

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Mary Aurora da Costa Marcon¹

Resumo

Neste estudo propõe-se discutir as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, tendo como marco teórico o trabalho, em Marx. Para o entendimento das proposições, parte-se de concepções de educação, Estado e política. Tal percurso ancora-se no pensamento de Marx, Brzezinski, entre outros autores. Os resultados apontam para o reconhecimento de que o trabalho docente está inserido na dimensão produtiva das relações capitalistas, o que o torna alienado, como também, reconhece que, além de alienado, ele está sendo formado para a competência técnico-praticista do projeto neoliberal. Para a superação dessa realidade, deve-se ter em conta que as transformações ocorrem na *práxis*, categoria na qual se enquadra a política.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de Professor; Trabalho.

Abstract

In this study it is proposed to discuss educational policies for teacher education in Brazil, with the theoretical framework of work, in Marx. For the understanding of the propositions, one starts with conceptions of education, State and politics. This course is anchored in Marx's thought, Brzezinski, among other authors. The results point to the recognition that teaching work is embedded in the productive dimension of capitalist relations, which makes it alienated, but also recognizes that, in addition to being alienated, it is being formed for the technical-practitioner competence of the neoliberal project. To overcome this reality, it must be taken into account that transformations occur in praxis, a category in which politics fits.

Palavras-chave: Educational Policies; Teacher Training; Job.

Introdução

A proposta desse estudo é discutir as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, tendo como marco teórico o trabalho, em Marx. São aproximações da relação entre formação de professores e o significado de trabalho, desvelado por Marx.

¹ Mestrado em Educação (PUC-GO). Graduação em Pedagogia (UEG). Graduação em Processamentos de Dados (UNIMEP). Assessora Técnico-Pedagógica da SEMED Anápolis. marymarcon@edu.anapolis.go.gov.br.



Como explicita Cambi, (1999, p. 37) “Por trás do nosso presente, como infraestrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo, opera a Modernidade”. Sendo assim, deve-se reconstruir o caminho complexo e articulado, mas não linear, da contemporaneidade a fim de colher no tempo, seu processo e sentido.

A Idade Moderna, em sua ênfase no indivíduo e no discurso pela liberdade, paradoxalmente em seu desenvolvimento histórico, representa um período marcado pela alienação dos sujeitos, pelo totalitarismo, pela exploração do trabalho e o controle social. Em nome do racionalismo, proliferaram-se teorias e descortinaram-se as diferentes áreas do conhecimento, buscando suas essências e a compreensão dos fenômenos sociais, do trabalho, da cultura e da história.

Os ideais da Revolução Francesa (1789), traduzidos em liberdade, igualdade e fraternidade, foram os conceitos propagados pela nova classe burguesa. No entanto, a partir de 1848, os trabalhadores começaram a perceber as diferenças entre as classes proletária e burguesa e, nesse cenário, emergiram as contradições. A grande questão era: quem se apropria do grande excedente e como ele é apropriado. Em busca de desvelar essa realidade, Marx e Engels vão estudar o capitalismo, por meio do método dialético da Grécia antiga. Marx (2002, p. 57) inicia o volume I d'O Capital explicitando que,

A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em “imensa acumulação de mercadoria”, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria (grifos do autor).

Mas, se as mercadorias são mera aparência, onde está a essência? Marx evidencia que a força de trabalho é a mercadoria mais importante, pois é ela que produz absolutamente tudo.

Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto de trabalho [...] Ao desaparecer o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se,



portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não se distinguem uma das outras, mas reduzem-se, todas, a única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2002, p. 60).

Portanto, o trabalho é uma categoria fundante em Marx, pois é essa categoria que permite conhecer o modo de produção, seja ele capitalista, feudal, da antiguidade. Para Marx, o trabalho é movimento e o movimento de cada sociedade é diferente e reproduz aquela realidade.

Segundo Paulo Netto (2002, p. 13), em Marx, não é a consciência (os valores morais, éticos) e o pensamento que determinam a vida, mas a vida concreta que determina a consciência. Eu sou aquilo que faço, aquilo que trabalho. As origens históricas são a produção da vida – de um lado a relação natural (trabalhar, comer para viver) e do outro a social, isto é, a maneira como os indivíduos se organizam para sobreviver a partir do trabalho.

