, assenta em que a materialidade de aquilo que há, de aquilo que é (e vai sendo), significa que ele possui, nos seus diferentes patamares de organização própria – de onde elementos de subjetividade se não encontram de modo algum excluídos –, um estatuto de independência ôntica, de existencialidade subexistente, relativamente à consciência que representa, à vontade que quer, ao desejo que suspira, à linguagem que expressa – e, até, à acção que modela.

Aquilo que a formação vem sendo (em todos os seus limites) é resultado de uma política de formação que vem sendo muito disputada pelas frações de classe dos capitalistas (PEIXOTO, 2023a) e por segmentos dos professores que atuam na educação pública e privada (nas instâncias de poder e no cotidiano das salas de aula), estando ou não conscientes desses vínculos de suas posições nos debates, com os interesses dos que estão sempre em vantagem pela acumulação privada. É exatamente a isso que Marx se remete quando afirma que fazemos a história não como queremos, mas em relações contraditórias, em condições que nos são legadas pelo passado. É exatamente a isso que Marx se remete quando sinaliza que os processos revolucionários não podem esquecer “[...] que o próprio educador tem que ser educado” (MARX, 2018, p. 19), não de acordo ao receituário dos capitalistas, mas de acordo com as explicações materialistas e dialéticas acerca da natureza e especificidade da sua atividade nessas relações de produção.

Ainda assim fazemos história – em defesa de um programa para a disputa da formação dos professores para a realidade

Entre os aspectos centrais que têm que ser estudados para formar professores que dominem instrumentos para conhecer, de fato, esta realidade em contínuo movimento e na qual vão atuar, destacamos:

- discernir que se movem neste debate, sobre o melhor caminho para a formação, lógicas explicativas contraditórias sobre a prática/realidade para a qual estamos formando, e que essas lógicas explicativas se confrontam no cotidiano das políticas educacionais em todos os níveis;
- reconhecer que essas lógicas explicativas contraditórias não são construções subjetivas de indivíduos geniais tomados isoladamente, mas, pelo contrário, possuem nexos profundos com as posições que grupos sociais em disputa pelo controle dos meios de vida ocupam na divisão social do trabalho, em termos de obtenção de vantagens na concentração da riqueza;
- compreender os processos históricos que produzem o atual desenvolvimento das lutas pelo acesso e controle dos meios de vida que marcam o tempo histórico no qual vivemos e a forma particular como eles aparecem na formação social brasileira, apropriando o método das múltiplas determinações e a crítica da economia política;
- reconhecer as tarefas que a educação formal tem sido chamada a cumprir nessas relações de produção, sem o cumprimento das quais deixa de ser necessária, tanto do ponto de vista dos grupos que adquirem hegemonia no controle das forças produtivas e das relações

de produção como do ponto de vista dos grupos que se encontram em situação subalterna nessas mesmas relações de produção;

- reconhecer, nos processos históricos que nos trouxeram até aqui, os diversos momentos de impasses e os processos de sua solução, para reconhecer, na atual conjuntura, as tendências de movimento e mudança que abrem janelas para a solução das crises que temos vivido;
- reconhecer a urgência de retornar aos nossos organismos de luta (sindicatos e partidos que projetam saídas revolucionárias), fortalecendo-os.

Esse movimento de expansão das nossas consciências para a compreensão daquilo que é a realidade em sua materialidade, em sua concretude, para além da forma imediata com que ela se apresenta, não pode ocorrer como uma experiência individual, subjetiva e isolada das relações em que nos movemos, como uma eterna redescoberta e reinvenção criativa de saídas. Esse movimento de expansão das nossas consciências exige um complexo processo de apossar-se das referências em debate/embate que permitiram, até aqui, analisar esse movimento e chegar a sínteses provisórias sobre o que ele vem sendo e o que é necessário fazer para corrigir ou melhorar esta realidade.

Ou seja, a leitura das realidades – que não se dão a conhecer pelo simples fato de estarmos nelas mergulhados (MARX, 1989f, p. 939) – exige que nos apropriemos daquilo que a humanidade já sabe sobre estas realidades, inclusive as divergências explicativas, que, por sua vez, decorrem das condições objetivas em que estão mergulhados os sujeitos que as formulam. Não são indivíduos isolados, mas sujeitos mergulhados nos processos históricos, empapados de história, pertencentes e posicionados nas disputas pelo controle das forças produtivas, que produzem teorias explicativas sobre os processos em movimento, as necessidades candentes desse movimento e as possibilidades/necessidades de ação para que uma determinada realidade se mova na direção que almejamos.

