



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Aline Cristina Santana Rossi

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA:
ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO INICIAL**

**Campo Grande, MS
2024**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ALINE CRISTINA SANTANA ROSSI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA:
ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO INICIAL**

Tese (Doutorado em Educação)
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFMS,
Campo Grande, MS.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos
Formativos, Práticas Educativas,
Diferenças.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz
Piatti.

**Campo Grande, MS
2024**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Espaço reservado à ficha catalográfica



ALINE CRISTINA SANTANA ROSSI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA:
ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção
do título de doutor.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Presidente)

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Membro externo- UNESP)

Profa. Dra. Marilda Gomes Dias Facci (Membro externo -UEM)

Profa. Dra. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez (Membro interno -UFMS)

Prof. Dr. Armando Marino Filho (Membro interno -UFMS)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



*Dedico esta tese a todos os
professores, pesquisadores e
estudantes para que
possamos, cada vez mais,
defender a Razão Pedagógica
Crítica na Formação e na
Prática...*



AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, minha orientadora Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti pela lucidez e compromisso com a orientação e o desenvolvimento da pesquisa.

Célia: você é uma grande profissional e te admiro muito! Obrigada!

Sou grata aos demais membros da banca que aceitaram participar deste momento importante da vida acadêmica, cada direcionamento fez com que esta tese ficasse ainda mais coerente com a luta em favor da educação. Agradeço ainda, o retorno rápido e tão respeitoso que tive de todos/as.

Não poderia deixar de agradecer ao meu marido pelo apoio e por ter “segurado as pontas” em casa: Obrigada Preto! Aos meus filhos: Elena, Maitê e João que ainda são muito pequenos para entenderem meus momentos de ausência para a escrita da tese em que me afastei. Amo vocês sempre!

Enfim, obrigada todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu pudesse me dedicar ao doutorado.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



“A questão não é, pois, saber se um homem é fraco ou forte, mas se pode suportar o peso dos seus sofrimentos, quer morais, quer físicos. E eu acho tão espantoso que se chame de covarde ou de desgraçado àquele que se priva da vida, como acharia impertinente tachar de covarde ao que sucumbe a uma febre maligna.” (Goethe)



LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - “Naufrágio” - Turner.....	22
Imagem 02 - “A Estação de Saint-Lazare” – C. Monet.....	63
Imagem 03 - Representação “Comedores de Batatas” – Van Gogh.....	126
Imagem 04 – Competências da BNCC – Elaborado pela autora.....	140
Imagem 05 – Breve Histórico do Debate Educacional - Elaborado pela autora.	143
Imagem 06 – Esquema Síntese das Pedagogias do Aprender a Aprender - Elaborado pela autora.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritor “BNC-Formação”	152
Quadro 2: Descritores “Formação de Docentes e BNC -Formação”	157
Quadro 3: Descritores “Diretrizes Curriculares Nacionais 2019”	162
Quadro 4: Descritores “Formação de Professores e Marxismo” e “Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica”	163
Quadro 5: Síntese dos Resultados.....	167
Quadro 6: Descritores “Diretrizes Curriculares Nacionais 2019”	169



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RESUMO

A presente tese, na área da Educação, é instrumento por meio do qual abordamos a problemática referente às orientações para a Formação de Professores a partir do que está presente no documento que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores – BNC-Formação Inicial. Nosso objeto, desse modo, é a formação de professores e o caso empírico analisado diz respeito ao supracitado documento. Investigamos como o fenômeno ideológico se apresenta na formação proposta nesse dispositivo legal orientador. Nosso objetivo geral foi pesquisar, histórica e cientificamente, as articulações que se estabelecem entre educação e ideologia na formação de professores a partir da análise da BNC-Formação Inicial. A teoria educacional e pedagógica que estrutura nossas análises é a Pedagogia Histórico-Crítica que defende a educação escolar pública e o trabalho educativo dos professores a partir da perspectiva humanista que entende o ser humano enquanto ser histórico, social e multidimensional. Realizamos, portanto, análise bibliográfica imanente das categorias educação, educação escolar, formação de professores e ideologia. Além disso, realizamos análise documental crítica a respeito do dispositivo legal aqui em debate. A pesquisa permitiu compreender e revelar que a ideologia não pode ser encarada apenas como sinônimo de ideias falsas e enganosas. É preciso analisar o fenômeno ideológico perante a sua função em orientar a prática social mediante um conflito que atinja a totalidade de uma formação social. Nesse aspecto, nenhum documento legal se faz “neuro” perante a sociedade em que se manifesta. Os grupos empresariais dominantes tentam uma formação de professores esvaziadas de conteúdo e que reduzem o trabalho educativo apenas a questões praticistas e utilitaristas do cotidiano e do senso comum, reduzindo professores a “aplicadores” de materiais didáticos elaborados por grandes grupos econômicos. Na contramão desse entendimento, explicitamos a necessidade de defesa de uma sólida formação de professores que possibilite compreender a realidade social para além de suas aparências com vistas à defesa dos seres humanos que são nossos alunos e para que ocorra o desenvolvimento de suas funções psíquicas e intelectuais. A formação de professores apontada pela BNC-Formação Inicial implica um projeto formativo que se rende ao mercado e suas demandas. Na contramão dessa perspectiva, defendemos nossa tese, portanto, no sentido de que um projeto de formação de professores que esteja eticamente comprometido com o desenvolvimento humano das individualidades precisa valorizar e se fundamentar na Razão Pedagógica Crítica, entendendo a Pedagogia como ciência que possui como objeto a prática educativa em sua multidimensionalidade processual.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Inicial. Educação. Ideologia. BNC.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ABSTRACT

This thesis, in the area of Education, is an instrument through which we address the issue regarding guidelines for Teacher Training based on what is present in the document that establishes the National Common Curricular Base for Initial Teacher Training – BNC- Initial formation. Our object, therefore, is teacher training and the empirical case analyzed concerns the aforementioned document. We investigated how the ideological phenomenon presents itself in the formation proposed in this guiding legal provision. Our general objective was to research, historically and scientifically, the connections that are established between education and ideology in teacher training based on the analysis of BNC-Initial Training. The educational and pedagogical theory that structures our analyzes is Historical-Critical Pedagogy, which defends public school education and the educational work of teachers from a humanist perspective that understands the human being as a historical, social and multidimensional being. We therefore carried out an immanent bibliographic analysis of the categories education, school education, teacher training and ideology. Furthermore, we carried out a critical documentary analysis regarding the legal provision under debate here. The research allowed us to understand and reveal that ideology cannot be seen simply as a synonym for false and misleading ideas. It is necessary to analyze the ideological phenomenon in light of its function in guiding social practice through a conflict that affects the entirety of a social formation. In this aspect, no legal document is “neutral” towards the society in which it is expressed. The dominant business groups intend to train teachers that are devoid of content and that reduce educational work only to practical and utilitarian issues of everyday life and common sense, reducing teachers to “applicators” of teaching materials prepared by large economic groups. Contrary to this understanding, we explain the need to defend solid teacher training that makes it possible to understand social reality beyond its appearances with a view to defending the human beings who are our students and for the development of their psychic and intellectual functions to occur. . The teacher training recommended by BNC-Formação Inicial implies a training project that surrenders to the market and its demands. Contrary to this perspective, we defend our thesis, therefore, in the sense that a teacher training project that is ethically committed to the human development of individualities needs to value and be based on Critical Pedagogical Reason, understanding Pedagogy as a science that has as its object educational practice in its procedural multidimensionality.

Keywords: Teacher training. Initial formation. Education. Ideology. BNC.



SUMÁRIO

1	Introdução.....	11
2	Fundamentos Ontológicos e Metodológicos.....	22
2.1	Método, Análise e Crítica.....	24
2.2	Ideologia e sua Função Social.....	44
3	Educação Escolar e Formação de Professores.....	63
3.1	A Especificidade da Educação: Uma Abordagem Histórica.....	65
3.2	Origem da Educação Escolar na Sociedade Capitalista.....	89
4	Educação, Ideologia e Formação de Professores na BNC- Formação Inicial.....	126
4.1	Contextualização da BNC-Formação Inicial: Formação de professores em Debate.....	128
4.2	Análise e Crítica da BNC-Formação Inicial.....	171
5	Considerações Finais: Em Defesa da Razão Pedagógica Crítica na Formação de Professores.....	211
6	Referências.....	218



I – INTRODUÇÃO

A presente tese é instrumento por meio do qual abordamos a problemática que existe no equacionamento entre a formação de professores e o fenômeno ideológico. Analisamos criticamente, na esteira da ontologia lukácsiana, os avanços e limites presentes no documento da Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Nosso objetivo geral, como consta no projeto aprovado, foi o de “pesquisar histórica, crítica e cientificamente as articulações entre educação e ideologia na formação de professores a partir da análise da BNC-Formação Inicial”.

O interesse pela formação de professores sempre acompanhou¹ minha jornada desde a graduação em Pedagogia (concluída em 2010 junto ao Instituto Educacional do Estado de São Paulo em Presidente Prudente – SP). Trabalhei em escolas particulares como auxiliar (durante a graduação) e professora, porém nunca perdi o vínculo com grupos de pesquisa em educação junto à Universidade Estadual Paulista – UNESP. Concluí o mestrado (em ensino de ciências na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS de Campo Grande – MS) em 2018, com a dissertação “Ensino de Ciências e Arte: Um Debate necessário na Formação de Professores da Educação Infantil”, na qual evidenciamos a contribuição da especificidade do conhecimento científico e artístico à formação de professores.

Continuo atuando como professora da educação básica, responsável pelo 2º ano no Ensino Fundamental e tendo como preocupação um processo de formação de professores que promova a defesa da função clássica da escola em socializar os conhecimentos elaborados, conforme destaca Saviani (2011): “A escola existe, pois,

¹ Irei me apresentar na primeira pessoa do singular.



para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 14).

A educação escolar pública possui sua importância social perante o objetivo de socialização dos conhecimentos elaborados (das ciências, das artes e da grande filosofia) para que ocorra o desenvolvimento intelectual de alunos e professores. Esse desenvolvimento intelectual por sua vez, como nos ensina Saviani (2011); Duarte (2012) e Martins (2011); possibilita a compreensão histórica, profunda e, portanto crítica, de dinâmicas e processos que permeiam a educação e a sociedade para além de suas camadas mais imediatas e fenomênicas.

Nosso *objeto* de pesquisa nesta tese é a formação de professores. Nesse sentido, dentre inúmeras possibilidades de investigação, escolhemos analisar, como *caso empírico*, o documento que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-Formação Inicial. O *problema* de que partimos é o crescente esvaziamento de conhecimentos teóricos, e o conseqüente incentivo ao praticismo, que a formação de professores tem sofrido nas últimas décadas. Com efeito, como iremos demonstrar, a *tese* que defendemos é a de que: formar professores é formar seres humanos e isto precisa ser feito, tendo como parâmetro, os conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. Portanto, defender as objetivações intelectuais mais elaboradas na formação de professores é uma empreitada, teórica e prática, profundamente humanista que precisa ser elaborada com a razão pedagógica crítica.

Nosso referencial teórico é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Ontologia do Ser Social do filósofo húngaro Gyorgy Lukács (1895-1871). Esta escolha obedece parâmetros que não são baseados em preferências ou gostos pessoais. Ao contrário, nosso contato com o marxismo se deu a partir do estudo da obra de Lukács que, por sua vez, chamou nossa atenção para nos dedicarmos ao estudo de



uma teoria educacional e pedagógica também inspirada no marxismo e, justamente por isso, há mais de 05 anos temos também estudado a PHC. Nesse aspecto, esta tese se conecta ao esforço de pesquisadores como Duarte (2012; 2016); Assumpção e Duarte (2016; 2017); Silva e Duarte (2014) e Rossi (2023). Esses autores têm se dedicado há anos em pesquisas que aproximam a ontologia lukácsiana e a pedagogia histórico-crítica. Esperamos que essa tese também auxilie nesse movimento teórico indispensável.

Compreendemos que o relacionamento entre formação de professores e a ideologia perpassa diversas dimensões da existência social. Em face disto, trabalhamos com a compreensão que apresenta respaldo na teoria social instaurada pela ontologia marxiana e pela pedagogia histórico-crítica. Contudo, precisamos refletir a quadra histórica que vivemos, enquanto humanidade, para melhor apreender nosso objeto de estudo.

A humanidade enfrenta hoje a crise societária mais grave que já presenciamos. Desse modo, é preciso considerar que o sistema do capital, por sua vez, é bem mais antigo do que o modo de produção capitalista. Ele é formado pelo Estado, trabalho e o próprio capital. O Estado é o complemento necessário para garantir a extração de trabalho excedente daqueles que estão produzindo todo o conteúdo material da vida em sociedade. O trabalho, entendido enquanto intercâmbio orgânico dos seres humanos com a natureza para a produção de valores de uso e, com isso, atender os interesses e demandas da reprodução das classes dominantes. Nesse sentido, é possível compreender que o capital já existia antes do advento da sociedade capitalista (e, certamente, é no capitalismo que o sistema do capital mais se desenvolveu plenamente) e, inclusive, pode continuar a existir, mesmo sendo superado o capitalismo (como, por exemplo, nas sociedades denominadas de “pós-capitalistas” como a União Soviética e a China, ou seja, sociedades que no início do século XX romperam com a forma tradicional do capitalismo, porém mantiveram intacto o sistema do capital).



Estes princípios são da mais absoluta importância para compreendermos, mesmo que brevemente, a crise estrutural que vivenciamos desde, pelo menos, finais da década de 1970. As crises cíclicas ou periódicas, como a que irrompeu em 1929 com a quebra da bolsa de Nova York, são passíveis de reajustes ainda no interior do próprio sistema do capital, implicando um deslocamento de suas contradições para algum território ainda não explorado ou, ainda, intensificando a exploração do trabalho em outros países, por exemplo.

Contudo, uma *crise estrutural* afeta, indubitavelmente, todas as dimensões da vida humana (educação, ciência, arte, política, filosofia, dentre outros.) em todas as escalas possíveis (desde nossos corpos, passando pelos nossos bairros, cidades, estados, países e continentes). Desse modo, de acordo com Mészáros (2002), as principais características da crise estrutural do capital são:

- (1) Seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) Seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
- (3) Sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (Mészáros, 2002, p. 795-796)



Consideramos importante sinalizar a crise estrutural do capital que enfrentamos enquanto humanidade, pois este panorama impacta a educação e a formação de professores. Cada vez mais, conforme Abrantes (2015), a formação de professores é alvo de investidas de grupos mercadológicos e empresariais que intentam lucrar com o fornecimento de materiais didáticos, formações, cursos, softwares e demais equipamentos e práticas. O esvaziamento teórico dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ainda de acordo com o autor, é uma tendência muito forte na área de formação de professores.

Desse modo, Mészáros (2002) nos lembra que não há nada de estranho ou equivocado associar capital e capitalismo à crise. A sociedade capitalista possui como sua lei tendencial (expressa desde seus primórdios e empiricamente verificável também na atualidade) a subordinação do valor de uso ao valor de troca (Duarte, 2004). Traremos alguns dados para ilustrar o que estamos argumentando na esteira do filósofo húngaro: em média, a cada 05 segundos, uma criança morre de fome em algum lugar do mundo, num mesmo mundo em que a produção de alimentos é suficiente para atender quase o dobro de sua população mundial (Ggn, 2013). Não por um acaso consumimos alimentos com elevadíssimo teor de agrotóxicos: não nos faltam conhecimentos científicos ou tecnológicos. Trata-se de uma imposição deste sistema social em atender, prioritariamente, os interesses de grandes corporações econômicas e políticas em detrimento das reais aspirações e necessidades humanas.

Com efeito, ao contrário das crises que afetaram as sociedades pré-capitalistas, as crises no capitalismo não se baseiam na carência, mas sim, na abundância. A produção de mercadorias é muito maior à capacidade de todos os habitantes do planeta (Mészáros, 2002). Sem a extração do trabalho excedente no âmbito do processo produtivo, não é possível o capital se reproduzir nesta sociedade. Desse modo, trata-se de crises de superprodução. No tocante à crise estrutural, argumenta nosso autor, a partir de inícios da década de 1970 o capital



entra num período jamais visto anteriormente. Um ou outro setor da economia poderá, em raros momentos, apresentar um saldo positivo no tocante à produção de lucros, todavia, o capital, de modo geral, apresenta uma queda acentuada. Isto faz com que todas as parcelas dos trabalhadores tenham a exploração sobre seu trabalho acentuada e garantida com o aval político, legislativo e fiscal do Estado. Com efeito:

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global [...] Sendo assim, o desdobramento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças – mesmo que importantes – no interior do próprio sistema relativamente autônomo. Justamente por isso, uma crise estrutural põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo. (Mészáros, 2002, p. 797)

Segundo Mészáros (2002) a década de 1970 caracteriza uma nova conjuntura no capital. Suas crises passam de uma conformidade cíclica para uma crise eminentemente estrutural. Nestes 47 anos, a educação “sofreu” um grande desmonte sendo este, formalizado em leis e diretrizes ao longo destas décadas.

Com isso, a totalidade consubstanciada por esta relação social primária faz com que, de modo direto ou indireto, todos os demais complexos sociais atendam os interesses de reprodução do capital e não as reais aspirações humanas. O campo de possibilidades sobre o qual irão atuar e a orientação geral de cada dimensão que compõem a vida social, no capitalismo, ficam absolutamente impedidos de contribuírem de modo completamente positivo para o desenvolvimento humano dos seres humanos. Em decorrência desta dinâmica que “o capital não pode ter outro



objetivo que não a sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (Mészáros, 2002, p. 800).

Para Mészáros (2008) qualquer ideologia crítica, que se baseie na ciência, em geral, será atacada pela ideologia dominante, já que irá colocar em evidência as mistificações e deturpações operada pelas classes dominantes ao tentar fazer prevalecer na sociedade as suas concepções e posicionamentos. A ideologia é, costumeiramente, atacada pelas classes dominantes para desprezar e deturpar posicionamentos educativos críticos que refletem sobre os processos sociais em suas complexidades. Entretanto, se partirmos do método instaurado por Marx e desenvolvido por Lukács, constataremos que a função precípua do conhecimento científico é justamente fornecer um entendimento profundo, crítico, histórico e real (ou seja: ontológico) a respeito dos fenômenos e dos objetos investigados. A crítica para esse método é o confronto de teorias, ideologias, discursos e teses com o conjunto do processo histórico real em toda sua processualidade e para além de suas aparências, isto é:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier et alii). (Paulo Netto, 2011, p. 18)

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que os estudantes de cursos de formação de professores, bem como aqueles professores que já atuam há algum tempo na educação escolar, precisam ter acesso aos conhecimentos científicos que possibilitem refletir, compreender e analisar criticamente os vínculos que se estabelecem entre ideologia e educação. Essa compreensão é importante



para que se possa vislumbrar um processo formativo que não desvincule a reflexão sobre a formação de professores em face das lutas que se travam entre as classes sociais na sociedade capitalista, como nos demonstra Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018).

Precisamos levar em conta que a humanidade enfrenta, hoje, a crise estrutural do capital, como Mészáros (2002) nos explica, pois esta é a base societária na qual os embates, os antagonismos e os conflitos entre as classes sociais se farão presentes e os projetos de formação de professores entrarão em disputa. Como iremos demonstrar, o documento aqui em questão, indica uma orientação ideológica na formação de professores que tende a atender prioritariamente os interesses e objetivos do capital. A ideologia, a partir de Lukács (2013) é compreendida como um conjunto de ideias e concepções que, perante um conflito social, orienta uma resposta na prática dos indivíduos com relação à este mesmo conflito.

Em face de toda esta dinâmica e com intuito de explicitar o movimento essencial de nosso objeto de estudo, estruturamos a presente tese em 04 seções. Na primeira seção, é importante explicitar as bases ontológicas, isto é, históricas e essenciais da dimensão educacional e do fenômeno ideológico.

Na seção seguinte, demonstramos a natureza contraditória da educação escolar, bem como a importância da formação de professores preocupada com as autênticas necessidades formativas e intelectuais dos seres humanos. Essa seção se conecta ao objetivo específico de “investigar a ideologia e o caráter contraditório da educação escolar”.

Avançamos, na próxima seção, para considerações pertinentes a respeito do método e da metodologia que embasa esta tese de qualificação doutoral. Compreendemos o método como um caminho para apreender e traduzir a dinâmica essencial, contraditória e histórica do objeto investigado, com suas concepções de



mundo, sociedade, ser humano, educação e ideologia. Com efeito, nessa seção demonstramos a possibilidade em explicitar o objetivo específico de pesquisar a “educação e ideologia na BNC-Formação Inicial”.

Realizamos o balanço do conhecimento em abril de 2022, com recorte temporal, na seção 02, da busca abrangendo o período de 2019-2022. O primeiro descritor que buscamos foi “BNC-Formação” no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e obtivemos como resultado 4.713 trabalhos acadêmicos. Utilizando os filtros: 1) Grande Área do Conhecimento: “Ciências Humanas”; 2) Área do Conhecimento: “Educação”; 3) Área de Concentração: “Educação” e; 4) Programas: “Educação”, obtivemos o resultado de 1.732 trabalhos. Analisando esse último resultado e buscando trabalhos que se aproximem do método marxista e da pedagogia histórico-crítica, chegamos ao seguinte resultado: 03 teses e 02 dissertações; no Repositório Institucional da UFMS encontramos 01 dissertação; na *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO - não obtivemos resultados e no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - OASIS-BR - verificamos 04 artigos. Iremos explicitar mais detalhadamente esse levantamento e busca na última seção.

Esse levantamento foi importante para percebermos o que as pesquisas mais recentes estão revelando sobre nosso objeto de pesquisa. Trataremos, mais detalhadamente sobre esses achados, na seção 03.

Esse critério em buscar pesquisas que se aproximem do método que trabalhamos e da teoria pedagógica histórico-crítica é fundamental para não incorrerem em práticas que se aproximem do ecletismo metodológico. O ecletismo metodológico, de acordo com Tonet (2021) é a prática de trabalhar, indistintamente, autores com posicionamentos metodológicos e ideológicos distintos, ignorando suas divergências, apenas por abordarem a mesma temática ou objeto. Para Tonet (2021) não é possível a produção de conhecimento científico com base em ecletismo



metodológico. Isto, todavia, não significa estudar autores apenas do método com o qual trabalhamos, significa, no mesmo sentido de Marx (2008), estabelecer um relacionamento de crítica com os autores de outros métodos, ou seja, a crítica enquanto procedimento de averiguar seus acertos e desvios em face do processo histórico real.

Essa tese não se insere no campo de pesquisas em educação denominado “Políticas Educacionais”. Nosso objetivo é analisar qual a formação de professores que está sendo incentivada e defendida ideologicamente no documento da BNC Formação Inicial. Não desconsideramos o fato de que a formação de professores se relaciona com a dimensão política, contudo, não é este nosso foco.

Como o leitor irá perceber, em toda a nossa tese, trabalhamos com autores da arte, da filosofia e, especialmente, da Pedagogia. Isto não ocorre por um acaso qualquer. Entendemos que o objeto que investigamos é “rico” e pleno de complexidades, dinâmicas e processos. Portanto, igualmente, precisamos de uma abordagem elaborada que trabalhe com as ciências, com as artes e com a filosofia para apreender a lógica essencial do fenômeno em questão.

Em nossas considerações finais explicitamos toda a trajetória percorrida e sua justificação em face do esclarecimento de questões tão urgentes na formação de professores, na educação e, de modo geral, nos desafios que enfrentamos em nosso processo de autoconstrução humana e societária.

Defendemos a tese de que, do ponto de vista do pleno desenvolvimento humano, um projeto de formação de professores precisa valorizar os conhecimentos e saberes produzidos pela Pedagogia compreendida como ciência da educação. Concordamos com a análise humanista e processual de Libâneo (2003) ao entender que a Pedagogia é um “campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana” (Libâneo, 2003, p. 13).



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Defendemos, portanto, a relevância humanista e histórica da formação de professores que tenha por base a razão pedagógica crítica, como iremos demonstrar.



II - FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E METODOLÓGICOS



Imagem 01. "Naufração" - Turner²

² Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Naufração_de_um_Cargueiro_%28Turner%29>
Último acesso: dez. 2022.



A imagem 01 representa a obra de William Turner. Como o leitor poderá perceber, ao longo de toda a tese, no início de cada seção, há uma imagem representando a obra de um pintor clássico. Isso não ocorre por motivos “academicistas” descolados de nosso objeto. Ao contrário, em coerência com os clássicos do marxismo, da PHC e da ontologia lukácsiana, as artes, assim como a filosofia, podem auxiliar no trabalho científico em desvendar o movimento essencial de nosso objeto. Como, em nosso caso, a preocupação maior é com a defesa da formação de professores que seja “cultura” e não “curta” como Saviani (2008), é muito profícuo o recurso às obras de arte. O “naufrágio” representa o caos, a confusão, a balbúrdia e o desespero. Características essas que, cada vez mais, se fazem presentes em nosso cotidiano nessa sociabilidade marcada pela crise estrutural do capital como já explicamos. Precisamos examinar o que é a educação e a ideologia para poder compreender justamente a necessidade de uma formação de professores culta e erudita. Sobre o conceito de educação e ideologia abordamos nessa seção.

Educação e ideologia não são conceitos “neutros” ou “aleatórios”. Menos ainda devem ser compreendidos meramente como “elementos abstratos”. Na esteira de Lukács (2013), entendemos que os conceitos representam expressões intelectivas de movimentos reais e concretos. Por isso mesmo, precisamos desmistificar compreensões rápidas sobre o entendimento de educação e de ideologia.

Com o objetivo de apreender nosso objeto que é a formação de professores, precisamos, portanto, de uma sólida compreensão, histórica e crítica, a respeito do método materialista histórico e dialético e do fenômeno ideológico. Analisaremos a especificidade do método instaurado por Marx e, na sequência, o que é ideologia. Sobre isto trata a presente seção.



2.1 - Método, Análise e Crítica

A questão metodológica no interior das ciências sociais e, mais especificamente, no âmbito da pesquisa em educação já foi abordada por diversos autores de matrizes filosóficas, epistemológicas e teóricas distintas. Não é nosso objetivo analisar todo este percurso.

Com o avanço da crise estrutural do capital a partir de meados de 1970 até os dias atuais (Mészáros, 2011), a formação de professores, cada vez mais, tem perdido sua densidade teórica e acentuado a hegemonia de perspectivas pragmáticas e utilitaristas, conforme as pesquisas desenvolvidas por Duarte (2018); Saviani (2009); Facci (2010); Taffarel (2019); Martins (2021) dentre outros.

Empregamos esta abordagem metodológica, porque compreendemos que o método ontológico marxista possibilita uma defesa da integridade humana contra todas as deturpações e/ou alienações que possa sofrer, incluso, na formação de professores e na pesquisa educacional. Isso se dá, pois a teoria social marxiana atende aos interesses essenciais que emanam da classe trabalhadora. Isso significa ir completamente na contramão dos objetivos e dos interesses mercadológicos que, mediadamente, se fazem sentir cada vez mais nos rumos da ciência educacional.

Defender os interesses dos trabalhadores implica em prezar pelas formas de conhecimento que possibilitem uma compreensão da realidade social – enquanto totalidade – para além de suas camadas mais imediatas e fenomênicas. Além disso, implica o exercício da crítica no sentido de confrontar os discursos, teses e ideologias com o conjunto do processo histórico real em seu movimento mais íntimo.

É preciso chamar a atenção para o fato de que o estudo do método em Marx é um exercício que, perante os que quiserem seguir este caminho, se apresenta pleno de dificuldades e obstáculos de toda ordem. Contudo, isso não é exclusivo apenas ao pensamento marxista, mas sim, a todos autores clássicos. Porém, vale



lembrar que em qualquer ciência não existe caminho fácil e “somente aqueles que não temem a fadiga de galar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos” (Marx, 2013, p. 132).

Lukács (2012) estava empenhado em escrever os fundamentos gerais de uma Ética baseada na luta pela emancipação humana. Contudo, sentiu a necessidade em redigir uma introdução que explicitasse os elementos gerais pelos quais os seres humanos se formam, se relacionam e, também, se desumanizam. Essa “introdução” acabou se tornando a obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, na qual o filósofo húngaro (na primeira parte) discute com as correntes filosóficas do existencialismo e da fenomenologia; debate com o idealismo hegeliano e expõe a abordagem ontológica do pensamento marxiano. Na segunda parte, ele trata do trabalho enquanto categoria fundante do ser social, avança para os delineamentos da reprodução social, chega à problematização do fenômeno ideológico e, termina, explicando a dinâmica da alienação.

Nesse aspecto, é fundamental iniciar pela explicitação do significado de perspectiva ontológica. Em todo processo de conhecimento existe um sujeito e um objeto. Afirmar que a teoria social de Marx possui uma abordagem ontológica significa dizer que a centralidade está no objeto. Todavia, isto tampouco indicaria que o sujeito que investiga teria um papel secundário. Por outro lado, o sujeito tem um papel ativo, contudo, ativo no sentido de mobilizar os conhecimentos disponíveis – criticamente – para extrair do objeto sua própria lógica. Isto é perceptível quando Marx (2013) afirma:

De modo algum retrato com cores róseas as figuras do capitalista e do proprietário fundiário. Mas aqui só se trata de pessoas na medida em que elas constituem a personificação de categorias econômicas, as portadoras de determinadas relações e interesses de classes. Meu ponto de vista, que apreende o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural, pode menos do que qualquer outro responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente



uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas. (Marx, 2013, p. 115-116)

O trecho de Marx (2013) deixa claro que os conceitos e as categorias, para ele, são expressões de lógicas, processualidades e dinâmicas reais e existentes. Para a abordagem ontológica implica “revelar”; “explicitar” e “traduzir” a essência do objeto como ele é em seu movimento histórico de constituição e desenvolvimento. Nesse sentido, Lukács afirma que os enunciados de Marx são “enunciados diretos sobre certo tipo de ser, ou seja, são afirmações puramente ontológicas” (Lukács, 2012, p. 281). Os conceitos e as categorias marxianas não possuem respaldo no plano subjetivo meramente ou de modo descolado do real. Os conceitos e as categorias são abstrações intelectuais que partem da objetividade para o pensamento e não o contrário. Por isso mesmo que:

A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (Marx, 2013, p. 128-129)

Apropriar-se do objeto implica que o sujeito seja capaz de apreender a lógica própria do objeto e não imputar-lhe uma dinâmica de fora. Com efeito, “é a realidade social enquanto critério último do ser ou do não-ser social de um fenômeno” (Lukács, 2012, p. 284). A teoria não se conforma, portanto, numa série de preceitos para serem “aplicados” ao objeto. A teoria será uma forma de conhecimento que funciona como *tradução* de processos e dinâmicas reais, para além de suas aparências.

Lukács (2012) explica que justamente nesse ponto reside a crítica de Marx a Hegel. Para Hegel as conexões se baseiam em “esquemas lógicos”, sendo que em



Marx há a exigência da “investigação ôntica concreta (ontológica)” (Lukács, 2012, p. 284). Essa compreensão inclusive permite compreender a preocupação marxiana com o complexo social da economia. Esse complexo social terá a função na reprodução das sociedades de permitir a própria produção das condições materiais da existência social. Nesse aspecto, não se trata de nenhum “economicismo” de Marx. Trata-se, isto sim, de uma abordagem que não descola os elementos do conhecimento, por exemplo, de sua base real e concreta. Dessa forma, Marx “contrapõe a exigência de levar em conta, de modo concreto e materialista, todas as relações da vida humana e, antes de tudo, as relações histórico-sociais” (Lukács, 2012, p. 284-285).

O real, em toda sua complexidade e magnitude histórica e contraditória precisa ser levado em consideração sob a penalidade da não produção do próprio conhecimento científico. Marx (2013) é muito claro ao afirmar que:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto e traduzido na cabeça do homem. (Marx, 2013, p. 129)

A abordagem de Lukács (2013) demonstra, corretamente, o que é específico do método do pensador alemão. No centro da teoria marxiana está o processo de autoconstrução humana, ou seja, o processo pelo qual os seres humanos se autoformam e, ainda, os obstáculos (alienações) que a própria humanidade cria. Humanização e desumanização como problemas reais e práticos. Nesse ponto, parte-se do trabalho enquanto “categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*” (Lukács, 2012, p. 285, destaque do original).



Antes de avançarmos, também aqui, são importantes alguns esclarecimentos. Não se trata de resumir tudo à questão do trabalho. O trabalho, compreendido como intercâmbio entre a sociedade e a natureza para a produção das condições materiais da vida em sociedade, é um elemento que junto com relações sociais e comunicação, permitirá o surgimento do ser social, ou seja, da humanidade. A partir disso, outros complexos sociais irão se originar, se desenvolver, se relacionar e formar a *totalidade* social.

Lukács (2012) resgatando Marx irá explicar que o trabalho permitirá com que o ser humano, trabalhando, “atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Lukács, 2012, p. 286). Essa dinâmica ocorre, pois os atos de trabalho sempre possibilitarão o surgimento de habilidades, técnicas, ideias, valores e conhecimentos que, por seu turno, incidirão sobre a própria individualidade humana e a sociedade como um todo.

No trabalho poderemos verificar um efetivo processo teleológico. Isto significa que a consciência irá estabelecer fins para atingir um determinado objetivo e atender uma necessidade real e, ao mesmo tempo, desencadeará processos reais e objetivos. A madeira e a pedra, por exemplo, continuarão com sua causalidade natural. Do próprio movimento, ou seja, da própria causalidade da natureza não deriva um machado. Para que isso ocorra é preciso uma ação teleológica efetiva por meio dos atos de trabalho (Lukács, 2012). É o trabalho educativo, como defendido pela PHC, que possibilita pensar uma formação de professores e um processo educativo que, de fato, defenda os conhecimentos clássicos e a compreensão crítica da realidade social.

Essa compreensão mostra como o ser social pressupõe o ser natural (orgânico e inorgânico). Contudo, “a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade” (Lukács, 2012, p. 286). Quanto mais avançam os atos de trabalho e os demais



complexos sociais, mais o ser social estabelece desenvolvimentos e interações puramente sociais, ou seja, “a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios” (Lukács, 2012, p. 286-287).

Com os atos de trabalho, os seres humanos são confrontados com a necessidade de conhecerem aproximativamente a realidade da forma mais correta possível. Aliás, somente “sobre a base de um conhecimento ao menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e dos processos é que o pôr teleológico do trabalho pode cumprir sua função transformadora” (Lukács, 2012, p. 288). Tal desdobramento irá configurar a base de um processo que Marx chama e Lukács (2012) desenvolve, conhecido por “reco da barreira natural”. A natureza continuará sendo a base ineliminável para que ocorra a reprodução das sociedades e das individualidades. Contudo, cada vez mais, a maneira como as individualidades e as sociedades irão se relacionar com os fenômenos naturais, será crescentemente mais social. A fome, por exemplo, continua a ser um dado biológico ineliminável. Todavia, hoje, saciamos a nossa fome de um modo completamente mais social do que há, por exemplo, os primeiros seres humanos de 300 mil anos atrás.

A preocupação marxiana com as condições materiais da reprodução da sociedade, não trata a economia como fenômenos “são isolados do conjunto das inter-relações do ser social como totalidade e, depois, analisados nesse isolamento artificial” (Lukács, 2012, p. 291). Por outro lado, a preocupação de Marx “parte sempre da totalidade do ser social e volta a desembocar nessa totalidade” (Lukács, 2012, p. 291).

A cientificidade da teoria social de Marx “não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana” (Lukács, 2012, p. 293). Isto é: o conhecimento científico em sua impoção ontológica não se perde em lucubrações fantasiosas, românticas ou idealistas. A ciência, nessa abordagem,



possui preocupações práticas, com a vida cotidiana no sentido de “depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência” (Lukács, 2012, p. 293). Essa abordagem, necessariamente, desemboca na crítica de toda teoria filosófica, epistemológica, educacional ou pedagógica que deturpe o ser humano, que parta de uma essência humana a-histórica e/ou imutável ou que tente aplicar sobre o real as categorias que foram criadas apenas no plano da subjetividade sem qualquer tipo de preocupação com os problemas reais.

Essa concepção de crítica, inclusive, está presente na análise marxiana em seu confronto com os economistas políticos vulgares, pois

[...] a frase sobre ciência e a relação “fenômeno-essência” seja escrita por Marx no quadro de uma crítica aos economistas vulgares, em polêmica com concepções e interpretações absurdas do ponto de vista do ser, que se fecham nas formas fenomênicas e deixam inteiramente de lado as conexões reais. (Lukács, 2012, p. 295)

Estamos lidando com uma concepção metodológica, que por sua própria natureza, implica a apreensão da realidade enquanto totalidade, isto é, enquanto um conjunto complexo de essência e aparência que, ao longo do processo histórico, desenvolve dinâmicas de rupturas e de continuidades. Essa compreensão a respeito da totalidade e sua importância no processo investigativo é uma questão de ordem ontológica e não apenas “conceitual” ou subjetiva. É a realidade objetiva que se consubstancia em totalidades. Portanto, é do real para o conceitual e não o contrário.

