

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: A FARSA E A TRAGÉDIA DA FORMAÇÃO HUMANA

PRECARIZATION OF WORK AND TEACHER TRAINING: THE FARCE AND TRAGEDY OF HUMAN FORMATION

Martha Regina Pessoa Côrtes Dian

Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil

marthapessoac@gmail.com | orcid.org/0000-0002-4709-4978

Resumo

A formação de professores vem sendo orientada pela Resolução n.º 4 de 2024, e referendada pelo novo ENADE, este último retoma o praticismo evocado na BNC-Formação de 2019 que do ponto de vista legal foi revogada pela Resolução 4/2024. O objeto que analisamos aqui são às novas diretrizes que orientam a formação de professores, já citadas anteriormente. Nosso objetivo é demonstrar a farsa e a tragédia no discurso da qualidade atribuído às reformas da formação de professores, evidenciando na base dessas diretrizes os elementos que colaboram com a precarização da formação educacional de modo geral. Para tanto, buscando apreender as concepções de formação contidas nessas diretrizes, bem como a defesa da qualidade que elas difundem. Ao analisar a defesa de qualidade impressa nas resoluções, observamos o antagonismo entre a qualidade material concreta que defendemos e a qualidade idealista em abstrato, presente nas resoluções. Evidenciamos, portanto, que as concepções de qualidade definidas nos documentos aqui citados, estão diametralmente opostas a defesa de qualidade, formação e emancipação humana que acreditamos e defendemos. Nossa análise está ancorada nos pressupostos de uma formação marxista, representada pela Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas às transformações radicais da sociedade.

Palavras-chave: BNC-Formação. Resolução CNE/CP n.º 4 de 2024. Formação Humana. Pedagogia Histórico-Crítica.

PRECARIZATION OF WORK AND TEACHER TRAINING: THE FARCE AND TRAGEDY OF HUMAN FORMATION

Abstract

Teacher training has been guided by Resolution No. 4 of 2024 and endorsed by the new ENADE. The latter revives the practicalism evoked in the BNC-Formação (2019), which, from a legal standpoint, was repealed by Resolution 4/2024. The focus of our analysis is the new guidelines governing teacher training, as previously mentioned. Our objective is to expose the farce and tragedy in the discourse of "quality" attributed to these teacher training reforms, highlighting the elements within these guidelines that contribute to the precarization of educational

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



training as a whole. To this end, we seek to understand the conceptions of training embedded in these guidelines, as well as the notion of "quality" they promote. Upon analyzing the proclaimed "quality" in these resolutions, we observe an antagonism between the concrete, material quality we advocate and the abstract, idealistic quality present in the documents. We thus demonstrate that the conceptions of "quality" defined in these policies are diametrically opposed to the emancipatory human formation we believe in and defend. Our analysis is grounded in Marxist educational principles, represented by Historical-Critical Pedagogy, with the aim of radical societal transformation.

Keywords: BNC-Formação. CNE/CP Resolution No. 4/2024. Human Formation. Historical-Critical Pedagogy.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: A FARSAS E A TRAGÉDIA DA FORMAÇÃO HUMANA

Resumen

La formación de profesores ha sido orientada por la Resolución n.º 4 de 2024 y refrendada por el nuevo ENADE, el cual retoma el practicismo evocado en la BNC-Formação (2019) que, desde el punto de vista legal, fue revocada por la Resolución 4/2024. El objeto de nuestro análisis son las nuevas directrices que rigen la formación docente, ya mencionadas anteriormente. Nuestro objetivo es desenmascarar la farsa y la tragedia en el discurso de "calidad" atribuido a las reformas de la formación docente, evidenciando en estas directrices los elementos que contribuyen a la precarización de la formación educativa en general. Para ello, buscamos comprender las concepciones de formación presentes en estas políticas, así como la noción de "calidad" que difunden. Al analizar la supuesta "calidad" defendida en las resoluciones, observamos un antagonismo entre la calidad material y concreta que defendemos y la calidad idealista y abstracta presente en los documentos. Así, demostramos que las concepciones de "calidad" definidas en estas normativas son diametralmente opuestas a la formación humana emancipadora en la que creemos y por la que luchamos.

Nuestro análisis se sustenta en los presupuestos de la formación marxista, representada por la Pedagogía Histórico-Crítica, con miras a una transformación radical de la sociedad.

Palabras clave: BNC-Formação. Resolución CNE/CP n.º 4/2024. Formación Humana. Pedagogía Histórico-Crítica.

Introdução

As recentes reformas educacionais, especialmente as novas diretrizes para a formação docente (Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019 – BNC-Formação -, a Resolução CNE/CP n.º 4 de 2024, que revogou e substituiu a 2/2019 e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)) aprofundam a precarização da educação formação docente e da educação pública de modo geral.

O discurso idealista de qualidade e formação humana dessas políticas reduz a formação a um modelo tecnicista, centrado na prática alinhado à Pedagogia das Competências determinada pelas demandas do mercado.

Nosso objetivo é expor a farsa do idealismo dessas reformas que se configuram em tragédia por seus efeitos concretos. Uma formação docente empobrecida, com ênfase nas competências socioemocionais em detrimento do domínio dos conhecimentos críticos e a subordinação às exigências do capital.