Como já dito, a ênfase dada à “prática” nas diretrizes se faz em contraponto à formação teórica¹², considerada menor e insuficiente para que

¹² Os que conhecem a obra de Marx e Engels, particularmente aquelas obras que procuram explicar os nexos entre a produção das ideias e a produção da existência, sabem que não é possível referir-se a uma teoria que possa ser produzida acima de um mundo vivido. Toda teoria, por mais descolada dos problemas do mundo que pareça, remete, em última instância, às condições objetivas que possibilitaram a sua produção. O materialismo dialético é um importante fio condutor para a localização, em última instância, das motivações e matrizes de embates teóricos que se embolam na formação de professores. Aquele movimento histórico que negou a validade de macroteorias e resolveu conduzir majoritariamente o debate acadêmico num mar de espontaneísmo subjetivo – justamente – atravancou a possibilidade da formação para o entendimento dos eixos-chave a que esse debate remete. É por essa razão que, durante a formação, a diversidade de caminhos que a humanidade produziu para pensar o problema da verdade escoou num

possamos conhecer! Justamente aquele arcabouço que possibilita que compreendamos a complexidade da nossa tarefa vai sendo menosprezado e vai sendo embolado a referências secundárias, até tornar-se irreconhecível como referência central para o desatar dos nós! A formação para a prática fica reduzida ao que é reconhecido como o fazer próprio da profissão professor, descolado das relações e dos processos históricos que o constituem como trabalho necessário na divisão social do trabalho que se processa no capitalismo.

Sob essa perspectiva, os limites da prática de ensino, do estágio e da residência assomam. A complexidade daquilo que precisa ser transformado (desde a transformação do indivíduo singular, para que se torne humanidade, passando pelas transformações no interior da escola, até as transformações sociais mais amplas) exige muito mais que o domínio do saber fazer próprio da profissão (conquistada na experiência empírica acumulada numa sucessão de horas – 800 horas de prática de ensino, estágio supervisionado, PIBID e Residência Pedagógica) e muito mais que o domínio do debate dos problemas existentes nas teorias que explicam como o profissional deve proceder. Exige estudos teóricos, estudos conjunturais e um amplo movimento prático de apossar-se e posicionar-se na luta de classes como (i) membro da classe trabalhadora e como (ii) formador da classe trabalhadora, que envolve sim um passo em que o educador tem que ser educado no sentido mais amplo da formação para a ciência e para a luta política!

Encaminhamentos provisórios de um debate em movimento com registro das importantes contribuições de José Barata-Moura

A superação do trabalho estranhado na educação superior e na educação básica, com certeza, não se resume a um processo de transformação da consciência, mas não pode avançar sem realizarmos o movimento prático de educação do educador (PEIXOTO, 2023b; 2023a). Obviamente, demarcamos a posição de que temos que retomar a formação clássica em três aspectos fundamentais: (a) os estudos acerca das matrizes que procuraram explicações sobre a possibilidade/capacidade humana para conhecer efetivamente o mundo

debate teórico disperso e confuso. E o pragmatismo do capital não tem o menor interesse em que gastemos força de trabalho com “devaneios filosóficos”. A formação para a compreensão dos fundamentos e troncos teóricos explicativos sobre o processo do conhecimento do mundo não é imediatamente operacional, por isso não serve! Joga-se fora a teoria que consolida as bases para a compreensão do mundo! A verdade não interessa! Muito menos a formação que procura pelos caminhos que a humanidade produziu para solucionar esse problema. O remeter a formação dos professores à prática oculta e revela, de forma contraditória, a procura e o evitar da verdade, e joga a todos de volta aos limites do empirismo, base filosófica que empoderou a burguesia como classe dominante e condenou a toda a humanidade (e à própria terra) aos limites de ver árvores e ser incapaz de reconhecê-las como parte de um imenso e complexo bosque.

exterior à consciência; (b) os estudos acerca do atual desenvolvimento das forças produtivas e das relações (do modo de produção) capitalistas por meio da apropriação do método da economia política; (c) os estudos sobre o atual desenvolvimento da educação nas relações de produção capitalistas. Esse conjunto de estudos, que ocorrem no enfrentamento cotidiano das dificuldades para estudar e ensinar nos diferentes níveis e modalidades da educação, contribui para que consigamos superar o estranhamento em relação à realidade na qual vamos atuar, mas não são suficientes! É necessário um “movimento prático” naquele sentido sinalizado por Marx, de uma atividade consciente direcionada à transformação material das realidades. É exatamente no sentido forte de transformação material que Barata-Moura (1994, p. 87-104) reconhece a posição de Marx e Engels sobre o problema da prática – localizada nas figuras do trabalho, da política e do experimento (BARATA-MOURA, 1994, p. 97-101). Nessa perspectiva (e aqui há, certamente, um caminho em processo de produção), no âmbito da educação, esse movimento prático é um processo que ocorre no trabalho dos professores conforme as condições em que efetivamente se realizam; na política, enquanto disputa de posição na luta de classes e na organização para a conquista de trincheiras, que realizamos na administração das instituições, nos sindicatos e nos partidos; e no experimento, quando pomos em teste as formulações científicas que vamos construindo pela investigação, para que se provem verdadeiras. Barata-Moura contribui para um posicionamento rigoroso em relação a uma abordagem materialista e dialética da prática, não como experiência, como o limitam os empiristas, mas com aquele sentido forte de *transformação material* que recolhe em Marx e Engels, insistimos, nas figuras do *trabalho*, da *política* e do *experimento* (BARATA-MOURA, 1994, p. 97-101). A discussão sobre a “prática” na formação de professores assoma em outro patamar sob essa perspectiva! Trata-se de incluir na formação os fundamentos para entendimento e intervenção nas relações de produção capitalistas nas quais vivemos, porque, mais que ver a realidade, é necessário movê-la em direção ao atendimento das necessidades revolucionárias dos trabalhadores! Mas, acima de tudo, implica lembrar que não há transformação das realidades sem luta política organizada por relações de produção que distribuam igualmente a riqueza produzida e encerrem o ciclo de submissão da classe trabalhadora às botas daqueles que apropriam privadamente os meios de produção e fazem toda a roda girar no sentido dos seus interesses privados.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Apresentação**. GT Trabalho e Educação. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt09-trabalho-e-educacao>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV** – trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARATA-MOURA, J. **Prática**: para uma esclarecimento do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