Desse modo, explicação de Lukács (2012) a respeito do método em Marx apresenta uma forte crítica aos entendimentos rasteiros e limitados que desprezam a importância da reflexão teórica na produção do conhecimento. A respeito desse “fetiche” pelo “empírico”, Lukács (2012) chama de “ontologismo ingênuo”, ou seja,



“uma valorização instintiva da realidade imediatamente dada, das coisas singulares e das relações de fácil percepção” (Lukács, 2012, p. 297).

Nesse sentido, na pesquisa em educação, os dados, as entrevistas e as análises documentais precisam ser refletidos à luz de uma abordagem que consiga apreender a radicalidade da dinâmica histórica, enquanto totalidade e em suas contradições, como é o caso da ontologia marxiana. Supervalorizar uma pseudoanálise dos dados da realidade em detrimento da reflexão teórica, portanto, é uma atitude extremamente limitada e superficial.

Ao contrário desta postura, a perspectiva ontológica marxiana se baseia na “totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível” (Lukács, 2012, p. 297). A prioridade, no processo investigativo, cabe ao objeto e em suas múltiplas determinações, pois:

A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (Lukács, 2012, p. 297).

Com efeito, as categorias, conceitos e a própria teoria, como Lukács nos explica, entra em confronto direto com as posturas empiristas, existencialistas, fenomenológicas e pós-modernas. A lógica, na ontologia de Marx, não é um processo intelectualivo que deve dizer como a realidade é. Ao contrário, a lógica deve buscar “captar a legalidade de formações ideais puras e portanto homogêneas” (Lukács, 2012, p. 297). Por isso mesmo, o método em Marx e em Lukács é a *tradução* de movimentos reais em suas tendências essenciais e históricas.



O filósofo húngaro nos explica que Marx compreende, do ponto de vista metodológico, dois complexos: “o ser social, que existe independentemente do fato de ser mais ou menos corretamente conhecido” e “o método de sua apreensão ideal mais adequada possível” (Lukács, 2012, p. 303). Isto significa que, por exemplo, formação de professores, educação escolar e o trabalho educativo são categorias teóricas, todavia, antes de serem categorias teóricas, elas expressam conexões e processos efetivamente existentes no real, independente de serem pesquisados ou não. O método, por conseguinte, será o caminho mais adequado possível para apreender e explicitar, no plano do pensamento, esta dinâmica real, daí o primado ontológico.

Em decorrência desta prioridade ontológica no processo de conhecimento, é na própria realidade que se encontra o entendimento de que se trata de “uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (Lukács, 2012, p. 304). Dessa forma, o materialismo em Marx rompe com o idealismo em ao menos dois aspectos: em primeiro lugar a compreensão de que o método corresponde ao processo do pensamento, ou seja, ao movimento que apreendeu o processo real e o traduziu idealmente e, em segundo lugar, a mudança do conceito obedece às mudanças efetivas e existentes na prática social e, com esses dois aspectos, evita “concepções especulativas infundadas” (Lukács, 2012, p. 305).

No plano da pesquisa em educação e no campo de estudos da formação de professores também temos importantes lições aqui. Trata-se de mobilizar conhecimentos para captar a trama real em sua complexidade histórica e dinâmica e, ainda, efetivar uma preocupação com a própria prática social. Se o complexo social da educação escolar, por exemplo, enfrenta grandes dificuldades e obstáculos perante a socialização dos conhecimentos mais elaborados perante todos os seres humanos, então, o engajamento deve ser ao mesmo tempo teórico e prático. Deve ser um engajamento teórico no que se refere ao imperativo de compreender o mais corretamente possível a gênese, a estrutura, o desenvolvimento, os obstáculos e as



possibilidades da educação em face da totalidade social capitalista contemporânea. Ao mesmo tempo, também é uma empreitada prática, pois a teoria ao explicar o movimento essencial do real, precisa de ações efetivas que intervenham no real, sem utopismos, sem idealismos e sem especulações como a discussão de Lukács (2012) nos permite compreender.

A prioridade ontológica do real sobre o ideal também permite compreender que é sempre a realidade objetiva, enquanto complexo e totalidade, que coloca o campo de limites e de possibilidades para os outros complexos e dimensões sociais atuarem. Em outras palavras: “quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível” (Lukács, 2012, p. 307). A produção da vida em sociedade, em seu sentido amplo, é fundamental em ser considerada na pesquisa, pois:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47)

Não se trata, todavia, de alguma postura mecanicista ou hermética com relação ao entendimento da expressão “determina”. Trata-se, isto sim, do entendimento de que a vida social enquanto totalidade, coloca as oportunidades e os obstáculos para as consciências e os demais complexos sociais atuarem e se desenvolverem reciprocamente. Por isso, o entendimento marxiano de que não pode haver consciência sem um ente real e efetivo, não implica nenhum mecanicismo ou



conexão rígida ou hermética. Indica, por outro lado, que sempre um elemento ou complexo exercerá o papel de “momento predominante”, isto é, a totalidade, por exemplo, é o momento predominante na delimitação das oportunidades e dos obstáculos para a educação atuar em face de um período histórico que estivermos analisando.

A totalidade social capitalista, na atualidade, coloca inúmeras e diversas fronteiras entre os trabalhadores e o conhecimento científico, por exemplo. Este entendimento não é delimitado pelo próprio complexo da educação exclusivamente. Por outro lado, emana das interações entre educação, totalidade social e o trabalho enquanto matriz fundante de toda forma de sociabilidade.

Esta compreensão ajuda a eliminar todo entendimento simplista que sem apreender profundamente o método de Marx, imputa-lhe um “economicismo” atroz. Nada mais avesso à teoria social marxiana, pois “o mundo das formas de consciência e seus conteúdos não é visto como produto imediato da estrutura econômica, mas da totalidade social” (Lukács, 2012, p. 308). Estamos diante, pois, de um radical historicismo na apreensão dos fenômenos sociais investigados, inclusive, com um “senso de realidade” – como aponta Lukács (2012) que se enriquece “pelo conhecimento filosófico tanto na compreensão da totalidade dinâmica quanto na justa avaliação do quê e do como de cada categoria singular” (Lukács, 2012, p. 310).

A totalidade social, entendida enquanto síntese qualitativa das múltiplas relações históricas que os complexos sociais exercem uns sobre os outros, só pôde existir e se desenvolver graças à capacidade humana em efetuar atos de trabalho. O trabalho, por sua vez, compreendido como transformação da natureza para a produção das condições materiais da existência social. A natureza fornece ao ser social, isto é, aos seres humanos, a matéria-prima, ou seja, as bases. Todavia, como esclarece Lukács (2012), do movimento da própria natureza não deriva um



machado. Para que isso ocorra é preciso um movimento ideal e prático da ação humana, orientada a um fim. Aqui reside o papel da consciência no ser social em apreender o mais corretamente possível os elementos presentes na própria realidade para que a intervenção possa ser eficaz (Lukács, 2012).

Um esclarecimento antes de prosseguirmos: a categoria da totalidade, no método ontológico marxista, é importante não em função de alguma justificativa de ordem epistemológica ou gnosiológica. A totalidade é importante em ser considerada na pesquisa para quem quiser trabalhar com este método em razão da própria realidade. É o real que se movimenta enquanto totalidade e que precisa ser desvendado na pesquisa em educação, como em nosso caso.

Contudo, afirmar a importância da totalidade não significa “apanhar tudo” ou “dar conta de tudo”. Significa, isto sim, que qualquer fenômeno ou objeto só ganha sentido e significação se articulado às múltiplas determinações que exerce com os demais complexos sociais, por isso o objeto é se aproximar da totalidade e do concreto, já que este é compreendido como “síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p. 77).

Com isso, a reprodução ser social será marcada por uma incessante dinâmica histórica entre os complexos sociais que irrevogavelmente produzirá sempre o novo: novas habilidades, novos conhecimentos, novas técnicas, novas ideias, novas necessidades sociais, novos atos de trabalho e assim por diante ao longo do processo histórico (Lukács, 2012). Por isso que “um pôr teleológico sempre vai produzindo novos pores, até que deles surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza de maneira cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social (Lukács, 2013, p. 205). A sociedade será cada vez mais um “complexo de complexos” (Lukács, 2013).

Quando Lukács (2012) afirma a necessidade de compreensão aproximada do real, ele, contudo, não está se referindo aos dados mais imediatos da aparência



fenomênica. Por outro lado, o filósofo diz respeito às leis tendenciais que operam, se dinamizam, entram em contradição e emergem ao longo do tempo histórico. A essência não é compreendida, como nos gregos ou nos pensadores medievais, enquanto algo estático e imutável, em última instância, a-histórico. Com efeito, em razão disto que a dialética é “incompreensível para quem não é capaz de colocar-se acima daquela visão primitiva da realidade, segundo a qual só se reconhece como materialidade [...] uma suposta atividade autônoma da consciência” (Lukács, 2012, p. 314). Lukács (2012) está afirmando, em nosso entendimento de modo plenamente coerente com a PHC, que a realidade é formada por um compêndio, por uma articulação histórica e dialética entre as aparências e a essência e, nesse sentido, o real não pode ser confundido com aquilo que de mais imediato podemos apreender. Por isso a necessidade da pesquisa e do trabalho científico em avançar e revelar tendências e aspectos que antes não vislumbrávamos.

No que se refere à pesquisa na área de formação de professores, perante todo exposto anteriormente, ao menos duas contribuições são passíveis de extrair do método ontológico marxista. *Primeira contribuição*: a centralidade do objeto. Como argumentamos anteriormente, no processo de produção do conhecimento científico é necessário não fantasiar ou colocar nossos anseios acima daquilo que o objeto tem revelado, com o trabalho da pesquisa.

É muito frequente observarmos no senso comum pedagógico entendimentos que colocam um peso muito grande na educação como se ela fosse capaz de acabar com as desigualdades sociais, promover um desenvolvimento nacional sustentável e outras tarefas. Contudo, como o método ontológico marxista nos ensina, a educação não está descolada de uma totalidade social que, em nosso caso, é a sociedade regida pelos imperativos do capital. Nesta sociedade, vale sempre lembrar que na produção de mercadorias no capitalismo é o valor de troca que subordina o valor de uso. Esta dinâmica na esfera da produção social faz com que as desigualdades que ocorrem no âmbito do processo de trabalho se



disseminem em todos os complexos sociais, incluindo a educação e a formação de professores. Querer, portanto, uma educação que possibilite todos os seres humanos se desenvolverem plenamente em todas as suas necessidades e potencialidades somente será possível se a exploração sobre o processo de trabalho for erradicada em absoluto.

Isto nos leva à *segunda contribuição*: a defesa incansável da integridade humana. O método ontológico marxista está impregnado de um autêntico humanismo. A sociedade regida pelo capital, ou seja, pelos interesses dos grandes conglomerados e agentes econômicos coloca em primeiro plano as necessidades de reprodução dos lucros, mesmo que isso, na prática social, represente guerras, fome, destruição ambiental e outras barbáries.

Na pesquisa sobre a formação de professores é preciso demonstrar histórica e cientificamente a origem e o funcionamento da sociedade capitalista para superarmos as ilusões de que a presente forma de sociabilidade seja formada apenas por “grupos” ou “indivíduos” e que o conceito de classes sociais está ultrapassado. Abrir mão do estudo do modo de produção capitalista é desconsiderar a objetividade em que a educação e o conhecimento se relacionam em suas múltiplas determinações com a economia, a política, o trabalho, a ciência e a arte.

Mais do que nunca nossa tese aqui reaparece: se torna importante a defesa, na formação de professores, dos conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da reflexão filosófica para que os estudantes possam compreender a realidade social em suas diversas contradições e para muito além de suas camadas mais epidérmicas e fenomênicas. Este objetivo é completamente contrário àquele que emana da natureza das classes dominantes.

O relacionamento de Marx (2013) com os filósofos materialistas, com o próprio Hegel e os economistas políticos ingleses foi um relacionamento de crítica, no preciso sentido de que a crítica, para ele, consiste em analisar as teorias,



verificando os “seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (Paulo Netto, 2011, p. 18).

O método ontológico marxista não parte de especulações ou de conceitos criados *a priori* e, portanto, antes do início do próprio processo investigativo. Nesse sentido, se entendemos por método um conjunto de regras formais, extraídas apenas da subjetividade sem necessariamente ter correspondência com o real e as quais o pesquisador precisaria “aplicar” sobre seu objeto, então, neste exato sentido, não há um método em Marx (2013).

Por outro lado, como explicitamos na mesma esteira de Lukács (2013), o método marxista é a *tradução e explicitação* da lógica própria do objeto próprio investigado. No caso da pesquisa em formação de professores, trata-se da premência em compreender a centralidade ontológica do objeto no âmbito da ciência. Trata-se de uma grande contribuição deste método, como demonstramos anteriormente. Para que o pesquisador possa extrair a dinâmica essencial do objeto ele precisa se apropriar de uma sólida base teórica no campo das ciências, das artes e da filosofia.

A dialética do trabalho em Marx (2088; 2013) possibilita compreender as contradições que se fazem presentes no âmbito da produção da própria existência social e que não ficam restritas apenas à dimensão da economia. Ao mesmo tempo em que o trabalho possibilitou os seres humanos produzirem conhecimentos, habilidades, técnicas e valores e, com isso, possibilitou ainda o próprio desenvolvimento e complexificação das sociedades e das individualidades; nesta sociedade, comandada pelos interesses do capital, o trabalho se transforma em fonte de desumanização e de barbárie.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador.



Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (Marx, 2010, p. 82)

Essa contradição entre o caráter humanizador e desumanizador do trabalho também se manifesta na dimensão educacional em todos os seus aspectos. A pesquisa em educação que possui como objetivo primordial a formação de intelectuais no campo educacional que prezem pela análise da realidade objetiva em seus vínculos com esta dimensão social, cada vez mais, têm sofrido os impactos das lógicas que o mercado impõe. Justamente em função desta constatação esta outra relevante contribuição do método ontológico marxista para a pesquisa na área da formação de trabalhadores: a defesa da integridade humana para além e contra todo e qualquer tipo de alienação.

Isto significa, dentre vários outros elementos, defender um processo de pesquisa e de formação que promova a valorização das objetivações intelectuais mais desenvolvidas e elaboradas pelo gênero humano para que, enfim, a realidade em suas múltiplas determinações possa ser compreendida e transformada em função das autênticas necessidades humanas e não mercadológicas. Não nos falta conhecimentos para isso e é preciso lembrar que “a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver” (Marx, 2008, p. 48).

O idealismo, em sentido filosófico, toma a epistemologia e a gnosiologia como elaborações da consciência, ou seja, do espírito. A questão do conhecimento para Kant, Descartes ou Hegel, com suas enormes diferenças, toma um ponto em comum: refletem o conhecimento a partir de uma determinada época, sem preocupações de suas elaborações em face das raízes sociais que apresenta, de acordo com Chasin (1988 a).



Já a dialética marxista não trabalha com a questão do conhecimento dessa forma. Ela parte dos homens reais e concretos em sua luta para a produção das condições materiais da vida em sociedade. A dialética marxista parte da “condição histórico-concreta do homem efetivo, não do homem especulativo” (Chasin, 1988 a, p. 01).

A busca da dialética marxista está em se aproximar da integridade do objeto que se visa conhecer. Nesse sentido, é preciso, para essa propositura metodológica, se aproximar da totalidade do objeto, sua essencialidade íntima. Por isso mesmo que “só é objetivo o conhecimento da totalidade” e “o conhecimento só é concreto quando referido ao todo” (Chasin, 1988 a, p. 02).

Contudo, é preciso esclarecer que o sujeito do conhecimento nessa tradição metodológica também engloba as classes sociais. A consciência individual do pesquisador expressa sua individualidade e, também, a perspectiva que fora elaborada pelas classes sociais em luta ao longo da história. Nesse aspecto, é no “interior do sujeito coletivo que as individualidades realizam a apreensão cognitiva objetiva concreta exata” (Chasin, 1988 a, p. 02).

Isto significa que, para os interesses da classe trabalhadora, a dialética marxista ajuda a compreender a realidade como ela é em si mesma em seu movimento nuclear. Essa propositura difere radicalmente de outras abordagens metodológicas. Por exemplo, em “Kant, é a subjetividade que organiza a objetividade”, já no “caso da dialética, é a objetividade que organiza a consciência” (Chasin, 1988 a, p. 03). Ou seja: a subjetividade do pesquisador, indo além das aparências do fenômeno estudado, se porta de tal modo a não imputar uma lógica de fora no objeto, mas apreender e revelar a lógica própria de um objeto próprio que foi investigado e perquirido. Por isso mesmo, a dialética marxista trabalha com as categorias de verdade e falsidade com relação à análise de teorias, discursos e/ou ideologias, contudo:

A verdade ou a falsidade correspondem a necessidades sociais. A verdade não é o luminoso universo maravilhoso dos nossos anseios de verdade pura, nem a falsidade é o mundo obscuro, demoníaco do



desejo de obscuridade. Falso e verdadeiro correspondem a necessidades sociais em momentos distintos do mesmo sujeito. Este sujeito coletivo gerará os produtores de teoria individuais que vão constituir a verdade ou que vão constituir a falsidade. Verdade e falsidade que serão vistas para esta classe como simples verdade. O falso é visto como verdade. Só uma outra classe, contraposta a essa, é que pode denunciar a falsidade da primeira. Não também porque seja uma classe que ame a verdade acima de tudo. Porque ela tem necessidade da verdade para derrubar a verdade falsa da outra. A luta entre verdadeiro e falso corresponde, no campo da compreensão, do conhecimento teórico, ao mesmo jogo e luta de interesses no sentido infra-estrutural. Conhecer é credenciar-se ao poder. (Chasin, 1988 a, p. 04-05)

O trecho de Chasin (1988 a) é decisivo: a verdade não é um parâmetro a-histórico. Para a dialética marxista, uma teoria, discurso ou ideologia se mostram verdadeiros ou falsos na prova da realidade. O critério é a história real, é a totalidade, ou seja, a análise concreta. Se algum pesquisador em educação, por exemplo, afirmar que em função das mudanças do mundo contemporâneo é necessário abandonar a preocupação com a transmissão de conhecimentos e focar o ensino apenas em habilidades práticas e cotidianas, para uma análise dialética marxista, trata-se de um discurso teórico falso. Falso, pois escamoteia o fato de que justamente para compreender em profundidade um mundo em rápidas transformações é que se faz necessário o acesso aos conhecimentos clássicos, como demonstraremos mais adiante.

A aparência, o empírico dos fenômenos é sempre o ponto inicial do processo de pesquisa. Contudo, o conhecimento científico supera este ponto. Vejamos mais sobre esse importante ponto:

Quando um operário encosta a barriga no balcão do Departamento de Pessoal de uma fábrica qualquer para pedir emprego, ele está disposto a que? A vender a sua força de trabalho. E o sujeito que o atende no balcão, que representa o capital, está disposto a comprar a força de trabalho. Tendo o balcão por peça de referência. Tendo indivíduos de cada lado que estabelecem um diálogo muito preciso, um querendo vender uma coisa, o outro querendo comprar uma coisa. Qual é o suposto disso? Está suposta uma igualdade. Entre o



que compra e o que vende. Um é livre para vender, o outro é livre para comprar. Tudo aparece ali como se fosse uma transação entre iguais. E o é a nível fenomênico. Mas, e a nível essencial, ontológico? Aquela igualdade esconde uma desigualdade de raiz e de essência. Esconde que o sujeito só vai lá vender porque é a única maneira de sobreviver. Portanto, a pseudoliberalidade, a aparência fenomênica, tem uma subordinação de raiz, que ele não pode vencer a não ser pela morte. Ele está coagido a vender, mas a aparência é de livre venda. Ora, o fenômeno aparece objetivamente como mistificação. Não é a mistificação da palavra ou da consciência, é da própria realidade. A realidade é mistificada. É uma realidade que em linguagem hegeliana e mesmo marxista se pode dizer falsa. O empírico é falso. Olha como isso acaba com o positivismo de uma vez. Se o dado empírico é o ponto de partida e de chegada, se a partir do dado empírico em faço ilações em termos de leis abstratas e genéricas, se toda a ciência é a constituição de universais abstratos a partir do fenomênico, num fenomênico falso o que eu tenho? Que a lei abstrata é a generalização da verdade abstrata. E o positivismo comete esse engano sempre. (Chasin, 1988 a, p. 06)

A análise de Chasin (1988 a) é importante para entendermos a dialética marxista. No plano das aparências, capitalistas e trabalhadores são sujeitos idênticos e livres. Contudo, para além dessa aparente relação, há uma produção social que obriga uns a venderem a sua força de trabalho e outros a explorarem a força de trabalho alheia. Por isso mesmo que a ciência contradiz o que podemos apreender e observar ao plano do senso comum cotidiano e tácito. Em decorrência disso, abordar as questões que afligem nossa sociedade na atualidade como desmatamento, mudanças climáticas, fome, desemprego, desigualdades sociais etc.; com o auxílio do conhecimento científico, implica um trabalho educativo que irá contra os interesses das classes dominantes, pois irá revelar, com uma série de mediações, a lógica do capital em subordinar as necessidades humanas e ambientais à sua lógica de reprodução dos lucros. Desse modo, a dialética marxista “desmistifica para superar o plano da empiricidade e alcançar o plano da concreticidade” (Chasin 1988 a, p. 08).

Para que a pesquisa possa se aproximar da concreticidade a totalidade é mais do que fundamental, pois:



O conceito de totalidade é absolutamente decisivo. Em última análise, o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça a totalidade do objeto inquirido. E, do ponto de vista da dialética, só a totalidade contém e revela a verdade. Fora da totalidade não há verdade. Um exemplo: se eu pego minha orelha, corto fora e ponho em cima da mesa, essa orelha em cima da mesa já não é mais orelha. Porque ela se define como orelha enquanto está numa posição dentro do todo que lhe permite ser a especificidade do seu elemento peculiar. A orelha recortada e colocada na mesa, ela não ouve mais, ela perdeu a sua essência. (Chasin, 1988 a, p. 13)

Por isso, abordamos a formação de professores, começando pela questão do método para a dialética marxista, para que possamos explicitar a especificidade do método instaurado por Marx. A partir disso, avançamos para o entendimento do fenômeno ideológico e da educação escolar e formação de professores em meio às lutas de classes no capitalismo. Todo este percurso não fora por nós “inventado” ou “descoberto”. Ao contrário, foi o caminho necessário para explicitar a orientação ideológica presente na BNC-Formação Inicial e contrapor à perspectiva da classe trabalhadora a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro aspecto decisivo da dialética marxista é a autocrítica. Já explicamos, anteriormente, o conceito de crítica como algo decisivo da teoria social instaurada por Marx no sentido de confrontar uma teoria, discurso, tese ou ideologia com o conjunto do processo histórico real e sua essência. A autocrítica, também é da mais absoluta importância teórica e, sobretudo, ética.

A autocrítica é de uma importância decisiva. É por ela que passa o teste da superação do conservadorismo dentro de nós. Um conservador – é claro – pode fazer autocrítica; mas, se a autocrítica for feita mesmo para valer, ele seguramente não estará sendo conservador no momento em que a fizer. (Konder, 1984, p. 57)

A reflexão de Konder (1984) é fundamental. A autocrítica é necessária, para aqueles que querem trabalhar com o marxismo, por uma questão teórica, pois implica rever nossa argumentação, nossas conclusões e nossos fundamentos sempre em face da dinâmica essencial e real.



Entretanto, ao mesmo tempo, a autocrítica é uma necessidade, sobretudo, ética para um marxista. Num mundo que incentiva a competição, num mundo em que pesquisadores são avaliados pelo número de suas publicações, citações, publicações em periódicos avaliados com base em parâmetros organizados por multinacionais do mercado editorial; enfim, num mundo acadêmico em que o relativismo pós-moderno em coerência com a perspectiva do capital, define as normas; a autocrítica é uma tarefa ética.

A ética, ainda com Konder (1984), se relaciona à preocupação maior de garantia efetiva do pleno desenvolvimento humano. Meta essa inalcançável mesmo em países de capitalismo desenvolvido. A ética implica a retomada de um projeto societário que tenha por fundamento o ser humano em sua multidimensionalidade, que garanta a potencialidade grandiosa das forças produtivas acessíveis a toda humanidade. Por isso mesmo, a dialética marxista é essencialmente humanista: para que a ética possa nascer e prosperar.

Uma vez que demonstramos a centralidade do objeto que é inerente ao método materialista histórico e dialético, podemos, agora, avançar, para demonstrar a função que o fenômeno ideológico cumpre na reprodução social.

2.2 - Ideologia e sua Função Social

A formação de professores não se baseia em pressupostos, teorias ou abordagens, por assim dizer, “neutras” ou “inocentes”. Eles expressam, com uma série de mediações, os conflitos, as contradições, as rupturas e as continuidades no âmbito das lutas entre as classes sociais na sociedade brasileira. Ao contrário de Weber (2001) com sua proposta de “neutralidade axiológica”, compreendemos, na esteira de Lukács (2013), que a educação pressupõe sempre “um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a



formação de uma ideologia” (Lukács, 2013, p. 475). Essa afirmação de Lukács (2013) é relevante, pois permite apreender que, queiramos ou não, os comportamentos individuais e práticos da sociedade estão permeados pelo fenômeno ideológico.

Paulo Netto (2016) nos recorda que o conceito de ideologia no interior do debate marxista é extremamente amplo e polêmico. Em Marx e Engels no livro “A Ideologia Alemã” há um entendimento de ideologia como crítica. Esses pensadores estão criticando os filósofos alemães que não levaram em consideração a vinculação de suas elaborações teóricas em face das condições materiais e sociais. O primeiro sentido de ideologia, portanto, em Marx e Engels é numa perspectiva de crítica de posturas idealistas que não refletem as vinculações do pensamento com a realidade objetiva. Contudo, como ocorre com todo grande pensador, um mesmo conceito pode ter outros significados ao longo do desenvolvimento de sua trajetória intelectual.

Paulo Netto (2016) nos explica que a obra “A Ideologia Alemã” só veio a público (ainda assim, incompleta) em 1932 e, portanto, boa parte dos clássicos do pensamento marxista não tiveram acesso a ela, como, por exemplo, Lenin, Rosa Luxemburgo e Gramsci.

Há, entretanto, um segundo sentido de ideologia na obra marxiana presente no prefácio de 1859 do livro “Contribuição à Crítica da Economia Política” em que Marx afirma:

Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É



preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 2008, p. 48)

É nesse segundo sentido de ideologia que Lukács (2013) irá se debruçar, ou seja, no conjunto de ideias e concepções de mundo que irão, efetivamente, orientar a prática social perante um determinado conflito. Não se pode ter ingenuidade em subestimar o poder da ideologia em nossa sociedade no momento atual, sobretudo, na área da educação. Como já afirmou Mészáros (2012): “a necessidade de um exame crítico dos estratagemas da ideologia dominante [...] nunca foi tão grande quanto em nossos dias” (Mészáros, 2012, p. 13).

Ou seja: a ideologia não é o obscuro campo da falsidade e da mentira e a ciência o luminoso universo da verdade. Em Marx (2008) e Lukács (2013) a ideologia se refere à um conjunto de concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que, por sua vez, indicam uma orientação social prática perante os conflitos que se estabelecem entre as classes sociais.

Podem existir posicionamentos ideológicos verdadeiros ou falsos, porém não é a verdade ou falsidade dos argumentos que permitem caracterizar e identificar as ideologias. O critério deve ser de ordem ontológica, ou seja, respaldada na realidade objetiva em sua processualidade histórica e para além de suas aparências como nos explicam Lukács (2013) e Duarte (2012). A realidade social contemporânea ainda está nos marcos da sociedade capitalista. Obviamente que não se trata mais do capitalismo do século XIX no qual Marx viveu e produziu sua teoria social. Todavia, do ponto de vista da essência desta forma de sociabilidade, ainda é possível verificar a reprodução das relações sociais de produção capitalistas. O fundamento do capitalismo se dá com base na exploração sobre o processo de trabalho e na apropriação privada da riqueza socialmente produzida.



Com efeito, esta dinâmica societária induz à uma série de conflitos entre as classes sociais e, também, no interior das próprias classes sociais. Este é o solo que possibilitará o surgimento e desenvolvimento das ideologias, pois a “ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 465).

Em face de todo este panorama, precisamos lembrar, como a PHC nos explica, que a especificidade da educação reside na natureza do trabalho educativo e este, por sua vez, se relaciona aos conhecimentos necessários para que os indivíduos se formem humanamente. Como temos demonstrado, a formação de professores é um processo profundamente *ético*, *político* e *pedagógico*. É *ético*, pois se realiza em meio a uma sociedade cheia de contradições e desigualdades que conclama os educadores a se posicionarem. É *político*, no preciso sentido de que se posicionar a favor dos interesses das classes dominantes ou da classe trabalhadora é uma escolha política com fundamento ético e, por fim, formar professores também é um processo *pedagógico*, pois precisa de uma compreensão correta a respeito da importância dos conhecimentos teóricos em face da prática social.

De modo geral, a dimensão da educação corresponde à função social de permitir e possibilitar a transmissão e apropriação do patrimônio intelectual que fora amealhado pelo gênero humano historicamente (Leontiev, 2004).

É fundamental que na formação de professores (seja a inicial ou a continuada) possamos compreender, analisar e refletir sobre a orientação ideológica de nossas aulas, pesquisas, artigos, palestras e demais intervenções: tratam-se de práticas educativas numa orientação ideológica a favor dos interesses das classes dominantes ou a favor dos interesses das classes trabalhadoras.

Afirmar que educação e ideologia são apenas expressões teóricas ou conceituais é um entendimento que não apreende justamente a essência do método ontológico marxiano. Tratam-se, sim, de conceitos, porém, os conceitos para a



ontologia instaurada por Marx são expressões de movimentos efetivamente reais e existentes. Como Vaisman (2010) lucidamente pondera:

[...] a recuperação da ontologia na perspectiva lukacsiana é a afirmação de que o real existe, o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. Em suma, é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos e que nossa subjetividade pode se objetivar na conquista da realidade. (Vaisman, 2010, p.45)

Partimos, então, das bases ontológicas: as classes dominantes possuem como interesse que emana de sua própria classe social a reprodução dos lucros e a reprodução ampliada do capital. “Empreendedorismo na escola”, por exemplo, é a manifestação da ideologia das classes dominantes no debate educacional. A classe trabalhadora, por seu turno, apresenta como interesses concretos e essenciais o fim e a erradicação de toda e qualquer forma de exploração. Dessa maneira, a defesa da ciência, das artes, da filosofia e da crítica são manifestações na educação que defendem os interesses ideológicos da classe trabalhadora. Estes entendimentos são analisados de modo claro e preciso em Saviani (2008). Importante notar que:

[...] de uma forma ou de outra, a grande maioria dos trabalhos sobre o assunto – dos mais consistentes e densos teoricamente até os mais débeis exemplares da reflexão política – tem como denominador comum o fato de *tomar a questão ideológica a partir do prisma gnosiológico*. Em outras palavras, a preocupação com a questão ideológica, sob certos tipos de orientação teórica, tem estabelecido, de maneira geral, um vínculo estreito entre *ideologia e a problemática do conhecimento*. (Vaisman, 2010, p.41)

O que Vaisman (2010) está chamando atenção do leitor é que, na maioria dos casos, a ideologia é abordada numa perspectiva gnosiológica. O que isto significa?



Significa que o fenômeno ideológico costumeiramente é abordado a partir das preferências, anseios, gostos e subjetividade de cada autor e pesquisador e, por assim acontecer, sua análise acaba ficando restrita aos limites da discussão em torno de verdade ou falsidade.

A impostação ontológica recuperada por Lukács (2013) recoloca a parametrização ideológica em um outro nível, ou seja, em um patamar colado ao processo histórico e ao desenvolvimento do ser social. Por isso, a importância em pesquisar a ideologia em sua função social, ou seja, na função que irá exercer nas respostas práticas que os seres humanos desempenham perante problemas igualmente atuantes na sociabilidade. Nesse aspecto:

Lukács em vários momentos expressou-se de maneira direta e categórica a respeito de uma determinação ontológica fundamental, que, na verdade, perpassa toda a sua reflexão sobre o ser social: “O homem é um ser que responde” (Lukács, 1978, p. 5; 1981, p. 464). Um ser prático que reage às demandas postas pela realidade objetiva, um ser prático que trabalha a natureza como resposta a necessidades determinadas. Isso significa, ontologicamente, que o “homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas” (Lukács, 1978, p. 5). Assim, *um ser que dá respostas* é um ser que reage a alternativas que lhe são colocadas pela realidade objetiva, retendo certos elementos que nesta existem e transformando-os em perguntas, para as quais procura a melhor resposta possível. Em outras palavras, o homem é um ser que responde ao seu ambiente e, ao fazê-lo, ele próprio elabora os problemas a serem respondidos e lhes dá as respostas possíveis naquele momento. Essas respostas podem, no momento subsequente, transformar-se em novas perguntas, e assim sucessivamente, de tal modo que tanto o conjunto de perguntas quanto o conjunto de respostas vão formando gradativamente os vários níveis de mediações que aprimoram e complexificam a atividade do homem, bem como enriquecem e transformam a sua existência. Lukács, em outro texto, assim se posiciona a respeito: “tudo que a cultura humana criou até hoje nasceu não de misteriosas motivações internas espirituais (ou coisa que o valha), mas do fato



de que, desde o começo, os homens se esforçaram por resolver questões emergentes da existência social. É à série de respostas formuladas para tais questões que damos o nome de cultura humana” (Abendroth; Holz; Kofler, 1969, pp. 170-1). (Vaisman, 2010, p.46).

Observamos aqui nesta reflexão de Vaisman (2010) a respeito de Lukács (2013) a indissociabilidade que existe entre a análise da ideologia e a compreensão do onto-método elaborado por Marx. Iremos explicitar mais a respeito da concepção de método presente na obra marxiana no capítulo 03. Contudo, uma sinalização importante que o leitor precisa considerar é o fato de que se entendemos por método um conjunto de regras, procedimentos, categorias e conceitos que o pesquisador deve dominar *a priori*, antes da realização da pesquisa, para que possam ser *aplicados* ao objeto investigado, então, neste caso, não existe um método em Marx; conforme nos ensinam Vaisman (2010); Lukács (2013) e Paulo Netto (2011).

A investigação sobre a ideologia precisa rastrear os conflitos que abrangem a totalidade da sociedade e as respostas – em níveis intelectuais e espirituais – que os seres humanos desempenham na manutenção ou destruição de uma determinada resposta prática e real. Isto, todavia, não significa que os seres humanos possuem todos – ao mesmo tempo – conhecimento completo das repercussões práticas das respostas sociais que desempenham na prática social perante um determinado conflito. Sendo o processo teleológico exclusivo às ações individuais e nunca aos desenvolvimentos sociais enquanto totalidade, há sempre uma margem de desconhecido perante a resposta e suas repercussões, conforme Lukács (2013) nos explica.