Desse modo, as relações políticas, econômicas e sociais no materialismo histórico-dialético são igualmente promovidas na interação real dos indivíduos e na forma da produção material de existência entre o homem e a natureza. Nesse processo, o homem pode afirmar as relações ou transformar as condições reais de sua existência. Lombardi (2011, p. 11) afirma que a educação, por sua vez, deve ser também entendida no processo de contradições,

Para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois essa é apenas uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações por que passa a produção de existência humana. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode se entender como esfera estanque e separada da vida social, pois está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, mas também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Ancorando-se também no pensamento de Moraes (2002, p.14), o processo ininterrupto de transformações sociais do capitalismo produz a (re)invenção de narrativas que ofereçam explicações para as sucessivas crises



desse sistema. No bojo das transformações, delinea-se, na década de 1970, a ideologia que convencionalmente é denominada de neoliberal. Esse pensamento considera o mercado como eixo das relações sociais e defende, entre outras ideias, o Estado Mínimo em contrapartida ao Estado do Bem Estar Social.

A tendência neoliberal configura-se na tentativa de aplicar em todas as instituições, os princípios e “métodos administrativos vigentes na empresa capitalista” (PARO, 2001), com regras estabelecidas pelas áreas da administração e do mercado. Essa nova ordem pretende garantir a eficácia das instituições públicas desgastadas pelo Estado de Bem Estar e desse modo, a privatização dos setores públicos torna-se uma estratégia que visa resultar na diminuição dos gastos do Estado e incentivar a competição no mercado.

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa difundem essas ideias, enfatizando a insuficiência dos setores públicos se comparados ao sucesso da iniciativa privada. A política privatista é assim justificada como necessária para que se alcance a eficiência da máquina administrativa do Estado, a diminuição do *déficit* e a democracia.

No discurso neoliberal, que pretende ser a superação de todos os problemas, a educação é entendida como mercadoria, pois “subassumida à economia, tem lugar privilegiado pelo seu valor econômico, enquanto base do novo estilo de desenvolvimento” (PINO, 2010, p. 26). Nesse pensar, o neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade.

Baseando-se em Brzezinski (2008, p. 1141), deve-se aprofundar as questões específicas da formação do professor circunscrevendo-as às políticas educacionais, reconhecendo as contradições, tensões e disputas nos dois projetos que sustentam essas políticas.

De acordo com a autora citada, um projeto alinha-se ao neoliberalismo, que coloca “em prática os princípios da qualidade total” para a formação de professores (BRZEZINSKI, p. 1141). Em contraposição, encontra-



se o projeto defendido pela “sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores” (idem, p. 1141), que tem como princípio a qualidade social para a formação de docentes e fundamenta-se na concepção histórico-social, que considera as transformações sociais, no campo produtivo e no mundo do trabalho e que dialeticamente influem no papel social atribuído ao professor.

Tecendo a Teia entre os Conceitos de Estado e Política na Modernidade

De acordo com Mascaro (2013), pode-se afirmar que, a constituição do Estado na modernidade reproduz as relações capitalistas.

O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca de mercadoria e a própria exploração da força de trabalho sob a forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados [...] A reprodução da exploração assalariada e mercantil fortalece necessariamente uma instituição política apartada dos indivíduos. Daí a dificuldade em se aperceber, à primeira vista, a conexão entre capitalismo e Estado, na medida em que, sendo um aparato terceiro em relação à exploração, o Estado não é nenhum burguês em específico nem está em sua função imediata (MASCARO, 2013, p.14).

Vale ressaltar, que o Estado contemporâneo é formado em sua maioria pelos representantes da classe dominante e visa à continuidade da alienação do trabalhador. No entanto, as relações políticas tecidas no âmbito do Estado capitalista também representam as relações dialéticas e contraditórias de forças entre as classes desse sistema.

A fim de conceituar políticas públicas como representação da materialidade da intervenção do Estado, Azevedo (1997, pp. 6 e 7) apresenta-as como “estruturas de poder e de dominação, conflitos por todo o tecido social e que tem no Estado o lócus de sua compensação”. Outra dimensão de



políticas públicas tem a ver com suas formas de definição, implantação, regulações, que integram o universo cultural e simbólico de uma realidade e que representam suas relações sociais, isto é, seus valores, símbolos e normas. Nesse universo, a educação constitui-se como uma política social de natureza pública estatal.