A farsa, portanto, trata do discurso em defesa da qualidade, mas, que mascara o avanço do privatismo e o desmonte da educação pública, com forte influência de organismos internacionais e interesses privados do Conselho Nacional de Educação (CNE), formado por conselheiros alinhados a instituições privadas de educação.

A tragédia, por sua vez, manifesta-se em instrumentos como o ENADE que reforçam a adaptação dos estudantes às demandas do mercado, à formação acrítica.

Nossa posição é de defesa de uma educação emancipatória, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético e na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo horizonte é a instrumentalização da classe trabalhadora com vistas a transformação social.

A FARSA

A Resolução CNE/CP n.º 04 de 2024, homologada em 29 de maio de 2024, revogou a Resolução 02/2019 e estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de professores da Educação Básica. Paralelamente, o novo ENADE, implementado em junho de 2024, reintroduziu elementos centrais da Resolução n.º 2/2019 (BNC-Formação de 2019), consolidando um modelo de formação de professores que abrange cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados, alinhados aos interesses privatistas.

É fundamental destacar que essas políticas são formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão cuja composição majoritária inclui

representantes do setor empresarial da educação ligados à Fundação Lemann, a Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP) e outras.

A continuidade de figuras como Elizabeth Regina Nunes Guedes - irmã do ex-Ministro Paulo Guedes e atual presidente da ANUP - e uma das grandes interessadas na expansão das Universidades Privadas do país, evidencia a luta de classes expressa nas políticas de formação do país.

A bandeira da educação de qualidade propagada, soerguida por esses intelectuais a serviço da burguesia e tomada de forma genérica e abstrata nas Resoluções e sem diálogo com as demandas reais da classe trabalhadora, refletem o distanciamento das políticas de educação em relação às necessidades de formação desta classe.

As diretrizes dão ênfase as competências alinhadas ao mercado (Ramos, 2022), negligenciando, questões como valorização docente pelo acesso ao conhecimento sistematizado e crítico, o que evidencia uma agenda distante dos interesses do povo trabalhador. Isto porque, as políticas de educação em vigor defendem por qualidade a ruptura com a formação intelectual ao mesmo tempo em que alegam ineficácia do ensino. Ineficácia esta que ora culpabiliza o aluno, ora o professor, ora a sociedade e, por vezes, todos ao mesmo tempo (Saviani, 2008), mascarando assim, as verdadeiras causas estruturais dos problemas educacionais.

Como demonstra Ramos (2022), a BNCC - que serve de base para essas diretrizes - foi elaborada sob forte influência da OCDE e patrocinada por organizações privadas, dentre às quais a Fundação Lemann, parceira do movimento 'Todos Pela Educação' e o 'Profissão Docente'. Essa articulação privilegia interesses antagônicos aos dos trabalhadores, pois adequa a formação à lógica mercadológica.

Para Ramos e Paranhos (2022) as propostas por competências, como descritas nas diretrizes, visa "formar sujeitos flexíveis preparados para a precariedade, individualistas" (2022, p. 81), levando-os a ignorar a vida em

sociedade, situando seus interesses no aspecto individual a despeito da coletividade, tendendo com isso, “naturalizar exclusão e precarização de si mesmos” (Idem).

Accioly e Lamosa (2021), complementam essa análise ao apontar que “O currículo por competências concede o grau de controle e flexibilidade necessários para realizar o fino ajuste na formação do trabalhador, para não conceder mais escolarização do que é demandado em cada momento e em cada contexto socioeconômico” (p.7).

Trata-se, pois, de reformas educacionais que cumprem o papel de amansar corpos e mentes e se dão numa conjuntura de ataques aos sindicatos e a qualquer luta que possa propor transformações na vida do trabalhador.

É o que temos visto nessa atual fase do capitalismo em que ataques sistemáticos contra as organizações coletivas dos trabalhadores vêm sendo expostos. O que se evidencia a partir de um relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2018) em que se culpabiliza o sindicato pelos problemas da educação nos países da América Latina. O documento trata de reformas da formação dos professores implementadas nos países da periferia do capital.

Ao tratar das reformas na formação docente em países periféricos, o tom adotado é celebratório, posto que descreve às punições implementadas contra professores sindicalizados no Equador. O texto destaca inclusive com entusiasmo como a “reforma da Lei da carreira docente determinou a demissão dos professores que não realizaram as avaliações e introduziu sanções para aqueles que paralisaram os serviços educacionais por estarem em greve” (BID, 2018, p. 86).

Observamos, portanto, como os organismos financeiros internacionais atuam como agentes diretos da precarização educacional. Uma atuação para além da mera defesa abstrata dos interesses capitalistas - materializada concretamente no apoio a políticas de criminalização do movimento sindical.

No Peru, por exemplo, o BID (2018) chega a reproduzir acriticamente a narrativa governamental que culpabiliza os professores pelos baixos resultados

educacionais, citando avaliações que afirmavam que metade dos docentes “não compreende o que lê” (2018, *apud* Bruns; Luque, p. 91), ignorando as condições objetivas de trabalho ou dos processos formativos.