Em todo caso, precisamos entender que:

Esse espaço é delimitado pelas respostas práticas dos homens, que se voltam à resolução de problemas que permeiam vários níveis de sua existência. Respostas que podem visar à solução de problemas



colocados no nível imediato, na própria vida cotidiana, ou podem estar voltadas à solução de problemas de caráter genérico. Em ambos os planos, elas são mediadas por algum tipo de produção espiritual, formando o conjunto das posições teológicas (excluído, aqui, o trabalho) em que a ideologia desempenha o papel de prévia-ideação. Ou seja, a ideologia, em qualquer uma das suas formas, funciona como o *momento ideal*, que antecede o desencadeamento da ação, nas posições teleológicas secundárias. (Vaisman, 2010, p.49)

Independente, portanto, da resposta que os seres humanos desempenham na prática social perante um determinado conflito, toda resposta é precedida por um momento ideal, isto é, um momento em que a subjetividade escolhe perante alternativas concretas a partir das determinações históricas e sociais de sua totalidade. Por isso mesmo:

A concepção lukacsiana de ideologia tem como ponto de apoio fundamental a noção do homem como um *ser prático*, característica primordial do ser social posta já no *ato do trabalho*, na posição teleológica e no desencadeamento de causalidades que o envolvem. Ontologicamente, essa noção implica o fato de que este *ser prático* age a partir de *decisões entre alternativas*; ser que, não sendo abstratamente independente das necessidades que a história lhe coloca, reage a essas necessidades empregando produtos espirituais que são constituídos, de forma não linear, em função dessas mesmas necessidades. (Vaisman, 2010, p.49)

Para Lukács (2013) os seres humanos não são guiados por potências transcendentais ou mágicas. Tampouco, suas decisões práticas cumprem uma determinada orientação traçada preliminarmente por alguma divindade ou astro. Trata-se de questões, obstáculos, problemas e desafios criados pelos próprios seres humanos enquanto totalidade. As respostas, por seu turno, também serão realizações práticas dos indivíduos a partir de apropriações e transmissões de valores, conhecimentos e ideias. Neste ponto merece destaque a *determinação social do pensamento*, como Vaisman (2010) explica:



Se, portanto, de um modo geral, a produção de ideias em geral não tem vida própria, não tem história imanente, mas faz parte da história humana global e é determinada, através de múltiplas mediações, pelo modo como os homens produzem e reproduzem sua vida, o *momento ideal* das posições teleológicas voltadas à prática social pode vir a ser constituído pelo conteúdo dessas produções espirituais em sua possível função ideológica. Ou, nas próprias palavras de Lukács: “as atividades espirituais do homem não são, por assim dizer, entidades da alma, como imagina a filosofia acadêmica, porém formas diversas sobre a base das quais os homens organizam cada uma das suas ações e reações ao mundo externo. Os homens dependem sempre, de algum modo, destas formas, para a defesa e a construção de sua existência” (Abendroth; Holz; Kofler, 1969, p. 40). Assim, ao mesmo tempo em que Lukács nega totalmente a possibilidade do surgimento de uma consciência-histórica, que habita um mundo à parte, ele postula a *especificidade do dado espiritual*, dos produtos da consciência, determinando que entre estes e a base material desenvolvem-se uma série de mediações que tendem, por seu turno, a aumentar e a se diversificar, na medida em que se complexifica o modo de produção social. Desse modo, “quanto mais desenvolvida, quanto mais social é uma formação econômica, tanto mais complexos são os sistemas de mediações que ele deve construir em si e em função de si, mas estes interagem todos de qualquer modo com a autorreprodução do homem, com o intercâmbio orgânico com a natureza, permanecem em relação com ele e são ao mesmo tempo capazes de retroagir sobre ele, no sentido de favorecê-lo ou obstaculizá-lo” (Lukács, 1981, v. II, p. 363). (Vaisman, 2010, p.49)

O trecho de Vaisman (2010) recupera o entendimento da categoria marxiana de determinação social do pensamento. Numa leitura apressada, o termo “determinação” é compreendido em um sentido extremamente hermético e não dialético. Por outro lado, a determinação social do pensamento reafirma a abordagem materialista da obra marxiana e lukácsiana. Trata-se da constatação de que as ideias, os conhecimentos e os valores possuem raízes em suas respectivas sociedades e momentos históricos. Pensemos, por exemplo, na definição de cidadão grego da polis clássica de Aristóteles: homens, brancos, donos de terras e de escravos. Portanto, para Aristóteles, estrangeiros, mulheres e escravos estavam fora da sua concepção de cidadania ateniense. Este exemplo demonstra claramente que



as elaborações conceituais e espirituais sempre são elaboradas perante uma determinada totalidade social produzida historicamente. É dessa maneira que a ideologia se constituirá como “*momento ideal* da ação prática dos homens, expressando o seu ponto de partida e destinação, bem como sua dinamicidade” (VAISMAN, 2010, p.49). Com efeito:

Lukács sustenta, assim, que ideologia, bem determinada e compreendida, possui uma caracterização ampla que ultrapassa os limites vulgarmente atribuídos a ela. Do ponto de vista ontológico, ideologia e existência social (em qualquer nível de desenvolvimento) são realidades inseparáveis. Ou seja, onde quer se manifeste o *ser social* há problemas a resolver e respostas que visam à solução destes; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações. (Vaisman, 2010, p.50)

Toda ideologia, portanto, está profundamente enraizada em uma sociedade e se relaciona a questões e problemáticas também produzidas socialmente. É em razão desta interpretação que na “tematização lukacsiana, o fenômeno da ideologia é analisado sob fundamento *ontológico-prático*, e não sob critério *científico-gnosiológico*, pois a utilização deste último conduz irremediavelmente ao erro na avaliação do fenômeno” (Vaisman, 2010, p.51).

O *critério científico-gnosiológico* que analisa a ideologia como sendo simplesmente tudo que seja falso e a ciência como o fantástico universo luminoso das verdades inabaláveis acaba caindo nos limites da compreensão positivista que não consegue ultrapassar a perspectiva subjetivista que cada autor apresenta. Por outro lado, o *critério ontológico-prático* proposto pelo empreendimento marxiano e desenvolvido pela abordagem lukácsiana, compreende a ideologia em sua função no exercício de respostas práticas à problemas sociais e reais. São as formas ideológicas que:

[...] podem conscientizar e mobilizar para a possibilidade da passagem do em-si da realização humana em seu para-si, ademais de representarem a condição para que a relação individualidade/



generidade atinja seu ponto de autenticidade. Desse modo, as formas mais puras de ideologia relacionam-se com questões fundamentais do ser social, isto é, do homem: refletem um determinado nível evolutivo da relação individualidade/generidade – os dois polos fundamentais do ser social –, ao mesmo tempo em que desempenham importante função subjetiva no processo de socialização enquanto tal. (Vaisman, 2010, p.56)

Desse modo, toda ideologia precisa ser examinada em face do momento histórico e social que produziu a determinada problemática que suscita em distintos níveis espirituais respostas práticas concretas, ou seja, a ideologia “não tem uma história autônoma, independente da esfera material, mas guarda uma dependência genética com relação a esta esfera” (Vaisman, 2010, p.59).

Mészáros (1930-2017) foi discípulo de Lukács e desenvolveu uma obra de extrema significância para todos os professores e pesquisadores comprometidos com um futuro que defenda as autênticas necessidades dos seres humanos. Inclusive em sua análise sobre a ideologia, Mészáros (2008) reconhece que a ideologia dominante, ou seja, aquela que provém dos interesses e demandas das classes dominantes, usufrui de um poder imensamente maior de abrangência do que aquele que emana de ideologias críticas. Nesse sentido:

É claro que a ideologia dominante tem interesse patente na preservação do status quo, no qual mesmo as desigualdades mais clamorosas estão “estruturalmente” entricheiradas e protegidas. Portanto, ela pode se permitir ser “consensual”, “orgânica”, “participativa” e assim por diante, reivindicando, desse modo, também a racionalidade auto-evidente da “moderação”, “objetividade” e neutralidade ideológicas (dominantes). (Mészáros, 2008, p. 07)

Sendo a classe dominante a classe social que domina a produção social em seus aspectos mais amplos, ela pode dispor de meios de divulgação, incentivo, manutenção e defesa de seus pontos de vista mais coerentes e condizentes com a acumulação e reprodução do sistema social do capital. Isso ocorre, como não



poderia deixar de ser, em função íntima com a lógica de reprodução do próprio sistema, já que a relação social que é o capital só é passível de existir se estiver em constante acúmulo e expansão. Por isso mesmo que é:

[...] ilusória a tentativa de explicar a ideologia meramente pelo rótulo de “falsa consciência”, pois o que define a ideologia como ideologia não é seu alegado desafio à “razão”, nem sua divergência em relação às normas preconcebidas de um “discurso científico” imaginário, mas sua situação real em um determinado tipo de sociedade. As funções complexas da ideologia surgem exatamente dessa situação, não sendo minimamente inteligíveis em termos de critérios racionalísticos e cientificistas abstratos a elas contrapostos, o que constitui meramente uma petição de princípio. (Mészáros, 2008, p. 08)

Seguindo o *critério ontológico-prático* proposto por Marx e desenvolvido por Lukács, Mészáros (2008) consegue apreender as limitações das abordagens que tentam analisar a ideologia apenas em termos de erro e acerto ou verdade e falsidade tão caras ao positivismo do passado e do presente. Para analisar a ideologia, é preciso considerar que:

- 1) Reconheçamos sua persistência em diversas formações sociais que se sucedem e demonstremos a continuidade paradoxal da reprodução ideológica ao longo de milênios, sem perspectiva, por ora, de chegar a um fim;
- 2) Realcemos os parâmetros socioeconômicos concretos, através dos quais se podem conceituar a emergência histórica e o funcionamento contínuo – bem como a supressão potencial – da ideologia;
- 3) Tenhamos sempre em mente o modo de operação do discurso ideológico e as formas institucionais/instrumentais exigidas para tornar exequível o seu impacto;
- 4) Identifiquemos o tipo de racionalidade operante na ideologia, de modo a, por um lado, resolver as dicotomias apriorísticas “racionalidade versus irracionalidade” e “ciência versus ideologia” e, por outro lado, explicar tanto as potencialidades quanto as limitações das formas ideológicas de consciência social. (Mészáros, 2008, p. 08-09)



Esses parâmetros são indispensáveis para considerarmos o fenômeno ideológico. Em outras palavras, Mészáros (2008) está ao mesmo tempo reconhecendo que a ideologia se manifesta em todo momento histórico em que se manifeste a presença do ser social, ou seja, da humanidade; já que a produção social em seu sentido amplo sempre suscita, em maior ou menor grau, problemas e respostas práticas para a sua continuidade e/ou transformação. Além disso, também Mészáros (2008) reconhece o imperativo de pesquisa sobre as raízes sociais e históricas que produziram o movimento e a resposta em sua forma ideológica. No âmbito de sociedades cindidas em classes sociais, isto é, em formações sociais nas quais existam a exploração sobre o processo de trabalho, inevitavelmente temos que entender que:

A ideologia, como forma específica de consciência social, é inseparável das sociedades de classe. Ela se constitui como consciência prática inescapável de tais sociedades, vinculada à articulação dos conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais, que se revelam ao longo da história e que se entrelaçam de modo conflitante, encontram suas manifestações no plano da consciência social na grande diversidade do discurso ideológico, relativamente autônomo (mas, de forma nenhuma, independente), com seu impacto poderoso mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (Mészáros, 2008, p. 09)

Os conflitos que as sociedades de classes produzem incidem de tal modo no metabolismo social que é impossível a ausência de respostas práticas, o que significa, por sua vez, que é impossível a inexistência da ideologia. Por isso mesmo, o próprio discurso que defende o “fim das ideologias” acaba sendo uma ideologia que, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, oferece uma resposta prática à um conflito que emana, em última instância, das lutas que se exercem sobre o excedente social entre as classes dominantes e a classe



trabalhadora, tomando como exemplo a sociabilidade regida pelo capital. Desse modo,

É compreensível que o conflito mais fundamental da arena social diga respeito à própria estrutura social, que proporciona o quadro regulador das práticas produtivas e distributivas de qualquer sociedade particular. Exatamente por ser tão fundamental é que esse conflito não pode simplesmente ser deixado à mercê do mecanismo cego das colisões insuportavelmente devastadoras e potencialmente letais. Na realidade, quanto menor for tal controle, maior será o risco de efetivação das calamidades implícitas no crescente poder de destruição à disposição dos antagonistas. Esse conflito tampouco pode ser resolvido no domínio do poder legislativo da “razão teórica” isolada, independentemente do nome da moda que lhe seja dado. É por isso que o conflito mais importante em termos estruturais – cujo objeto é manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social, dentro dos limites das relações de produção estabelecidas – encontra suas manifestações necessárias nas “formas ideológicas” orientadas para a prática, “nas quais os homens se tornam conscientes desse conflito e o resolvem através da luta” – citando aqui o Prefácio de Marx à Contribuição para a crítica da economia política. (Mészáros, 2008, p. 09)

Este trecho de Mészáros (2008) é fundamental para nossa pesquisa e merece ser mais detalhadamente analisado. Em primeiro lugar, Mészáros (2008) não está resumindo todo conflito ideológico apenas aos conflitos e lutas que emanam das classes sociais. Por outro lado, não se trata também de desprezá-los e cancelá-los do debate e investigação que estivermos realizando. O *momento predominante* na produção das sociedades, tanto de outras formas societárias e inclusive na atual, continua a ser exercido pela categoria do trabalho. As desigualdades sociais se originam do modo como uma determinada sociedade produz as condições materiais da existência social. Numa formação societária em que as classes dominantes exploram o trabalho alheio e se apropriam da maior parte da riqueza produzida pelos trabalhadores, inevitavelmente existiram desigualdades na educação, na ciência e na arte, por exemplo. Desse modo, não podemos desprezar o modo como o trabalho é exercido em uma determinada forma de sociabilidade.



Em segundo lugar, nenhum problema ideológico pode ser resolvido apenas no plano ideológico. Como vimos tentando explicar até o momento, toda ideologia emana de conflitos produzidos em sociedade que requerem respostas práticas dos seres humanos. Portanto, nenhuma resposta apenas no plano espiritual será capaz de resolver uma problemática igualmente espiritual. Se o problema que origina a ideologia é real e concreto, a ideologia enquanto consciência e resposta prática encaminham ações objetivas e é neste terreno que determinada problemática será mantida, modificada ou superada.

Nesse sentido, o que determina a natureza da ideologia, acima de qualquer consideração, é o imperativo de se tornar consciente em termos práticos do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo através da luta. Em outras palavras, as várias formas ideológicas de consciência social acarretam (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) diversas implicações práticas de longo alcance na arte e na literatura, bem como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua ancoragem sociopolítica em posições progressistas ou conservadoras. (Mészáros, 2008, p. 10)

A ideologia pode se manifestar nas diversas formas artísticas e educacionais. Pensemos, por exemplo, na orientação ideológica presente nas ações do personagem Lucien do clássico *Ilusões Perdidas* de Balzac ou, ainda, nos descaminhos e na resposta autoilusória do lamento materno presente na música *Meu Guri* de Chico Buarque. A respeito das ideologias conciliatórias e reformistas, Mészáros (2008) é contundente:

A plausibilidade e a influência espontânea do discurso ideológico dominante, para além das camadas de seus verdadeiros beneficiários, residem exatamente em seu apelo pacificador à “unidade” e aos interesses associados, desde a observação das normas de “objetividade” até a descoberta do “equilíbrio” certo nos necessários – mas, naturalmente, em decorrência da relação de forças predominante, via de regra, desiguais e bastante injustos – “ajustes recíprocos” das forças sociais conflitantes. A necessária



função aglutinadora da ideologia dominante se torna tanto mais evidente (e significativa) se nos lembrarmos de que mesmo suas variantes mais agressivas – do chauvinismo ao nazismo e às mais recentes ideologias da “direita radical” – devem reivindicar a representação da maioria esmagadora da população contra o “inimigo” externo, as minorias “eticamente inferiores”, o assim chamado “bando de agitadores” que, supostamente, são a causa de greves, inquietação social e assim por diante. (Mészáros, 2008, p. 12)

A ideologia do “todos somos importantes igualmente” ou “vamos juntos” e que despreza a existência das classes sociais é propriamente uma ideologia dominante muito frequentemente utilizada e disseminada no meio educacional. Ao idealizar uma sociedade harmônica e sem a existência de classes sociais, esse tipo de ideologia oferece uma resposta prática aos trabalhadores de aceitação e de adaptação às crises e investidas do capital na degradação dos direitos trabalhistas e no próprio direito de organização e mobilização dos trabalhadores, como se classes sociais, capital e exploração fossem conceitos que não mais existissem na “sociedade do conhecimento”.

O fenômeno ideológico funciona, por assim dizer, como uma onda. A imagem da obra de Turner que inaugura essa seção explicita bem essa ideia. Ele emana do mar social em toda sua turbulência e agitação e igualmente a ele se volta, orientando caminhos sociais e marés. O mar da ideologia é a sociedade e suas agitações são os conflitos entre as classes sociais em disputa. A onda, isto é, a ideologia, é a orientação que oferece para a tomada de consciência a favor dos interesses de uma ou de outra classe sociais.

Como iremos explicitar mais adiante em nossa tese a formação de professores elaborada e demandada pelo capital implica um relativismo, um praticismo e utilitarismo manipulatório. Contudo, esse irracionalismo não se iniciou no final do século XX e início do século XXI. Lukács (2015) já explicou que esses “narcóticos ideológicos da burguesia”, possuem a sua origem na própria



consolidação das classes dominantes. Esse é um percurso histórico importante em analisarmos.

Lukács (2015) nos explica que até, aproximadamente, a primeira metade do século XIX a burguesia possuía um caráter transformador. As classes dominantes possuíam um legítimo interesse em transformar a sociedade para se livrarem de todas as amarras que impedissem o capital e o capitalismo de avançarem. Esse período foi chamado de “ascensão transformadora burguesa”. Nessa fase, grandes conquistas e descobertas foram feitas, pois a burguesia tinha interesse em conhecer verdadeiramente o movimento da sociedade e da natureza para desenvolver seus negócios.

Após a segunda metade do século XIX, com as greves, movimentos e mobilizações da classe trabalhadora; a burguesia já consolidou seu poder e o capitalismo já adentrou sua fase madura. Agora, ainda de acordo com Lukács (2015), não interessa mais às classes dominantes transformar nada, apenas manter sua dominação, manipular os trabalhadores para a aceitação da sociedade capitalista e conhecer a realidade natural e social apenas até o ponto que esse conhecimento puder gerar alguma fonte de lucro. Esse novo período ficou conhecido como “decadência ideológica burguesa”, inclusive faz parte do título do texto de Lukács (2015) aqui em discussão.

A Economia Política era inerente ao período da ascensão transformadora burguesa, em que os economistas não desvinculavam a análise da sociedade, da análise das condições materiais da produção social. No período de decadência ideológica burguesa, retira-se o termo “política”, pois a Economia, agora, passará a estudar taxas, juros, índices etc. e abrirá mão de como a produção da vida sociedade ocorre. Sobre isso, Lukács (2015) esclarece que:

Essa liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das



contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica. Do mesmo modo como, em face da revolta de junho de 1848 do proletariado parisiense, os partidos liberais e democráticos fugiram e se esconderam sob as asas dos vários Hohenzollern, Bonaparte e consortes, agora fogem também os ideólogos da burguesia, preferindo inventar os mais vulgares e insípidos misticismos a encarar de frente a luta de classes entre burguesia e proletariado, a compreender cientificamente as causas e a essência desta luta. (Lukács, 2015, p. 100)

Fuga da realidade, misticismos, subjetivismo, irracionalismo e fragmentação, como Lukács (2015) nos explica, fazem da “decadência ideológica burguesa” que, em nossa compreensão, se acentuam no âmbito da crise estrutural do capital que se manifesta no final da segunda metade do século XX. Os teóricos do capital evitam “cada vez mais entrar em contato diretamente com a própria realidade, colocando no centro de suas considerações, ao contrário, as disputas formais e verbais com as doutrinas precedentes” (Lukács, 2015, p. 100). Com efeito, esse “afastamento da vida da sociedade, próprio da pseudociência eclética, transforma cada vez mais as afirmações da ciência em frases vazias” (Lukács, 2015, p. 100).

Essa decadência ideológica burguesa no âmbito da formação de professores projetada pelo capital irá desconsiderar da análise da educação seus condicionantes materiais e societários. Defende-se, na educação do capital, a aceitação ao capital e essa sociedade decadente e bárbara. Por isso mesmo que:

A covarde submissão a estes efeitos da divisão do trabalho, a passiva aceitação destas deformações psíquicas e morais, que são mesmo agravadas e embelezadas pelos pensadores e escritores decadentes, constituem um dos traços mais importantes e essenciais do período da decadência. (Lukács, 2015, p. 109)

Apresentar as contradições e desigualdades do capital como inevitáveis e como constituintes de uma pretensa “natureza humana” insuperável é uma das



marcas da ideologia dominante que também se faz presente, como não poderia deixar de ser, nos projetos de formação de professores. Desse modo, o “relativismo, a luta contra a aplicação do princípio de causalidade (substituído pela probabilidade estatística), o “desaparecimento” da matéria: tudo isto é utilizado em larga escala visando difundir um relativismo niilista e um misticismo obscurantista” (Lukács, 2015, p. 120).

Com efeito, demonstramos nessa seção: 1) os seres humanos se formam a partir do momento em que começam a desempenhar atos de trabalho; 2) a educação – em seu sentido amplo/ontológico (isto é, presente em toda a humanidade desde seus primórdios), é a dimensão social responsável pela transmissão e apropriação dos elementos da cultura humana que são requeridos perante determinada totalidade historicamente produzida; 3) a ideologia precisa ser analisada em meio aos conflitos entre grupos sociais distintos; 4) a ideologia é a dimensão da vida humana responsável por orientar a prática social perante algum conflito; 5) o relativismo, misticismo, utilitarismo e irracionalismo fazem parte do período histórico da decadência ideológica burguesa e; 6) a ideologia dominante incentiva uma visão de mundo que separa a educação de seus condicionantes históricos e societários.

Como nosso objeto de investigação conforme já anunciamos anteriormente, é a formação de professores, então, julgamos extremamente necessário, demonstrar, primeiramente o que é a educação e a ideologia sem incorrer em posturas ecléticas metodologicamente e nem relativistas. Agora, poderemos avançar para explicar sobre a educação escolar em suas contradições na sociedade regida pelo capital e a educação numa abordagem histórica.



III - EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

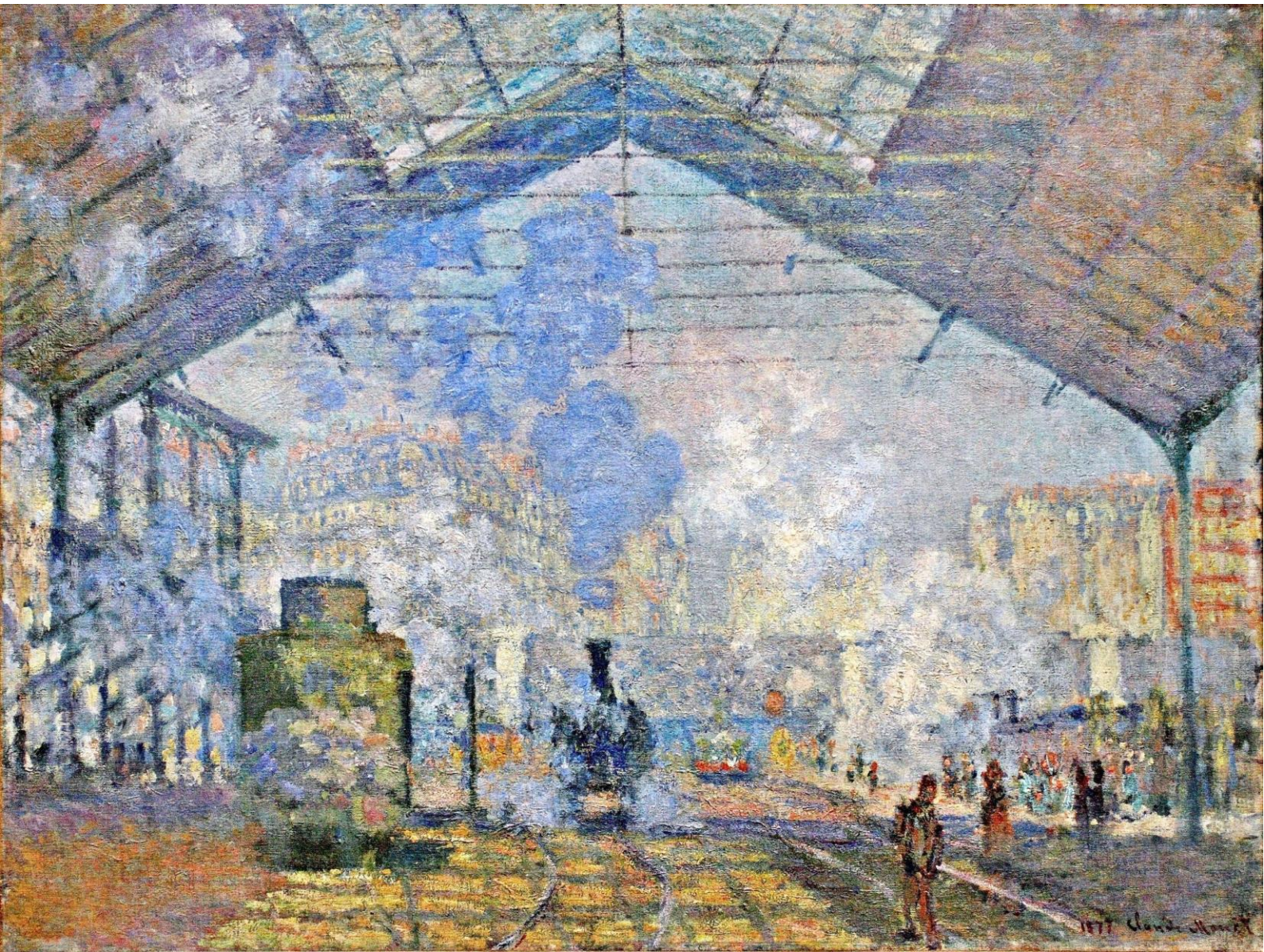


Imagem 02. “A Estação de Saint-Lazare” – C. Monet³

³ Disponível em: < <https://replicarte.com.br/products/estacao-saint-lazare-vista-externa-claude-monet-15715> > Último acesso: abr.2023.



A imagem 02 marca um momento essencial da trajetória humana: a revolução industrial e a consolidação do modo de produção capitalista. Como Saviani (2013) explica, o capitalismo é a forma societária mais desenvolvida socialmente que a humanidade já produziu, o que não exclui suas contradições e desigualdades. Com o modo de produção capitalista a produção de bens para o atendimento de todas as necessidades humanas se torna uma possibilidade. Todavia, essa mesma possibilidade não se realiza plenamente, pois faz parte da lógica capitalista colocar a reprodução dos lucros acima das reais necessidades dos seres humanos, por isso que o “desenvolvimento capitalista é, necessária e irredutivelmente, produção exponenciada de riqueza e produção reiterada de pobreza” (Paulo Netto, 2007, p. 142). Em face disto escolhemos esta imagem como ilustrativa do novo patamar histórico conquistado pela humanidade com o capitalismo em que, inclusive, é a primeira vez que os filhos dos trabalhadores terão a possibilidade de frequentarem a educação escolar.

Uma vez que demonstramos as bases históricas, sociais e ontológicas – essenciais – que caracterizam o processo da formação humana e, com isso, explicitamos a função social da dimensão educacional e do fenômeno ideológico, podemos, agora, avançar no sentido de explicitar a especificidade da educação escolar em seus vínculos com a sociabilidade capitalista.

Trata-se, inegavelmente, da mais desenvolvida forma de sociedade criada pela humanidade. A produção social, o ritmo, as comunicações, as possibilidades se ampliaram, como, por exemplo, a imagem que ilustra o início dessa seção permite apreender a partir do momento histórico de maturidade do capitalismo em que foi elaborada pelo pintor francês. A seguir, analisaremos os vínculos entre a escola e a atual sociedade, para, na sequência, explicitar os conflitos na formação de professores.



3.1 – A Especificidade da Educação: Uma Abordagem Histórica

O entendimento do que seja a educação não é consenso entre os pesquisadores da área. A partir da perspectiva ontológica, entendemos que é necessário rastrear a sua especificidade a partir do processo de autoconstrução humana, ou seja, a partir do processo pelo qual os seres humanos se formam enquanto tal. Esta análise é importante em ser realizada, para nos aproximarmos do solo real e histórico no qual educação e gênero humano se desenvolvem, evitando assim, posturas imobilistas ou idealistas.

Os seres humanos não nascem humanizados. Nós nascemos com potencialidades para nos tornarmos membros do gênero humano. Se isso de fato irá ocorrer, dependerá da “riqueza das relações sociais” que conseguirmos estabelecer no momento histórico em que estivermos, pois “a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações sociais” (MARX e ENGELS, 2007, p. 41). Se separarmos um cavalo, ao nascer, do contato com outros cavalos, veremos que ele conseguirá se desenvolver plenamente enquanto um membro de sua espécie. Com os seres humanos isso não acontece. Andar sobre duas pernas, desenvolver linguagem articulada, elaborar reflexões e elaborações a partir da reflexão intencional de elementos da realidade, são atividades puramente humanas e construídas socialmente.

Para Leakey (1995), nesta questão, o surgimento da humanidade se dá a partir da fabricação de ferramentas. Para Foley (2003), por outro lado, seria a linguagem. Entendemos, com base na história e nos indícios disponíveis, que o ser humano surge quando é capaz de articular em um mesmo complexo, estes três elementos: trabalho, linguagem e relações sociais, como demonstra Lukács (2013). É deste complexo que poderá surgir e se desenvolver tudo aquilo que é característico da humanidade/ser social: educação, arte, política e filosofia.



De acordo com Marx (1996) o trabalho deve ser entendido, em um primeiro momento, não como relação de assalariamento ou de emprego, pois se assim o fizéssemos estaríamos abordando uma forma específica de trabalho, já inerente ao modo de produção capitalista. Para Marx (1996), em primeiro lugar, precisamos partir do trabalho inerente a toda e qualquer forma de sociedade, compreendido como intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza para a produção das condições materiais indispensáveis para a vida humana. Nesse aspecto, o trabalho é:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. (Marx, 1996, p. 326)

A natureza não nos fornece tudo aquilo que precisamos para viver em sociedade. Uma casa - como é o exemplo de Aristóteles e retomado por Lukács (2013) – certamente apresenta em sua constituição elementos da natureza: madeira, pedra e areia. Todavia, do desenvolvimento natural destes componentes, ou seja, da causalidade natural, não deriva simplesmente uma casa. Esta última é a produção intencional e organizada da atividade sensível humana, por meio do trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 1996, p.297)



Não estamos resumindo a realidade social à categoria do trabalho. Como afirmamos anteriormente a própria realidade forma uma totalidade social. Com o trabalho surge um efetivo “pôr teleológico” (Lukács, 2013). Teleologia, em filosofia, significa o estabelecimento de fins. Todavia, “pôr teleológico” indica que, de fato, algo inteiramente novo fora objetivado, ou seja, fora construído. Pensemos, novamente, no exemplo de uma casa, elaborado por Aristóteles e retomado por Lukács (2013) a partir dos fundamentos de Marx (1996). A partir dos estudos das obras aqui citadas, podemos afirmar que é preciso a ação conscientemente organizada dos seres humanos para a objetivação de uma casa. Isto não é pouca coisa! O trabalho, dessa forma, nos mostra que: 1) a consciência possui um papel ativo na construção da vida social; 2) a consciência humana conseguirá atingir o fim previamente elaborado, se refletir adequadamente e pensar os possíveis vínculos dos elementos naturais e; 3) as possibilidades reais e concretas para a consciência atuar são colocadas pela realidade objetiva.

Portanto, evitamos o idealismo que supervaloriza o papel da consciência na efetivação da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, evitamos o materialismo vulgar e mecanicista que não apreende o papel da consciência neste mesmo processo. Uma vez efetivados atos de trabalho, o ser humano também se modifica. Por isso Marx (1996) entendeu que o trabalho transforma a natureza e transforma a própria natureza dos seres humanos. Com a práxis do trabalho há a elaboração de novos conhecimentos, habilidades, valores, ideias e técnicas. que podem ser utilizados numa série infinita de novas situações diversas da situação original.

Nesse aspecto, o trabalho não pode ser confundido com a transformação da natureza operada pelos animais. O trabalho é a primeira práxis verdadeiramente humana, ou seja, essencialmente social, na qual podemos assistir o surgimento de um “pôr teleológico”⁴. Isto é muito importante para o entendimento do trabalho

⁴ Teleologia significa o estabelecimento de finalidades. Contudo, Lukács (2013) utiliza a expressão “pôr teleológico” no sentido de que a práxis do trabalho indica uma articulação entre a subjetividade e



enquanto única categoria fundante do ser social. No trabalho, os seres humanos, a partir de uma necessidade social e concreta (matar a fome, por exemplo), elaboram idealmente um “pré-projeto” para atingir determinada finalidade e, com isso, passam a observar e captar em suas consciências as determinações mais essenciais da realidade natural para que possam, efetivamente, transformar os objetos naturais e, dessa forma, objetivar, criar algo que antes não existia na natureza (uma lança, por exemplo).

O pôr teleológico que surge com o trabalho, em resumidas contas, permite entender que a consciência humana é fundamental para a promoção de um conhecimento objetivo dos traços mais essenciais da realidade natural (pedras, madeiras, folhas, arbustos, solo, cipós) para a criação – objetivação – de um instrumento social. Isto por sua vez, faz com que, uma vez efetivado os atos de trabalho, aqueles seres humanos, agora, possuam um campo de possibilidades maior para a transformação da natureza e, em razão disto, também possuam novas necessidades para serem satisfeitas.

Não é por um acaso qualquer que a “teleologia é, por sua própria natureza, uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” (Lukács, 1981, p. 09). Importante notar aqui que “com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente o processo teleológico” (Lukács, 1981, p. 09).

Este processo dá início à história humana, isto é, à história da reprodução social. O trabalho, portanto, é considerado a única categoria que funda o ser social, pois nele há a existência de um pôr teleológico que, por sua vez, permitirá surgir novos “pores teleológicos” com funções distintas das do trabalho, o que significa que o trabalho é o fundamento ontológico das outras dimensões e complexos sociais.

a objetividade que instaura produtos exclusivos da ação humana como ferramentas, instrumentos, conhecimentos e habilidades.



Todas estas outras dimensões sociais já apresentam um caráter puramente social, mas apenas o trabalho possui um caráter intermediário ao exercer o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza para a produção de valores de uso.

À medida que o trabalho se desenvolve - mesmo em estágios ainda iniciais - surgem novos pores teleológicos em que o fim, agora, não é mais a transformação da natureza de modo imediato. Essa “posição teleológica secundária” será, por exemplo, o fundamento ontológico tanto da educação quanto de outras práxis como a ideologia. Nesse caso, “o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento – falando em termos muito gerais e abstratos -, é, no entanto, a tentativa de induzir uma pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas” (Lukács, 1981, p. 47).

Importante também, nesse sentido, compreender que partir da análise do trabalho é fundamental para apreender a relação correta entre objetividade (realidade) e subjetividade (consciência). Em nossa compreensão grande parte do equívoco presente no fetichismo da educação escolar “escorrega” exatamente nesta questão. A consciência humana, seja no trabalho, seja nas outras práxis sociais; apresenta uma relevância decisiva no processo de transformação do real. Porém, isto não quer dizer que ela pode tudo.

Como vimos, a consciência desempenha um papel fundamental ao elaborar um “conhecimento objetivo” que apresente, por parte do ser humano, o “empenho em eliminar tudo o que seja meramente instintivo, sentimental, etc., e que poderia atrapalhar a visão objetiva” (Lukács, 1981, p. 42). Por isso mesmo, as possibilidades reais e concretas da transformação da realidade são *determinadas ontologicamente* pela própria realidade natural ou social e não pelo que quer ou gostaria a consciência.

É decisivo esclarecer que “o sujeito só pode tomar como objeto de sua posição de finalidades, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir de



e por meio deste complexo de ser que existe independentemente dele” (Lukács, 1981, p. 39). Esse trecho de Lukács (2013) é importante, pois ajuda a compreender um princípio metodológico do marxismo de que o mundo objetivo existe independente de nossa consciência, nossas vontades ou anseios e que é preciso compreender o mais corretamente possível o objeto, se o objetivo é transformá-lo. Portanto, a consciência é relevante na produção de um conhecimento objetivo que se predisponha a conhecer a realidade do jeito que ela é, e que atue dentro do campo de possibilidades determinado pela própria realidade. Caso contrário, estaremos no âmbito da perspectiva idealista.

Quando os humanos trabalham são gerados uma série de conhecimentos, técnicas, valores, ideias, habilidades, que podem ser usados numa infinidade de outras situações. Estes mesmos conhecimentos precisam ser transmitidos e apropriados entre os próprios seres humanos. Aqui reside a origem histórica e ontológica da educação em seu sentido amplo. A sua função no processo de reprodução social será a transmissão e apropriação dos conhecimentos, técnicas, habilidades que atendam às orientações delimitadas por uma determinada totalidade social.

Não são quaisquer conhecimentos ou habilidades, por exemplo, ou em qualquer orientação ideológica, que serão transmitidos e apropriados pelos indivíduos sociais. A orientação geral do complexo educacional é sempre determinada por uma dada totalidade social. Temos, com isso, o trabalho como fundamento do processo de reprodução social. O trabalho como categoria que funda o ser social/humanidade e todas as demais dimensões que conformam a vida humana. Esta é a origem histórica e ontológica (no sentido de essencial) da educação.

Caberá à educação transmitir e apropriar estes conhecimentos, habilidades e valores construídos e elaborados ao longo da história perante a ação dos seres



humanos. Se os indivíduos não nascem prontos, mas com potencialidades para se tornarem membros do gênero humano, então, a educação será um complexo social importantíssimo nesta dinâmica. Por isso mesmo que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Este conceito de trabalho educativo é central para nossa tese. Como iremos demonstrar adiante, na penúltima seção, o movimento do capital nessa sociedade incentiva uma formação de professores simplista, que se volta à prática desprezando os conhecimentos teóricos. Na contramão deste raciocínio, defendemos a tese de que a formação de professores é um processo extremamente importante para formação humana e que os conhecimentos clássicos elaborados são indispensáveis para atendermos os interesses humanistas de formação e não mercadológicos.

