**ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS À PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Carolina Nozella Gama**

(UFAL)

carolina.gama@cedu.ufal.br

**1 INTRODUÇÃO**

A educação expressa, de forma particular, a contradição capital-trabalho, ao passo que responde às necessidades suscitadas pela classe detentora da hegemonia no momento atual. Significa dizer que no modo de produção atual, a educação cumpre papel fundamental na garantia da formação do trabalhador necessário à manutenção da ordem capitalista, mas também contém proposições e práticas de formação que representam possibilidades de enfrentamento a ordem estabelecida. Destarte, é necessário explicitar a relação entre a necessidade de desqualificação do trabalhador e o rebaixamento da formação de professores, enquanto síntese de projetos em disputa.

No âmbito da política de formação de professores, tal disputa pode ser identificada nas Resoluções sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação as duas últimas décadas: Resolução CNE/CP Nº 01/2002 (Brasil, 2002); Resolução CNE/CP Nº 02/2015 (Brasil, 2015); Resolução CNE/CP Nº 02/2019 (Brasil, 2019); Resolução CNE/CP Nº 01/2020 (Brasil, 2020) e Resolução CNE/CP Nº 4/2024 (Brasil, 2024). Com exceção da Resolução Nº 2/2015 que representou avanços importantes, as demais assentam-se nas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2003), institucionalizando a precarização da formação docente, vide estudos de Lavoura et al. (2020) e Kuenzer (2024).

**2 OBJETIVO**

Este trabalho objetiva abordar os nexos e a relação entre o modo de produção da existência no marco da crise estrutural do capital, a educação e o debate acerca da formação de professores, procurando explicitar as mediações e os interesses em confronto.

**3 METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, que conforme apontam Lakatos e Marconi (1992), compreende as etapas de: a) delimitação do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação, localização e compilação das fontes; d) fichamento; e) análise e interpretação e f) redação final.

Quanto aos parâmetros teórico-metodológicos, vale-se do materialismo histórico dialético, fundado na compreensão de que existe uma realidade objetiva cognoscível, e que o método deve auxiliar a captação do movimento da realidade no pensamento, de maneira que consigamos entender as relações entre as partes e o todo, reconstituindo a totalidade, identificando as contradições, articuladas ao modo de produção e à luta de classes (Frigotto, 1999). Por outro lado, implica tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica (dinâmica e provisória) que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade (debate sobre a formação de professores) e sua relação com uma determinada universalidade (formação do trabalhador professor no modo de produção capitalista), identificando os limites, mas também as possibilidades que o singular apresenta para a formação de professores na realidade atual, ou seja, para alteração do geral.

**4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao analisarmos o momento histórico em que vivemos, verificaremos que se trata de um período de crise estrutural do capital (Mészáros, 2009), período no qual se exacerbou a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Ou seja, aguça-se a contradição entre a produção coletiva e a apropriação privada dos bens produzidos (materiais e não-materiais); agudiza-se a contradição entre capital e trabalho. (Engels, 2002) e (Marx, 1983). Hobsbawm (1995) afirma que o século XX termina paradoxalmente com lamúria e explosão; lamúria como expressão das crises econômica, política, social e moral decorrente da crise capitalista; e explosão, devido aos enormes triunfos de um progresso material apoiado na ciência e na tecnologia, sendo por ele caracterizado como Era dos Extremos, pois nunca antes na história da humanidade tantos homens haviam sido abandonados à morte por decisão humana, assim como também, nunca antes fomos capazes de produzir tanta riqueza.

Neste sentido, o capital gera problemas que ele mesmo é incapaz de resolver. Diante de uma situação de desemprego estrutural como a que vivemos, por exemplo, a saída encontrada pelo capital é precarizar cada dia mais o trabalho e o trabalhador. Isso se dá através da retirada de direitos do trabalhador; da destruição dos organismos da classe; da negação aos serviços públicos básicos (saúde, educação; habitação; cultura); da privatização do público; do investimento público nas instituições privadas; negação do acesso àquilo que foi produzido ao longo da história da humanidade; negação de uma educação pública de qualidade; etc. Com isso relega-se o trabalhador à sua própria sorte, embrutece-o, desumaniza-o, por conseguinte, degeneram-se as relações sociais, exacerba-se o individualismo, a violência e a barbárie.

Diante disto, Frigotto (1998) levanta a seguinte indagação: o que está se afirmando hoje em relação à educação e às políticas de formação técnico-profissional face à crise estrutural do desemprego e desenvolvimento desigual?O autor afirma que a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, da formação profissional, qualificação e requalificação dos trabalhadores. Não se tratam de qualquer educação e formação, mas da formação que desenvolva habilidades básicas no plano do conhecimento, das atividades e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e, consequentemente, para a “empregabilidade”. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino.