Uma estratégia que se articula com um projeto mais amplo de desvalorização docente. Ao estabelecer avaliações externas padronizadas, como único parâmetro da ‘qualidade educacional’, cria-se um mecanismo duplamente perverso: primeiro, desvia-se o foco das reais causas da crise educacional, sobretudo das más condições de trabalho; segundo, naturaliza-se a ideia de que os professores são obstáculos à melhoria da educação (principalmente os professores que lutam), justificando assim sua crescente precarização.

Não por acaso, as reformas educacionais propostas em momento de crise do capitalismo encontram sua justificativa em avaliações externas, que, em geral, apontam problemas para impulsionar a venda de soluções. Avaliações essas calcadas nas competências (socioemocionais em especial) e habilidades.

Embora as novas diretrizes evoquem termos como: competências, educação/formação de qualidade, formação humana, aprendizagem significativa, evidência científica, habilidades, valores, conhecimentos, etc., estes termos operam no campo do idealismo, apartando-se de suas determinações materiais. Como aponta Marx (2009), o idealismo é a imaginação que ganha vida por si, sua materialidade subordina-se aos desejos, vontades e imaginação dos sujeitos. Uma fetichização da linguagem propiciando a farsa de uma suposta qualidade.

Penna et al. (2022), avançam nessa crítica, identificando no “Império das competências” (Penna, et.al. 2022, p. 191) a representação do estágio avançado do irracionalismo burguês, diretamente ligado à necessidade vital de acumulação de riquezas por parte desta classe.

Para Lukács (2020) o irracionalismo diz respeito à “eliminação radical das leis históricas” (2020, p. 23). Para o autor o irracionalismo cumpre uma

de suas mais importantes tarefas sociais para a burguesia reacionária [que] consiste em oferecer ao homem certo *confort* no terreno da concepção de mundo, a ilusão de uma liberdade completa, a ilusão da independência pessoal, da superioridade moral e intelectual quando seu comportamento o vincula em todos os seus atos reais à burguesia reacionária, colocando-o incondicionalmente a seu dispor (Lukács, 2020, p. 25-26).

Essa análise situa o “império das competências” (Penna et.al. 2022) como eixo estruturante das reformas atuais da educação, sobretudo no que diz respeito às competências socioemocionais que cumprem a tarefa de buscar posicionar o homem aos interesses da classe burguesa, como demonstrado por Lukács (2020).

Nesse sentido, nossa crítica às competências - socioemocionais principalmente - não trata apenas da mensuração das aprendizagens, mas, sobretudo pela verificação do grau de adesão dos indivíduos aos valores flexíveis e individualizantes exigidos pelo capitalismo, conforme exposto nas reformas educacionais recentes (Ramos; Paranhos, 2022; Lukács, 2020).

Nesse sentido, Freitas (2018) já alertava para o “processo de credenciamento de professores, por meio de exames pós-graduação inicial” (p. 106), fenômeno que remete à aguda observação de Marx sobre a repetição da história como farsa e tragédia. Ao analisar as reviravoltas políticas francesas do século XIX, Marx destacou como a burguesia refaz a história: “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 2011, p.25). Uma metáfora que elucida perfeitamente a atual conjuntura educacional, onde velhas formas de controle reaparecem sob novas vestes tecnocráticas.

O Edital do ENADE n.º 124/2024 materializa essa farsa contemporânea ao estabelecer

I. aferir o desempenho dos estudantes em prova teórica e suas percepções sobre o processo formativo da graduação; II. avaliar, com fins diagnósticos, os conhecimentos, **as competências e as habilidades práticas** desenvolvidas pelos estudantes na graduação, bem como levantar informações a respeito das características, condições e atividades **práticas** realizadas (grifos nossos). (Brasil. **Edital n.º 124 de 20 de julho de 2024**, p. 5).

Trata-se de dispositivos avaliativos que, embora reivindicuem neutralidade e busca da qualidade, operam como mecanismos de padronização

curricular e responsabilização individual dos docentes, além de camuflar a precariedade real da educação.

Tal como asseverado por Marx, estamos frente a uma repetição da farsa, sob o discurso da qualidade e da valorização profissional em abstrato, ocultando o projeto de formação docente alinhado às necessidades de flexibilização do capital.

As competências socioemocionais, portanto, cumprem papel crucial, transformando a resistência e luta contra à precarização em falta de resiliência e a crítica estrutural em falta de habilidades, escamoteando a farsa com vistas à tragédia.

A TRAGÉDIA

A tragédia materializa-se nas novas diretrizes na forma de avaliações externas, que cumprem a função de padronizar a formação, estabelecendo por qualidade o cumprimento de práticas que atendam a formação para as demandas do capital. O ENADE é o instrumento de avaliação docente que discutimos aqui.

O ENADE das Licenciaturas está dividido em duas etapas, uma Avaliação Teórica (AT) e outra Avaliação Prática (AP). O tópico que diz respeito aos “resultados obtidos na avaliação” deixa claro o objetivo de calcular “Indicadores de Qualidade da Educação Superior, conforme definido pela Portaria Normativa MEC n.º 840, de 24 de agosto de 2018” (Edital n.º 124, 2024, p. 35).