A análise de Libâneo (2003) é igualmente indispensável para compreendermos a peculiaridade da educação. Afirma o pesquisador pedagógico que:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal. (Libâneo, 2003, p. 15)



Ora, não se trata de uma postura dogmática ou sectária colocar os termos “transmissão” e “apropriação”, com relação ao trabalho educativo. Trata-se da apreensão da educação a partir de suas bases reais e concretas. As categorias, como já afirmamos, não são construídas pela subjetividade. Ao contrário, a subjetividade dos pesquisadores deve *traduzir* e *expressar* movimentos reais em sua essencialidade. Como já afirmava Marx: “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência” (Marx, 2011, p. 85). Em outras palavras: o pesquisador deve traduzir teoricamente a *essência* do objeto investigado e, neste processo, deve mobilizar todos os conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos para desvendar seu objeto. Entendemos que Saviani (2011) assim procedeu com a educação e, acertadamente, pôde reconhecer a sua função social, qual seja, a de contribuir com a apropriação e transmissão da cultura humana – em sentido amplo – perante os indivíduos em seu processo de formação humana.

Também Leontiev (2004) possui um posicionamento relevante nesse entendimento:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 2004, p. 290)

Percebe-se, dessa forma, que a função principal do trabalho educativo é contribuir com a formação intelectual dos alunos a partir da transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. Esta atividade possui extrema importância nos processos da formação do indivíduo como membro do gênero humano. Por isso mesmo,



Leontiev (2004), considera que a educação possibilita a apropriação e transmissão dos elementos culturais perante as novas gerações ao longo do processo histórico e como condição para que este ocorra.

Dessa maneira, é imprescindível que os professores desde sua formação possam ter acesso ao processo de transmissão e socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico mais desenvolvidos e elaborados que foram construídos pelo gênero humano ao longo da história, como nos ensina a pedagogia histórico-crítica. A reprodução das sociedades, ou seja, a história humana, não pode ser resumida à apenas suas características biológicas, químicas e físicas. Certamente, nós, seres humanos, somos parte da natureza e nos relacionamos com ela ao longo de todo processo formativo e de desenvolvimento. Todavia, o gênero humano é muito mais amplo do que a espécie humana.

Um bebê nasce com potencialidade para se formar um ser humano. Do ponto de vista biológico, as bases já estão ali presentes para garantir o desenvolvimento físico e químico do organismo. Todavia, do ponto de vista humano-genérico, é indispensável que os indivíduos se apropriem de conhecimentos, habilidades, ideias, comportamentos e valores. para se formarem humanamente. Quais conhecimentos serão apropriados pelos indivíduos, em qual orientação ocorrerá este processo de transmissão e assimilação e qual será o nível desta dinâmica, são questões que poderão ser compreendidas se levarmos em consideração a sociedade e o momento histórico analisado.

Contudo, isto não elimina o fato de que nós não nascemos já membros do gênero humano. O que nos diferencia dos animais é que nós precisamos produzir as condições materiais – em todos os sentidos – da vida em sociedade. Abrigos, vestimentas, instrumentos, ferramentas, são partes da natureza que foram transformadas pela ação humana conscientemente orientada e organizada. Este é o ponto central. Os seres humanos são capazes de efetivar atos de trabalho. O



trabalho, em seu sentido ontológico, ou seja, presente em todas as sociedades, é a relação entre a sociedade e a natureza para a produção das condições materiais da vida social (Lukács, 2013).

Com o trabalho os seres humanos transformam a natureza e, também, transformam a sua própria natureza, a sua própria individualidade. A consciência humana, a partir de uma necessidade real, analisa os elementos presentes na realidade, reflete sobre suas possíveis articulações e, com isso, dá início ao processo de objetivação, isto é, o processo de construção de um determinado instrumento, por exemplo. Ao final do processo, mesmo que o instrumento não tenha se mostrado adequado para atingir a finalidade previamente idealizada, os seres humanos, agora, ampliaram seus conhecimentos a respeito dos elementos que manipularam, aumentando assim o que conheciam da realidade objetiva (Lukács, 2013).

Com essas novas habilidades, técnicas, ideias e conhecimentos será possível a execução de novos atos de trabalho que, por sua vez, produzirão ainda mais conhecimentos. Desse modo, abre-se a possibilidade para o surgimento e a complexificação de vários outros complexos, ou seja, dimensões sociais, como a ciência, a educação, a arte, a ideologia e a filosofia. A realidade social será, com efeito, constituída por uma *totalidade*, ou seja, por uma rede enorme e complexa oriunda das várias articulações que se estabelecem entre as dimensões sociais ao longo da história (Lukács, 2013).

Tendo por base o estudo de Lukács (2013). Podemos afirmar que o processo de reprodução social é que teremos sempre: 1) um afastamento das barreiras naturais, ou seja, passaremos a conhecer e dominar cada vez mais a natureza em razão de nossas necessidades sociais; 2) as individualidades se tornarão mais complexas, mais multifacetadas e potencialmente mais desenvolvidas; 3) as próprias sociedades se desenvolverão de modo crescentemente mais



complexo e social e; 4) o gênero humano poderá se reconhecer enquanto tal, isto é, os indivíduos, mesmo que separados por enormes distâncias físicas, poderão se reconhecer como membros da humanidade (Lukács, 2013).

Importante lembrar que o ser humano se forma a partir do trabalho, mas a reprodução social está longe de poder ser resumida à apenas esta categoria. A realidade social será formada por uma totalidade, ou seja, um “complexo de complexos” na expressão de Lukács (2013). Nesse aspecto, os conhecimentos são originados, inicialmente, a partir dos atos de trabalho e, com o desenvolvimento do ser social há uma complexificação cada vez maior da ciência. A crítica ontológica, portanto, de acordo com Lukács (2013), será uma crítica baseada na análise que se predisponha a apreender o movimento essencial da totalidade social. A crítica ontológica não separa a educação da totalidade na qual interage e sofre interferência. Os conhecimentos clássicos e a crítica ontológica, portanto, são indispensáveis na educação escolar, como iremos demonstrar.

Isto nos mostra que a transmissão de conhecimentos, de um ponto de vista ontológico, que busque se basear na história humana em suas contradições e desenvolvimentos, não é algo imobilista. Por outro lado, sem a transmissão, conseqüentemente, sem apropriação de conhecimento, não seria possível a existência do gênero humano, não teria sido possível a humanidade superar as primeiras comunidades primitivas, desenvolver a Antiguidade escravista, superar esta forma de sociabilidade e avançar rumo à sociedade feudal e chegarmos à sociedade capitalista. A reprodução social é, portanto, a incessante e ineliminável produção do novo: novos conhecimentos, novos atos de trabalho, novos complexos sociais, novas necessidades, novas apropriações e novas objetivações.

Vivemos em uma sociedade baseada na exploração sobre o processo de trabalho. Isto faz com que, inevitavelmente, existam, também, desigualdades sociais em todas as áreas: educacional, habitação, saúde e lazer. Por isso mesmo é



imprescindível compreender a orientação ideológica que ocorre na formação de professores. Do ponto de vista humano-genérico, isto é, se tivermos como preocupação maior as autênticas necessidades formativas do gênero humano e não os interesses mercadológicos, é decisivo refletirmos constantemente sobre a educação escolar e o conhecimento. Dois pressupostos fundamentam nossa argumentação: 1) a realidade (tanto natural, quanto social) não se resume às aparências; a realidade é formada por uma articulação dialética entre aparência e essência ao longo da história e; 2) o objetivo central da atuação docente, de uma perspectiva humano-genérica, é o desenvolvimento intelectual, cultural e científico dos alunos (Saviani, 2008).

Se concordarmos com estes pressupostos, então, temos que contribuir para que na educação escolar possam ser transmitidos e apropriados os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas *mais desenvolvidas* (Saviani, 2011). Os próprios professores precisam ter condições objetivas e concretas para se apropriarem destas objetivações elaboradas e eruditas, para, por sua vez, elaborarem os conteúdos escolares e transmitirem aos seus alunos. Não se trata de desprezar o popular de modo arrogante. Ao contrário, constatamos apenas que o conhecimento popular, mesmo estando correto em alguns casos, é insuficiente para explicar e explicitar os fundamentos, as bases e as raízes essenciais dos fenômenos estudados. É o conhecimento na sua forma mais erudita (entendida aqui, enquanto elaborada) que poderá, inclusive, possibilitar o popular se expressar de modo mais desenvolvido, consistente e profundo.

Estão equivocadas as proposições que esvaziam a especificidade do trabalho do professor. Entendemos que os professores são fundamentais na condução e orientação do processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos que permitam aos alunos superarem o senso comum. Esta é a principal função social do professor. Além disso, no caso da transmissão dos conhecimentos eruditos e elaborados (no campo das ciências, das artes e da filosofia) é preciso refletir sobre



os parâmetros, extraídos da história e da essência da realidade objetiva, para a seleção destes conhecimentos.

A educação escolar se ficar presa na imediaticidade do cotidiano, fica refém dos modismos, do efêmero, do passageiro e do superficial. Por outro lado, se ela preza pela *socialização crítica do clássico* e do erudito, ela pode orientar, pode esclarecer sobre as articulações e sobre o movimento social e natural, ela pode ser uma bússola. Não precisamos de utopia alguma na educação. Toda utopia é um obstáculo para a análise educacional. Temos sim a necessidade da grande arte, da ciência e da autêntica filosofia para nos auxiliar a compreender a essência do real. Esse entendimento se fundamenta no argumento de que:

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social. Dessa maneira **o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos**. Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e também as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes. (Duarte, 2018, p. 144, grifos nossos)

Promover a elevação do nível intelectual dos alunos requer a defesa intransigente da transmissão e apropriação do patrimônio intelectual das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas *mais desenvolvidas*. A partir desse processo, será possível a elaboração da *crítica ontológica* que permitirá alunos e professores refletirem e compreenderem de modo profundo e sistematizado a história, a sociedade, o processo humano de produção da vida social e, inclusive, os



obstáculos criados historicamente e que nos impedem de um autêntico desenvolvimento humano-genérico pleno para todos.

Professores e alunos que prezem pela apropriação e transmissão dos clássicos aumentam suas chances de compreensão profunda e crítica da realidade social. Trata-se dos interesses concretos, como abordamos a partir de Saviani (2011), dos seres humanos. Isto quer dizer que os interesses imediatos precisam estar articulados com o objetivo maior de aprofundamento e promoção da consciência crítica e intelectual dos alunos e professores, já que a objetividade não se resume às suas aparências mais imediatas. Não há interesse, do ponto de vista da ideologia dos defensores do mercado, em que os trabalhadores compreendam em profundidade o modo de funcionamento da atual reprodução social. Isto ajuda a entender todos os ataques que a educação tem sofrido e, por isso mesmo, recoloca, do ponto de vista das reais necessidades humano-genéricas, a importância da educação escolar e do papel do professor no processo de formação humana num sentido eminentemente positivo e culturalmente enriquecedor. Corroboramos do entendimento de que:

[...] a educação escolar se faz marcada pelas contradições engendradas pela sociedade de classes. Dentre elas, colocamos em foco a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui identificada com o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas humano-genéricas e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real (Marsiglia e Martins, 2018, p. 1707)

Desse modo, como explicitamos anteriormente, a educação, em seu sentido amplo, diz respeito à dimensão da vida social responsável pelo processo de apropriação e transmissão dos elementos culturais delimitados por uma determinada totalidade social. A educação escolar, por seu turno, como aprofundaremos ao longo desta tese, reafirma o compromisso, a partir da pedagogia histórico-crítica, da transmissão teleológica e, portanto, intencional dos conteúdos clássicos que



efetivamente promovam o desenvolvimento intelectual dos alunos e professores. Resta, agora, delimitar em qual orientação ideológica.

Por “transmissão teleológica”, estamos compreendendo, com base em Lukács (2013) e Saviani (2008), um processo de ensino que seja: 1) intencional; 2) planejado; 3) organizado; 4) sistematizado; 5) repensando continuamente e; 6) com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento o psíquico dos alunos.

É no contexto escravista grego que pôde se desenvolver a filosofia e a educação escolar. Pitágoras de Samos é, costumeiramente, atribuído como autor da palavra “filosofia” na qual *filos*, deriva de *philia* que significa amizade e *sophia*, deriva de *sophia* que significa sabedoria. Ele teria dito que a sabedoria completa e plena é propriedade dos deuses, sendo que aos homens resta amá-la, serem seus amigos (Chauí, 2002).

Como vimos anteriormente, todo o trabalho de produção das condições materiais da existência social na Grécia antiga era realizado pelos escravos. A sociedade grega tinha como pressuposto uma hierarquia e essência imutáveis. O mundo natural e o mundo social não eram compreendidos como processos históricos e, por isso mesmo, “ao homem cabia, diante do mundo, muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar” (Tonet, 2013, p. 24).

O objetivo da produção do conhecimento não era a transformação da natureza ou da sociedade, mas a organização da polis e, com efeito, os valores eram compreendidos como universais, sólidos e imutáveis. Quem se dedicava à produção do conhecimento, da ciência, das artes, da filosofia e da política? Aqueles indivíduos que não trabalhavam.

A escola, enquanto instituição social organizada para a transmissão e produção do conhecimento estava destinada, portanto, aos indivíduos dominantes. Para as “classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação



separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas)” e para os “produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles.”, ou seja, para as “classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas” (Manacorda, 1992, p. 41).

O caráter do conhecimento entre os gregos, assim como para os medievais, como veremos adiante, tinha uma impositação ontológica. Isto significa que tinha-se como preocupação compreender o ser, ou seja, a vida social e a vida natural, de modo que estes conhecimentos “garantissem a unidade e a permanência e, portanto, também a estabilidade do mundo social” (Tonet, 2013, p. 26).

O ato de conhecer implicava compreender a essência dos fenômenos e, para eles, a essência era imutável. A verdade não era “algo construído pelo sujeito, mas algo que se encontrava no próprio objeto, isto é, no ser” (Tonet, 2013, p. 27). A palavra grega “*alétheia* (desvelamento) exprime bem essa concepção acerca do conhecimento verdadeiro” (Tonet, 2013, p. 27).

O conhecimento, para os gregos, era a *episteme*, entendido como um conhecimento verdadeiro à essência das coisas. Diferente da *doxa*, que se aproximava mais da opinião e não do pensamento sistematizado (Tonet, 2013). Três grandes pensadores se destacam nesse período: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Sócrates (469-399 a. C.) possuía grande oposição aos sofistas. Ele defendia a necessidade da busca pela verdade e pelos valores permanentes. Ele acreditava que todos os homens eram iguais e tinham as bases possíveis para descobrir a sabedoria que traziam em suas almas.



Para Sócrates era imperioso conhecer a si mesmo e exercitar o autocontrole de nossos próprios limites, reconhecendo nossa ignorância e lutando para compreender mais sobre a vida e o mundo. O conhecimento era entendido como “mecanismo de aprimoramento do homem e da sociedade e, para Sócrates, o conhecimento era autoconhecimento, porque os homens já os traíam em sua alma, necessitando apenas descobri-lo pelo esforço da busca de si mesmos” (ANDERY et. al.; 1996, p. 63).

O caminho para alcançar o conhecimento era apreendido e praticado, para Sócrates, por meio do diálogo. O conhecimento “não podia ser transmitido como mero conjunto de regras já estabelecidas”, mas sim, “tinha de ser descoberto pelo homem, pelo indivíduo, em si mesmo” (ANDERY et. al.; 1996, p. 64). O conhecimento sobre o homem “é visto como conhecimento daquilo que é permanente e universal; e, dessa forma, a ética, a política e o próprio homem como ser social tornam-se objetos de conhecimento rigoroso e deixam de ser meros objetos de especulação. (Andery et. al.; 1996, p. 64).

Outro grande pensador grego foi Platão (426-348 a. C.). Ao contrário de Sócrates, Platão deixou uma imensa obra por escrito. São diálogos que possuem grandes lições éticas, filosóficas, políticas e pedagógicas. O conhecimento, para Platão, precisava da “argumentação e da discussão que eram forma de se validar cada passo da reflexão” (Andery et. al.; 1996, p. 67). Para Platão a produção e disseminação do conhecimento eram tarefas para apenas alguns homens que tivessem as possibilidades reais para tal empreitada.

A política no sistema filosófico platônico ocupa um local de destaque. Isso ocorre, pois em Platão o conhecimento e a sua busca verdadeira estavam relacionados com a organização e direcionamento da cidade. O objetivo a se alcançar era uma cidade justa (Andery et. al., 1996).



Assim como para seu mestre Sócrates, Platão acreditava que o conhecimento era verdadeiro na medida em que ajudava a revelar a essência dos fenômenos e dos processos e que este método consistia também no conhecimento do indivíduo em si mesmo. Nesse sentido, o “conhecimento verdadeiro – ou reconhecimento – exigia um metódico esforço do homem para que sua alma se lembrasse, para que o saber fosse, finalmente adquirido” (Andery et. al., 1996, p. 69).

Platão tinha como pressuposto a crença na existência de dois mundos. Existiria o mundo das idéias, compreendidas como imutáveis e o mundo sensível, ou seja, o mundo das coisas e dos objetos. Para Platão, a opinião dizia respeito ao mundo sensível e a filosofia seria correspondente ao conhecimento do mundo das idéias (Andery et. al., 1996).

Por último, em nossa extremamente breve síntese, outro importantíssimo nome da filosofia grega foi Aristóteles (384-322 a. C.). Aristóteles foi discípulo de Platão, todavia, rompeu com a filosofia de seu mestre. Foi preceptor de Alexandre e, posteriormente, retornando à Atenas, funda sua própria escola: o Liceu.

Aristóteles não distinguia dois mundos como Platão o fizera. Para Aristóteles, o conhecimento científico dizia respeito ao conhecimento universal e acreditava que a verdade estava neste mundo que todos habitamos e vivemos. Cada ser “continha uma substância que o definia, que era sua essência” e “essa substância, constitutiva e indispensável à existência do ser, caracterizaria aquilo que era definidor do fenômeno, seus atributos e lhe daria realidade”, portanto, “compreender essa substância era a tarefa do conhecimento” (Andery et. al. 1996, p. 82).

Diferentemente de Platão, para Aristóteles a essência do fenômeno não estava fora dele, mas nele próprio. Essa essência era sempre a mesma e tudo o que existe, existe enquanto potência (Andery et. al. , 1996). O movimento, portanto, seria a transformação da potência em ato. O causaria o movimento seria justamente a



causa. O universo era entendido como finito e sem começo nem fim e a Terra, por sua vez, para Aristóteles, estava no centro do universo (Andery et. al., 1996).

A razão seria, para ele, o “uso sistemático do raciocínio”, inerente ao conhecimento científico, ou seja, o conhecimento “das causas das coisas, não enquanto ocorrências isoladas, mas enquanto universais” (Andery et. al., 1996, p. 90). O conhecimento, também possuía uma preocupação com a garantia da ordem e do equilíbrio da sociedade grega. Toda e qualquer forma de sociabilidade necessita, fundamentalmente, de uma forma típica de organizar o trabalho. Na antiguidade clássica grega era o trabalho escravo. Agora, na sociedade feudal (aproximadamente do século V ao XV), será o trabalho servil que ocupará o papel de matriz fundante dessa sociedade. O trabalho servil implica a existência da nobreza, do clero e dos camponeses. Serão os camponeses que irão realizar a produção das condições materiais da existência social.

A maior parte das terras na Europa estava dividida em feudos. Tratava-se de algo parecido com uma aldeia com bosques e pastos. Cada feudo apresentava um senhor feudal que era responsável por garantir a proteção e o seu exército em caso de alguma guerra. Muitas vezes um senhor feudal era vassalo de outro senhor feudal que possuía mais terras e mais camponeses para realizar o trabalho. No topo da pirâmide social, estavam os reis e a Igreja. A propriedade era basicamente a terra e o número de camponeses ligados a ela.

O contato da população européia com outras culturas permitiu, durante a Idade Média, o progresso em várias áreas como, por exemplo: irrigação, canalização, imprensa, astrolábio, relógio, bússola, astronomia, cartografia, geometria etc. De modo geral, podemos dizer que do século V ao X a base da produção social feudal é agrícola e a partir do século XI o comércio, paulatinamente, começa a se intensificar (Andery et. al., 1996).



O surgimento do feudalismo se baseia na crise estrutural do modo de produção feudal, especialmente, com a crise do Império Romano. Como a base da propriedade privada no escravismo eram terras e escravos, uma vez que essa mesma base não conseguiu se reproduzir, um período de forte crise se abre. Alguns fatores influenciaram nessa questão: “a interrupção da política expansionista, a mão-de-obra escrava, base da economia romana, torna-se dispendiosa e escassa”, além disso, “cai a produção agrícola e artesanal, diminuindo o fluxo comercial; o empobrecimento dos pequenos proprietários de terra”; “o empobrecimento da população” etc. (Andery et. al., 1996, p. 135).

Com o objetivo de proteger as cidades dos intensos conflitos que se abateram, os “grandes proprietários deslocam-se para suas vilas (propriedades rurais)” e “aí instalados, começam a arrendar partes de suas grandes propriedades a agricultores livres, que deviam, então, ceder ao proprietário uma parte da produção como forma de pagamento” (Andery et. al., 1996, p. 135).

Com a invasão dos povos germânicos, chamados então de “bárbaros” pelos romanos, começa-se a avançar o processo de ruralização pela Europa. Interessante notar que enquanto no Império Romano “as relações de dependência estabeleciam-se com o Estado, entre os povos germânicos as relações de fidelidade eram pessoais, dando-se entre o chefe do clã e seus companheiros de guerra; essas relações baseavam-se na doação de terras, fato que impunha deveres aos receptores em relação aos doadores” (Andery et. al., 1996, p. 135).

Os feudos eram quase sempre fortificados e contavam com castelos. Uma parte dos bosques e das terras agricultáveis pertencia ao senhor feudal, eram os seus “domínios” e a outra parte era utilizada para o trabalho dos camponeses. Um grande progresso da Idade Média foi a “substituição do sistema de dois por três campos” e isso implicava reconhecer que “o cultivo do mesmo tipo, todos os anos,



no mesmo local, era ruim, e assim mudavam o plantio, de campo para campo, todo o ano” (Huberman, 2014, p. 05).

Os camponeses, em geral, viviam em casas muito pobres e conseguiam produzir com a terra apenas o suficiente para sua existência. Aproximadamente “dois ou três dias por semana, tinha que trabalhar a terra do senhor, sem pagamento” (Huberman, 2014, p. 05). Além disso, “quando havia pressa, como em época de colheita, tinha primeiro que segar o grão nas terras do senhor” (Huberman, 2014, p. 05). Dessa forma, sempre “a propriedade do senhor tinha que ser arada primeiro, semeada primeiro e ceifada primeiro” (Huberman, 2014, p. 05). Caso os camponeses quisessem moer seu trigo ou suas uvas eles poderiam realizá-lo, “mas tratava-se do moinho ou da prensa do senhor, e exigia-se pagamento para sua utilização” (Huberman, 2014, p. 06).

Ao contrário dos escravos, os servos não podiam ser comprados ou vendidos. O senhor feudal poderia “transferir a posse do feudo a outro, mas isso significava apenas que o servo teria novo senhor; ele próprio, porém, permanecia em seu pedaço de terra” (Huberman, 2014, p. 05). Por isso que “por pior que fosse o seu tratamento, o servo possuía família e lar e a utilização de alguma terra” (Huberman, 2014, p. 05).

Contudo, assim como um senhor feudal ficaria “aborrecido com a perda de um boi, pois dele necessitava para o trabalho da terra, também o aborreceria a perda de qualquer de seus servos – gado humano necessário ao trabalho na terra” (Huberman, 2014, p. 07). Desse modo, “se o servo não podia ser vendido sem a terra, tampouco podia deixá-la” (Huberman, 2014, p. 07). Quando um servo morria, seus descendentes poderiam continuar o arrendamento perante o pagamento de taxas.

A organização feudal baseava-se em deveres e obrigações. Possuir uma porção de terra, com efeito, significava possuir deveres, caso contrário, a terra



poderia ser tomada. A riqueza era medida pela quantidade de terras. Para conseguir vencer nas guerras “era preciso açambarcar tanta gente quanto possível, e a forma de fazê-lo era contratar guerreiros, concedendo-lhes terra em troca de certos pagamentos e promessa de auxílio, quando necessário” (Huberman, 2014, p. 09).

A Igreja “foi a maior proprietária de terras no período feudal” (Huberman, 2014, p. 11). Muitas doações de terras eram feitas à ela e isso ocorreu até que acabou se tornando proprietária de “um terço e metade de todas as terras da Europa ocidental” (Huberman, 2014, p. 11). Inclusive, por causa disso, “uma das razões por que se proibia o casamento aos padres era simplesmente porque os chefes da Igreja não desejavam perder qualquer parte de suas terras e por terem que ser deixadas em herança aos filhos de seus integrantes” (Huberman, 2014, p. 12).

A Igreja detinha o monopólio da disseminação do conhecimento e a nobreza a proteção militar e em troca “exigiam o pagamento das classes trabalhadoras, sob a forma de cultivo de terras” (Huberman, 2014, p. 12).

Os proprietários de terra recebiam a prestação de serviços dos servos e a base da relação social predominante era, portanto, a relação de suserania e vassalagem. Os senhores protegiam os servos e os feudos e os servos, por sua vez, realizavam toda a produção: plantio, conserto de estradas, moinhos etc. (Andery et. al., 1996).

O servo não poderia sair da terra e era obrigado a trabalhar nela, sendo a maior parte da produção destinada ao senhor feudal. Além disso, aos servos era imputado uma série de impostos e taxas. Os servos, todavia, eram proprietários dos instrumentos utilizados no trabalho e ele controlava o seu próprio trabalho (Andery et. al. 1996). As cidades, até o século XI, exerciam pouca influência na vida social e estavam vinculadas ao feudo.



Como podemos perceber a propriedade no feudalismo é imobiliária. Não é possível um senhor feudal vender seu feudo e começar outro negócio em outra região do mundo, por exemplo. Ele apenas é senhor feudal naquela terra e naquela relação social que estabelece com os senhores de quem é vassalo e com os servos das terras que possui. Era muito comum que os senhores realizassem a “manipulação legal de novas obrigações, da violência coercitiva direta para garantir seus aumentos nos arrendamentos, ou da tomada de terras comunais ou em disputa” (Anderson, 1991, p. 182).

A filosofia medieval teve como marca predominante a influência da Igreja nos assuntos referentes à produção e disseminação do conhecimento. Todavia, assim como o pensamento grego, durante a Idade Média a reflexão filosófica também se manteve numa *perspectiva ontológica*, ou seja, numa propositura preocupada em descobrir a essência dos objetos e fenômenos investigados.

Um grande pensador dessa época foi Santo Agostinho (354-430). Santo Agostinho viveu na época de declínio do Império Romano. Sua filosofia era marcada pela preocupação com a condição humana. O foco de sua reflexão filosófica era, portanto, a vida humana e o seu direcionamento para o bem, tendo influência do neoplatonismo, ou seja, o pensamento platônico com uma perspectiva religiosa (Andery et. al, 1996).

Para Santo Agostinho a verdade é sempre imutável e passível de ser apreendida pela iluminação da inteligência. Desse modo, é “por meio da iluminação divina que o homem, por um processo interior, chega à verdade; não é o espírito, portanto, que cria a verdade, cabendo-lhe apenas descobri-la e isso se dá via Deus” (Marcondes, 2001, p. 149). Temos aí a explicitação do caráter ontológico da filosofia agostiniana, uma ontologia que busca o conhecimento correto da essência e da verdade, porém imbuída de uma forte perspectiva religiosa e transcendental.



Para Agostinho a “mente humana possui uma centelha do intelecto divino, já que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus” (Marcondes, 2001, p. 112). Outro filósofo de destaque da Idade Média foi Santo Tomás de Aquino (225-1274). Tomás de Aquino viveu em uma época em que o feudalismo já estava consolidado e com uma crescente atuação do comércio. Teve influência de Santo Agostinho, Platão e Alberto Magno, bem como das Sagradas Escrituras (Andery et. al, 1996).

Para Tomás de Aquino o uso da razão era indispensável para conhecer corretamente a essência das coisas, todavia, ainda assim, trata-se do uso da razão com a prioridade da fé. Para ele tudo possui uma finalidade e uma direção, já que “ao transformarem-se naquilo que são, fazem-no em função de um objetivo, de uma finalidade; existe, portanto, uma causa final” (Andery et. al. 1996, p. 153).

Nesse sentido, “além das verdades reveladas, Santo Tomás admite ser possível chegar a verdades por uso da razão e dos dados dos sentidos” e, por isso mesmo, “o conhecimento nesse caso é empírico e racional; e elaborado pelo homem que deve apreender a substância do objeto” (Andery et. al., 1996, p. 156). De modo geral o primeiro momento “de elaboração do conhecimento conceitual é a obtenção dos dados por meio dos sentidos; como não possui ideias inatas, o homem só pode chegar ao conhecimento se tiver “matéria-prima” para sua atuação, e essa “matéria-prima” são dos dados fornecidos pelos sentidos”, já o segundo momento é “o intelectual, isto é, o momento em que o homem chega às essências, abstrai as coisas, entende conceitos, julga e raciocina” (Andery et. al., 1996, p. 156). Também aqui, podemos observar claramente a perspectiva ontológica, isto é, a prioridade do objeto e não do sujeito na filosofia de Santo Tomás de Aquino.

Com relação à educação, podemos afirmar que durante a Idade Média os conhecimentos clássicos da filosofia, das artes e das ciências ficaram circunscritos aos mosteiros. A educação dos servos se realizava na prática entre os próprios



servos e, nos pequenos centros urbanos, os mestres-artesãos ensinavam seus discípulos em algum ofício.

3.2 – Origem da Educação Escolar na Sociedade Capitalista

Conforme demonstramos no item anterior, a escola surge no âmbito das sociedades marcadas por interesses conflitantes. Isto ocorre, pois com a exploração sobre o processo de trabalho, uma série de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos precisam ser transmitidos e apropriados aos filhos dos grupos dominantes para que os negócios das suas famílias possam continuar se reproduzindo (Saviani, 2011).

Contudo, é apenas no âmbito da sociedade capitalista que a educação escolar se torna uma possibilidade para todos os indivíduos. Não estamos afirmando que a escola do filho do trabalhador seja idêntica à escola que frequentam os filhos dos grupos dominantes. Contudo, é apenas no capitalismo que todos os indivíduos podem – em potencial – frequentar esta instituição social (Saviani; Duarte, 2012).

A sociedade na qual vivemos ainda se caracteriza por ser uma sociedade capitalista. Isto significa que todas as mercadorias são produzidas com o objetivo maior de serem vendidas e gerarem lucros. A formação da sociedade capitalista foi um processo que envolveu vários séculos, desde, aproximadamente o século XV até o século XIX, sua fase madura.

O modo de produção capitalista por meio de um longo processo desenvolveu uma série de rupturas com o poder político (Estado absolutista) e o intercâmbio material do feudalismo (trabalho servil). O capital encontra sua forma mais plena de desenvolvimento e expansão no capitalismo, libertando-se das amarras e limitações



que o modo de produção servil lhe impunha e realizando sua *emancipação política*. O trabalho continua com a função social de transformação da natureza para o atendimento das necessidades humanas, e a educação persevera com a função social de transmissão e apropriação do patrimônio histórico-social construído pela humanidade. Entretanto, com o capitalismo, as necessidades a serem atendidas pelo trabalho e os conhecimentos a serem transmitidos e apropriados pela educação destinam-se a atender aos interesses da reprodução do capital e não dos seres humanos.

É neste sentido que é preciso entender o fato de que toda totalidade social está fundada num determinado tipo de trabalho que orienta todos os demais complexos sociais (educação, filosofia, arte, ciência, religião etc.). O trabalho escravo fundava o modo de produção escravista, o trabalho servil fundava a sociedade feudal e o trabalho assalariado/abstrato funda a sociedade burguesa (Lessa e Tonet, 2012). Houve um avanço com o capitalismo, um progresso inegável na história da humanidade. O trabalho assalariado proporciona as bases que permitirão promover a cidadania moderna para além dos entraves políticos, religiosos e aristocráticos inerentes ao modo de produção feudal.

Todavia, no capitalismo há a necessidade de as pessoas serem *livres* para que possam vender ou comprar a força de trabalho. Assim, “o mercado, e não mais o Estado, passa a ser o organizador da produção na vida cotidiana”, e “o mercado nada mais é que a expressão cotidiana do capital” (Lessa e Tonet, 2012, p. 47).

Portanto, a democracia e a cidadania possuem sua origem na emancipação política do capital. Perante o Estado, capitalistas e trabalhadores são cidadãos iguais, contudo, esta *igualdade formal possui como base uma desigualdade real*. Com efeito, “na medida em que o Estado ignora as reais desigualdades entre os indivíduos, ele na verdade permite ao capitalista a maior liberdade para explorar os trabalhadores e proletários” (Lessa e Tonet, 2012, p. 48). Dessa forma, o capital só consegue se reproduzir e ampliar quanto mais subordine o trabalho e quanto menos



o Estado interfira na economia. Com a quebra do Estado absolutista pelas transformações burguesas, “o Estado agora reconhece os direitos individuais de seus cidadãos (acima de tudo, o direito à propriedade) e deles requer alguns deveres”. Trata-se do “reino da cidadania e das liberdades democráticas”, ou seja, “é o Estado democrático” (Lessa e Tonet, 2012, p. 49).

Foi preciso realizar esta reflexão com relação à emancipação política, para compreender a sua limitação característica e, com isso, explicitar a vinculação orgânica da cidadania moderna com a *desigualdade real do modo de produção capitalista*. E no interior desta forma de sociabilidade é fundamental notar que “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (Marx, 2008, p. 267). Se o capital “domina tudo” no âmbito da sociedade capitalista, não é de se estranhar que a educação também seja impactada.

Vamos analisar o caso do trabalho para entender melhor essa questão. O trabalho possui como função social em sentido amplo realizar o intercâmbio orgânico do homem com a natureza para a obtenção dos valores de uso. Todavia, no capitalismo, o trabalho do proletário não serve apenas para produzir valores de uso, mas para *produzir mais-valia*, ou seja, para *produzir trabalho não pago* pelo capitalista e, assim, permitir a acumulação e a expansão do próprio capital.

A sociedade capitalista é aquela “cuja reprodução social é dominada pela expansão do capital”; esta expansão deve ser entendida tanto no sentido de riqueza acumulada quanto em termos geográfico-territoriais, pois “o capital termina por se tornar a forma básica da relação social em todo o planeta com o surgimento e desenvolvimento do mercado mundial” (Lessa, 1999, p. 13). Já o capital – isto é sempre importante lembrar – é uma relação social, fundamentalmente caracterizada pela “expropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores, dando origem a uma forma de propriedade privada que se distingue das formas anteriores pela sua necessidade intrínseca de expansão”. Deste modo, “ao capital é impossível qualquer reprodução que não seja a sua reprodução ampliada” (Lessa, 1999, p. 13).



Não importa ao capital que os indivíduos se apropriem de toda a cultura humana – em sentido amplo –, construída histórica e socialmente pela humanidade. Interessa ao capital que os indivíduos possam se apropriar dos conhecimentos, habilidades, comportamentos e visões de mundo que possibilitem garantir a sua própria reprodução de modo cada vez mais intenso e extenso.

A desigualdade real que funda o capitalismo e que emana do trabalho assalariado/abstrato é irreformável, porém não implica que não seja superável. Vimos como, por meio do ato de compra e venda da força de trabalho, a extração de mais-valia permite ao capital acumular e expandir. Esta é uma dinâmica extremamente necessária para que este sistema continue a se reproduzir. Não existe capital parado, estático.

A relação social que o capital promove é cada vez mais destrutiva (Mészáros, 2002) com relação às necessidades humanas, por isso a igualdade não conseguirá – na sociabilidade burguesa – deixar de ser uma *igualdade formal*, pois querer uma *igualdade substantiva*, no sentido de acabar com as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem, só é possível *para além do capital*, ou seja, numa sociedade comunista!

É preciso notar que o “segredo” da produção capitalista reside no fato de que o capitalista “paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho, e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro” (Netto e Braz, 2012, p. 100). As relações de produção capitalista geram, portanto, um enorme impacto sobre os trabalhadores não apenas no que diz respeito à questão do desemprego, mas sobretudo no que se refere aos processos de pauperização. Ao contrário do que os defensores do capital alegam, o desemprego não é uma decorrência “natural” do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim do “desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalistas” (Netto e Braz, 2012, p. 134). Já os processos de



pauperização são uma decorrência do próprio movimento de expansão, acumulação e concentração do capital.

Neste sentido, o trabalho produtivo no capitalismo é mais amplo e mais estreito. É mais amplo, pois inclui outras atividades humanas que não apenas que transformam a natureza (quem realiza esta função no capitalismo são os proletários, assim como no feudalismo eram os servos, e no escravismo, os escravos). Também é, ao mesmo tempo, mais estreito que o trabalho em seu sentido ontológico, pois só produz mais-valia (Lessa, 2007, p. 221). Dessa forma, todos os complexos sociais serão “arrastados” para o enorme abismo egocêntrico do capital.