Abre-se um parêntese a fim de se discutir se há ou não uma filosofia política e de Estado em Marx. Ressalta-se que no percurso histórico de desvelamento da estrutura de acumulação do capital, Marx e seus seguidores desenvolveram uma teoria totalizante que reconhece as tramas e as relações sociais estabelecidas no capitalismo, entre essas tramas, a política e o Estado. Alguns de seus estudiosos definem que essas relações não devem ser entendidas como estanques, tal qual o pensamento burguês. Conforme anuncia Boron (2007, p. 200),

O que há no marxismo, na realidade, é algo epistemologicamente muito diferente: uma “teoria marxista” –isto é, totalizante e integradora– da política, que integra em seu seio uma diversidade de fatores explicativos que transcendem as fronteiras da política e que combina uma ampla variedade de elementos procedentes de todas as esferas analiticamente distinguíveis da vida social. Assim como desde o marxismo não há, nem pode haver, uma teoria “econômica” do capitalismo ou uma teoria “sociológica” da sociedade burguesa, tampouco há, nem pode haver, uma teoria “política” da política. O que há é uma teoria que coloca uma reflexão integral sobre a totalidade dos aspectos que constituem a vida social, superadora da fragmentação característica do cosmo visão burguesa.

Nessa totalidade, infere-se que pensar as políticas educacionais no contexto marxista significa, primeiramente, reconhecer o cenário em que foi formulada e/ou implantada, como também entender a quem interessa, isto é, se serve ao capitalista como instrumento de alienação, ou de transformação para o profissional da educação.

A formação de Professores no Brasil – A Formação para o Trabalho



No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – em sua historicidade vem, desde a sua primeira homologação em 1961, sendo também marcada pelos embates nas relações sociais e produtivas, nos paradigmas, conceitos e ideologia. Como cita Pino (2010, p.19): “Mesmo tratando-se de uma lei maior da educação nacional, a importância da LDB para a sociedade brasileira é sempre relativa ao conteúdo que os autores conseguem nela inscrever”.

Na instância estatal, o MEC e a LDB, regulamentam e (re)estruturam o sistema de ensino no Brasil. O conteúdo da LDB n. 9.394/96 em vigor no país, retrata as forças do Estado Mínimo neoliberal, tendo em vista que foi criada no âmbito da globalização da economia, do desenvolvimento da tecnologia e reproduz ideias que tornam a educação, constitutiva para esse modelo, pois visa o realinhamento econômico do Brasil no cenário mundial.

Dialeticamente, a referida lei apresenta alguns avanços, entre eles a concepção de educação. Brzezinski (2010, pp. 178-179) explicita que especificamente no,

[...] art. 1º, §§ 1º e 2º da LDB/1996 [...] Essa concepção ampliou a perspectiva para a organização da educação escolar que deveria, segundo a LDB, cumprir papel essencial na aquisição de conhecimentos. [...] Desta forma, por meio da educação escolar o homem estaria se construindo nas relações sociais, à medida que se tornaria sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação dos condicionamentos socioeconômicos-culturais que lhe determinam a ação.

No entanto, as reformas do Estado brasileiro na década de 1990 influenciaram decisivamente a escrita da LDB n. 9.394/1996 e, como salienta Brzezinski (2010, p. 198-199), com relação à formação de professores, a referida lei, especificamente no Artigo 87, § 4º, define que “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Nessa lógica, privilegia-se as dimensões “técnica e praticista” (idem) do trabalho docente, a certificação aligeirada e o desenvolvimento de competência para o mercado de trabalho. Assim posto,



denota-se que o projeto que representa o mundo do sistema está ancorado nas políticas de princípios neoliberais e reafirma parcerias com os organismos internacionais.

Continua a autora acima citada, em contrapartida, o mundo real propõe que o projeto de formação de professores garanta, entre outras proposições, uma base nacional e comum que confira a identidade aos profissionais da educação; a formação inicial de caráter presencial na universidade; a formação continuada de qualidade, seja ela presencial ou a distância; e principalmente, a articulação política entre formação, valorização e profissionalização docente, que proporcione condições de trabalho, salários dignos e a constituição de um sistema nacional de formação de profissional de educação.

Assim posto, infere-se pensar que a formação de professores como a formação para o trabalho rico de objetivações, deve ter como propósito primeiro desenvolver a compreensão da dimensão política e social do trabalho produtivo e não alienado, a fim de que esse profissional da educação possa empreender em sua *práxis* a emancipação.