A Portaria n.º 272/2024 é específica para Pedagogia, mantendo as competências como eixo de avaliação, mesmo após a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Revelando uma continuidade disfarçada. Vale observar que o ENADE, enquanto componente curricular obrigatório, valida a formação docente não pela emancipação intelectual, mas pela adequação a um modelo tecnicista.

Para Freitas (2018) essas reformas se apresentam como uma versão mais sofisticada e perversa do tecnicismo dos anos 1970. O conteúdo passa a

ser controlado pela BNCC e outras diretrizes curriculares, submetendo o professor a credenciamento via exames (pré) e pós-formação, além da fiscalização das instituições formadoras via mecanismos de avaliações e ranqueamento.

Diretrizes que além de padronizar os currículos, operam testagens censitárias com a responsabilização verticalizada, sejam punitivas ou premiativas, com a prevalência da primeira.

Promovendo, assim, uma tragédia anunciada onde se oculta quem de fato se beneficia da suposta qualidade presente nas recentes políticas educacionais. Um discurso abstrato e despolitizado que não questiona qual formação docente realmente precisamos - crítica ou instrumental? Assim como a que projeto de sociedade essas avaliações servem? E que demonstra aptidão para formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis em detrimento de cidadãos críticos e conscientes, políticas que beneficiam o setor privado e as fundações empresariais de educação e não a escola pública no conjunto de seus alunos e profissionais.

O ENADE e demais políticas de educação contemporâneas configuram-se instrumentos de subordinação às demandas do capital, contribuindo não apenas para a precarização da formação docente, mas também com a manutenção da educação como espaço de reprodução das desigualdades.

Nesse contexto, a análise de Kuenzer (2024) apresenta importante contribuição, posto que demonstra a articulação entre a precarização do trabalho docente com as transformações do mundo do trabalho. Para a autora, essas mudanças respondem a um novo “modo de produção capitalista” (p. 2), marcado pela intensificação da exploração e pela degradação sistemática das condições de trabalho docente.

Formação esta que, consoante a autora, vem sendo vilipendiada nos mesmos moldes da depauperação do trabalho de modo geral. Sobre isso, a autora nos adverte de que no atual cenário se impõe que

Para formar trabalhadores flexíveis, são necessários professores flexíveis, que se submetam à precarização do trabalho e da formação, e que contribuam para a formação de subjetividades flexíveis que lidem com a dinamicidade, com a

instabilidade e com a fluidez, de modo que esses fenômenos passem a ser naturalizados (Kuenzer, 2024, p. 3).

Essa análise de Kuenzer (2024) sobre a formação docente articula-se com a tese seminal do Harvey (1989) acerca da flexibilização como imperativo estrutural do capitalismo contemporâneo. O autor demonstra como o regime de acumulação flexível demandou profundas transformações nos processos produtivos, inclusive na formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis. Sobre isso, diz o autor

Há toda uma história de inovações técnicas e organizacionais aplicadas à redução dessas barreiras [...] à obsolescência planejada no consumo (a mobilização da moda e da publicidade para acelerar a mudança), ao sistema creditício, aos bancos eletrônicos, etc. É nesse contexto que a adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores se tornam vitais para o desenvolvimento capitalista (Harvey, 1989, p. 210).

Este imperativo de flexibilidade, que aqui analisamos no âmbito educacional, remete à análise de Marx (2008) sobre a dinâmica contraditória do capital. Marx aponta que há uma necessidade de a burguesia se reinventar, e conseqüentemente, reinventar as formas de exploração, revolucionando os meios de produção, na mesma medida em que revoluciona as formas de relações sociais e, portanto, da formação de crianças, adolescentes e adultos em todos os níveis (da creche ao Ensino Superior, bem como de pós-graduação).

A luta da classe trabalhadora em defesa de uma educação emancipatória persiste vigorosa, mesmo ante o recrudescimento dos ataques às suas representações sindicais. Uma trajetória de luta que se exemplifica na atuação do ANDES-SN desde a implementação da LDB (1992), quando setores empresariais e governamentais propunham parceria entre instituições públicas e a iniciativa privada.

Miranda (2017) demonstrou a atuação do sindicato, supracitado, e sua adoção de uma postura firme e anticonciliatória, opondo-se a propostas que previam “a complementação salarial dos professores, inclusive daqueles em

regime de Dedicção Exclusiva!” (p.120), o que representaria a precarização do trabalho docente já naquela época.

Essa posição firme e inegociável em defesa da educação pública e da autonomia docente ocasionou alto custo ao ANDES-SN. Ainda segundo a autora acima, o sindicato sofreu inúmeras retaliações, e até mesmo “tentativas de desmontes” (p.121) e disputas pela representação com entidades como o Sinpro e a Contee, que adotavam posturas mais flexíveis diante das pressões privatistas.