A produção capitalista possui como características mais gerais: 1) o *valor de troca subordina o valor de uso*, ou seja, as mercadorias possuem sua utilidade, mas, no capitalismo, não se produzem mercadorias para o atendimento das reais necessidades humanas, senão para garantir a reprodução, cada vez a um custo humano e ambiental mais elevado, do sistema do capital; 2) o processo de *produção se baseia na propriedade privada*: tanto os trabalhadores que transformam a natureza (proletários) quanto aqueles que não a transformam devem produzir mais-valia ou servir à autovalorização do capital; 3) a *competição* é um condicionante insuprimível se não se romper com o sistema do capital em sua totalidade, pois tanto os capitalistas devem competir entre si pela apropriação privada da mais-valia de modo mais acentuado e frenético e em escala acelerada, quanto os trabalhadores diariamente devem se digladiar por uma vaga no mercado de trabalho (não existe *fraternidade real* num sistema baseado na *concorrência contínua* de seus membros); e 4) a produção capitalista visa, em face das tendências anteriormente esboçadas, *à produção do lucro e à reprodução/acumulação do capital*, nem que para isso seja preciso gastar trilhões de dólares em guerras, assassinar crianças, jovens, idosos, sem-terra, sem-teto, quilombolas etc.

Podemos afirmar, na esteira de Tonet (2013), que o conhecimento – tendo por base a análise do processo histórico real –, ao longo do processo de reprodução



social, tem uma ruptura com o padrão de cientificidade moderna originado nos interstícios da dinâmica de superação do feudalismo e do surgimento da sociedade capitalista. Os gregos e os medievais, resguardadas as enormes diferenças que apresentam entre si, possuíam uma impositiva ontológica no tratamento filosófico e científico que procediam.

Os modernos, por sua vez, rompem com uma abordagem ontológica e inauguram uma corrente fortemente empirista, gnosiológica, com foco centrado no sujeito. Não é por um acaso qualquer que o lema do humanismo tenha sido justamente “o homem, medida de todas as coisas”. Apenas Marx retoma – ao longo de toda a sua obra – uma abordagem ontológica do ser social e, em específico, da sociedade burguesa, porém uma ontologia crítica, de cunho materialista e dialético.

Vamos analisar, rapidamente, como isso se deu. Nos gregos, em especial em Aristóteles, há uma “ontologia das essências”, ou seja, “a ciência é descobrir a essência das coisas”. Em Platão, por sua vez, há uma “ontologia das idealidades” (Chasin, 1988). Para os gregos, existia uma dimensão eterna que não poderia ter sido construída pelos homens e tampouco poderia ser alterada por eles. É esta dimensão que impunha limites ao fazer a história pelos próprios homens. Em Aristóteles, por exemplo, o Cosmos era uma espécie de estrutura esférica articulando a esfera eterna e a Terra, no centro. Esta “estrutura forneceria a cada coisa o seu ‘lugar natural’, de tal modo que conhecer a essência de cada ente nada mais significava que descobrir o seu ‘lugar natural’ dentro da estrutura cosmológica” (Lessa, 2001, p. 87).

O “lugar natural” dos homens era o espaço delimitado pelos semideuses e os bárbaros, ou seja, a “humanidade poderia se desenvolver no espaço entre os bárbaros (os humanos mais primitivos) e os gregos (em especial os atenienses, os humanos mais desenvolvidos)”. Assim, a história humana estava dada em função do caráter “dualista de sua concepção de mundo: a essência impõe aos homens o ‘modelo’ da Ideia ou o ‘lugar natural’ do Cosmos” (Lessa, 2001, p. 88).



Tanto para os gregos quanto para os medievais, o mundo possuía uma ordem hierárquica definida e imutável. Nem o mundo natural, nem o mundo social eram encarados como históricos e, menos ainda, como obra da atividade dos próprios homens. Ao homem cabia, diante do mundo, “muito mais um atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar”. O conhecimento e a ação tinham como “pólo regente a objetividade (mundo real), sendo esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico” (Tonet, 2005, p. 22).

O modo de produção escravista, todavia, encontrou sua crise estrutural. Isso se deu a partir do modo de organizar e reproduzir sua forma típica de propriedade privada. Com as invasões de diversos povos, o desmantelamento do Estado escravista e uma série de outros fatores, a Europa viu crescer um movimento de fuga de suas populações para fortificações sob a tutela de um nobre. A maneira típica de organizar o intercâmbio da sociedade com a natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência – o trabalho – começa a ser reestruturada com base não mais no trabalho escravo, mas sim no trabalho servil.

A relação social predominante – de suserania e vassalagem – implicava o pagamento de impostos e a destinação de uma parte da produção dos servos aos seus senhores, que, em troca, os protegiam em casos de guerra. Isto significou um avanço no desenvolvimento das forças produtivas, pois a riqueza, apesar de basear-se em servos e terras, estimulava os servos a aumentar a sua produção, ainda que de modo muito lento e demorado.

No feudalismo, um dos grandes filósofos foi Santo Agostinho. Para ele a história da humanidade é um processo sucessivo de “alianças e rupturas entre o homem e seu Criador, iniciando-se com Adão, o primeiro homem, e sua queda, a expulsão do Paraíso, até o juízo final e a redenção, a volta do homem a Deus” (Marcondes, 2001, p. 112). Santo Agostinho rompe com a concepção grega, no



sentido de um tempo cíclico, sem início e sem fim, pois agora há um sentido que pode ser interpretado a partir da revelação. O modo de produção feudal, contudo, também começou a assistir, após séculos de duração, a um período de crise estrutural: as grandes navegações, a renovação do papel do comércio, o Renascimento e o Iluminismo tiveram um papel importantíssimo na maneira como se produzia o conhecimento e, também, na maneira de organizar a totalidade social a partir do trabalho que, neste caso, deixava de ser baseado na relação de suserania e vassalagem e passava, pouco a pouco, a se constituir no trabalho assalariado.

A ontologia greco-medieval é cosmológica, isto é, uma ontologia do mundo e da objetividade, “independentemente do fato de que as soluções são idealismo desvairados” (Chasin, 1988, p. 13). Nicolau Copérnico inaugura – por assim dizer – esse período de ruptura com a ontologia medieval, pois passa a defender matematicamente “um modelo de cosmo em que o Sol é o centro (sistema heliocêntrico), e a Terra apenas mais um astro girando em torno do Sol” (Marcondes, 2001, p. 149).

Descartes (1596-1650) é também um pensador original no surgimento do padrão de cientificidade moderna. Em seu *Discurso sobre o Método* ele argumenta que o “bom senso”, ou seja, “a racionalidade é natural ao homem”, e que o erro “resulta na realidade de um mau uso da razão, de sua aplicação incorreta em nosso conhecimento do mundo”. O objetivo do método é “precisamente pôr a razão no bom caminho, evitando assim o erro” (Marcondes, 2001, p. 162). Bacon, neste sentido, afirmava que o “homem deve despir-se de seus preconceitos, tornando-se ‘uma criança diante da natureza’”, já que “só assim alcançará o verdadeiro saber”.

Para Locke (1632-1704) é impossível conhecer as coisas na sua essência, apenas se pode ter um conhecimento “demonstrativo ou dedutivo que não é derivado da experiência, mas da observação do modo de operar da mente” (Marcondes, 2001, p. 181). Para Locke, os homens são proprietários privados por



natureza. Trata-se do “direito natural de propriedade”, que é concedido por Deus (Wood, 2001).

O egoísmo e o individualismo preponderantes nas análises dos pensadores representantes da burguesia nascente com o capitalismo, apesar de ser avaliado de modo diferenciado entre os diversos filósofos, tinha como base comum o fato de uma essência humana imutável e extremamente concorrencial. Hobbes considerava que este movimento era uma ameaça e defendia um Estado absolutista, o Leviatã. Adam Smith acreditava que ao enriquecimento dos indivíduos corresponderia um aumento da produção e uma prosperidade social, “fazendo, assim, que o egoísmo do indivíduo se convertesse em prosperidade de todos pela ‘mão invisível do mercado’” (Lessa, 2016, p. 7). O equívoco de todos esses pensadores era compreender a essência burguesa dos homens como a essência humana a-histórica e imutável. Para a ontologia marxiana, isto é assim, pois “na história, este individualismo apenas existiu quando os homens foram alienados pelo capital; apenas na sociedade burguesa há esta expressão de individualismo” (Lessa, 2016, p. 7).

Hobbes argumenta que a natureza humana é negativa e egoísta. É o célebre pensamento de que o “o homem é o lobo do homem” e que ele “é movido por suas paixões e desejos”, não hesitando “em matar e destruir o outro, seu semelhante”. Rousseau, ao contrário, defendia a ideia de que “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe” (Marcondes, 2001, p. 200).

É apenas com Hegel (1770-1830) que a história passa a ser obra dos próprios homens, todavia, a essência é delimitada pela ação do “Espírito Absoluto”, isto é, a história teria uma finalidade, “cujo resultado não poderia ser outro senão a plena explicitação da essência já dada desde o início: a sociedade burguesa representa o ‘fim da história’ (Lessa, 2001, p. 90). Já os *contratualistas* acreditavam que era necessário um acordo “entre todos para criar uma sociedade que garantisse os



interesses mínimos de todos os seus membros”. Este acordo entre todos os cidadãos era o *contrato social* (Lessa, 2016).

Sumariando nosso percurso: a ontologia greco-medieval, de modo geral, possui uma ontologia cósmica. Com Descartes há uma “ontologia da subjetividade”; já com Kant há a negação da ontologia e a supervalorização do indivíduo e do polo da subjetividade. Com Hegel, tem-se a reafirmação de uma ontologia, “reconvertendo a teoria do conhecimento a uma fenomenologia do espírito, isto é, a uma história da razão autoconstituente” e, assim, a “ontologia hegeliana é uma ontologia da razão, só que esta razão não é da subjetividade, é uma razão como princípio de racionalidade do mundo e este é constituído ontologicamente por via lógico-ontológica”, o que quer dizer que “é a lógica que constitui o universo da mundanidade” (Chasin, 1988 b, p. 15).

Com a passagem do feudalismo ao capitalismo, no que tange à questão do conhecimento em meio a este processo histórico, há o desaparecimento do “fundamento objetivo absoluto”, ou seja, saímos da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito (Tonet, 2005). O conhecimento da natureza, agora, não tinha mais um caráter puramente contemplativo, mas sim prático, já que estava voltado para atender aos interesses de reprodução da nova ordem social: “a própria forma da produção material, da qual uma das marcas mais decisivas é a divisão fragmentada do trabalho, teve repercussões fundamentais na constituição da ciência moderna”, fazendo com que ela perdesse de vista “os vínculos que interligariam os territórios investigados”.

Com isso, “foi abandonada a objetividade (o ser) como eixo do conhecimento, sendo substituída pela subjetividade” (Tonet, 2005, p. 24). Isto é verificável em Kant, pois “a primeira e fundamental questão” não é a respeito do ser, como o era para os gregos, mas “a respeito do conhecer”. Desse modo, “a categoria da essência é, pois, relegada a segundo plano na elaboração kantiana e será definitivamente expulsa da



problemática do conhecimento nos desdobramentos subsequentes desta perspectiva”. Estava constituído “aquilo que chamamos de ‘ponto de vista da subjetividade’, cuja característica fundamental consistia em atribuir ao sujeito o papel de momento determinante tanto no conhecer quanto no agir” (Tonet, 2005, p. 25).

Com as transformações sociais houve a destruição do modo de produção feudal, a derrubada do Estado absolutista, o surgimento e consolidação do Estado moderno e o desenvolvimento da sociedade capitalista. A burguesia “pôde se converter em classe revolucionária”, entre outros fatores, “porque seu projeto histórico era a emancipação da opressão feudal da enorme maioria da população de seu tempo” (Tonet e Lessa, 2012, p. 54). A economia estava nas mãos da burguesia e, embora “fossem os servos e os artesãos que produzissem a maior parte da riqueza, uma boa parte vinha também do comércio internacional e, até mesmo, dos saques de outros povos”. Foi “essa inserção na reprodução da sociedade de seu tempo que possibilitou à burguesia ter a força necessária para ser portadora do projeto histórico de todas as outras camadas e classes sociais em oposição ao absolutismo” (Tonet e Lessa, 2012, p. 54).

Já a Revolução Industrial é importante, não tanto por seu aspecto político, como no caso das transformações burguesas, mas sim por seu aspecto social, consolidando uma nova forma de organizar o trabalho em uma sociabilidade regida pelos interesses da burguesia e não mais do clero ou dos reis. Até este período, “as ferramentas típicas eram aquelas movidas pela força humana”, o que impunha um limite decisivo. Com a máquina a vapor no processo produtivo, esse limite foi ultrapassado. A humanidade “passou da condição em que a carência era inevitável para outra, muito superior, de abundância”, e pela primeira vez “tornou-se possível produzir mais do que o necessário para abastecer todas as pessoas do planeta” (Tonet e Lessa, 2012, p. 64).



Um alerta é necessário: não podemos reduzir a Revolução Industrial a meramente uma mudança na tecnologia e na introdução das máquinas no processo de produção. Essas mesmas tecnologias são o resultado de um processo histórico mais amplo. O comércio mundial, a riqueza acumulada na Inglaterra, a disponibilidade de uma ampla maioria de trabalhadores “forçados a abandonar o campo pela cidade, na medida em que o capitalismo ia penetrando na agricultura” etc. fizeram com que se tornasse lucrativa a adaptação “da máquina a vapor para a produção industrial” (Tonet e Lessa, 2012, p. 64).

Em decorrência da maturidade alcançada pelo desenvolvimento e da complexidade do ser social é que fora possível a Marx resgatar a centralidade da objetividade no plano do conhecimento e, dessa maneira, romper radicalmente com seus contemporâneos e predecessores. A instauração ontológica de Marx não se dá pela junção do “materialismo” com a “dialética” e a “perspectiva histórica”, fundando o chamado “materialismo histórico e dialético”, como se fosse uma simples somatória de tudo isso. De fato, a ontologia marxiana se funda a partir de três críticas: 1) a crítica da filosofia hegeliana, da razão especulativa; 2) a crítica à Economia Política; e 3) a crítica da prática, ou seja, a crítica aos limites essenciais da *emancipação política* e a defesa da possibilidade de os homens alcançarem uma forma de sociabilidade marcada pela *emancipação humana* (Chasin, 1988 b).

Contudo, é preciso esclarecer que o sentido de crítica em Marx não tem um caráter meramente negativo ou “apenas lógico ou epistemológico”. A crítica, para ele, significa “o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana”, de modo a apreender a “natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites”, tendo como parâmetro “os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana” (Tonet, 2005, p. 54).



Marx percebe que tanto o idealismo quanto o materialismo reduzem a realidade a elementos que são “tomados abstratamente”. Para o materialismo, a realidade é apenas exterior ao homem, como algo “despido de subjetividade”; para o idealismo, “a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito”. Já na ontologia marxiana, a atividade humana sensível é que confere unidade a estes dois momentos: “subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel” (Tonet, 2005, p. 32).

Isto, contudo, não quer dizer que exista plenamente um equilíbrio, mas sim que subjetividade e objetividade são dimensões efetivamente reais e operantes, e que a consciência encontra seu campo de possibilidades reais para atuar a partir da determinação essencial – ontológica – que a objetividade oferece. Isso ocorre, pois, por um lado, a “própria subjetividade já é um produto social, de modo que ela articula em si a individualidade e a genericidade” e, por outro lado, “porque a objetividade, se não determina o fim, põe o campo de possibilidades a partir das quais a subjetividade faz as suas escolhas”. Assim, “o ato de pôr fins, embora seja um ato livre, pois não é uma imposição inevitável, é, também, sempre um ato concretamente delimitado” (Tonet, 2005, p. 36).

Marx irá constatar que o primeiro ato histórico, como afirmado em *A Ideologia Alemã*, é o ato de produzir os meios de produção indispensáveis para atender às necessidades vitais humanas. Com os atos de trabalho, há a criação de *novas necessidades sociais*. Em face disso, a reprodução animal, determinada biologicamente, é sempre a reposição do mesmo, e a reprodução social é sempre a criação do novo (Lukács, 2013). Marx pôde, dessa forma, afirmar que “o homem é um ser genérico e universal, pois o devir do indivíduo não se dá apenas, e nem principalmente, como um desdobramento de leis genéticas”, mas sim e, sobretudo, “a apropriação das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano”, fazendo com que “o indivíduo seja social por natureza e não porque viva em sociedade” (Tonet, 2005, p. 39). O “fio condutor do pensamento marxiano é o



processo de autoconstrução do homem, tomado sempre em nível ontológico” (Tonet, 2005, p. 40).

Marx, em face de seus antecessores, não os ignora ou “joga-os na lata do lixo”. Na ontologia marxiana, “a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites”, ao tempo que se faz a “verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (Paulo Netto, 2009, p. 775). A teoria, na abordagem de Marx, não se reduz ao exame das formas de um objeto, “com o pesquisador descrevendo-os detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta [...] de seu movimento visível”, mas sim como “uma modalidade peculiar de conhecimento”.

Um ponto nodal neste debate e que permite tal delimitação do sentido da crítica que já explicamos e da teoria, é o fato de que “Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central; surgem, tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações”, e isto como “dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base”. Neste caso, também no trabalho estão contidas “*in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo ser social” (Lukács, 2018b, p. 10). Por isso, se quisermos compreender como de fato a educação se relaciona com a totalidade social, é preciso articular à reflexão a análise a partir da centralidade ontológica do trabalho.

A Pedagogia Tradicional é oriunda do momento de ascensão transformadora da burguesia. O que isso significa? Que a Escola Tradicional surge no momento em que a burguesia estava tentando se consolidar enquanto grupos dominantes, ou seja, até a primeira metade do século XIX.

A burguesia, portanto, tentava reunir em seu ideário de constituição da sociedade capitalista. Esse é o seu caráter transformador: modificar as bases da



sociedade, eliminar os resquícios feudais, acabar com o poder absoluto da Igreja e da nobreza, fazer avançar as bases para a consolidação do trabalho assalariado, isto é, o trabalho que é possível gerar uma riqueza muito maior do que aquele que lhe é restituído sob a relação de assalariamento.

Isto teve um caráter positivo para a humanidade: o avanço do conhecimento científico sem estar sob a tutela da Igreja, a compreensão da realidade social (mesmo que ainda se tratava de um entendimento limitado pelo horizonte de análise da eternização da sociedade burguesa), a constituição da cidadania moderna e da democracia burguesa, isto é, as bases da *emancipação política* da nova sociedade livre das “amarras” que a sociabilidade feudal impelia. Na cidadania moderna um burguês pode enriquecer a partir de atividades que exercem o intercâmbio orgânico com a natureza (por exemplo, a partir do trabalho agrícola) ou de atividades que não exercem esta relação (por exemplo, uma cadeia de lojas de artigos de esporte). Ao mesmo tempo, os trabalhadores, são “livres”, isto é, expropriados dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho, e precisarão, para se sustentarem, vender a sua força de trabalho em troca de um salário a quem estiver disposto a comprá-la. Não há impedimento religioso ou político que impeça a livre compra-e-venda da força de trabalho.

No contexto da Pedagogia Tradicional havia a defesa da ciência contra a ignorância, a defesa da escola pública para todos, laica e gratuita. Isso se justifica, pois, para o desenvolvimento da nova sociedade, há a necessidade de um mínimo de conhecimentos a serem transmitidos e apropriados perante todos os indivíduos, para que estes possam contribuir com a reprodução social. A figura central na Pedagogia Tradicional é o professor. O foco está no “aprender”, isto é, no processo educativo de *transmissão e apropriação* de conhecimentos. Este é um mérito da Pedagogia Tradicional, pois a “escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos



alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 2008, p. 06).

Depois da segunda metade do século XIX a burguesia se consolida enquanto grupos dominantes. Desaparece seu caráter transformador. Agora, os grupos dominantes não possuem mais interesse algum na transformação da sociedade. Apenas interessa à eles a permanência e reprodução do capitalismo.

Os trabalhadores, por seu turno, começam a perceber que o problema da exploração não reside nas máquinas em si mesmas, mas no *uso social* que delas é feito. Começaram a perceber que as promessas de liberdade e igualdade não se concretizaram na vida real. Passaram a entender que a liberdade nesta sociedade é sim superior à dos modos de produção anteriores. Contudo, nem a liberdade, nem a igualdade, no âmbito desta sociedade regida pelo mercado, podem suplantar o plano da formalidade. Há, com efeito, uma substantiva, uma qualitativa e essencial diferença entre *igualdade formal* e *igualdade real*. A ideologia dominante pode afirmar que todos são iguais. Porém, isso não é o que se observa na realidade objetiva.

As críticas à Pedagogia Tradicional se avolumam e começa a tomar corpo a Pedagogia Nova. Tem início o processo de disseminação da ideia do “aprender a aprender”. Agora o foco estará no aluno, nas suas necessidades e interesses mais imediatos. Passa-se a afirmar a necessidade de uma “educação contextualizada” ou uma “educação territorializada culturalmente” como alguns preferem considerar na atualidade.

A Pedagogia Nova acumulou críticas com relação à Pedagogia Tradicional e advogou a necessidade de se implementar, primeiramente, em experiências restritas e, posteriormente, em larga escala nos sistemas escolares. Para a Pedagogia Nova a educação será um instrumento de combate às desigualdades sociais à medida que conseguir adaptar os alunos à sociedade com o sentimento de aceitação, no



sentido de que os membros de uma sociedade “aceitem-se mutuamente e respeitem-se na individualidade específica” (Saviani, 2008, p. 07).

O movimento escolanovista, contudo, não foi plenamente suplantado com o decorrer do século XX. Após o tecnicismo da década de 1970 e 1980, com a nova fase do capitalismo em suas políticas neoliberais veremos o que Saviani e Duarte (2012) denominam por neoescolanovismo. Há, dessa maneira, uma *supervalorização* da prática, do *processo* de “*construção do conhecimento*”. Importante notar que o idealismo se fará presente de modo expressivo nas pedagogias do aprender a aprender. O idealismo é a deturpação da realidade perante moldes e parâmetros extraídos da consciência e não da objetividade.

Importante lembrar as crises são conseqüências e características incontornáveis do modo de produção capitalista. Como o objetivo maior é a reprodução dos lucros, então, inevitavelmente ocorrerão crises. Com efeito, “não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (Netto e Braz, 2012, p. 170).

A *pedagogia das competências*, do *professor reflexivo*, do *multiculturalismo* etc. serão emanações do pós-modernismo socialmente incentivado das Pedagogias do Aprender a Aprender (PAA). Teremos, enfim, um abandono da ciência, dos conhecimentos elaborados historicamente. Cada vez mais a educação escolar será atrelada e pensada a partir das demandas do mercado: burocratização das escolas, precarização da carreira docente, privatização de tudo etc.

Como podemos perceber, no capitalismo, quem exerce a influência mais abrangente e de controle sobre a educação é o capital, por meio, predominantemente, do Estado. Precisamos, portanto, não cair nem no *reprodutivismo*, nem no *idealismo*. O reprodutivismo acredita que a educação nada pode realizar de modo positivo nessa sociedade. O idealismo, por sua vez, ao colocar o foco geral no papel e no momento subjetivo, acredita que a consciência e



a subjetividade podem muito mais do que a realidade e a objetividade oferecem concretamente.

O plano do senso comum é insuficiente para a compreensão profunda, histórica e crítica da realidade social. A ampla síntese das múltiplas interações que as dimensões sociais exercem entre si (educação, arte, trabalho, ciência, política etc.) não é captável em sua essencialidade apenas nas suas aparências.

A Pedagogia Histórico-Crítica irá defender as ciências, as artes e a reflexão filosófica, pois possibilitam superar o imediato e o fenomênico. A função social da ciência é a compreensão mais aproximada possível (e, desse modo, a mais correta possível) do objeto e dos fenômenos estudados. Contudo, como já explicamos anteriormente, vivemos um período de uma profunda crise social que emana não apenas do modo de produção capitalista, mas do esgotamento civilizatório inerente ao movimento do próprio sistema do capital enquanto estrutura totalizante desta formação social. A atual crise estrutural do capital se articula aos seus próprios defeitos internos, ou, nas palavras de Mészáros (2002), aos seus “defeitos estruturais”:

No sistema do capital, esses defeitos estruturais são claramente visíveis no fato de serem os novos microcosmos que o compõem internamente fragmentados de muitas formas.

Primeiro, a produção e seu controle estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos.

Segundo, no mesmo espírito e surgindo das mesmas determinações, a produção e o consumo adquirem uma independência e uma existência separada extremamente problemáticas, de modo que, no final, o “excesso de consumo” mais absurdamente manipulado e desperdiçador, concentrado em poucos locais, encontre seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas.

E, terceiro, os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital social total seja capaz de penetrar – porque tem de penetrar – no domínio da circulação global (ou, para ser mais preciso, de modo



que seja capaz de criar a circulação como empreendimento global de suas próprias unidades internamente fragmentadas), na tentativa de superar a contradição entre produção e circulação. Dessa forma, a necessidade de dominação e subordinação prevalece, não apenas no interior de microcosmos particulares – por meio da atuação de cada uma das “personificações do capital” – mas também fora de seus limites, transcendendo não somente todas as barreiras regionais, mas também todas as fronteiras nacionais. É assim que a força de trabalho total da humanidade se sujeita – com as maiores iniquidades imagináveis, em conformidade com as relações de poder historicamente dominantes em qualquer momento particular – aos imperativos alienantes do sistema do capital global. (Mészáros, 2002, p. 105)

Assim sendo, a educação, na perspectiva apresentada, também sofrerá impacto. Não por um acaso qualquer estamos vendo uma série de ataques à educação escolar: baixos salários, péssimas condições de trabalho, exploração, formações rasas e praticistas. Nossa crítica deve se basear numa “crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social” (Lukács, 1981, p. 63). A crítica, deste modo, não se baseia num aspecto tão-somente pejorativo, mas sim, tendo como ponto de referência o “conjunto diferenciado da sociedade”, ou seja, “diferenciado concretamente em termos de classes e as interrelações dos modos de comportamento que daí derivam”, pois apenas dessa forma é possível “fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social” (Lukács, 1981, p. 64).

Importante, nesse sentido, compreendermos a especificidade da Pedagogia, pois ela se configurará como ciência cujo objeto central é a prática educativa em sua multidimensionalidade processual, pois, como já explicou Libâneo (2003):

[...] a pedagogia cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando à formação humana. Para isso, define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido, um rumo, ao processo educacional, tendo em



vista a atuação dos educandos em uma sociedade concreta, dentro de uma determinada dinâmica de relações. (Libâneo, 2003, p. 16)

O trecho de Libâneo (2003) é insubstituível para nossa tese: a defesa do caráter científico da Pedagogia que, certamente, não exclui as contribuições de outros campos da ciência como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia etc. Aliás, ainda de acordo com esse autor:

O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana. Mas trata-se de um fenômeno pluridimensional, tendo dimensões sociais, políticas, econômicas, psicológicas etc., que constituem outros campos de conhecimento e outros olhares do educativo. Todavia, a pedagogia constitui-se como ciência integradora dos diversos aportes oferecidos pelas demais ciências da educação (Libâneo, 2003, p 13-14)

Ou seja: a Pedagogia precisa ser valorizada enquanto conhecimento voltado à prática educativa que intencionalmente – teleologicamente – se orienta pela humanização das diversas individualidades.

No caso do modo de produção capitalista em que estamos inseridos, a forma típica de organização do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza tem por base, de modo geral, o trabalho assalariado. Se analisarmos para além da camada epidérmica deste tipo de trabalho, veremos que seu fundamento está alicerçado numa relação social profundamente desigual: aqueles que produzem os meios de produção e de subsistência no capitalismo – os proletários – não se apropriam da própria riqueza social que produzem. Esta mesma riqueza social é apropriada desigualmente entre os grupos sociais – porém não únicas - desta sociedade: burguesia e proletariado. Lukács, num texto de 1947, já denunciava e criticava esta dinâmica:



Na sociedade capitalista, o fetichismo é inerente a todas as manifestações ideológicas. Isto quer dizer, sumariamente, que **as relações humanas, que se mantêm na maior parte dos casos, por intermédio de objetos, aparecem, para esses observadores enganados pela miragem superficial da realidade social, como coisas;** as relações entre os seres humanos aparecem, portanto, sob o aspecto de uma coisa, de um fetiche. É o elemento fundamental da produção capitalista, a mercadoria, que fornece o exemplo mais claro dessa alienação. **Tanto quanto por sua produção como por sua circulação, a mercadoria é, com efeito, o agente mediador de relações humanas concretas (capitalista-operário, vendedor-comprador etc.), e é necessário o funcionamento de condições sociais e econômicas – isto é, de relações humanas – muito concretas e muito precisas para que o produto do trabalho do homem se torne mercadoria.** Ora, a sociedade capitalista mascara essas relações humanas e as torna indecifráveis: dissimula cada vez mais o fato de que o caráter de mercadoria do produto do trabalho humano é apenas a expressão de certas relações entre os homens. Assim, as qualidades de mercadoria do produto (seu preço, por exemplo) dele se destacam e se tornam qualidades objetivas, como o gosto da maçã ou a cor da rosa. O mesmo processo de alienação ocorre no caso do dinheiro, no do capital e no de todas as categorias da economia capitalista: as relações humanas tomam o aspecto de coisas, de qualidades objetivas de objetos. **Quanto mais uma dessas categorias está distanciada da produção material efetiva, mais o fetiche está vazio, desprovido de todo conteúdo humano. É evidente que, para o pensamento burguês, seu efeito de fetiche é apenas o mais profundo.** Eis como a revolução do capitalismo no estágio imperialista não faz senão intensificar o fetichismo geral, pois, do fato da dominação do capital financeiro, os fenômenos a partir dos quais seria possível desvendar a reificação de todas as relações humanas, tornam-se cada vez menos acessíveis à reflexão da média das pessoas. (Lukács, 1979, p. 28-29, grifos nossos)

Portanto, todos os ataques que a educação enfrenta na contemporaneidade possuem como fundamento social e histórico a crise estrutural do capital, como já abordamos anteriormente a partir das elaboração de Mészáros (2002). Desprezar essa análise é abandonar um dos princípios indispensáveis para a compreensão do real em toda sua complexidade. E isso, por sua vez, dificulta ainda mais a elaboração de estratégias de superação desse patamar de barbáries.



Precisamos refletir na orientação ideológica presente na formação de professores: trata-se de uma orientação ideológica crítica e científica? Ou, por outro lado, trata-se de uma orientação ideológica que apenas beneficia o capital, esvaziando de conteúdos teóricos a escola e o trabalho educativo? Dessa forma, precisamos entender que toda aula, documento oficial educacional, palestra, artigo, trabalho acadêmico, dissertação ou tese possui, implícita ou explicitamente um posicionamento ideológico, pois se estruturam numa determinada compreensão de sociedade, de gênero humano, de educação e de formação. Compartilhamos o posicionamento de que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado [...] Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola [...] É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (Saviani, 2011, p. 14)

O trecho de Saviani (2011) é fundamental para nossa tese, pois representa a concepção de escola a partir dos interesses e necessidades dos seres humanos. Em nenhum momento a PHC trabalha com interesses e demandas do



capital ou de agentes mercadológicos de qualquer natureza. O objetivo, nesse sentido, é contribuir para que os alunos possam compreender a realidade social e natural de modo a superar os limites das camadas mais aparente dos fenômenos e objetos. Por isso, a PHC defende enfaticamente os conhecimentos elaborados das ciências, das artes e da filosofia.

A escola e a formação de professores deve lutar para transmitir o que há de mais desenvolvido no campo das ciências, das artes e da filosofia. A PHC defende:

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno, o saber sistematizado [...] produzido pelo gênero humano no decorrer da história. Esse processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos. (Assumpção e Duarte, 2016, p. 209)

O trabalho educativo dos professores, conforme o trecho de Assumpção e Duarte (2016) deve ser intencional, teleológica, que envolve rigor, competência técnica, perspectiva crítica e uma sólida apreensão teórica da educação e da sociedade (Carvalho e Martins, 2017). Nesse aspecto, as crianças que estão nas escolas públicas são filhos dos trabalhadores. Isso é um fato. Os trabalhadores nesta sociedade enfrentam diversos obstáculos para se formarem enquanto membros do gênero humano em razão da lógica de funcionamento da presente sociedade que coloca as demandas do mercado e das grandes multinacionais acima das reais e autênticas necessidades humanas.

De acordo com Paulo Netto (2007) a sociedade capitalista possui como característica a exploração sobre o processo de trabalho que, por sua essência, gera desigualdades sociais e subordina as necessidades humanas à reprodução dos lucros.



Todavia, também precisamos refletir sobre a orientação do processo de transmissão e apropriação (processo educativo) dessas formas de objetivação intelectuais. Uma coisa é aprender sobre as ciências, as artes e a filosofia tendo como parâmetro o fundamento de que as desigualdades sociais são insuperáveis e de que a competição, concorrência e egoísmo entre os indivíduos são partes de uma pretensa “essência humana” dada *a priori*. Outra coisa, completamente distinta, é aprender sobre estes conhecimentos, tendo por base o processo de autoconstrução humana, a construção e destruição das distintas sociedades e o confronto das teorias à luz da realidade em sua essência.

As ideias mais abrangentes e dominantes na sociedade são as ideias provenientes a partir dos interesses e do ponto de vista dos grupos que exercem a dominação. Podemos verificar cotidianamente que, cada vez mais, nos cursos de formação de professores, há um incentivo muito mais para a “prática” em detrimento da “teoria”. Argumentam seus defensores que as universidades são muito “teóricas” e que o grande problema a ser enfrentado é a dimensão prática.

Mesmo sem terem plenamente consciência disso, esse modo de encarar a formação de professores, atende a um posicionamento a favor dos grupos sociais. Certamente a reflexão sobre questões práticas da sala de aula é algo importante.

Contudo, a reflexão teórica é também da mais absoluta relevância. Quanto mais pobre for a formação de professores em seus aspectos intelectuais, científicos, culturais, históricos e filosóficos, mais pobre será também a educação a ser ministrada.

Não se trata de desvalorizar a prática em detrimento da teoria, mas de refletir sobre ambas a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo e, também, numa postura crítica, como já assinalamos anteriormente.



Esse processo impacta diretamente a formação de professores, já que, do ponto de vista do capital, importa que o trabalho educativo a ser realizado nas escolas públicas seja refém do cotidiano, do efêmero e do senso comum, como demonstra a pesquisa Bueno (2009). Por outro lado, se tivermos como parâmetro a multidimensionalidade complexa e dinâmica que são os seres humanos, a formação de professores precisa ter como núcleo central a apropriação das objetivações intelectuais (científicas, estéticas e filosóficas) em suas formas mais elaboradas, conforme nossa tese têm permitido revelar.

A base da cidadania moderna e a necessidade da educação escolar: a *igualdade*, a *propriedade* e a *liberdade*. Perante a lei, capitalistas e trabalhadores são iguais, porém trata-se de uma *igualdade formal* baseada numa *desigualdade real*, já que é legal o fato dos capitalistas poderem se apropriar privadamente do excedente produzido pelos trabalhadores.

Capitalistas e trabalhadores são *proprietários*. Os primeiros possuem os meios de produção: instalações, fábricas, fazendas, instrumentos e o próprio capital. Já os segundos, por sua vez, possuem apenas a sua força de trabalho que precisam vender no mercado em troca de um salário que possa garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares.

Por fim, todos no capitalismo são *livres*. Os capitalistas são livres para comprarem a força de trabalho que considerarem mais adequada às suas funções e os trabalhadores são livres apenas para venderem a sua própria força de trabalho. Estes elementos, garantem uma característica essencial do modo de produção capitalista que é a cidadania em articulação com o trabalho assalariado (Tonet, 2005).

Esta reflexão é indispensável para pensarmos a escola, porém, antes de avançarmos, precisamos compreender a abordagem aqui em questão. Nesse sentido, entendemos que uma contribuição importante de Lukács (2012; 2013) está



na compreensão da abordagem ontológica da teoria social instaurada por Marx. Isto significa, em linhas gerais, que o pensador alemão não criou uma nova economia, uma nova sociologia ou uma nova filosofia. A obra marxiana se configura como uma teoria social e, mais especificamente, uma teoria a respeito da origem e do funcionamento do modo de produção capitalista e isso significa que um processo formativo de professores que se predisponha a agarrar os fundamentos dos processos e dinâmicas que movem a educação – em seu sentido amplo – e, também, a educação escolar; deve considerar a interferência deste complexo social na totalidade e, também, as interferências que a própria totalidade impõe. É nesse sentido, que o filósofo húngaro se constitui numa fonte inesgotável para a reflexão e o estudo histórico e crítico.