BARATA-MOURA, J. O sistema como relação. *In*: BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade**. Marx. Lisboa: “Avante!”, 1997. p. 21-66.

BARATA-MOURA, J. Materialismo dialético. *In*: BARATA-MOURA, J. **Ontologia e política** – Estudos em trono de Marx – II. Lisboa: “Avante!”, 2016. p. 319-329.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 28, seção 1, p. 87, 10 fev. 2020.

BRASIL. MEC. **PIBID** – Apresentação. [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. MEC. CAPES. **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. MEC. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, F. A proeminência da finança no seio do “capital em geral”, o capital fictício e o movimento contemporâneo de mundialização do capital. *In*: BRUNHOFF, S. de *et al.* **A finança capitalista**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 95-182.

DIEESE. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Salário mínimo nominal e necessário. [2023]. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ENGELS, F. **O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência**. Lisboa: “Editorial Avante!”, 2018.

EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FGV SOCIAL. Centro de Políticas Sociais. **Mapa da Riqueza**. Rio de Janeiro, fev. 2023. Disponível em: <https://cps.fgv.br/riqueza>. Acesso em: 12 jun. 2023.

HARVEY, D. A crise. *In*: HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 9-40.

IBGE. **Desemprego**. [2023]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 12 jun. 2023.

IFRS. **Cursos**. Bento Gonçalves, 17 maio 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/cursos/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 1 jul. 2023.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen** – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, K. A mercadoria. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. p. 41-93.

MARX, K. Como o dinheiro se transforma em capital. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. p. 165-197.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989c. p. 201-223.

MARX, K. Mais valia absoluta e mais valia relativa. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989d. p. 583-607.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989e. p. 828-882.

MARX, K. A fórmula trinitária. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 3, Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989f. p. 935-954.

MARX, K. Tese 3 sobre Feuerbach. Tradução José Barata-Moura. *In*: BARATA-MOURA, J. **As teses das “teses”** – para um exercício de leitura. Lisboa: “Avante”!, 2018. p. 13-29.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: PPGE/CEDU/UFAL, 2004.

MORAES, M. C. M. de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. *In*: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-19.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do seu conhecimento. *In*: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60

OXFAM. **O 1% mais rico do mundo embolsou quase duas vezes a riqueza obtida pelo resto do mundo nos últimos dois anos**. São Paulo, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/o-1-mais-rico-do-mundo-embolsou-quase-duas-vezes-a-riqueza-obtida-pelo-resto-do-mundo-nos-ultimos-dois-anos/?gclid=EAlaIQobChMI6yHut69wIVtOBcCh0GVw5hEAAYAASAEgLXpDBwE>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PEIXOTO, E. M. de M. Concentração de forças produtivas, luta de classes e impossibilidade de um “sistema nacional de educação” unitário. **Revista Trabalho Necessário**, 21(44), 01-24, 2023a. <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.56127> Acesso em: 12 jun. 2023.

PEIXOTO, E. M. de M. Formação de professores em cenário de incertezas: subjetivações para (re)existências. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023035, 2023b. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2346>. Acesso em: 24 jun. 2023b.

ROSSI, P. *et al.* Austeridade fiscal e financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0223456, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/#>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 104, n. 2, p. 605-631,

out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-6628201000040002>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. *In*: SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 11-41.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2008. p. 11-22.

SEKI, A. K. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Em Debate, 2021.

SHIROMA, E. O. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 77-91, jan./jun. 2000.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 7-19.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor. **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

SOUZA, P. de; SHIROMA, E. O. Análise da agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-26, jul. 2022.

UFSC. **Estudo da UFSC sobre desemprego e subemprego no Brasil ganha prêmio nacional**. Florianópolis, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/11/estudo-da-ufsc-sobre-desemprego-e-subemprego-no-brasil-ganha-premio-nacional/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Submissão em: 07 nov. 2023.

Aceite em: 04 dez. 2023.

ⁱ Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Professora da Faculdade de Educação da UFBA, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE/FACED UFBA). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, é pós-doutora pela Universidade de Lisboa, Portugal, e pela ESEFID-UFRGS.

E-mail: elza.peixoto@ufba.br

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8251505193270837>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4430-241x>