O ANDES-SN, no entanto, não perdeu sua essência na luta pela educação, tendo encabeçado, junto a outras entidades, a Frente Nacional Pela Revogação da BNC-Formação, com o intuito de revogar a Resolução 2/2019. A luta dessa Frente se deu, como desde sempre, pela defesa de uma formação de professores

socialmente referenciada, crítica e emancipatória. Repudiamos as normativas que desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente (Frente Nacional Pela Revogação das Resoluções, 2023, p. 221).

Essas reformas que, sob discursos de modernização, escondem um projeto de subordinação da formação às exigências voláteis do capital. E que acabam por inserir os conhecimentos escolares na esteira da obsolescência programada. Precarizando a formação docente na mesma medida em que precariza o trabalho de modo geral.

Antunes (2021) nos oferece a chave para compreensão dessa dinâmica. Seu estudo sobre a precarização em escala mundial do trabalho expõe como as plataformas digitais institucionalizaram uma espécie de dedicação exclusiva com remuneração incerta, sustentando a quimera da autonomia enquanto intensificam a exploração.

A contradição da precarização moderna revela sua face na combinação entre metas intangíveis e critérios obscuros - tais quais os das avaliações que qualificam, ou não, a formação de professores. Como demonstra Antunes (2021) por meio de relatos dos trabalhadores de plataforma: “eles não te dizem

a média que eles buscam [...] É apenas ‘você está fazendo rápido o suficiente’ ou ‘você não está’ (p. 41).

Uma estratégia de gestão obscura - onde o trabalhador navega num mar de exigências sem conhecer os parâmetros reais - encontrando seu equivalente na lógica das avaliações educacionais como o ENADE, que igualmente operam com critérios pouco claros e rankings incompreensíveis.

Essa arquitetura de precariedade exige do trabalhador - seja ele motorista ou professor - uma dupla capitulação: primeiro, à lógica do desempenho permanente¹; segundo, à aceitação da autorregulação como norma.

Ao nosso juízo as competências socioemocionais preparam os futuros trabalhadores para essa realidade distópica onde a resiliência parece cumprir o papel de substituir os direitos trabalhistas, a empatia naturaliza a exploração e a flexibilidade esconde a ausência de garantias.

Como ironiza um trabalhador entrevistado por Antunes (2021): “a obscuridade é parte da coisa da motivação” (p.41). Essa é, portanto, uma síntese bem acabada do neoliberalismo na educação, onde transforma a incerteza em estímulo e a precariedade em desafio pessoal. Nessa equação perversa, como bem apontam Dardot e Laval (2016) o fracasso sempre será atribuído à insuficiência individual do trabalhador/aluno, nunca às estruturas de exploração.

Essas reformas educacionais, embora pretendam um discurso de neutralidade técnica, operam o que Harvey, concordando com Guilbaut, define como “transformação da rebelião em ideologia liberal” (Harvey, *apud*, Guilbaut, 1989, p.44), onde categorias progressistas são cooptadas e modificadas para servir à manutenção da ordem.

Uma ordem que rompe com categorias históricas alterando-as, como o caso de solidariedade de classe, que ao ser substituído por empatia perde

¹ Temos acordo de que o professor precisa se qualificar enquanto estiver em atividade, o problema da lógica imposta é de que esta qualificação está a serviço da obsolescência programada.

totalmente o sentido da luta, inclusive ganhando contornos de defesa das opressões (e opressores) que nos afligem. Bem como a ideia de conhecimentos históricos, clássicos, formação humana e emancipatória, que desde sempre são categorias de defesa de uma educação de qualidade.

A Frente, constituída também pelo ANDES-SN, afirma que a formação de professores deve ser centrada numa educação socialmente referenciada,

crítica e emancipatória. Repudiamos as normativas que desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente (Frente Nacional Pela Revogação das Resoluções, 2023, p. 221).

Essa afirmativa nos leva a compreender a defesa do ANDES-SN numa educação que instrumentalize os trabalhadores com conhecimentos que cooperem para a transformação social, posto que “crítica e emancipatória” (idem, idem).

Para Harvey (1989), portanto, a pós-modernidade cumpriu o papel de descredibilização do conhecimento, rompendo com a possibilidade dessa formação para a emancipação. Um período em que o relativismo o “efêmero, o fragmentário, o descontínuo” (Harvey, 1989, p. 49) imperou sobre toda e qualquer fixidez de conhecimento.

Encontramos nessa análise do Harvey um paralelo com às reformas educacionais atuais que promovem uma pedagogia de afastamento do conhecimento sistemático, sólido. Trata-se de diretrizes que reduzem o professor de detentor do saber a mero mediador de competências voláteis, processo que Kuenzer (2024) identifica como parte da desregulamentação da função docente em atendimento às demandas do capital.

Para a autora, a flexibilização da função docente ocorre na mesma medida que a flexibilização do trabalho de modo geral. Kuenzer afirma, portanto, que,

Para formar trabalhadores flexíveis, são necessários professores flexíveis, que se submetam à precarização do trabalho e da formação, e que contribuam para a formação de subjetividades flexíveis que lidem com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez, de modo que esses fenômenos passem a ser naturalizados (Kuenzer, 2024, p. 3).