A formação de professores é um complexo que envolve diversas e múltiplas dimensões, desde políticas públicas que valorizem as condições de trabalho que ocorrem na educação escolar; até os conhecimentos necessários que estruturam e precisam estar presentes nos currículos dos ingressantes nas licenciaturas e cursos de Pedagogia. Contudo, precisamos lembrar que a educação – em seu sentido amplo – bem como todas suas dinâmicas imanentes, não está descolada da forma de sociabilidade contemporânea regida pelo sistema do capital. O sistema do capital, por sua vez, compreendido enquanto relação social por meio da qual um grupo explora o trabalho de outro grupo, possui como lógica interna de seu próprio funcionamento a expansão e acumulação. Nesse aspecto, é fundamental desenvolvermos pesquisas que possibilitem explicitar as lutas, contradições, bem como os fundamentos da prática educativa que preze pela defesa incansável da integridade humana contra todo e qualquer tipo de rebaixamento ou alienação.

Esses entendimentos que demonstramos até aqui permitem compreender que a educação escolar é fundamental para que os filhos dos trabalhadores possam compreender a realidade social para além das limitações inerentes ao plano das aparências dos fenômenos imediatos. Por isso mesmo, reiteramos nossa tese de



que se queremos formar professores ética, política, pedagógica e ideologicamente comprometidos com os trabalhadores, então, é preciso unir esforços que defendam os conhecimentos teóricos clássicos no processo inicial de suas formações.

Desse modo, trata-se de, na formação de professores, defendermos uma postura realista que não toma a realidade apenas em suas aparências mais imediatas. Ao contrário, é preciso considerar que é “a realidade social enquanto critério último do ser ou do não-ser social de um fenômeno” (Lukács, 2012, p. 284). Quando Marx em *O Capital* ou nos *Manuscritos de 1844* propõe o trabalho como categoria que funda o ser social, ele não tirou isso apenas de seus gostos, preferências ou desejos, sem correspondência no real.

O caráter realista está, então, na compreensão das categorias e dos conceitos como expressões de lógicas e processos reais. Ao considerar o ser humano como um ser da práxis, ou seja, um ser que transforma a natureza de modo teleológico e, com isso, transforma a si mesmo, Lukács (2013; 2013) compreende as articulações entre consciência e realidade de um modo inteiramente novo. A consciência humana não terá uma autonomia absoluta como quer o idealismo. Tampouco ela será desprezada como quer o materialismo vulgar. A partir de uma necessidade real e concreta, a consciência humana irá analisar os elementos presentes na própria objetividade para realizar o planejamento idealmente traçado e atingir o objetivo planejado atendendo determinada necessidade. Portanto, a consciência possui um papel ativo de compreensão o mais adequada possível dos limites e das possibilidades que o real instaura.

A expressão “determina” não deve ser compreendida como sinônimo de algum tipo de limitação ou postura hermética. Trata-se do entendimento de que a vida material coloca o campo de entaves e de oportunidades para a consciência atuar e, num sentido mais amplo ainda, indica a prioridade ontológica da produção exercendo papel de momento predominante (Lukács, 2012).



É a própria história e a realidade objetiva que nos mostra a existência da totalidade social. Por isso mesmo, compreender a educação deve ser uma empreitada investigativa que, cada vez mais, se aproxime de todos os nexos e vínculos que esta dimensão exerce e interage com os demais complexos. Além disso, outro ponto fundamental ainda com relação ao método ontológico de Marx e explicado por Lukács (2012) é a categoria da totalidade. Ao contrário do pensamento pós-moderno que, muitas vezes, afirma a impossibilidade da pesquisa trabalhar com a totalidade, a perspectiva ontológica marxiana e lukácsiana entende que a totalidade é uma constatação do ser, da objetividade e, com efeito, a pesquisa deve se aproximar dela:

Mais uma vez observamos como a concepção ontologicamente correta do ser deve sempre partir da heterogeneidade primária recíproca de elementos, processos e complexos singulares, e, ao mesmo tempo, ter presente a íntima e profunda articulação deles na totalidade social histórico-concreta (Lukács, 2012, p. 339)

Isto significa que a totalidade não é simples somatória dos complexos sociais (educação, arte, política, trabalho e ideologia) mas sim, uma síntese das múltiplas interações que os complexos sociais estabelecem uns com os outros. Portanto, a pesquisa precisa se aproximar da totalidade à medida que compreende que seu objeto não está apartado de inúmeras dinâmicas e processos sociais ao longo do tempo. Em outras palavras:

A totalidade é a única via da compreensão. Explicar é reencontrar a totalidade. Compreender, capturar intelectualmente alguma coisa é reproduzir conceitualmente uma unidade que é um todo. Cada individualidade no seu isolamento não revela a integridade que ela é. O todo é que explica (Chasin, 1988 b, p. 72)

Qual é a essência do conhecimento científico? Em que ele se difere das demais formas de conhecimento? Para responder estas questões, Lukács (2013), parte de bases históricas e sociais e não de pressupostos retirados *a priori* de



convenções acadêmicas ou consensos entre especialistas. Sendo o ser humano um ser prático que transforma a natureza e que, ao transformar a natureza, produz habilidades, técnicas, valores, conhecimentos e ideias; então; o germe das ciências também passa a ser compreendido no âmbito do ser social. Vejamos:

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. (Lukács, 2013, p. 44)

Lukács (2013) está explicando que para que determinado projeto cumpra seu objetivo e atinja determinada finalidade é preciso que se tenha uma correta “investigação dos meios”. O que isto quer dizer? Isto indica que a análise do real precisa ser o mais objetiva possível. Lukács (2013) não está se referindo à objetividade enquanto sinônimo de neutralidade como queria o positivismo. Por outro lado: está chamando a atenção para a necessária busca e compreensão correta do objeto sem qualquer tipo de primazia de lucubrações ou anseios de qualquer ordem. *Traduzir, revelar e descobrir* o objeto constitui assim, na ontologia lukácsiana, a essência das ciências que, certamente, também irão se desenvolver e se complexificar à medida que se reproduz o ser social.

O fato de que apenas – no contexto do respectivo trabalho concreto – um espelhamento objetivamente concreto das relações causais pertinentes ao fim do trabalho pode realizar sua transformação absolutamente necessária em relações postas não atua apenas em direção a um constante controle e aperfeiçoamento dos atos de espelhamento, mas também à sua generalização. Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da



geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas. Como exemplo, o princípio da desantropomorfização, a observação abstrata de determinações que são indissociáveis do modo humano de reagir face ao entorno (e também em face do próprio ser humano) (Lukács, 2013, p. 86)

Quando os seres humanos passam a desempenhar atos de trabalho eles conseguem produzir muito mais do que saciar a necessidade imediata que desencadeou todo o processo laborativo. Os indivíduos e as sociedades serão modificados e isto, por sua vez, em decorrência das generalizações que se operam ao final de cada ato de trabalho. Justamente em decorrência desta dinâmica ontológica (ou seja, presente em toda a história da humanidade desde seus primórdios) será possível o surgimento e complexificação das várias ciências.

Pensemos, por exemplo, na elaboração de uma fogueira no âmbito das primeiras sociedades primitivas há aproximadamente 400 mil anos atrás. Ao selecionar os gravetos, prepará-los, acender o fogo com o atrito e produzir a fogueira; os indivíduos que desempenharam este ato de trabalho, ao final, puderam contar com muito mais do que atender a finalidade inicial traçada previamente de espantar um animal ou se aquecerem. Eles puderam aprender como efetuar o atrito, os tipos de gravetos mais adequados, a preparação e organização do local, enfim, estes seres humanos amalharam uma série de conhecimentos, habilidades, técnicas e valores que poderão ser utilizados em uma série muito ampla de novas situações de trabalho que não envolvam apenas elaborar uma fogueira. Dessa forma, “o trabalho, até o mais primitivo, cria continuamente o novo, tanto subjetiva como objetivamente; desse modo, surgem condições de reprodução totalmente novas para o ser social” (Lukács, 2013, p. 157). Estamos diante de um processo em que novos atos de trabalho, produzirão novos conhecimentos que, por sua vez, poderão ser utilizados em outros trabalhos com novas habilidades conquistadas.



Isso explicita o fato de que “os atos de trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos” (Lukács, 2013, p. 159).

Para a pesquisa em educação – e também para a formação de professores - isto é algo da maior grandeza já que recoloca o modo de encararmos nossos objetos de pesquisa, nossas compreensões de método e de procedimentos metodológicos. A cientificidade moderna que surge com o desenvolvimento do modo de produção capitalista coloca a centralidade no sujeito e, com isso, muitas vezes, nos são ensinados nas diversas disciplinas de metodologia científica que o método é um conjunto de regras e de categorias que o sujeito que investiga deve saber *antecipadamente* para serem *aplicados* no objeto. Isto não acontece com o método em Marx e em Lukács. Nesses pensadores, temos que entender que:

Ciência não é aplicar um método, mas é descobrir o segredo do objeto. Se houvesse um método para o segredo, todos os segredos seriam esclarecidos facilmente; 2) o que se busca na ciência é a substância, ou seja, se busca aquilo que é o fundamental do ente; 3) o desvelamento de um objeto depende, em primeiro lugar, do seu grau de desenvolvimento, de sua completude ou incompletude e de sua supremacia enquanto complexidade; 4) o experimentalismo empiricista não tem como ser aplicado nos objetos sociais. Exatamente contra Durkheim, Comte e Spencer. O meio de inteligência é a força da abstração. (Chasin, 1988 b, p. 69)

A ciência em educação que se predisponha a trabalhar com a ontologia lukácsiana deve se apropriar dos conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia não para proceder o “ecletismo metodológico”, mas sim, para ser capaz de arrancar e compreender o movimento essencial dos processos estudados. Por isso mesmo que a ciência possui uma íntima relação com a objetividade, a “finalidade da ciência é estabelecer a objetividade” e, portanto, ela deve ser “objetiva, dizer o que é, cumprir o primado ontológico” (CHhasin, 1988 b, p. 71). Na atualidade explicitar os interesses sociais na educação, por exemplo, por meio da pesquisa acadêmica, é um procedimento objetivo que em nada se confunde com



posturas que anseiam a neutralidade, tema aliás que abordaremos introdutoriamente a seguir.

Querer uma pesquisa em educação “neutra” é não compreender que o complexo social da educação se dinamiza em meio às múltiplas interações com a totalidade social contemporânea em que as contradições do sistema do capital se tornam cada vez mais graves para a maior parte da humanidade. Alguns filmes e livros ilustram bem essas contradições como o filme “Eu, Daniel Blake” do ano de 2016 e direção de Ken Loach ou, ainda, o livro “Ilusões Perdidas” de H. Balzac. A arte também é uma fonte de conhecimento indispensável à formação de professores.

Ora, a humanitas – ou seja, o estudo apaixonado da substância humana do homem – faz parte da essência de toda literatura e de toda arte autênticas. Não basta, para que sejam chamadas de humanistas, que estudem apaixonadamente o homem, a verdadeira essência da sua substância humana; é preciso também, ao mesmo tempo, que elas defendam a integridade do homem contra todas as tendências que a atacam, a envilecem e a adulteram. Como todas essas tendências (e, naturalmente, em primeiro lugar, a opressão e a exploração do homem pelo homem) não assumem em nenhuma sociedade uma forma tão inumana como na sociedade capitalista – exatamente por causa de seu caráter reificado e, portanto, aparentemente objetivo -, todo verdadeiro artista ou escritor é um adversário instintivo destas deformações do princípio humanista, independentemente do grau de consciência que tenham de todo este processo. (Lukács, 2010, p. 19)

O ser humano e a sociedade em suas grandes questões aparecem nos clássicos literários e, por isso mesmo, por serem capazes de fornecer compreensões essenciais de seu tempo se constituem em clássicos. Shakespeare, Balzac, Machado de Assis e Goethe, por exemplo, elaboraram efetivas obras de arte, pois conseguiram amear tal entendimento e expressão de dinâmicas imanentes de suas épocas que continuam a fornecer valiosas lições para o entendimento do mundo e da sociedade. Também na arte há o primado ontológico, pois:



A meta de quase todos os grandes escritores foi a reprodução artística da realidade: a fidelidade ao real, o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade, tem sido para todo grande escritor (Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstoi) o verdadeiro critério da grandeza literária [...] No entender deles, a concepção do mundo do proletariado, a sua luta da emancipação e a futura civilização a ser criada por essa luta devem herdar todo o conjunto de valores reais elaborados pela evolução plurimilenar da humanidade. (Lukács, 2010, p. 24)

A própria realidade é entendida enquanto movimento dialético de ruptura e continuidade em constante interação entre sua camada mais aparente e essencial e, desse modo, a realidade “não é somente a superfície imediatamente percebida do mundo exterior, não é a soma dos fenômenos eventuais, causais e momentâneos” (Lukács, 2010, p. 25).

Para a pesquisa em educação esta lição é importante, pois permite superar o empirismo. Muitas vezes, acredita-se que aplicar centenas de questionários e entrevistas seja sinônimo de “agarrar” o real e, inclusive, compreende-se que pesquisas “meramente teóricas” careceriam de um empírico. Por isso mesmo, o recurso às autênticas obras de arte se constituem em instrumentos valiosos para o pesquisador educacional, já que:

A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência; ao contrário, ela apreende exatamente aquele processo dialético pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, mas figurando ao mesmo tempo o momento no qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. Por outro lado, esses momentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que os leva a se superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútua, constituindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção. A verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana,



representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento. (Lukács, 2010, p. 26)

Não basta que afirmemos em nossos discursos que queremos uma formação de professores crítica e emancipatória, pois não são as palavras que nos revelam quem somos, mas nossas ações reais e concretas. Também neste ponto Lukács é esclarecedor ao ponderar que nossas palavras, pensamentos e sentimentos irão se revelar “verdadeiros ou não verdadeiros, sinceros ou insinceros, grandes ou pequenos, quando se traduzem na prática, isto é, quando os atos e as forças dos homens conformam-nos ou desmentem-nos na prova da realidade” (Lukács, 1965, p. 58).

Uma formação de professores baseada nos interesses humanistas dos trabalhadores e não nas demandas do capital, como nos ensina Saviani (1997), precisa valorizar os *conhecimentos específicos*, o *conhecimento didático-curricular*, o *saber pedagógico*, o *saber crítico-contextual* e o *saber atitudinal*.

Os *conhecimentos específicos* se referem à peculiaridade dos fundamentos do conteúdo escolar com o qual os professores desenvolvem seu trabalho educativo. Nesse aspecto, “se se trata, por exemplo, da produção do conhecimento matemático nos alunos, o professor tem que dominar o conhecimento matemático”, pois sem este, “parece pouco provável que ele possa dar uma contribuição de importância para que esse tipo de conhecimento se produza no aluno” (SAVIANI, 1997, p. 130).

Já o *conhecimento didático-curricular*, se relaciona aos processos e formas pelos quais o trabalho educativo se organiza na escola. Isto significa que esse conhecimento se refere “a organização dos conhecimentos específicos em função do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como esses conhecimentos são



dosados, sequenciados e trabalhados na relação professor-aluno” (Saviani, 1997, p. 131).

O *saber pedagógico*, por seu turno, trata das teorias da educação, dos fundamentos pedagógicos construídos historicamente. Estamos diante dos “conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (Saviani, 1997, p. 134). O saber pedagógico é relevante, pois se relaciona diretamente com a formação da identidade docente e por tratar diretamente da relação de ensino e de aprendizado que ocorre na mediação entre alunos, professores, conteúdos escolares e formas de ensino.

Além disso, é importante o *saber crítico-contextual*. Isso significa que os professores precisam refletir criticamente a respeito da sociedade em que desenvolvem seu trabalho, como ela funciona etc. Implica, dessa forma, que o professor “saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação” (Saviani, 1997, p. 135). Aqui está a justificativa, em nossa tese, para abordarmos a especificidade da teoria social de Marx, na primeira seção e, na segunda seção sobre a formação de professores historicamente. Nós precisamos, enquanto pesquisadores e professores, compreender a realidade dominada pelo capital para poder transformá-la. A esse respeito Martins (2010) possui uma análise extremamente importante:

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparemos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (Martins, 2010, p. 14)



Adjetivamos o trecho de Martins (2010) como “extremamente importante” não por um acaso qualquer. Ao defendermos uma formação de professores que atenda aos interesses dos trabalhadores, valorizando esses conhecimentos que estamos debatendo, há a necessidade de considerar que o capital coloca obstáculos e mais obstáculos perante a realização desse empreendimento, ainda mais na crise estrutural que vivemos. Por isso mesmo, tanto na pesquisa, quanto no trabalho educativo de ensino, há a prerrogativa ética em nos posicionarmos em face dessas questões. Com isso, praticamos o exercício marxista de compreender para transformar, como Marx (2008) já havia sinalizado.

Por fim, concordamos na importância do saber atitudinal, entendida como o “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo” (Saviani, 1997, p. 136). Esse tipo de saber atitudinal, em nossa compreensão, se articula à dimensão ética que, conforme Lukács (2013) se relaciona umbilicalmente ao compromisso em defesa do ser humano e não do mercado e de suas alienações.

Com a formação de professores baseada e estruturada nesses conhecimentos, “será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esses conhecimentos, mas, a partir dessa base, se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade” (Saviani, 1997, p. 140). A educação, desse modo:

Conforme escrevemos, a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais com interesses distintos e, frequentemente antagônicos, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (Libâneo, 2003, p. 16)

Sendo uma prática social, a educação – escolar e em sentido amplo – atua em meio aos conflitos e contradições sociais. Por isso, a defesa da Pedagogia como



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ciência educacional é de extrema relevância para o debate da formação de professores.

Apresentamos a formação de professores a partir dos interesses dos trabalhadores. Na sequência, demonstraremos como a BNC-Formação Inicial representa a formação pensada a partir das demandas do grandes grupos empresariais em sua organização e orientação ideológica.



IV - EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BNC - FORMAÇÃO INICIAL



Imagem 03. Representação “Comedores de Batatas” – Van Gogh⁵

⁵ Disponível em: < <http://www.revistasamizdat.com/2012/11/comedores-de-batatas.html> > Último acesso: jun. 2023.



Os indivíduos enfrentam enormes dificuldades em seu cotidiano, como o quadro representado na imagem 03 permite apreender. Contudo, o conhecimento científico e humanista permite abrir os horizontes de análise para pensarmos e defendermos uma formação de professores que defenda a integridade humana.

Desse modo, até o momento demonstramos, histórica e criticamente, as múltiplas determinações que se estabelecem entre trabalho, educação, escola e sociedade capitalista que é a forma de sociabilidade na qual vivemos. Podemos, agora, avançar para analisar os avanços e/ou lacunas presentes no documento oficial da BNC-Formação Inicial.

Esta tese se desenvolve no interior de um programa de pós-graduação em educação. Isto significa, dentre vários outros aspectos, que o ramo das ciências que estamos trabalhando diz respeito ao conhecimento científico pedagógico, entendendo, como já sinalizamos na introdução, que a Pedagogia é a ciência da e para a educação. Autores de outros campos científicos e filosóficos foram também abordados. Entretanto, nossa interlocução sempre se deu no sentido de auxiliarem a desvendar o movimento do nosso objeto em investigação.

Contudo, é preciso explicitar ao leitor os fundamentos, em linhas gerais, do método abordado em nossa pesquisa e que subsidia tanto a defesa da educação escolar pública, quando a defesa de uma formação de professores teoricamente sólida e eticamente referenciada. Tais defesas se fazem presentes na Pedagogia Histórico-Crítica que é a teoria educacional e pedagógica com a qual trabalhamos e, por sua vez, se fundamenta na perspectiva ontológica materialista instaurada por desenvolvida por Lukács. Sobre isso tratamos nesta seção.



4.1 – Contextualização da BNC-Formação Inicial: Formação de Professores em Debate

Pesquisar sobre a formação de professores é, também, mediadamente, refletir sobre a escola atual e a escola que estamos – enquanto totalidade – ajudando a produzir.

Do ponto de vista capitalista, a escola e o trabalho educativo, cada vez mais, devem estar subordinados aos interesses imediatos do mercado de trabalho (Saviani; Duarte, 2012). Não por um acaso qualquer, estamos assistindo à uma avalanche de posicionamentos que defendem o empreendedorismo, o desprezo pelo conhecimento teórico clássico e a predominância do “saber-fazer” no âmbito da formação de professores, como explícito no documento da BNC-Formação Inicial.

Compreendemos que é preciso investir esforços teóricos e práticos na defesa da educação escolar e da formação de professores que preze pela integridade humana contra todas as deturpações e alienações que imperam na sociedade do capital. Essa empreitada, por seu turno, necessita de clareza quanto aos seus fundamentos para não cair em otimismo exagerados ou pessimismos sectários de qualquer tipo.

É preciso ter clareza de que:

[...] a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (Saviani e Duarte, 2020, p. 02)



Ou seja: a luta teórica e prática em face da educação escolar e da formação de professores que defenda a integridade humana, não se configura numa luta neutra ou “imparcial”. Por outro lado, trata-se de um posicionamento metodológico. É relevante, dessa forma, um breve panorama histórico a respeito da formação de professores em nosso país.

A problemática da formação de professores surge, no Brasil, após a independência, no momento em que se discute a organização da instrução popular. A primeira lei que tinha por objeto o ensino primário, conhecida como lei “das escolas de primeiras letras” data de 15 de outubro de 1827, entendendo que a instrução deveria seguir o método de ensino mútuo e os professores, portanto, deveriam ser formados nesse método tanto nas capitais, como nas províncias. Após o processo de descentralização operada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823 e que fora aprovado em 1834, entendeu-se que o ensino elementar deveria ficar sob a tutela e jurisdição das províncias e, conseqüentemente, essas também deveriam se responsabilizar pela formação de seus professores (Saviani, 2005).

Acompanhando o movimento que tomava forma no restante do mundo, as províncias no Brasil começaram a trabalhar com as escolas normais para a formação de professores. Em 1835 a Província do Rio de Janeiro instala em Niterói a primeira escola normal do Brasil. Tratava-se de uma escola rudimentar em que um diretor era seu responsável e, também, professor, possuindo um currículo igualmente simplista e sem levar em consideração a formação didática e pedagógica conforme determinada a Lei Provincial (Ato n. 10) de abril de 1835 (Saviani, 2005).

Essa escola foi fechada em 1849 e foi suplantada por professores adjuntos que utilizavam auxiliares de professores já em exercício de seu trabalho, adquirindo uma formação apenas prática e sem preocupações teóricas. Em 1859, uma nova escola normal passa a ser criada em Niterói. Esse movimento de fechamento e



criação de novas escolas normais acompanhou todo o período imperium, ganhando alguma estabilidade após 1870 e se consolidando no período republicano (Saviani, 2005).

Com a República, não houveram significativas modificações na educação. Na década de 1890 é possível observar um momento crucial na formação de professores no Brasil, com a reforma da escola normal do Estado de São Paulo. Após o advento da República surgiram os estados federados a partir da transformação e suplantação das províncias. O Estado de São Paulo desencadeou uma reforma ampla da instrução pública com o Decreto n. 27 de 1890, entendendo que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890), como nos ensina Saviani (2005).

Houve uma reforma no programa de estudos da escola normal que se baseou em dois preceitos importantes: conteúdos curriculares mais desenvolvidos que os anteriores e uma ênfase em atividades práticas de ensino. Esse último ponto foi o mais levado a efeito, com, inclusive, a criação da Escola-Modelo enquanto um anexo da escola normal, ainda de acordo com Saviani (2005).

A Escola-Modelo tinha como foco a prática de ensino dos alunos referentes ao terceiro ano e seria organizada em três graus mediante a idade das crianças, sendo o primeiro grau as crianças de sete a dez anos; o segundo grau com as crianças de dez a catorze anos e o terceiro grau com os adolescentes de catorze a dezessete anos. Contudo o primeiro grau foi organizado, englobando o programa que envolvia: observação espontânea; instrução cívica; leitura (com objetivo do aluno ler corretamente); análise de pequenos trechos lidos (com objetivo do aluno conhecer a construção de frases e sentenças sem recorrer ao ato de decorar regras gramaticais); escrita e regras de ortografia; aritmética elementar (com as quatro



operações básicas, frações ordinárias e decimais, regra de três simples e problemas de uso cotidiano); ensino do sistema legal de pesos e medidas; desenho à mão livre; exercícios de redação de carta; noções de geografia (geral e física, fenômenos de evaporação, chuvas, ventos, serras e montanhas, formação de rios e conhecimento de mapa do Estado); ginástica; canto oral; trabalhos manuais (trabalhos à cola, recortes, papel dobrado e trabalhos em papelão). Nesse sentido, vê-se que a função da escola-modelo “era propiciar aos alunos um preparo diretamente prático, sem qualquer preocupação com uma formação teórica sistemática” (Saviani, 2005, p. 15).

Em 1893, foi implantada uma reforma do ensino primário com a criação dos Grupos Escolares. A dinâmica de reformas no Estado de São Paulo voltou a tomar novo fôlego na década de 1920, sendo que outros estados enviaram seus educadores para realizarem estágios e observações junto com professores paulistas, a exemplo de Mato Grosso, Santa Catarina, Alagoas, Ceará e outros.

O movimento renovador da década de 1920 teve grande expressividade, com a profissionalização do trabalho educativo e dos professores. Esse processo, por sua vez, necessitava de uma formação específica, que tinha se iniciado no século XIX com as escolas normais e que tiveram estabilidade apenas no século XX, como nos explica Saviani (2005). Esse movimento renovador amplificou as críticas às escolas normais que eram consideradas instituições com um fraco currículo profissional e, ainda, possibilitou a reflexão de um outro modelo que estivesse disposto a não cometer os mesmos equívocos e insuficiências.

Maria Guilhermina e Miss Browne foram duas professoras contratadas por Caetano de Campos para desempenhar a reforma. Ambas com formação americana que possuía uma prática de treino, por meio de atividades e exercícios e fraca preocupação pedagógica e/ou fundamentação teórica. A Escola-Modelo foi pensada como um espaço de “experimentação pedagógica”, com exercícios e lições (Saviani, 2005).



Em 1932, no Distrito Federal, liderada por Anísio Teixeira e, em 1933 em São Paulo, por Fernando de Azevedo (inspirados no movimento renovador), surgiram as escolas-laboratórios com a ideia de “formação de novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (Saviani, 2005, p. 16). Essas novas ideias adquiriram força e organicidade em uma experiência de cunho prático na gestão de Anísio Teixeira enquanto Diretor Geral de Instrução no Distrito Federal, sendo que o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira critica as escolas normais por falharem tanto na cultura geral, quanto na cultura profissional (Saviani, 2005).

Foi lançado, então, o “programa ideal” para ser implantado nas escolas normais envolvendo cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional. A escola normal, transformada, agora em Escola de Professores, tendo Lourenço Filho como diretor, contou com Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária (para experimentação) e Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Fimoteca, Museus Escolares e Radiodifusão.

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal por incentivo de Anísio Teixeira e a Escola de Professores foi incorporada com o nome de Escola de Educação. Em São Paulo, em 1934 foi criada USP e o Instituto de Educação foi também incorporado. É nesse processo que em 1939 são criados os cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil. Os cursos de Licenciatura ficaram com a tarefa de formação de professores para disciplinas específicas que iriam formar os currículos das escolas secundárias e os cursos de Pedagogia, por sua vez, se responsabilizaram pela formação de professores para as escolas normais (Saviani, 2005).

A generalização dos processos de formação de professores acabou por conferir maior foco no aspecto profissional com um “conjunto de disciplinas a serem



frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios” (Saviani, 2005, p. 17). Essa mesma orientação prevaleceu no âmbito nacional, inclusive com o decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. O Ensino normal compreendia dois ciclos: o primeiro durando quatro anos e o segundo ciclo com duração de três anos, correspondendo ao colegial, destinado a formar professores para o ensino primário. Os Institutos de Educação, além de abranger esses cursos, também incluíam Jardim de Infância e Escola Primária, com cursos de especialização para professores primárias em áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e curso de administradores escolares com objetivo de formação de diretores e inspetores escolares (Saviani, 2005).

Os cursos normais para primeiro ciclo possuíam um currículo de cultura geral, bem aos moldes das escolas normais que haviam sido duramente criticadas e os cursos do segundo ciclo possuíam um currículo em que se discutiam os fundamentos da educação com as reformas da década de 1930. Esse modelo de Escola Normal se manteve até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Saviani, 2005).

Com o advento do golpe militar de 1964 houve mudanças na educação, com ajustes na área do ensino. Em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a Lei n. 5.540/68 que implicou em uma reformulação do Ensino Superior e a lei n. 5.692/71 aprovada em 11 de agosto de 1971 modificando o ensino primário e médio, passando a serem denominados por primeiro e segundo grau, respectivamente. Com essa legislação, ao invés de um curso primário com duração de quatro anos, com um ensino médio dividido em curso ginásial e curso colegial, foi organizado um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e o de segundo grau com duração de três a quatro anos. Foi criado, ainda, um segundo grau de caráter profissionalizante com habilitações profissionais (Saviani, 2005).



As Escolas Normais foram extintas e criada a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Houve um núcleo comum obrigatório nos currículos das escolas de 1º e 2º graus em todo o território nacional que foram aprovadas pelo Conselho Federal de Educação em 12 de novembro de 1971, derivando a Resolução n. 08. A habilitação profissional foi aprovada em 13 de janeiro de 1972 com a Resolução n. 02, sendo que a Habilitação Específica para o Magistério para o 2º grau foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 06 de abril de 1972. Nesse parecer estavam presentes duas modalidades de curso: a primeira durando três anos (2.200 horas) e permitindo a habilitação para o docente lecionar até a 4ª série e, a segunda modalidade, durando quatro anos (2.900 horas) permitindo a habilitação para o docente lecionar até a 6ª série do 1º grau. O núcleo comum compreendia conteúdos de Comunicação e Expressão com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais com Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; além de Ciências com a Matemática, a Física, Biologia e Programas de Saúde. A parte diversificada dos cursos envolvia os Fundamentos da Educação compreendendo aspectos psicológicos, biológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação, bem como a estrutura e funcionamento do 1º grau, didática e prática de ensino (Saviani, 2005).

Nesse sentido, importante notar que a formação de professores “para o antigo ensino primário, agora identificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau foi, pois, reduzida a uma habilidade dispersa em meio a tantas outras” (Saviani, 2005, p. 20). De modo geral, as principais críticas a essa nova formatação se deu com base no fato de a estrutura curricular ser pouco diversificada, a falta de adequação entre os conteúdos ministrados e as necessidades de formação de professores, as disciplinas não terem contribuído na formação de professores; houve falta de integração disciplinar, dificuldades nos estágios e os cursos não deram conta de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Saviani, 2005).



Em 1982, o Ministério da Educação criou o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, idealizado enquanto procedimento de formação inicial e continuada direcionada a professores da faixa pré-escolar e quatro séries iniciais de ensino. Em 1983, o CEFAM foi implementado no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia e, posteriormente, para mais nove estados, englobando Paraíba, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo com o total de 120 Centros no ano de 1987 e 199 em 1991, chegando, inclusive, a alcançar a marca de 72.913 matrículas (Saviani, 2005).

Com relação às últimas séries do ensino e o 2º grau, surgiu a Lei n. 5.692/71 que garantia a formação de professores em nível superior nos cursos de licenciatura curta (com duração de 03 anos) ou plena (com duração de 04 anos). Os cursos de Pedagogia ficaram com a tarefa de formar professores visando a Habilitação Específica de Magistério e, também, a responsabilidade para formação de especialistas em educação como diretores de escola, orientadores educacionais, inspetores e supervisores de ensino. Na década de 1980, também houve um movimento com objetivo de reformular os cursos de Pedagogia e Licenciatura e, com isso, a maior parte das instituições acabou direcionando os cursos de Pedagogia para o trabalho educativo com a educação infantil e primeiras séries de ensino fundamental (Saviani, 2005).

Para Saviani (2005, 21) o “contexto de descaracterização do modelo de escola normal, representado pelo regime militar constitui, também, o quadro da dispersão no que se refere à questão da formação docente no Brasil”. A expectativa foi grande de que com o final da ditadura militar os problemas na formação de professores poderiam ser melhor enfrentados. A Constituição Federal promulgada em 1988 permitiu refletir em avanços nesse sentido, atendendo algumas reivindicações do movimento docente, conferindo a União a responsabilidade e competência exclusiva de legislar a respeito da educação em caráter nacional.



Exemplo desses esforços foi a Lei. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Saviani, 2005).

Um avanço, nessa direção, foi o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definindo a formação de professores para a educação básica sendo efetuada em nível superior, colocando essa modalidade de ensino como requisito para a formação de novos docentes. A redação desse artigo, contudo, gerou plêmicas e várias interpretações, em geral, provenientes dos empresários da educação que tinham interesses em manter cursos de magistério de nível médio (Saviani, 2005).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - ainda abriu margem para a formação de profissionais e não apenas professores no âmbito das atividades realizadas pelos Institutos Superiores de Educação, a partir de seu artigo 64. Dessa forma, os Institutos Superiores de Educação se “constituíram como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração” (Saviani, 2005, p. 24).

No início do novo século, o pensamento conservador realiza um grande empreendimento na educação:

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), contata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neonstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (Martins, 2010, p. 18)



Esse trecho de Martins (2010) permite-nos refletir sobre a ideologia do capital. O sistema do capital não pode explicitar claramente seus objetivos antihumanistas e alienantes. Ele necessita de uma “roupagem”, de um “verniz”, ou, como já disse Lukács (2015): “narcóticos ideológicos da burguesia”. Expressões como “competências e habilidades”; “inovação”; “empreendedorismo”; “novas tecnologias educacionais” etc. cumprem a função ideológica de mascarar os objetivos do capital na formação de professores em controlar e manipular o trabalho educativo e a educação escolar que é oferecida aos trabalhadores para que se adaptem à sociabilidade capitalista. Por isso mesmo:

[...] o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos. (Martins, 2010, p. 19)

Ou seja: a formação de professores irá desvalorizar as objetivações intelectuais mais elaboradas pelo gênero humano ao longo da história para atender a necessidade de manipulação e controle do capital sobre o trabalho educativo. Desse modo, ocorre 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 [...]” (Martins, 2010, p. 20). Em decorrência disto, insistimos, da defesa do entendimento da Pedagogia como ciência sistematizada da e para a prática educativa, já que:

[...] a pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (Libâneo, 2003, p. 17)



Nesse aspecto, precisamos ter em mente a necessidade de um projeto de formação de professores que valorize e respeite as contribuições da Ciência Pedagógica. Apesar dos avanços, encontrados na história da formação de professores, também verificamos inúmeros desafios e obstáculos a serem enfrentados. Como já afirmamos na introdução, nosso objeto é a formação de professores e o empírico é o documento CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que desenvolve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores.

Esse processo, por sua vez, está articulado a uma série de reformas dos sistemas educacionais dos países que compõe a América Latina a partir da década de 1990. No caso brasileiro, há que se mencionar a influência de organismos internacionais com um “direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social” (Ximenes; Melo, 2022, p. 741).

O interesse em vincular, cada vez mais, a formação de professores às demandas por profissionalização foram incorporadas justamente em função da força de agentes internacionais, com destaque para o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), como atesta a pesquisa de Ximenes e Melo (2022).

As avaliações que esses organismos internacionais realizam sobre a educação tiveram influência na imagem dos professores como incompetentes perante o sucesso das educação escolar e da aprendizagem dos alunos. Esse direcionamento ideológico, por seu turno, demonstra a força da formação de



professores baseada no “ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala” (Ximenes; Melo, 2022, p. 741).

Na década de 1990 teve destaque o projeto de formação de professores intitulado “*Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*” que fora elaborado pela UNESCO no ano de 1993, visando profissionalizar o trabalho educativo e a atuação em ministérios, secretarias e instituições de formação de professores, sendo este documento tomado como ponto nodal no argumento dos que defendem reformas nesse sentido (Ximenes; Melo, 2022).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) possui a responsabilidade em ser o órgão do Estado brasileiro responsável pela construção de políticas educacionais, inclusive, no campo da formação de professores. Contudo, a partir de 2018 em diante, esse órgão têm “encaminhado diversas alterações de forma arbitrária, consolidando-se, portanto, como órgão de governo” e isso revela, por seu turno “a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com intuito de manter a hegemonia capitalista no País” (Ximenes; Melo, 2022, p. 744).

Encaminhado “à revelia do debate democrático” foi o Parecer CNE/CP n. 14/2020 e a Resolução CNE/CP n. 02/2019 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). Ambos os documentos visando coerência com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Toda a formação de professores passa a sofrer pressão para estar em sintonia com a BNCC e a BNC-Formação Inicial (Ximenes; Melo, 2022).

A seguir apresentamos imagem que elaboramos a respeito das competências defendidas pela BNCC.



Imagem 04 – Competências da BNCC – Elaborado pela autora

A formação de professores, portanto, nessa segunda metade da década de 2010 tem sido, cada vez mais, atacada por interesses privatistas e agências multilaterais. Tais reconfigurações possuem por base a teoria do capital humano e compreende a educação como elemento central do desenvolvimento econômico e social de um país, servindo, ainda, de arrimo para o modo de produção capitalista (Ximenes; Melo, 2022).