Considerações Possíveis

A guisa de se ampliar a compreensão sobre a concepção do trabalho capitalista volta-se aos Manuscritos Econômico-Filosóficos de Marx (2001, p. 112-116). Segundo o autor, o trabalho alienado é intrínseco ao modo capitalista de produção e, a partir dele e por causa dele, o trabalhador está alienado do produto do seu trabalho (que não lhe pertence e no qual não se reconhece). O trabalhador está alienado em relação ao próprio ato de produção, uma vez que todos os procedimentos de trabalho são determinados pelo capitalista; está também alienado em relação à sua espécie, uma vez que, ao ser equiparado à categoria de máquina, não se reconhece enquanto humano. Por fim, ele está alienado em relação aos outros homens, nos quais



não vê humanidade. Desta forma, o trabalho alienado tem como consequência a total desumanização do ser humano que trabalha.

As consequências da alienação do trabalho se fazem presente na sociedade capitalista contemporânea e o (re)conhecimento deste aspecto que o trabalho assume é imprescindível para o trabalhador. Nesse contexto, a formação de professores deve proporcionar ao profissional da educação a ciência das condições educativas de seu trabalho, a fim de possibilitar a função real da atividade docente, que é o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Concomitantemente ao desenvolvimento dessa consciência, a formação de professores deve também objetivar o reconhecimento de que o trabalho docente está inserido na dimensão produtiva das relações capitalistas, o que o torna alienado, como também, reconhecer que, para além da alienação, ele pode estar sendo formado para a competência técnico-praticista do projeto neoliberal.

Aportando-se no pensamento de Brzezinski (2008, p. 1142), deve-se ressaltar que a universidade é o *lócus* ideal para a formação de professor, pois é nesse espaço que o estudante socializa e (re)constroi o conhecimento acumulado socialmente, tanto no saber específico de seu interesse, como no campo político da ciência, sendo que a disputa política, deve ser travada na *ágora* do espaço universitário. Dialeticamente, as políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro e subsidiadas por organismos internacionais, financiam a formação inicial do professor em cursos a distância, com a finalidade de cobrir os *déficits* de professores no país. Esse aspecto denota a fragilidade da formação inicial do professor

Costa (2007, p.149) observa que “do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subassumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto”. Inverter essa relação só é possível por meio do processo coletivo e organizado dos professores, visando às transformações “das relações sociais



desumanizadoras e, portanto, deseducativas, no qual o trabalho se torne manifestação da vida e, portanto educativo” (idem, p. 149).

Vale ainda refletir que n’O Capital, no capítulo sobre a cooperação, Marx (2002, p. 379) adverte que o homem, segundo Aristóteles, é um animal político e “por natureza um animal social”. As essências política e social do homem permitem a cooperação, principalmente quando em contatos uns com os outros no modo de produção capitalista, isso os anima, estimula enquanto trabalho social e coletivo. Se a cooperação é força produtiva para o capital, dialeticamente pode transformar-se em força de resistência e superação para a classe trabalhadora. Fundamentalmente, deve-se ter em conta que a revolução e as transformações ocorrem na *práxis*, categoria na qual também se enquadra a política.

Contudo, cabe ao professor participar ativamente, desde a sua formação, das discussões coletivas nas universidades, sindicatos, fóruns, conferências, a fim de lutar por políticas públicas de valorização docente. E, em especial, na luta em defesa da implantação de um Sistema Nacional de Educação, que reconheça os embates históricos e democráticos das entidades que defendem a formação integral do professor e a educação como um bem público de qualidade social e direito efetivo de todos os cidadãos brasileiros.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BORON, Atilio A. et all Teoria política marxista ou teoria marxista da política. In: **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. 2007. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.6.doc>> Acessado em 18/03/2014.



BRZEZINSKI, Íria. LDB/1996: uma década de perspectiva e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Íria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, Íria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade** on-line [on-line]. Vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, Campinas, set/dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 11/03/2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COSTA, Manoel Pereira. **Certezas e incertezas da educação profissional por competências**. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UFG. Disponível em http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Tese%20Manoel%20Pereira.pdf >Acessado em 01/08/2014.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1974. [Seleção de José Arthur Giannotti]



_____ **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

_____ **O Capital: crítica da economia política.** Vol. I. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade.** vl. 23, n.80, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12921.pdf>> Acessado em: 12/03/2014

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método da teoria social.** Rio de Janeiro: UFRJ- Serviço Social. 2002.

PARO. Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.