Esse cenário de flexibilização e desregulamentação do trabalho encontra-se com aquilo que Harvey (1989) denunciou ao afirmar que “o alargamento da ‘massa cultural’, tem sido de aumentar as desigualdades de renda, talvez pressagiando o surgimento de uma nova aristocracia do trabalho, bem como a emergência de uma subclasse mal-remunerada e totalmente sem poder” (1989, p. 181). É o que vem ocorrendo com os docentes. Os sindicatos são enfraquecidos pelas ações políticas, os trabalhadores subcontratados sem forças para a luta e imersos numa onda de desvalorização em todos os sentidos.

Ao analisar as profundas mudanças nas relações sociais e no trabalho docente, é notório que a precarização da função do professor se dá para além das questões contratuais ou salariais, estando dessa forma intimamente ligada a uma reestruturação mais ampla do sistema educacional, que reflete e reforça as dinâmicas do capitalismo flexível.

Kuenzer analisando a questão da terceirização do trabalho docente aponta que

A lei que normatiza as terceirizações é complementada, visando atender às demandas do regime de acumulação flexível, pela Lei n.º 13.467/2017, que reforma a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sob a alegação de que o trabalho flexível não pode ser regulado por contratos rígidos, típicos da organização taylorista/fordista, que estabelecia relações estáveis de trabalho, em que qualificação e ocupação tinham organicidade (Kuenzer, 2024, p.4).

Embora a autora refira-se a uma esfera do trabalho geral, a relação com o que vem ocorrendo na educação traz muita similaridade, ou seja, vinculações de trabalho que retiram direitos e garantias.

Como o exposto pela autora, trazendo dados da revista Exame, a Lei n.º 13.429/2017 ocasionou diversos dispositivos que, combinados, apontam os riscos da carreira pública, pela destruição da paridade. Uma medida que permite terceirizar atividade fim, possibilita contrato temporário por mais de cento e oitenta (180) dias, que cria mecanismos para que professores possam ser dispensados após nove (9) meses de trabalho. Consequentemente subtrai o

custo com o trabalhador. A autora lembra, por fim, que o temporário não se beneficia dos 40% do FGTS, nem do ‘aviso prévio’

Para Kuenzer, trata-se de uma modalidade de contratação que demarca um grau severo de desvalorização ao não constituir vínculo empregatício, permitindo que pessoas jurídicas realizem trabalhos específicos, incluindo projetos de pesquisa e extensão via pejetização.

Kuenzer (2024) aponta também o crescimento desenfreado de cursos de licenciatura “com qualidade discutível” (2024, p. 5), sobretudo em função do “empresariamento da educação” (idem, idem), bem como a desqualificação paulatina que vem se dando em função de diretrizes curriculares da formação docente.

A autora segue apontando que estas diretrizes são precarizantes dada a centralidade que imprimem à prática, além da permissão de uma formação aligeirada e de competências de formação específicas para atender a implementação da BNCC.

Nesse sentido, concebemos as atuais reformas da educação como ferramenta principal no processo de desvalorização da tarefa docente, sobretudo pelo que afirma Kuenzer, tanto da centralidade da prática, quanto de que no regime de acumulação flexível “a proposta pedagógica é a formação de subjetividades flexíveis por docentes com essa mesma característica, de modo a viabilizar e naturalizar o processo de exploração do trabalho pelo capital via intensificação e precarização” (2024, p.11).

Diretrizes curriculares, que ao solapar os conhecimentos da formação de professores, constituem-se elementos de desvalorização, que tal como aponta Kuenzer (2021), essas condições de trabalho precárias parecem autorizar o estado na manutenção de professores pouco qualificados. Para a autora, inúmeros fatores contribuem com a permissividade frente à precarização docente, dos quais se destacam: as novas tecnologias e a flexibilização das diretrizes curriculares, bem como a mercantilização da formação e o avanço exponencial da formação docente, seja ela presencial ou a distância.

Para a autora, as atuais diretrizes se fundamentam numa epistemologia pós-moderna, o que implica numa reconfiguração da função docente que acompanha as transformações que ocorrem nas diversas esferas das relações sociais, alterando todas as formas de sociabilidade existentes, e a escola não ficou de fora.

Nesse contexto, Kuenzer (2021) argumenta criticamente que

A docência, integrada por uma rica teia de relações entre professor, alunos e conhecimento, passa a ser reduzida à produção de conteúdos e à tutoria, funções acionadas quando necessário. O professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente (Kuenzer, 2021, p. 246).

A substituição sistemática da formação pautada em conhecimentos científicos pelos saberes tácitos e do senso comum, estabelece, ao nosso juízo, o fator preponderante da precarização da função docente e, conseqüentemente, de sua desvalorização.

EMANCIPAÇÃO HUMANA

Entendemos, portanto, que apenas uma proposta de formação voltada para a emancipação humana, na qual o professor detenha o saber e este saber seja amplamente socializado, poderá construir um novo projeto societário, em que a vida esteja no centro das relações sociais. Para que essa formação se efetive e se consolide devemos ter no horizonte um projeto de socialização dos conhecimentos, sobretudo aqueles que revelam criticamente a estrutura classista da sociedade, apontando para a sua superação histórica.