Esses documentos foram elaborados não levando em consideração as necessidades históricas de formação e valorização do trabalho educativo dos professores e sem o necessário diálogo com eles e as escolas. Outro aspecto que merece destaque é o caráter tecnocrático que visa maior controle sobre o trabalho realizado pelos professores em coerência com as competências e conteúdos defendidos e preconizados pela BNCC, bem como as investidas de agentes empresariais junto às secretarias de educação municipais e estaduais (Ximenes; Melo, 2022).



Um ponto anterior a estes documentos remonta à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, isto é a Resolução CNE/CP n. 02/2015 para atender a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Nesse aspecto, as DCN foram democraticamente elaboradas enquanto vocalização de diversas demandas de comunidades acadêmicas e escolares. Elas enfatizam a articulação necessária entre a educação básica e o ensino superior. O eixo nuclear da concepção de formação se baseia em conteúdos comuns e o desenvolvimento de eixos específicos para a formação, tendo como preocupação a articulação entre teoria, prática, ensino e pesquisa (Ximenes; Melo, 2022).

As críticas à BNC-Formação Inicial por parte da comunidade acadêmica e de profissionais da educação retomam a “necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes com vistas à garantia do desenvolvimento profissional” (Ximenes; Melo, 2022, p. 745). Esta demanda é parte de uma luta histórica que busca a valorização dos profissionais da educação e qualidade na formação inicial e continuada, bem como condições dignas de carreira, trabalho e salário.

Após 2016, com governos ultraliberais no Brasil e no mundo, novas políticas educacionais e projetos de educação, de formação de professores foram desencadeados. Isto evidencia, por sua vez, o entendimento que demonstramos anteriormente em nossa tese, qual seja: a educação possui uma dependência para com a base material da sociedade, pois quanto mais aumenta a exploração sobre o trabalho e o Estado passa a atender de modo mais claro o capital, então, a educação também sofrerá impacto.

É nesse cenário “marcado por contradições, por discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública” (Ximenes; Melo, 2022, p. 747) que foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 02 de 22 de dezembro de 2017 instituindo a Base Nacional



Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. A aprovação da BNCC também recebeu fortes críticas por meio de setores acadêmicos e de profissionais da educação, já que não prezou pelo diálogo com os movimentos de educadores, cientistas e sindicais da educação.

A aprovação da BNCC ocorreu de maneira “intempestiva, desvelando interesses diversos e contraditórios, rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos” (XIMENES; MELO, 2022, p. 747). A BNCC retoma a ideia de competências e se constitui como “carro-chefe” das políticas educacionais do MEC. A BNCC, nesse sentido, reforça “o enfoque antiescolar e a concepção liberal e idealista de educação, contrapondo-se a uma concepção crítica de educação infantil cidadã como um direito e como mediação para a emancipação humana” (Ximenes; Melo, 2022, p. 747).

Foi nesse contexto que foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/2019 (BNC-Formação Inicial) sendo que o debate que ocorria com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi descartado. Os índices educacionais baixos de nosso país nas avaliações internacionais, mais uma vez, são encarados como responsabilidade de uma precária formação de professores.

A formação de professores será marcada, nessa dinâmica, pelo “modelo gerencialista e pelas políticas de accountability, buscando descentralização/(des)responsabilização do Estado” (Ximenes; Melo, 2022, p. 748). A perspectiva pragmática e utilitarista será a ênfase na formação de futuros professores, incluindo um maior controle sobre o trabalho educativo. Importante notar ainda que esse novo modelo da BNC-Formação Inicial retira a autonomia das instituições universitárias já que prescreve uma nova fundamentação baseada em competências e alinhada à lógica privatizante, ou seja, uma formação de professores para atender o capital, pois tais investidas “acabam por maximizar velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a redução



da práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e diretivo, bem como a alienação do trabalho docente” (Ximenes; Melo, 2022, p. 758).

A seguir, apresentamos imagem – de nossa própria elaboração - com um breve histórico da formação de professores no Brasil.



Imagem 05 – Breve Histórico do Debate Educacional - Elaborado pela autora.

Esta dinâmica societária impacta absolutamente todos os complexos sociais: educação, arte, ciência, política, ideologia e a filosofia (Lukács, 2013). No caso da educação escolar e da formação de professores:

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao



conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. Preconiza-se como ambiente próprio a uma escola dinâmica e adequada ao século XXI a reprodução da dispersão em diversas atividades simultâneas que só se podem realizar de forma superficial e imediatista. Concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno aos clássicos do conhecimento são coisas tidas como pertencentes a um passado inapelavelmente superado. Enquanto isso, são realizados debates e mais debates tentando entender as causas do chamado “bullying” e também se generaliza o uso de medicamentos para a solução de supostos transtornos ou distúrbios psiconeurológicos e multiplicam-se as clínicas para tratamento de supostos problemas de aprendizagem. Pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase que um aspecto inerente ao exercício da profissão. (Saviani; Duarte, 2012, p. 02-03)

O trecho de Saviani e Duarte (2012) é preciso, pois nos mostra a interferência da sociedade capitalista no âmbito educacional. De modo geral, essa interferência ocorre a partir das seguintes práticas reais: 1) A maior parte da população precisa trabalhar para sobreviver e sustentar suas famílias; 2) O acesso às obras de arte, ciências e filosofia é profundamente desigual entre os indivíduos em seu processo de formação humana; 3) A maior parte dos professores enfrentam longas jornadas de trabalho com difíceis condições de trabalho; 4) Os conhecimentos transmitidos na educação escolar baseiam-se no senso comum; 5) A formação inicial de professores não valoriza os conhecimentos teóricos clássicos e; 6) As críticas à educação que o capital incentiva são deturpadas, descaracterizadas e fortemente combatidas; conforme podemos apreender de Martins e Duarte (2010).

Precisamos resgatar entendimentos que dizem respeito aos fundamentos do trabalho educativo e da função social da educação escolar tendo como prerrogativa



e preocupação maior o desenvolvimento máximo das individualidades e não o seu rebaixamento perante as demandas mercadológicas.

Saviani (2011) parte do fato de que a diferença dos seres humanos para com os animais está no fato de que nós, seres humanos, precisamos produzir e reproduzir as condições materiais da existência social por meio de atos de trabalho. Lukács (2013), por seu turno, nos explica que o trabalho é uma relação entre a sociedade e a natureza para a produção da existência em sociedade: fogueiras, instrumentos, utensílios, não são apenas “dádivas” da natureza, mas sim, produções eminentemente humanas.

Com os atos de trabalho, os seres humanos criam habilidades, técnicas, valores e conhecimentos. Aqui reside a gênese dos rudimentos do complexo social que constitui a educação. Se o trabalho educativo, como demonstra a PHC, constitui a dinâmica pela qual os indivíduos se formam seres humanos e, por isso mesmo, precisamos refletir criticamente quais conhecimentos precisam ser transmitidos e apropriados, então, nesse sentido, a formação de professores precisa se colocar esta reflexão perante os futuros professores.

Para a PHC o trabalho educativo deve ser uma atividade teleológica, ou seja, intencional, organizada e com o objetivo de contribuir com o máximo desenvolvimento intelectual dos alunos. Por isso a importância dos conhecimentos clássicos:

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (Saviani, 2011, p. 13)



Os conhecimentos clássicos devem ser trabalhados na educação escolar e, também, é preciso lembrar da função clássica da escola que é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). Não se trata de um desprezo pelo conhecimento do senso comum ou da cultura popular. Por outro lado, trata-se do reconhecimento que o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio das objetivações intelectuais em suas formas mais elaboradas e sistematizadas. Como nos ensina Martins (2021):

Haja vista que a educação se impõe como traço fundante da humanização, sua forma escolar desponta com uma tarefa que lhe é própria: cabe a ela disponibilizar um tipo específico de conhecimento, qual seja, aquele que não é disponibilizado pelas e nas esferas da vida cotidiana, organizando-o longitudinalmente como conteúdos escolares, transmitidos por formas didáticas intencionalmente voltadas à promoção da aprendizagem. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica se estrutura na base de um princípio fundamental: os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas culturais já alcançadas pela humanidade nas esferas da arte, da filosofia e da ciência. Tal fato se justifica por inúmeras razões, mas por ora destacamos duas delas: a primeira diz respeito à formação da já citada imagem subjetiva consciente da realidade objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar os sujeitos na realidade concreta.

Corroboramos do entendimento de que:

Diante de uma tarefa de tal magnitude a referida imagem carece ter objetividade, ou seja, ela precisa ter, maximamente, correspondência com o real, tornado então, inteligível. Ao propor o ensino dos conhecimentos clássicos como o dever ser da educação escolar, a pedagogia histórico-crítica tem a clareza de que na ausência do mesmo a captação das leis que regem a formação e desenvolvimento de todos os fenômenos se torna impossível. Trata-se, por conseguinte, de se primar pela formação da consciência das pessoas, que em última instância significa “com ciência”, isto é, com saber! A segunda questão nos remete à esfera psicológica, uma vez que, conforme a psicologia histórico-cultural, é o ensino que promove o desenvolvimento, diferentemente do que postulam as concepções naturalizantes e anistóricas que caracterizam a psicologia tradicional.



O desenvolvimento do psiquismo resulta, pois, de condições que o requeiram e o possibilitem, sendo esta a função precípua da educação escolar. Em suma, ao defender o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, a perspectiva histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento de capacidades humanas complexas, a exemplo das operações lógicas do raciocínio, da atenção focal, da memória lógica, de sentimentos éticos, do autodomínio da conduta, dentre outros atributos já consolidados como característicos do gênero humano. (Martins, 2021, p. 99)

Por isso mesmo, para a PHC a escola “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p. 14). No âmbito da sociedade capitalista em sua luta transformadora contra os resquícios da sociedade feudal, a escola é fundamental para a socialização da ciência. Com efeito, justamente por este fato, é a “exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2011, p. 14).

Conforme a PHC, a formação de professores, numa premissa histórica, crítica e humanista, precisa defender o papel da escola e do conhecimento elaborado e teórico, pois:

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schon, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem



pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (Duarte, 2003, p. 619-620)

O trecho de Duarte (2003) é preciso: é necessário investir esforços teóricos para compreender de modo crítico marxista a realidade social e as contradições presentes na formação de professores e na educação escolar. Ao mesmo tempo, são necessárias ações reais e organizadas na defesa dessa instituição e do trabalho educativo, como, por exemplo, movimentos de educadores aliados a demais trabalhadores na luta pela defesa dos direitos sociais.

Isto significa, que a partir de uma sólida compreensão da educação poderemos analisar de forma crítica a resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019, que institui a BNC-Formação Inicial, as competências específicas que os professores precisam dominar. Ao observarmos, por exemplo, o seguinte artigo:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (Brasil, 2019, p. 02)

Podemos perceber neste trecho, um primeiro indício que sustenta a BNC-Formação Inicial de professores e, justamente em razão disto, precisa ser investigado do ponto de vista histórico e crítico no sentido de extrair do documento sua concepção de educação e a orientação ideológica ali presente.

A resolução CNE/CEP n. 02 de 20 de dezembro de 2019 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). Esse documento, por sua vez, está vinculado à concepção das “pedagogias das competências” presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A seguir apresentamos imagem, de nossa própria elaboração, a respeito das pedagogias do “aprender a aprender”.

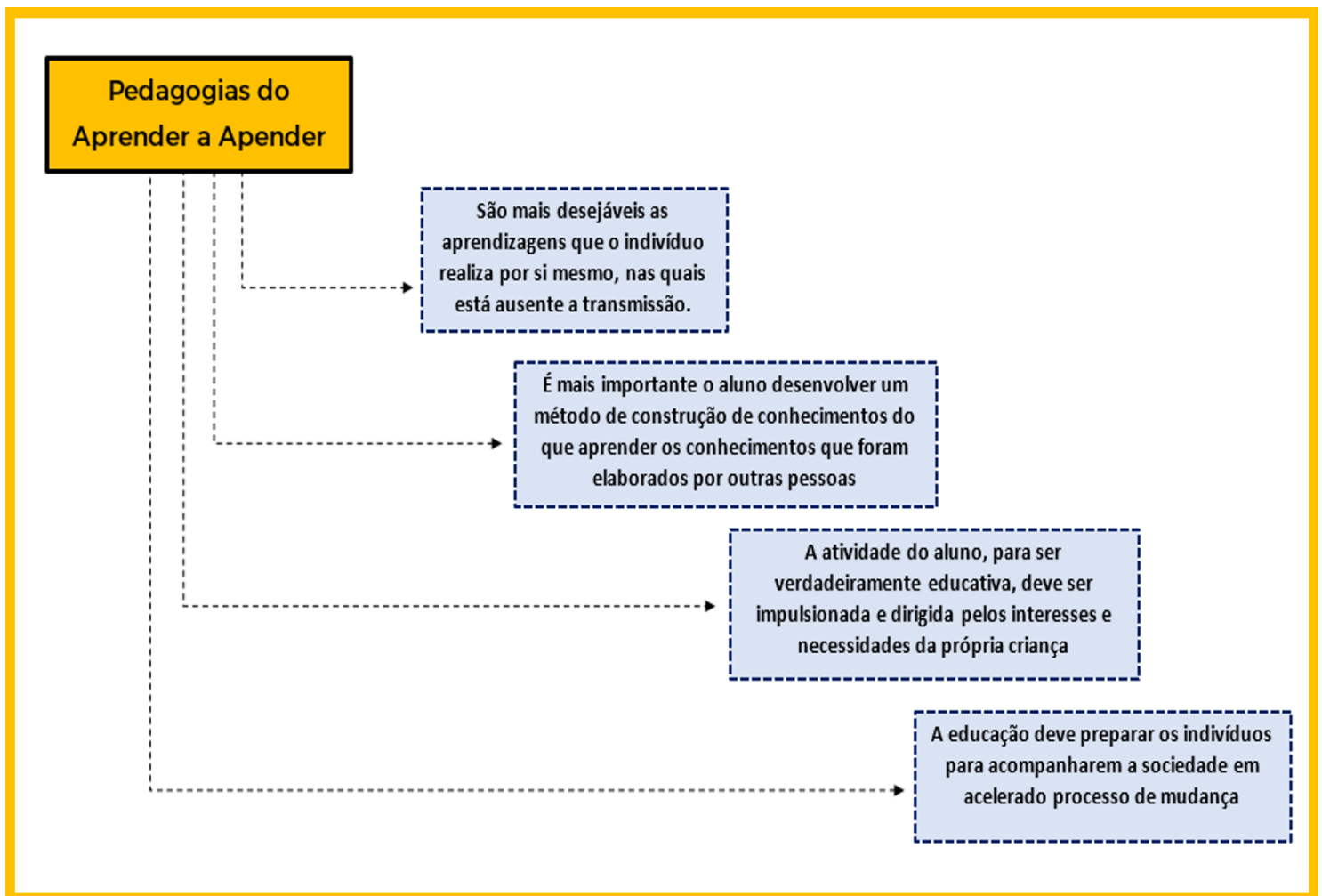


Imagem 06 - Esquema Síntese das Pedagogias do Aprender a Aprender - Elaborado pela autora.

As “pedagogias das competências” - PAA expressam uma das variações das chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, nas quais: 1) o conhecimento elaborado possui menos importância que o conhecimento tácito do cotidiano; 2) é mais interessante o aluno aprender por si mesmo do que pelo trabalho diretivo do professor; 3) é mais importante a construção de um modo de construção do conhecimento do que o seu processo de transmissão e assimilação e; 4) o objetivo



maior não é o desenvolvimento intelectual dos alunos e a transformação essencial da realidade; mas sim, a adaptação dos alunos ao mercado de trabalho; como podemos compreender a partir do estudo realizado de Duarte (2011).

Trata-se de um documento, portanto, necessário em ser analisado e pesquisado já que visa influenciar diretamente a formação de professores. A própria Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elenca nove aspectos problemáticos no documento⁶: 1) uma formação de professores de “uma nota só”; 2) uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3) uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica; 4) uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5) um texto higiênico em relação à condição social do licenciado; 6) uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7) uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8) uma formação de professores com menos recurso e; 9) uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

O praticismo e utilitarismo manipulatório presente nos projetos de formação de professores do capital incluem:

[...] o desprezo contemporâneo às metanarrativas, no que se incluem as análises acerca da propriedade privada dos modos de produção e da alienação que dela decorre, traz em seu bojo todos os riscos de um irracionalismo que se contrapõe à verdade, à ciência e à ação humana capaz de nortear os rumos da história. (Martins, 2010, p. 25)

Além disso, há que se chamar a atenção para o fato de que este documento que visa influenciar sobremaneira a formação de professores, não levou em consideração toda uma série histórica de movimentos de educadores e pesquisadores que há décadas produzem conhecimento sobre esta temática. Vê-se, assim, um primeiro caráter hierárquico na elaboração e implementação da

⁶ Matéria completa em: < <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> > Último acesso: 24 de abril de 2022.



resolução. Importante lembrar que este documento não se desvincula da história recente extremamente conflituosa pela qual o Brasil e o mundo se encontram.

Frente a tais constatações, apresentamos o balanço que realizamos a respeito da BNC-Formação Inicial que orienta a formação de professores na contemporaneidade a partir do método que trabalhamos.

Realizamos este levantamento em abril de 2022, com recorte temporal da busca abrangendo o período de 2019-2022. Buscamos o descritor “BNC-Formação” no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e obtivemos como resultado 4.713 trabalhos acadêmicos. Utilizando os filtros: 1) Grande Área do Conhecimento: “Ciências Humanas”; 2) Área do Conhecimento: “Educação”; 3) Área de Concentração: “Educação” e; 4) Programas: “Educação”, obtivemos o resultado de 1.732 trabalhos. Analisando esse último resultado e buscando trabalhos que se aproximem do método marxista e da pedagogia histórico-crítica, chegamos ao seguinte resultado: 03 teses e 02 dissertações; no Repositório Institucional da UFMS encontramos 01 dissertação; na *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO - não obtivemos resultados e no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - OASIS-BR - verificamos 04 artigos. Organizamos essas informações no quadro a seguir.



Quadro 1: Descritor “BNC-Formação”

Banco de Dados	Quantidade	Tipo	Referência
Catálogo de Dissertações & Teses – CAPES (23/04/2022)	03	Tese	MEDEIROS, D. G. Base Nacional Curricular: A Formação das Professoras de Crianças da Educação Básica ' 15/02/2022 264 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Itajaí.
			JUNIOR, E. V. M. Crítica Ontológica da Formação Contemporânea de Professores no Brasil: Uma Análise Baseada nas Categorias Nodais da Estética De Lukács ' 17/12/2021 203 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antonio Martins Filho.
			SOUSA, S. M. B. Formação Inicial De Professores De Língua Portuguesa: A Preocupação em Formar Formadores de Leitores de Textos Literários ' 16/07/2020 197 F. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos



	02	Dissertações	Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
			RODRIGUES, L. P. (Des) Caminhos das Políticas de Formação Inicial Docente na Licenciatura em Educação Física: Uma Análise a Partir das Universidades Estaduais do Paraná' 27/08/2021 144 F. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM
Repositório Institucional UFMS	01	Dissertação	VITAL, S. C. C. Formação Continuada de Professores: Uma Análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas. Tese (Doutorado em Educação) UFMS, 364 p., 2021.
Scielo			
OASIS-BR	04	Artigos	LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação em Debate. Práxis Educacional , [S. l.], v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405.
			OSTERMAN, F.; RESENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. Caderno Brasileiro de Ensino de Física , v. 38, n. 23, p. 1381-1387,



			dez. 2021.
			FREITAS, S. C.; MOLINA, A. A. Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: Em discussão a nova resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. Pedagogia em Foco , Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.
			COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924 . Acesso em: 23 abr. 2022.

(Elaborado pela autora, 2022)

O trabalho de Medeiros (2022) problematizou o trabalho de professoras a partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa salienta os discursos que justificaram este documento e crítica avaliação por organismos internacionais, demonstrando que o documento responsabiliza não apenas a formação inicial de professores, mas, também, o conjunto das políticas educacionais brasileiras.

O trabalho de Júnior (2011) possui muitos pontos e análises importantes e centrais para compreender de modo crítico e histórico a formação de professores no Brasil, contudo, não possui como recorte de análise a BNC-Formação Inicial. Esta pesquisa leva em conta a crise estrutura do capital e as desigualdades decorrentes da relação de exploração que o capital opera sobre o trabalho no que



diz respeito à formação docente brasileira, concluindo que é necessário romper em absoluto com o sistema do capital.

A pesquisa de Souza (2020) possui como recorte o conteúdo escolar de língua portuguesa e não aprofunda a análise com base no documento aqui em questão e não trabalha com o método e teoria pedagógica histórico-crítica que fundamenta nossa reflexão. A pesquisa leva em conta a ação de linguagem de textos produzidos pelos alunos do curso, numa metodologia do Interacionismo Sociodiscursivo e Bakhtin, propondo oficinas para que os futuros professores possam se engajar na situação de ensino.

O trabalho de Moreira (2022) avança em muitos pontos, dentre eles a contextualização histórica das Diretrizes Curriculares Nacionais, contudo, o objeto não é a formação de professores e nem o método baseado na teoria social marxista. A pesquisa conclui com a afirmação de que a CNE/CP n. 02/2019 possui forte influência do neoliberalismo em sua estrutura privilegiando questões práticas e secundarizando questionamentos em torno do conhecimento teórico.

A pesquisa de Rodrigues (2021) possui um amplo espectro de crítica e análise focando na formação inicial em educação física e não aborda o documento que estamos tratando. A dissertação de Vital (2021) também não aborda o documento em profundidade e foca na questão da formação continuada e não a inicial. A pesquisa analisou como as políticas de formação inciam docente influenciam a estruturação curricular dos cursos de licenciatura em educação física, apontando a necessidade de pensar em mudanças nessa área.

A pesquisa de Vital (2021), por sua vez, aborda a formação continuada de professores, como objeto de análise, entendendo-a como um processo que ocorre de modo permanente e constante, em íntima relação com a formação inicial e defendendo uma produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos. A pesquisa trabalha com a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo



histórico-dialético, concluindo na necessidade de pensar a educação em seu sentido amplo e políticas que considerem o processo formativo e o papel do professor para a “formação cidadã e emancipadora”.

O artigo de Lavoura, Alves e Junior (2020) explicam a conjuntura atual recorrendo à crise estrutural do capital e utilizando uma análise dos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos da Base Nacional Comum, demonstrando como as políticas educacionais se vinculam ao ideário neoliberal e à financeirização do capital.

O artigo de Osterman e Rsende (2021), por sua vez, analisa a disciplina de Física no currículo do ensino médio e compreende a educação e o currículo num campo de disputas e tensões. Conclui que a posição neoliberal constitui uma posição dominante nesses conflitos e a perspectiva crítica defendendo a educação como um direito.

O texto de Freitas e Molina (2020) discute as orientações do Estado brasileiro no que diz respeito à formação de professores, analisando a resolução CNE/CP n. 02 de 2019, trabalhando com o materialismo histórico-dialético. Explicita o processo de formação de professores voltado para princípios de competências, habilidades, flexibilidade e “competências socioemocionais”.

O artigo de Costa, Mattos e Caetano (2021), por seu turno, analisa a BNC-Formação Inicial, por meio da pesquisa bibliográfica. Concluem os autores que a formação docente, acentuadamente, tem sucumbido às necessidades do capital e a formação deixa de ser baseada na universidade, para se centrar na escola como espaço de ensino, pesquisa e extensão.

O segundo descritor que buscamos foi “Formação de Docentes e BNC-Formação”, verificamos a existência de 6.218 trabalhos acadêmicos. Utilizando os mesmos filtros anteriormente citados, chegamos ao resultado de 2.897. chegamos



ao seguinte resultado: nenhum trabalho na CAPES e no Repositório Institucional da UFMS. Encontramos, todavia, após nossa leitura, 06 artigos na SCIELO e 04 no OASIS-BR. Podemos analisar essas informações no quadro 2:

Quadro 2: Descritores “Formação de Docentes e BNC-Formação”

Banco de Dados	Quantidade	Tipo	Referência
Scielo	06	Artigos	PIRES, M. A. CARDOSO, L. R. BNC para a formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. Série-Estudos , Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.
			SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? Práxis Educacional , [S. l.], v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917.
			Marques, N. L. R., Orengo, G., Müller, M. G., Buss, C. da S., & Vaz da Silva, M. A. B. . (2021). Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?. Revista Educar Mais , 5(3), 637–649. https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2409
			DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. Educ. Soc. , Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015



			<p>GONÇALVES, S.R.V; MOTA, R.A.M.; ANADON, S. B. A Resolução Cne/Cp N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação De Professores. Revista Formação em Movimento, v.2, i.2, n.4, p. 360 - 379, jul./dez. 2020</p>
			<p>PORTELINHA, Ângela M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925.</p>
OASIS-BR	04	Artigos	<p>NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875.</p>
			<p>TAFFAREL, C. N. Z. Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, Silenciar, Inverter para o Capital Dominar. Formação em Movimento – Revista da ANFOPE, v. 01, n. 02, p. 600-607, 2019.</p>
			<p>RODRIGUES, L. Z., Pereira, B. ., & Mohr, A. (2021). Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, e35617, 1–39. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315</p>



			ALBINO, Â. C. A., & da Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Retratos Da Escola , 13(25), 137–153. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966
--	--	--	--

(Elaborado pela autora, 2022)

O artigo de Pires e Cardoso (2020) é interessante por apresentar uma análise do documento aqui em questão no sentido de incentivar uma formação racional neoliberal, contudo, também não aprofunda a análise nem trabalha com o método marxista e a PHC. Os autores argumentam que tais documentos obedecem ao mercado e concluem o perfil prático, de desvalorização teórica que essa dinâmica implica.

O artigo de Siminionato e Hobold (2021), por sua vez, apresenta panorama histórico, crítico e enfatiza a formação de professores voltada para o atendimento dos interesses do capital a partir de diretrizes e normativas que retiram o controle do trabalho educativo dos próprios professores. Concluem que há, em tais perspectivas, um profundo reordenamento dos fundamentos, objetivos e conteúdos da formação inicial em consonância com o “projeto do capital” e concluem que tais processos “expropriam o professor de seu modo de produção”.

O escrito de Marques, Orengo e Muller (et.all) problematiza a formação de professores numa perspectiva histórica, desde as diretrizes curriculares nacionais e conclui que existem inúmeras dificuldades na formação de futuros professores “autônomos e reflexivos”, apesar de não trabalharem com o marxismo e nem com a PHC. Os autores apresentam que há, nos documentos, um deslocamento do conceito de prática e concluem que esse posicionamento pode comprometer a formação de futuros professores em seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.



O escrito de Dourado (2015) possui uma análise extremamente legalista que, apesar de importante para compreendermos as normas jurídicas presentes na formação docente, não reflete sobre seus condicionantes contraditórios e materiais. O artigo também leva em consideração a construção do parecer CNE/CP 02/2015 e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação – 2010 e 2014.

O artigo de Gonçalves, Mota e Anadon (2020) apresenta um panorama a respeito da resolução CNE/CP n. 02 de 2019, contudo, não reflete este retrocesso em face da crise que enfrentamos do capital. Os autores concluem que as DCN constituem um retrocesso para a formação de professores, sendo valorizada uma formação tecnicista e pragmática.

O escrito de Portelinha (2021) apresenta importantes considerações a respeito das novas normas e documentos de formação de professores em suas implicações para o curso de pedagogia e coaduna com nossa tese na defesa de uma formação teoricamente sólida e humanamente referenciada. No artigo, há a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, trabalhando com a análise “crítico-dialética” defendendo a necessidade de, no processo formativo, serem valorizados o caráter teórico-científico e prático organizacional.

O escrito de Nogueira e Borges (2021) foca na formação continuada de professores, com uma análise societária crítica e necessária para estudo. Os autores argumentam que a formação de professores tem sido descaracterizada. Por meio de um estudo de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise documental, o estudo conclui que a formação continuada de professores da Educação Básica tem sido impactada por essas normativas de modo negativo e com retrocessos no caráter formativo em seus aspectos teórico-científicos, por um lado e, por outro lado, com “ganhos para os pressupostos do mercado educacional”.



O artigo de Taffarel (2019) parte de propostas debatidas pelos profissionais da educação no âmbito da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, demonstrando a necessidade da formação de professores não estar alinhada aos interesses do capital, mas sim, aos conhecimentos elaborados produzidos historicamente pela humanidade.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) analisam, em seu artigo, discutem a Educação em Ciências por meio de políticas educacionais curriculares voltadas para a formação de professores. Argumentam a falta de diálogo na constituição de tais políticas e concluem que tais propostas “apagam” os projetos de formação que até então tinham sido elaborados =, promovendo uma descaracterização do trabalho educativo, bem como a imposição de uma padronização dos processos educativos.

Albino e Silva (2019) analisam em seu escrito a formação presente na Base Nacional Comum Curricular na versão preliminar de dezembro de 2018. O artigo examina a proposta de formação presente no documento, evidenciando as disputas entre distintos grupos. Critica e questiona a perspectiva praticistas na formação por competências. Realizando a busca, nos mesmos moldes e parâmetros, com o terceiro descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais 2019” verificamos a existência de 8.965 trabalhos acadêmicos. Aplicando os filtros que citamos anteriormente, chegamos ao número de 4.632 produtos. Analisando esse último resultado e buscando trabalhos que se aproximem do método marxista e da pedagogia histórico-crítica, chegamos ao seguinte resultado: nenhum trabalho na CAPES e no Repositório Institucional da UFMS. Encontramos, todavia, 02 artigos na SCIELO e 01 no OASIS-BR. Podemos observar tais informações no quadro 3:



Quadro 3: Descritores “Diretrizes Curriculares Nacionais 2019”

Banco de Dados	Quantidade	Tipo	Referência
Scielo	02	Artigos	PORTELINHA, Ângela M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. Práxis Educacional , [S. l.], v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925. ADAMS, B. G. (2013). A importância da Lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da educação para docentes. Revista Monografias Ambientais , 10(10), 2148–2157.
OASIS-BR	01	Artigo	CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. Research, Society and Development , [S. l.], v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020.

(Elaborado pela autora, 2022)

O artigo de Portelinha (2019) já esboçamos suas linhas gerais anteriormente. O escrito de Adams (2013) aborda a importância dos documentos que trabalham com a Educação Ambiental, com foco na Lei n. 9.797/99 e que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Para a autora, há uma lacuna nesse aspecto que diz respeito ao desconhecimento dessa lei perante professores e aponta a necessidade de um “despertar de uma consciência ambiental”, sugerindo o desenvolvimento de mini-curso para professores no sentido de vivenciarem estes documentos.

Cintra e Costa (2020), por sua vez, analisam a formação docente para a Educação Básica, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais de



2002, 2015 e 2019. A pesquisa trabalha com o materialismo histórico-dialético e evidencia que apesar de expressões críticas, em sua “essência” retoma ensejos capitalistas, apontando a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas na área.

Realizamos a quarta busca com o descritor “Formação de Professores e Marxismo”, no mesmo parâmetro, chegamos ao resultado de 1.887 trabalhos. Com a aplicação dos filtros, verificamos a existência de 965 produtos. Com o quinto descritor pesquisado “Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica” o resultado total foi de 1.042 trabalhos acadêmicos. Todavia, as pesquisas que realmente se aproximaram de nossa perspectiva teórica, metodológica e pedagógica são: 01 dissertação na CAPES, 01 livro e 01 dissertação no repositório da UFMS, 03 artigos na SCIELO e 02 no OASIS-BR.

Quadro 4: Descritores “Formação de Professores e Marxismo” e “Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica”

Banco de Dados	Quantidade	Tipo	Referência
Catálogo de Dissertações & Teses – CAPES	01	Dissertação	MACHADO, V. O. CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A BNCC E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS' 25/09/2019 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES



Repositório Institucional UFMS	02	Dissertação	CHAVES, I. A. A Importância do Conhecimento Científico na Educação Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMS, 122 p, 2021.
		Livro	ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. Formação de Professores e Educação Escolar: A prática da crítica e a crítica da prática. Campo Grande: Editora UFMS, 2020.
SciELO	03	Artigos	ORSO, P. J. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 58–73, 2022.
			Carvalho, B., & Martins, L. M. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUPERANDO O DILEMA TEORIA VERSUS PRÁTICA. Germinal: Marxismo E educação Em Debate , 9(1), 172–181, 2020
OASIS-BR	02	Artigos	ALPARONE, R. B. . Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022011, 2022.
			PEREIRA, M. de F. R. Apontamentos sobre a formação e o trabalho de professores no Brasil - numa perspectiva marxista. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 74–83, 2020.
			SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA CATEGORIA CULTURA: contribuições do marxismo. Revista Lugares de Educação , [S. l.], v. 5, n. 10, p. 181–196, 2024.

(Elaborado pela autora, 2022)



Procuramos, portanto, produções em livros, artigos, teses que ajudassem a compreender nosso objeto. O trabalho de Machado (2019) investigou as bases que levaram ao esvaziamento dos conteúdos de história presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e os limites que isso acarreta ao pensamento “histórico dos indivíduos”. Argumenta-se que esse problema é de ordem fundamentalmente pedagógica e que os conteúdos escolares estariam subordinados à construção de competências gerais e específicas. A pesquisa se baseou na PHC e demonstra importante reflexão para a formação dos indivíduos.

A pesquisa de Chaves (2021), por seu turno, demonstrou a especificidade do conhecimento científico bem como sua importância na educação escolar. O estudo foi baseado na PHC e no marxismo. Conclui que a escola possui um papel humanizador dos indivíduos e aponta a necessidade para, cada vez mais, se fazer presente conteúdos escolares científicos que contribuam para o desenvolvimento do psiquismo humano.

O livro de Rossi e Rossi (2020), do qual sou co-autora, apresenta uma abordagem para explicitar, com base na PHC e no marxismo a especificidade do trabalho educativo e do papel do professor, bem como a importância da educação escolar em sua função clássica de socialização dos conhecimentos elaborados das artes, das ciências e da reflexão filosófica.

O artigo de Orso (2012) aborda a formação de educadores, termo utilizado pelo autor, a partir do marxismo. Apresenta críticas à formação hegemônica e aponta caminhos para pensarmos uma outra formação.

O artigo de Carvalho e Martins (2017) aborda a dicotomia entre teoria e prática que prevalece na formação de professores brasileira. As autoras defendem que a Psicologia Histórico-Cultural e a PHC possuem fundamentos e reflexões importantes para avançar e auxiliar na superação desta problemática.

O texto de Alparone (2022) trata, de modo lúcido e histórico, as contribuições da PHC para a pesquisa, para a formação de professores e a luta dos profissionais da



educação em defesa da escola pública, gratuita, laica e que preze pela sua função clássica em socializar os conhecimentos elaborados e sistematizados.

Pereira (2012) analisa em seu artigo a formação e o trabalho dos professores, a partir do marxismo, considerando o movimento histórico da formação da sociedade brasileira, levando em consideração as categorias da totalidade e da contradição. Analisa a degradação e o controle na formação de professores desde finais dos anos 1990 e apresenta críticas que permitem refletir sobre o caráter de exploração sobre o processo de trabalho dos demais trabalhadores e como essa dinâmica impacta a atuação dos profissionais educacionais.

O artigo de Silva e Cruz (2014) trabalha com a categoria de cultura a partir de grandes clássicos do marxismo, entendendo a cultura voltada à sociedade regida pelo capital, porém, também em seu potencial para a “consciência emancipatória”. Os autores defendem que o estudo sobre o conceito de cultura é um empreendimento necessário e importante para os professores e sua atuação profissional, destacando a relevância de uma perspectiva “crítico-emancipatória de formação docente”. No quadro a seguir podemos observar uma síntese dos quadros anteriores. Nota-se que apesar do grande número de trabalhos encontrados a partir dos descritores, em sua grande maioria não são de trabalhos que se aproximem de nosso método. Apesar de alguns trabalhos trazerem em seus títulos o nosso objeto (formação de professores), a forma com o qual é realizada a análise é rigorosamente distinta da qual estamos realizando.



Quadro 5: Síntese dos Resultados

Descritor	Base de Dados	Resultado Primário	Filtros Utilizados	Resultado Secundário	Resultado Final
“BNC-Formação”	*CAPES * Repositório Instit. UFMS *SCIELO *OASIS	4.713	1. Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas. 2. Área do Conhecimento: educação. 3. Área de Concentração: Educação. 4. Programas: Educação	1.732	10
“Formação de Docentes e BNC- Formação”	Repetimos as Bases de Dados	6.218	Repetimos os Filtros	2.897	10
“Diretrizes Curriculares Nacionais 2019”	Repetimos as Bases de Dados	8.965	Repetimos os Filtros	4.636	03
“Formação de Professores e Marxismo”	Repetimos as Bases de Dados	1.887	Repetimos os Filtros	965	05
“Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica”	Repetimos as Bases de Dados	1.042	Repetimos os Filtros	121	03

(Elaborado pela autora, 2022)



Esses levantamentos permitem-nos extrair algumas considerações relevantes para nosso debate e pesquisa. Em primeiro lugar, o documento BNC-Formação é muito recente e, talvez por isso mesmo, ainda devem estar em andamento as pesquisas de mestrado e de doutorado que se predisponham a pesquisar tal resolução.