No âmbito da formação de professores, os estudos realizados por Mazzeu (2007, 2009) demonstram como as deliberações dos organismos internacionais norteiam a política de formação docente no Brasil, e quanto isto responde às exigências do modo de produção capitalista. Ao analisar as bases teórico-epistemológicas dos documentos oficiais que baseiam esta política, a autora demonstra que as perspectivas oficiais de formação docente são pautadas pela epistemologia construtivista, pela pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo. Isto aponta, por um lado, para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino e, por outro, para a desqualificação da reflexão filosófica e para a secundarização do conhecimento científico, necessários à compreensão das vinculações entre o trabalho docente e a sociedade no qual ele se insere.

Martins (2010) ao questionar as quais condições objetivas sobre as quais se dá a formação profissional na sociedade moderna, observa que um dos primeiros princípios que norteiam a formação de professores tem sido o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar, marcando o a afirmação do irracionalismo como marca da “contemporaneidade pós-moderna”, à luz do qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real em sua universalidade e concretude é negada. A autora defende que a formação de professores necessita de um modelo que se contraponha ao tipo de saber que assume a forma “valor” e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria, bem como, à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia e otimização das performances, voltada para o desempenho pragmático e quantificável.

No dossiê organizado por Birgin e Oliveira (2020) é discutida a relação entre as reformas do Estado orientadas pela Nova Gestão Pública (NGP) e os impactos nas políticas voltadas à formação e ao trabalho docente em diferentes países no século XXI.

A NGP é um programa de reformas do setor público que, com base em conhecimentos e ferramentas de gestão empresarial, visa melhorar a eficácia e eficiência dos serviços públicos, com forte penetração na agenda global de educação (VERGER; NORMAND,2015). Busca recolocar as funções governamentais na gestão de serviços, insistindo na gestão técnica do setor público, com estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explicitas, ênfase nos estilos de gestão privados e prestação de contas (accountability). Estas orientações se reconhecem em um leque amplo de políticas educativas e, muito especialmente, nas políticas docentes. Os discursos sobre o docente gestor de si mesmo, empreendedor, os apelos à meritocracia e à concorrência entre escolas e entre colegas, a obrigação de prestação de contas, o estabelecimento de metas de desempenho, a cultura da auditoria, fazem parte de uma política de responsabilização que pouco a pouco vem se instalando nas unidades educativas. (ANDERSON, 2017; BALL, 2002a; OLIVEIRA, 2018 apud Birgin e Oliveira, 2020, p.16)

Contudo, os estudos de Martins (2008) já salientavam que, dos professores graduados no ensino superior no país, há um grande número deles formados nas chamadas licenciaturas curtas ou em cursos à distância, que em boa parte dos casos são cursos de qualidade duvidosa. Tal quadro reflete o “processo de formação homeopática de professores, uma vez que a formação oferecida para os professores se torna instrumental e prática, por meio de técnicas de ensino e instrumentalização meramente metodológicas”.

Embora a formação de professores não seja a única responsável pelas mazelas educacionais, ela cumpre papel estratégico na formação da classe trabalhadora. Não é por acaso que ao mesmo tempo em que esta formação tem recebido grande atenção, isto tem se revelado diretamente proporcional ao seu esvaziamento (Martins, 2010).

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação como está estruturada vem cumprindo o papel de “induzir ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida*.*” (Mészáros, 2005, p. 55). Portanto, colocamo-nos na direção da crítica ao projeto de desqualificação da formação dos professores, bem como, na direção de contribuir para avançarmos diante do que Mészáros (2005) explica como sendo a necessidade de agir no sentido da ‘contra-internalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente e sustentável ao que já existe.

Entretanto, sabemos que mesmo sob o modo de produção capitalista, a educação não só reproduz de acordo com a ordem hegemônica, mas contém a possibilidade de agir contra-hegemonicamente, visto que pode garantir o acesso à classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, contribuindo para a ampliação do seu entendimento acerca da realidade (Saviani, 1987).

Neste sentido, recuperamos as proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para os cursos de formação de professores, que salientam que estes devem orientar-se pelos seguintes princípios: a formação para o humano, forma de manifestação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e conteúdos pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; e a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 2006). Trata-se de uma concepção sócio-histórica de formação com uma sólida formação teórica e omnilateral do professor, que não dissocie ensino, pesquisa e extensão, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino (ANFOPE, 2006).

**REFERÊNCIAS**

ANFOPE. **Documento gerador do XIII Encontro Nacional.** Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas: 2006.

BIRGIN, A.; OLIVEIRA, D. A. Dossiê Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. **Formação em Movimento**, v.2, i.1, n.3, p.14-19, jan./jun. 2020. ISSN 2675-181X.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1/2002**. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, p. 31, 9 de abril de 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., seção 1, p. 8, de 4 de março de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, pp. 46-4915, 15 de abril de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2020**. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, pp. 103-106, 29 de outubro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4/2024**. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, pp. 26-29, 3 de junho de 2024.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

MARTINS, F. J. Formação de professores e lutas de classes. In: ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs.) **Educação e lutas de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAZZEU, L. T. B. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

Mazzeu, L. T. B. **Política de formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e epistemológicos. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED que ocorreu de 04 a 07 de outubro de 2009 em Caxambú/MG. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 24, p. e17282, 2024.