Defendemos, então, uma escola que tenha por base a noção de politecnia e os pressupostos de uma educação marxista - aqui representada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Essa proposta pedagógica se pauta na categoria marxista de totalidade, pressupondo-a como categoria de superação dialética das aparências (Kosik, 1976). A totalidade, em Marx, indica a superação de uma mera justaposição das partes, portanto, síntese das múltiplas determinações.

Na proposta da PHC a totalidade se manifesta pedagogicamente pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, ação que, aliada ao pensamento crítico, possibilita aos sujeitos a apropriação da realidade em que se vive pelo conhecimento da estrutura.

A perspectiva de educação baseada na PHC concebe o trabalho como princípio educativo, tal qual postulado por Gramsci, nos cadernos do Cárcere. Duarte (2016) afirma que esse princípio não institui relação direta “entre a vida do trabalhador na sociedade capitalista e os conteúdos escolares” (Duarte, 2016, p. 97), entretanto, refere-se a um princípio que relaciona “os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade” (idem, idem).

Nesse sentido, Saviani (1982) e Duarte (2010) se posicionam em defesa de uma fundamentação teórica escolar que supere as práticas meramente instrumentais e utilitárias, servindo apenas à manutenção do trabalho produtor de valor, como aponta Postone (2014). Ou seja, um trabalho que apenas produz mercadorias e lucros ao capital, resultando em trabalho alienado e de reprodução ínfima da existência, trabalho precarizado que contraria os processos de formação humana.

Fundamentalmente por isto, Saviani (2008) defende que a instrumentalização, no sentido de propiciar aos sujeitos das camadas populares a se apropriarem “das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente” é que os levará a libertarem-se das condições de precarização e exploração de suas vidas.

Por instrumentalização, Saviani (1982) defende uma formação pautada pelo aprofundamento dos conhecimentos clássicos, requerendo que o pedagogo seja um educador “dotado de fundamentação teórica consistente” (1982, p. 56). Duarte (2010) corrobora com Saviani e critica a tendência de reduzir a formação docente a processos meramente práticos, à reflexão de “saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc.” (2010, p. 31). Essa perspectiva tácita se alinha diretamente com as novas diretrizes curriculares.

O autor destaca ainda que não haverá qualquer proveito da formação dos professores pesquisadores em educação, “se as pesquisas na área se renderem ao ‘reco da teoria’” (idem). A grande questão, portanto, é que as atuais políticas de educação, ao centrarem-se na prática e no desenvolvimento de competências, rompe com a teoria.

Confluindo com os autores acima, Kuenzer (2005) defende a formação politécnica afirmando que esta requer “tomar a escola como totalidade; compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade considerando sua transformação” (p. 89), propiciando então, uma sólida base comum que não ignore os vínculos estritos entre educação e sociedade, suas “formas de organização e gestão do trabalho pedagógico” (idem), buscando conduzir os estudantes ao “domínio intelectual da técnica” (p.90).

Desta forma, tanto Saviani (2008), quanto Duarte (2010) e Kuenzer (2005) defendem uma formação que forneça um aparato de conhecimentos científicos ao professor e os leve a acessar o conhecimento mais acabado produzido pela humanidade.

Importa alertar que não se pretende aqui reivindicar uma neutralidade científica, antes, porém, defender que o domínio dos conhecimentos seja disposto como ferramenta de compreensão das bases que estruturam as sociedades.

Em oposição a uma educação supostamente neutra, Saviani (2021) definiu a PHC sob bases marxistas de concepção do trabalho. O autor descreve didaticamente a concepção de educação e sua relação intrínseca ao trabalho numa relação de reciprocidade. Para o autor a educação é um fenômeno inerentemente dos seres humanos e que, por isso, só é possível compreender a natureza da educação se compreendermos na mesma medida a natureza humana. Natureza humana no sentido das características mais acabadas da constituição humana em comparação aos demais seres vivos. Sobre isso, o autor assevera

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar

de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação (Saviani, 2021, p. 11).

É nesse sentido que, para Marx (2008), o ser humano, ao produzir sua existência, elabora ciência a partir do trabalho. Marx (2011) vai além quando, citando Descartes, concorda com o filósofo ao afirmar que o ser humano se humaniza à medida que se aperfeiçoa nos conhecimentos já produzidos pela humanidade. Sobre isso, ao defender o conhecimento, o autor afirma que

É possível (...) atingir conhecimentos que são muito úteis para a vida, e no lugar daquela filosofia especulativa que se aprende nas escolas, encontrar uma **filosofia prática mediante a qual, conhecendo a força e os efeitos** do fogo, da água, do ar, dos astros e de todos os demais corpos que nos rodeiam, e **conhecendo-os tão precisamente** quanto conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-los da mesma forma para todas as finalidades que lhes são próprias, **convertendo-nos, assim, em donos e senhores da natureza**, contribuindo então para o aperfeiçoamento da vida humana (grifos nossos). (Marx, 2011, p. 1304).

Conclui-se que o conhecimento engendrado na práxis humana – antecipado pela consciência e objetivado no trabalho – materializa-se como ciência quando sistematizado, convertendo-se assim em patrimônio histórico. Este, enquanto resultado do trabalho não alienado, ainda requer sistematização plena, em contraste com os saberes sensíveis, que se mostram refratários à racionalização. À escola, portanto, cumpre o duplo movimento dialético: organizar esses conhecimentos em sua dimensão sistemática e transmiti-los enquanto mediação necessária entre as gerações, assegurando sua continuidade histórica.

Ao defender a filosofia prática, Marx (2011), distingue-se radicalmente do praticismo vigente. O autor reivindica o domínio do conhecimento das técnicas já existentes, reforçando, como se pode observar nos grifos da citação, que se trata da recusa de uma prática alienada, em favor de uma práxis consistente.

Uma educação que se propõe marxista exige a ruptura com o pragmatismo, utilitarismo e praticismo, e, conseqüentemente, com a

preponderância do saber popular sobre o saber erudito, clássico. Isto posto, nos remetemos à crítica de Saviani (2020) ao afirmar que “para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado” (2020, p. 10).

A fundamentação da PHC, consoante Saviani (2021), propõe uma formação que busca garantir ao trabalhador a apropriação crítica dos conhecimentos clássicos. Para o autor, o domínio destes conhecimentos constitui instrumentos fundamentais que permitem discernir a ordem social imposta e servir como mediação para a transformação desta sociedade. Como uma teoria que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, seu papel é instrumentalizar a classe trabalhadora, tendo por norte a emancipação. Essa tarefa demanda uma base teórica que prescreve o conhecimento e a escola - embora não determinante por si só - como constituinte de mediação indispensável para organização coletiva, rumo a um novo projeto societário.

Referências

Accioly, Inny; Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz. **As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil**. Vértices (Campos dos Goytacazes), vol. 23, núm. 3, 2021.

Antunes, Ricardo. Org. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Profissão Professor na América Latina: Por que a Docência Perdeu o Prestígio e Como Recuperá-lo?** 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**.

BRASIL. **MEC. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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, 2019.

BRASIL. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 01/07/2024 | Edição: 124 | Seção: 1 Página: 162.** Órgão: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira PORTARIA n.º 272, DE 28 DE JUNHO DE 2024.

Dardot, Pierre; Laval, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo. Coleção Estado de Sítio. São Paulo 2016.

Duarte, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica.** Campinas. SP: Autores Associados. 2010.

_____. **Os conhecimentos escolares e a ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

Freitas, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo. Expressão Popular, 2018.

FRENTE NACIONAL REVOGA BNC-Formação. **Manifesto Da Frente Revoga BNC-Formação Documento Elaborado Coletivamente Pelas Entidades que integram a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.** Formação em Movimento v.5, especial, n.10, p. 220-237. 2023. Disponível em: [Manifesto pela Revogação BNC-Formação](#). Acesso em 11 de jun. de 2024.

Harvey, David. **Condição Pós-Moderna.** ed. Loyola, São Paulo. 1989.

Kosik, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. 1 Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.

Kuenzer, Acácia Zeneida. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In *Capitalismo, trabalho e educação*. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.). - 3. ed. - Campinas. SP: Autores Associados, H1sTEDBR, 2005.

_____. **Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico]** / Organizadores Jonas Magalhães ... [et al.]. – 1. ed. - Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021.

_____. **Formação docente: novos ou velhos desafios?** As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 24, e17282, 2024. Disponível em: [Vista da formação docente](#). Acesso em: 18 de jul. de 2024.

Lukács, Georg. **A Destruição da Razão**: tradução de Bernard Herman Hess. Revisão de Ester Vaisman, Ronaldo Vielmi Fortes. – São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

Marx, Karl. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx ; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx ; [tradução e notas Nélio Schneider ; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo : Boitempo, 2011.

_____. Miranda, Kênia. **Lutas por educação no Brasil recente: o movimento docente da educação superior**. Niterói: Eduff. 2017.

Ramos, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle. *Revista Retratos da Escola*, **Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das**

competências? Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: [Retratos da Escola](#).

Penna, Adriana Machado, Señorans, Bruna Siqueira dos Santos, Lima, Gleicimar Gonçalves de, Cruz, Juliana Ferreira da, Costa, Leandro Martins, Guimarães, Marcelo Werneck, Dian, Martha Regina Pessôa. **Império das Competências: Nada de Novo no Projeto do Capital para a Chamada Educação do Século XXI. A Busca do Antídoto para o seu Próprio Veneno?** Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v.14, n.3, p. 189-218, dez. 2022. ISSN: 2175-5604. (Disponível em: [Império das competências](#). Acesso em: 20 de jan. de 2023).

Postone, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx / Moishe Postone; tradução Amilton Reis, Paulo César Castanheira.** - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2014.

Saviani, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** ed. Autores Associados. São Paulo. 1982.

_____. **Escola e Democracia edição comemorativa.** Campinas, SP: Autores Associados. - Coleção educação contemporânea. 2008.

_____. **Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da base nacional comum curricular (in: a pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, org.) Campinas–SP: Ed. Autores Associados, 2020.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. 2021.