Os interesses efetivos (e não os proclamados) dominantes é a reprodução dos lucros e a maximização dos processos de exploração, incluindo aqui, a área educacional. Os objetivos que nascem da especificidade dos indivíduos trabalhadores no processo de produção social é o fim de toda forma de exploração do homem pelo homem. Portanto, não é por um acaso qualquer que a maior parte das pesquisas no âmbito da formação de professores não trabalhem com o marxismo e com a pedagogia histórico-crítica, pois são perspectivas teóricas e metodológicas que assumidamente possuem o compromisso com os trabalhadores.



Quadro 6: Descritores “Diretrizes Curriculares Nacionais 2019”

02 LIVROS	MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). Formação de Professores – Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias . São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
	SAVIANI, D.; DUARTE, N. Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie . Campinas – SP: Autores Associados, 2021.
06 ARTIGOS	DUARTE, N. Pesquisa Educacional e a Defesa do Ser Humano. Revista GESTO-Debate , vol. 21, n. 11, p. 189-204, 2021.
	FERREIRA, C. G.; DUARTE, N. O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Acta Scientiarum. Education , v. 43, p. 01-11, 2021.
	MARTINS, L. M. Escola e Conhecimento – Entrevista. Revista GESTO-Debate , vol. 21, n. 06, p. 96-107, 2021.
	MARSIGLIA, NA. C.G; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. Revista HISTED-BR , vol. 19, n. 01-28, 2019.
	SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica na Atualidade (Entrevista). Revista Colloquium Humanarum , v. 16, n. 2, p.4-12 abr/jun 2019.
SAVIANI, D. Educação Escolar, Conhecimento e Pesquisa. Revista GESTO-Debate , vol. 21, n. 08, p. 134-152, jan/dez 2021.	

(Elaborado pela autora, 2022)



Os dados do quadro 06 nos mostram que é importante realizar buscas e levantamentos em bases de dados consolidadas sobre dissertações, teses, livros e artigos na área da educação. Porém, igualmente relevante é acompanhar a produção teórica de autores clássicos que trabalham tanto com o método marxista quanto com a pedagogia histórico-crítica. Mesmo dentro do marxismo é preciso assumir uma determinada teoria pedagógica e, entendemos, que a teoria pedagógica histórico-crítica trabalha realmente com a teoria social de Marx sem deturpações ou idealismos de qualquer tipo.

Além disso, a busca realizada permite-nos afirmar que há uma escassez de pesquisas sobre a BNC-Formação que se predisponha a analisar, com base no marxismo, a orientação ideológica e a concepção de formação de professores no referido documento. Aqui reside uma contribuição original de nossa tese, pois desvendar as tramas que orientam a prática social perante um conflito, na área da educação, é uma empreitada que não nega a existência das ideologias nos documentos de formação de professores.

Como vivemos ainda no capitalismo, seria estranho mesmo verificar o contrário, ou seja, se verificássemos que a maior parte das pesquisas trabalham com o marxismo, já que, como os clássicos nos ensinam, as “ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx e Engels, 2007, p. 47).

Perante todas as análises expostas anteriormente, podemos concluir que se os pesquisadores em educação e os professores não tiverem clareza de como a ideologia opera e se articula com a educação e seus processos formativos, muito provavelmente, seremos manipulados perante os interesses dos grandes grupos empresariais que, por intermédio do Estado, fazem



avançar seus interesses nas escolas públicas, nos currículos, nas universidades e nas formações de professores.

Nessa seção demonstramos: 1) a educação escolar apenas se torna uma “possibilidade” para os filhos dos trabalhadores modo de produção capitalista; 2) no capitalismo a escola possui é marcada por uma contradição: ao mesmo tempo em que ela é uma instituição social importantíssima para a formação humana, o próprio capital coloca obstáculos e mais obstáculos perante sua universalização, funcionamento e organização; 3) as pesquisas levantadas na sua maior parte não trabalham com o método marxista o que indica, por sua vez, a perspectiva dominante no âmbito da produção do conhecimento e; 4) a formação de professores no capitalismo precisa, cada vez mais, adquirir um caráter humanista no sentido da defesa da integridade humana, das condições do trabalho educativo e na socialização das objetivações intelectuais mais elaboradas e desenvolvidas.

É preciso defender a educação escolar e a formação de professores numa perspectiva crítica e que preze pela valorização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas a partir da racionalidade científica e pedagógica. Essa é a tese que estamos defendendo ao longo de todo o texto em sua concepção, elaboração, estruturação e exposição.

4.2 – Análise e Crítica da BNC-Formação Inicial

Neste subitem analisamos a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Analisar criticamente, ao contrário do que pode parecer numa leitura rápida e apressada, não indica simplesmente negar os princípios ou parâmetros do objeto em questão. Na esteira da ontologia marxista desenvolvida por Lukács (2013), trata-se de



apreender os avanços, as lacunas e os desvios de determinada teoria, perspectiva ou abordagem.

Nesse aspecto, Almeida e Piatti (2021) possuem uma lúcida abordagem a respeito das políticas educacionais:

As políticas públicas educacionais se inserem em um campo de intensa disputa hegemônica marcada por conflitos e processos descontínuos fortemente sustentados pela concepção de governo presente no momento de sua elaboração e implementação. No cenário atual, as políticas educacionais enveredam-se sob a égide do neoliberalismo, com forte participação de empresas globais e organismos internacionais (Almeida; Piatti, 2021, p. 649)

O trecho de Almeida e Piatti (2021) é relevante, pois ajuda a compreender os vínculos entre as políticas educacionais, o Estado e o capital. Dessa forma, compreendemos que a formação de professores deve prezar pela apropriação coletiva, sistematizada e intencional dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas manifestações mais desenvolvidas e elaboradas. Isso se justifica não por parâmetros academicistas ou eruditistas. Por outro lado, trata-se do reconhecimento de que a realidade social é extremamente complexa e dinâmica e que, por isso mesmo, nenhuma leitura rasa ou “olhar” é capaz de apreender o movimento essencial dos processos sociais sem levar em consideração as objetivações intelectuais como as ciências, as artes e a autêntica filosofia.

A educação escolar no Brasil enfrenta enormes dificuldades e obstáculos em íntima relação com as desigualdades sociais historicamente produzidas e reproduzidas. No âmbito da BNC-Formação Inicial, trata-se de um documento que está relacionado à Base Nacional Comum Curricular, pois, de acordo com o próprio texto referência:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de



todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse processo de discussão foi longo e exaustivamente debatido, visando preservar a autonomia dos diversos entes federados para, partindo da referência comum e obrigatória disposta na BNCC, construir currículos contextualizados, tendo como princípio básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para todas as identidades que contemplam a população brasileira. A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (MEC, 2019, p. 01)

O trecho anterior apresenta a BNCC com uma prerrogativa de inovação e necessidade de mudança, frente a uma sociabilidade marcada pela transformação. Contudo, a própria crítica ao passado não comparece de modo profundo e explícito. Para propor uma nova Base e uma nova formação é preciso, em primeiro lugar, demonstrar as lacunas e insuficiências do que vinha ocorrendo até então e esse procedimento simplesmente inexistente no documento aqui em questão.

O texto que aprovou a Resolução que instituiu a BNC-Formação Inicial foi o Parecer CNE/CP n. 22/2019. A comissão que elaborou esse parecer foi composta por: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes.

A análise da comissão inicia o Parecer afirmando que a “BNCC inaugura uma nova Era da Educação Básica em nosso país” e que, pela primeira vez,



“logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos [...]” (Brasil, 2019, p. 01).

Contudo, precisamos analisar: qual “consenso”? Como demonstramos a partir de outros pesquisadores da educação, a BNCC não considerou um acúmulo de experiências, pesquisas e reflexões no campo da educação de mais de 40 anos. Portanto, a ideologia dominante já se manifesta na própria redação do Parecer, uma vez que, afirmar que houve “consenso”, em verdade e na prática social, é inverter o que realmente se passou na elaboração desses documentos que atendem interesses de diversos setores do capital, conforme temos demonstrado.

Além disso, continua o Parecer afirmando que “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais”; pois assim, iremos superar não apenas a “vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira” (Brasil, 2019, p. 01).

Também esse trecho precisa ser analisado. Conforme demonstramos a partir de autores clássicos do pensamento marxista, as desigualdades que ocorrem no âmbito educacional devem a sua essência à desigualdade que há no modo como as sociedades produzem as condições materiais de suas existências (Tonet, 2013). Nesse sentido, afirmar que esse modelo de formação de professores irá ser benéfico e irá conseguir superar as desigualdades sociais e garantir uma “educação de qualidade” é, também aqui, mais uma manifestação do fenômeno ideológico das que inverte a realidade, deturpando-a com objetivo de prevalecer a sua visão e concepção de mundo, de sociedade e de educação.



Se temos uma forma típica de trabalho no sistema do capital que apresenta uma desigualdade estrutural em que a burguesia explora os trabalhadores conforme o trabalho de Rossi (2018) nos explica e, também, conforme a discussão sobre trabalho que já realizamos anteriormente. Então, a educação escolar, o acesso ao conhecimento e a formação de professores também sofrerá com essa dinâmica bárbara, excludente e cruel.

Além disso, o Parecer utiliza a expressão “educação de qualidade” não é uma expressão “mágica” que basta evoca-la e, pronto, tudo estaria resolvido. Tonet (2021) apresenta uma reflexão extremamente lúcida nesse sentido, nos ensinando que a educação de qualidade depende da perspectiva de qual grupo social que estamos defendendo. A educação de qualidade do capital é essa que a BNC-Formação Inicial, a BNCC e o seu Parecer estão defendendo, com a centralidade da prática e a desconsideração com a transformação social como requisito para melhoria da educação em todas as suas dimensões. Já a educação de qualidade, pensada a partir da formação humana plena implica:

Trata-se, pois, para quem está preocupado com a emancipação humana, de avaliar a qualidade da educação de um ponto de vista dos interesses maiores dos trabalhadores. E essa avaliação deve ser guiada por três critérios: 1) Em que medida ela permite compreender efetivamente a realidade do modo mais integral e aprofundado hoje possível. 2) Em que medida ela permite uma apropriação ampla e efetiva do patrimônio técnico, científico e cultural que está hoje à disposição da humanidade. 3) Em que medida ela contribui para a transformação radical do mundo e para a construção de uma sociedade humanamente emancipada. Sem deixar de lutar por melhorias no âmbito das políticas educacionais, de recursos financeiros e materiais e técnicos, de qualificação dos professores, de condições de trabalho e melhorias salariais, é preciso ter claro que tudo isto deve estar articulado com a causa maior da superação integral do sistema capitalista e da construção de uma sociedade comunista. Ignorar essas questões é candidatar-se, independente da intenção, a contribuir para reproduzir não



apenas uma sociedade socialmente desigual, mas cada vez mais desigual (Tonet, 2021, p. 08).

Desse modo, pensar a formação de professores com o adjetivo de “qualidade” precisa ser um empreendimento realizado a partir dos interesses dos trabalhadores que precisam se apropriar das formas mais elaboradas do conhecimento numa orientação ideológica crítica, precisa compreender de modo radical essa forma de sociabilidade.

A análise de Libâneo (2003) a respeito de uma “educação de qualidade” é indispensável ao nosso escrito, pois se trata de uma contribuição eminentemente pedagógica. Para o autor:

Na busca da qualidade democrática, ensino de qualidade é aquele que promove para todos o domínio de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Libâneo, 2003, p. 26)

Com efeito, a passagem de Libâneo (2003) é indispensável, por ser este um pesquisador e professor efetivamente do campo pedagógico. A educação de qualidade que concordamos com Libâneo (2003) deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos de modo a promoverem um entendimento mais profundo e crítico do mundo e da vida social.

O controle sobre o processo de trabalho é fundamental para a reprodução da propriedade privada, como nos ensina Mészáros (2002). Nesse aspecto, o Parecer aqui em tela, confirma este ensinamento ao colocar uma série de requisitos para o controle do trabalho educativo a ser realizado pelos



professores, pois, como consta “as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas” (Brasil, 2019, p. 12).

Colocar a necessidade de “competências profissionais dos professores” é um eufemismo que, em verdade, implica um processo de controle do trabalho educativo, uma vez, que tais conhecimentos sobre a prática cotidiana implicam adaptações do ensino no sentido de manter o senso comum e não questioná-lo e problematizá-lo. A justificativa para tais competências encontra respaldo no Parecer na volatilidade do mundo contemporâneo:

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity*, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. (Brasil, 2019, p. 12)

O “contexto” do mundo atual, no Parecer que embasa a BNC-Formação Inicial é absolutamente separado do fato de que vivemos ainda no modo de produção capitalista em que o capital controla e subordina o trabalho aos seus interesses e demandas. Nesse ponto, podemos observar, mais uma vez, o



fenômeno ideológico atuando: inverter a realidade e camuflá-la para que a visão de mundo dominante. A esse respeito, Duarte (2010) argumenta que:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. (Duarte, 2010, p. 38)

Esse trecho de Duarte (2010) é relevante para nossa tese, pois ajuda a compreender os riscos e os perigos da formação de professores enquanto “narcótico ideológico da burguesia”⁷ que visa a valorização do praticismo e do utilitarismo manipulatório. Ao hiperdimensionar o “saber fazer”, há uma concepção de conhecimento que não reflete os fenômenos e os processos em suas causas, em suas raízes. Ao separarmos o efeito, das causas, abre-se espaço para a manipulação do real. Isto é muito perigoso não só para a formação de professores, mas para a formação da concepção de mundo dos trabalhadores de uma maneira geral.

No Brasil e no mundo, nos últimos oito anos, pudemos assistir a barbárie de uma concepção de mundo irracional que fora produzida e disseminada ideologicamente. Além disso, no trecho que trouxemos para a análise, perceba o leitor que é afirmado como sendo mais importante para o aluno do que

⁷ Vale a pena lembrar que essa expressão é de Lukács (2015) como já demonstramos anteriormente na seção dedicada à demonstração da especificidade do fenômeno ideológico.



“acessar conhecimentos” que eles possam “seleccioná-los, correlaciona-los e cria-los”. Aqui temos, portanto, um posicionamento valorativo em consonância com aqueles defendidos pelas Pedagogias do Aprender a Aprender – PAA e explicado por Duarte (2013). Como poder criar conhecimento sem antes ter tido a oportunidade real de se apropriar dos conhecimentos elaborados que já foram produzidos pela humanidade?

Nenhum ser humano pode criar algum conhecimento absolutamente “do nada e do zero”. A história mostra justamente o contrário: todas as descobertas e conquistas científicas, por exemplo, só foram possíveis mediante a apropriação dos conhecimentos elaborados que já haviam sido produzidos historicamente. É imprescindível uma educação escolar e formação de professores que possibilite o mais amplo acesso às objetivações intelectuais mais desenvolvidas em uma orientação ideológica crítica.

O Parecer da BNC-Formação Inicial institui alguns princípios relevantes para a política de formação de professores da educação básica, sendo eles:

- (a) formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, dos jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- (b) valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e das práticas específicas da profissão;
- (c) colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- (d) garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- (e) articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes;



- (f) equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- (g) articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- (h) formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- (i) compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;
- (j) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 13)

Analisemos, detalhadamente, cada um desses pontos. *Primeiro*, defender a formação de professores para todas as modalidades de educação básica é sim extremamente importante e necessário para o desenvolvimento societário de nosso país. Contudo, para isso é fundamental que a formação de professores e a educação, de modo geral, esteja intimamente articulada a um projeto de sociedade que promova acesso à habitação, moradia, renda, segurança, saúde; caso contrário, permanecerá um princípio que não conseguirá ultrapassar os limites do plano formal, não alcançando, desse modo, o plano real e prático.

Segundo, a valorização da profissão docente, inclui, muito além de conhecimentos e práticas da profissão; uma série de outras dimensões como: condições de trabalho, plano de carreira digno, salários, acesso aos conhecimentos elaborados e sistematizados. Com efeito, centralizar a formação de professores no aspecto do “reconhecimento” e dos “saberes e



práticas específicas da profissão” é um *slogan* que pode parecer sedutor, mas fragmenta o trabalho educativo e não ataca a raiz dos problemas enfrentados.

Terceiro, a colaboração entre os entes federados na formação de professores, de fato, é algo necessário e importante. Entretanto, esses esforços precisa colocar e defender a educação escolar como obrigação do Estado e não como palco de negócios da burguesia de empresários e multinacionais do ramo educacional. A autonomia na gestão, organização, planejamento e implementação da formação de professores deve ser dever do Estado em consonância com os movimentos de educadores e pesquisadores da área e não de agentes privados preocupados em, cada vez mais, transformar todos os aspectos da educação em mercadoria.

Quarto, a garantia de padrões de qualidade na formação de professores precisa ser equacionada e explicitada. Como já afirmamos anteriormente, a expressão “educação de qualidade” é algo que varia enormemente a partir da perspectiva do grupo social que estivermos analisando, não bastando evocá-la para supostamente resolver os problemas. Do ponto de vista do desenvolvimento humano pleno, a qualidade na educação e na formação de professores é uma tarefa que precisa resgatar a Pedagogia como ciência da e para a prática educativa. Nesse aspecto, a qualidade, no presente Parecer analisado coaduna com os interesses dominantes, inclusive podemos observar isso quando o parecer a todo instante se refere, também à modalidade de educação a distância que, notoriamente, tem se constituído como um ramo mercadológico para diversos empresários e grupos educacionais.

Quinto, a articulação entre teoria e prática. Em nenhum momento o Parecer leva em consideração o acúmulo de pesquisas e conhecimentos que existem na área das ciências da educação a este respeito. Ao mesmo tempo, esse princípio elencado no Parecer entra em contradição com o que é afirmado



ao longo de todo o seu texto, bem como na Resolução que aprova propriamente a BNC-Formação Inicial que, como temos verificado, possui uma centralidade no praticismo.

Sexto, a equidade na formação inicial e continuada é um fator relevante em ser considerado. Porém, sem maiores detalhamentos, acaba se tornando um jargão fraco e vazio no Parecer, uma vez que não se argumenta a respeito de qual tipo de formação inicial e qual tipo de formação continuada, com quais articulações, conhecimentos e objetivos. O mesmo se aplica ao *sétimo* princípio.

Oitavo, a defesa da formação continuada abre margem para a perspectiva do multiculturalismo ao defender “os diferentes saberes e a experiência docente”. Nesse sentido, temos mais uma evidência da predominância das PAA no documento, pois conforme Duarte (2013) o multiculturalismo apregoa a inexistência de um conhecimento objetivo e universal, defendendo que todos os saberes possuem o mesmo grau e importância, sem existirem saberes mais e saberes menos desenvolvidos e elaborados.

Nono, a compreensão dos docentes como “agentes formativos de conhecimento e cultura”. De fato, os professores desenvolvem um trabalho educativo de extrema importância que se relaciona diretamente com a formação humana. Contudo, conforme Saviani (2008) já nos explicou, ensino não é pesquisa. Um dos equívocos da Escola Nova foi justamente confundir a atividade educativa de ensinar com a atividade científica de pesquisar. O ensino se relaciona com a transmissão planejada, organizada e orientada dos conhecimentos elaborados. A pesquisa, por seu turno, diz respeito à tradução e explicitação do movimento essencial do objeto, como demonstramos na seção anterior. Dessa forma, quando o Parecer da BNC-Formação Inicial confunde o



ensino com a pesquisa temos um indício do neoescolanovismo e isso, por sua vez, é mais uma manifestação ideológica das PAA.

Por fim, o décimo ponto que o Parecer considera importante na formação de professores para todas as modalidades da educação básica é a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. A Constituição Federal de 1988 já assegura esse direito. Todavia, como o passado recente da história mundial e brasileira tem demonstrado, em momentos em que a crise estrutural do capital diminui ainda mais as margens de lucros dos capitalistas (Mészáros, 2002), o pensamento ultraconservador e ideologicamente reacionário inicia a sua perseguição ao trabalho educativo que professores críticos realizam. Inúmeras denúncias de professores e de escolas foram realizadas nos últimos anos, partindo da premissa de que ensinar as ciências, por exemplo, seria um “ensino ideológico”, dentre outros eventos.

Por conseguinte, defendemos que uma formação de professores que defenda os conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia em uma orientação ideológica crítica, será uma empreitada que, por sua própria natureza e em função da sociedade em que vivemos, irá contra os interesses das classes dominantes. Aqui a importância desse direito constitucional em defender a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Em consonância com esses princípios presentes no Parecer e que analisamos, o documento também apresenta três modalidades de conhecimentos necessários em serem incentivados e praticados na formação de professores, sendo eles: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Analisemos cada um:

Conhecimento Profissional

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática



profissional realizada em âmbito escolar. Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmbito da competência.

Os conteúdos curriculares são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. Sem eles – designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos – não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir assertivamente em uma dada situação. Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e sua transformação em conhecimento para aprender e resolver os problemas da contemporaneidade (Brasil, 2019, p. 16)

A PHC, teoria educacional e pedagógica, conforme Orso (2023), reconhece a importância dos conhecimentos profissionais, contudo, não os supervaloriza em detrimento dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. O Parecer, por seu turno, inverte essa relação, colocando os conhecimentos da atuação docente em primeiro plano. Há um acento muito grande no que o documento considera por “saber” e “saber fazer”, reduzindo, inclusive, a compreensão sobre o conhecimento intelectual apenas sua utilização pragmática e tácita. Não por um acaso, no trecho que trouxemos e estamos analisando, se afirma a “centralidade da informação na construção de conhecimentos” com o objetivo de “aprender e resolver os problemas da contemporaneidade”. O que esses trechos nos revelam? O primeiro trecho explicita uma compreensão de informação como sinônimo de conhecimento. A formação de professores precisa ter acesso a muito mais do que informações. Ela precisa de acesso para se apropriar de conhecimentos, pois o conhecimento implica não a somatória das informações, mas sim, a sua reflexão, análise histórica e crítica.



O segundo trecho que coloca a necessidade de resolução de problemas da contemporaneidade nos revela, por sua vez, o utilitarismo praticistas e o caráter adaptativo da BNC-Formação Inicial. Todo conhecimento que não se vincule aos problemas do cotidiano ou “da contemporaneidade” é descartado no Parecer como se fosse sinal de “eruditismo” ou “intelectualismo”. Entretanto, se analisarmos mais atentamente essa questão, veremos que também aqui o acesso aos conhecimentos elaborados também é da mais absoluta importância.

Problemas que enfrentamos como guerras, fome, desemprego, mudanças climáticas, poluição do ar, água, desmatamento, são, efetivamente, enormes problemas e desafios que lidamos não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro. Se o objetivo é fornecer uma formação de professores que, de fato, ofereça oportunidades de compreensão e elucidação dessas problemáticas para além dessas aparências, então, não poderemos nos render apenas aos conhecimentos do cotidiano.

De acordo com Lukács (2013), as ciências, fornecem um tipo de conhecimento que se aproxima do movimento essencial do objeto investigado em suas múltiplas determinações. As artes, ainda de acordo com o mesmo autor, também fornecem um tipo de conhecimento que se aproxima da essência dos fenômenos, porém, ao contrário da ciência, as objetivações estéticas trabalham diretamente com nossa subjetividade, conectando os indivíduos com a trajetória do gênero humano para além de suas aparências mais imediatas. A filosofia, por seu turno, como nos ensina o filósofo húngaro, problematiza os grandes problemas e questões éticas que lidamos enquanto membros de um mesmo gênero: o ser social. Portanto, essas três formas de conhecimento fornecidas pelas ciências, artes e filosofia possibilitarão aos professores compreenderem os problemas da “contemporaneidade” como assinala o Parecer, de modo verdadeiramente histórico e crítico.



A prática profissional também é abordada no Parecer, no entendimento de que:

Prática Profissional

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos, e vivenciados pelo licenciando. É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC (Brasil, 2019, p. 16)

Podemos perceber que a prática profissional é reduzida às formas de ensino. Os conteúdos escolares, sendo secundarizados, passam a ceder lugar, no Parecer, para o hiperdimensionamento para “sequências didáticas” e trabalhos em sala de aula. O questionamento “Como Ensinar?” se sobrepõe ao “O quê Ensinar?” e, com isso, a reflexão sobre os conhecimentos a serem transmitidos fica refém do imediato e do efêmero. Com relação ao engajamento profissional:

Engajamento Profissional

Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a *profissionalidade* dos professores, o engajamento. Trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (Brasil, 2019, p. 17)



Concordamos com a ideia da necessidade do engajamento profissional dos professores. Todavia, entendemos o engajamento dos professores no sentido já trabalhado por Saviani (2011) e Rossi e Rossi (2022), ou seja, precisamos compreender que o engajamento passa, necessariamente, pelo entendimento de como surgiu e funciona o modo de produção capitalista. Além disso, também é preciso questionar: engajamento a favor de qual e contra qual desenvolvimento? Não há meio termo nessa questão.

O engajamento profissional, nessa compreensão, é romantizado no Parecer que dá base à Resolução da BNC-Formação Inicial. O engajamento é sempre a favor e contra de uma concepção de educação e de desenvolvimento. Se defendemos uma formação de professores que promova o desenvolvimento psíquico dos nossos alunos, então, é preciso investir esforços na meta pela socialização dos conhecimentos elaborados numa orientação ideológica crítica. Esse engajamento, querendo ou não querendo, tendo ou não consciência, se faz a favor do humanismo e contra as demandas “cancerígenas” – como diria Mészáros (2022) – do capital.

Como afirmamos no item anterior, a BNCC e a BNC-Formação Inicial se baseiam na Pedagogia das Competências. Essa pedagogia, inerente ao arcabouço, das Pedagogias do Aprender a Aprender – PAA – começou a ser disseminada no Brasil em 1980 e, para essa perspectiva “o ponto de partida e de chegada deve ser a atuação profissional do professor, desenvolvida mediante a construção de competências” (Facci, 2010, p. 321).

A base teórica da Pedagogia das Competências pode ser encontrada em Phillippe Perrenoud, Maurice Tardiff e Donal Schon. O problema reside no fato de que é retirada a autoridade do professor e da escola na condução do trabalho educativo, na transmissão de conhecimentos elaborados



e, também, no próprio ato de ensinar, pois como explica Facci (2010, p. 321), para essa abordagem, o “aluno, portanto, deve dirigir o seu ensino”. Duarte (2010) também afirma sobre a pedagogia das competências que:

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos. (Duarte, 2010, p.42)

Nesse sentido, o Estado precisa apresentar, por uma questão ideológica no sentido de ideologia que já demonstramos, um caráter de “imparcialidade”, “neutralidade” e “consenso” na elaboração das políticas educacionais. A crítica a seus fundamentos e concepções, fica, como não poderia deixar de ser, resolutamente negada. Todavia, concordamos com o entendimento de que:

Ensinar conteúdos escolares como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como “conteudista”, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra “conteudista” assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, ao invés de seu pautar no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social. (Duarte, 2015, p. 10)



Isto significa que a formação de professores precisa valorizar os saberes elaborados. O documento das BNC/Formação Inicial a todo momento trabalha com a concepção de competências e habilidades, tal como preconizada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Duarte (2001; 2003) entre outros já elaboraram a crítica à chamada “pedagogia das competências”. Dessa forma, essa pedagogia compreende que:

Nessa linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores. (Duarte, 2003, p. 619)

O cerne, portanto, dessas pedagogias do aprender a aprender se encontra no fato de que não se trata apenas de expressões inocentes suplantadas do ambiente empresarial para a educação. Isto reforça nosso entendimento de que, do ponto de vista do capital, interessa formar professores que possam não tenham reflexão crítica, que possam apenas “aplicar os materiais didáticos” e cumprir as demandas do mercado. Mais do que isso: estamos diante de um processo que centraliza a prática em detrimento dos conhecimentos clássicos. Vejamos:

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos



intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019, p.02).

Podemos perceber que a centralidade do “profissional” se sobrepõe ao necessário exercício intelectual e filosófico que é inerente à natureza e especificidade do trabalho educativo. Importante sinalizar ao leitor que a



pedagogia das competências está situada num panorama mais amplo das “pedagogias do aprender a aprender” - PAA. De acordo com Duarte (2001) essas pedagogias, por seu turno, são a expressão, no campo educacional e pedagógico, do neoliberalismo e da perspectiva pós-moderna/utilitarista coerente e comandada pelo sistema do capital.

A BNC-Formação Inicial centraliza a formação de professores na prática cotidiana, no senso comum do saber fazer pedagógico, desconsiderando, pois um acúmulo de conhecimentos sistematizados no campo da ciência educacional. A base das PAA, incluindo aqui a Pedagogia das Competências, que conforma o alicerce ideológico e teórico do documento aqui em tela (atendendo os interesses do capital), reforça a perspectiva relativista. Nesse sentido, analisando a Pedagogia das Competências, Facci (2010, p. 322) lucidamente nos explica que, para essa pedagogia “não se aceita que exista um conhecimento objetivo, universal”.

Portanto, as PAA que, repetimos, formam a base da formação de professores defendida pelo capital, caminham “na direção da manutenção das relações de classe, não permitindo que o professor e o aluno se humanizem, isto é, apropriem-se dos conhecimentos mais elaborados” (Facci, 2010, p. 322).

Para as PAA, em **primeiro** lugar, “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (Duarte, 2001, p. 36). Isto se justificaria, pois “aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia” (Duarte, 2011, p. 36).

Além disso, um **segundo** posicionamento valorativo dessas pedagogias compreende que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse



aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (Duarte, 2011, p. 37).

Em **terceiro** lugar a “atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (Duarte, 2001, p. 37) e, por fim, um **quarto** aspecto inerente às pedagogias do aprender a aprender, afirma que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (Duarte, 2001, p. 37). Portanto, o núcleo essencial é “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38). Os professores precisariam conhecer a realidade social “não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38).

Demonstramos, na sequência, aspectos e elementos dessa abordagem pedagógica no âmbito da BNC/Formação Inicial. Apesar de no Capítulo II intitulado “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”, constar no inciso I do 5º artigo que um dos fundamentos diz respeito à “sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**” (Brasil, 2019, p. 03, grifos nossos), no artigo 6º consta que a política de formação de professores para a Educação Básica tem como um de seus “princípios relevantes” a “valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento **dos saberes e práticas específicas de tal profissão**” (Brasil, 2019, p. 03, grifos nossos).

Depreende-se da análise desse capítulo do documento em questão uma operacionalização da dimensão formativa docente unidirecional e utilitária. Se não, vejamos: o trabalho educativo, por sua constituição mais íntima e própria, necessita, tal como Saviani (2011) esclarece, de elementos e dimensões que favoreçam a apropriação e transmissão intencional do patrimônio cultural



elaborado em suas formas mais desenvolvidas. Ora, o artigo 5º da BNC/Formação Inicial caminha justamente na direção oposta. Lembremos que, para a PHC, o trabalho educativo é um trabalho que congrega dimensões éticas, políticas, pedagógicas e ideológicas e, em face disto, é indispensável que possamos defender os conhecimentos clássicos elaborados para que os professores possam auxiliar os trabalhadores a compreenderem e modificarem a realidade social a favor das necessidades humanas e não mercadológicas.

Isso se justifica em razão do fato de que nós não nascemos já membros do gênero humano. Os indivíduos nascem pertencentes à espécie humana. A espécie humana diz respeito aos caracteres biológicos. O gênero humano, por seu turno, diz respeito aos complexos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Nesse sentido, os indivíduos precisam se formar humanamente ao longo de toda a sua existência e, no que se refere mais especificamente à educação escolar e à formação de professores, não podemos perder de vista a essencialidade que as objetivações intelectuais mais elaboradas cumprem no desvelamento do real e no desenvolvimento do psiquismo e da concepção de mundo dos indivíduos.

Na BNC/Formação Inicial, trata-se, como pudemos ver, de uma formação guiada para as “competências de trabalho” e não para a formação humana em seu sentido mais pleno e omnilateral. Além disso, os saberes que são valorizados no documento são justamente os “saberes e práticas” da profissão, numa clara abordagem utilitarista e pragmática. Aqui está a orientação ideológica desse documento. Do ponto de vista do capital trata-se de desvalorizar a escola e o trabalho educativo dos professores para que os interesses das grandes empresas possam ser atendidos.

Em face dessa dinâmica que temos demonstrado, precisamos retomar o entendimento da Pedagogia entendida como ciência que “investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com



base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 66).

Esse entendimento é determinante para repensarmos – coletivamente – a partir da ciência pedagógica um projeto de formação de professores que não subordine a prática educativa e o trabalho docente ao mero tecnicismo acrítico, pois a “prática docente sem a presença “cientificizadora” da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 68).

A análise realizada por Taffarel (2019), por sua vez, é extremamente pertinente e lúcida, pois ajuda a desvendar nosso caso empírico com o documento aqui em questão sobre a formação de professores. A autora denuncia que na comissão do Conselho Nacional de Educação – CNE, seis representantes expressam os interesses de escolas privadas e que buscam a construção de um consenso que “se alia com aqueles que pregam o ódio, a violência como política para manter a hegemonia capitalista no país” (Taffarel, 2019, p. 602).

O perfil do CNE é composto por empresários da educação que, não por um acaso, defendem o setor privado, a educação à distância e uma formação de professores simplista com fraco potencial analítico-teórico. Para Taffarel (2019) o CNE, via aprovação da BNC-Formação Inicial ignorou e desprezou um acúmulo de experiências e reflexões construída pelo movimento de educadores nos últimos 40 anos, bem como manifestações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANPE e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Na aprovação da BNC-Formação Inicial se desconsiderou o fato de que a qualidade da educação precisa de condições e bases materiais como investimentos públicos, melhoria das condições sociais e econômicas e condições de trabalho, salários, carreira, materiais. Nas seções anteriores



tratamos da educação numa perspectiva histórica e ficou claro como que as relações de trabalho impactam a dimensão educacional. Como estamos vivendo – enquanto humanidade – a crise estrutural do capital, de acordo com Mézáros (2022), então, a formação de professores também sofre esse impacto e, por isso mesmo, precisamos compreender cientificamente a necessidade de oferecer proposições que defendam os interesses formativos dos seres humanos e não as necessidades do capital na educação.

A aprovação da BNC-Formação Inicial se dá, portanto, num contexto de crise estrutural do capital, num momento de avanço da perspectiva ideológica conservadora e ultraliberal no Brasil, bem como de reforma trabalhista, reforma da previdência, teto de gastos públicos, privatizações, e reformas defendidas pelo capital como sindical, tributária e administrativa. Essas medidas e projetos “destroem serviços públicos, aprisionam a escola, limitam severamente a atuação dos profissionais da Educação e transferem recursos públicos para o setor privado” (Taffarel, 2019, p. 604).

O aspecto utilitário e pragmático, numa clara desvalorização do conhecimento teórico e filosófico, aparece nitidamente nos incisos II e VIII do artigo 7º do Capítulo III, intitulado “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente” em que consta:

II - reconhecimento de que a **formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, p. 04, grifos nossos).



A ideologia nesse documento se mostra ao alicerçar a formação de professores no âmbito da centralidade da prática é considerar suficiente um processo formativo que ignora e despreza os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e teóricos acumulados e desenvolvidos pela humanidade. Para a abordagem ontológica marxista, a teoria não se desvincula da prática, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (Paulo Netto, 2011, p. 20).

Isto significa que o objetivo do conhecimento teórico está em conseguir *traduzir, desvendar, revelar e apreender* a essência do objeto e dos fenômenos investigados, entendendo a essência como o movimento histórico e contraditório que os processos sociais estabelecem com a dinâmica da totalidade. Em razão deste entendimento que o objetivo do pesquisador, “indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica [...] é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 22).

O fenômeno ideológico também pode ser apreendido com a centralidade da prática presente na BNC/Formação Inicial implica a transformação, cada vez mais acentuada, dos futuros professores em “técnicos” em “aplicadores de materiais didáticos” e não em intelectuais capazes de refletir a própria realidade social para além de sua superfície mais imediata. Outro fundamento da centralidade do pragmatismo e do utilitarismo é o fetiche explícito pelas “metodologias inovadoras” como presente no artigo 8º ainda do Capítulo III do documento em análise:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:



II - o **compromisso com as metodologias inovadoras** e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

IV - **emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais** como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo. (Brasil, 2019, p. 05).

A ideia de incentivar metodologias inovadoras e recursos digitais na formação de professores pode parecer algo sedutor e realmente benéfico. Contudo, sabemos que existem interesses poderosos de grandes multinacionais da tecnologia e informática que enxergam na educação e na formação de professores uma “fatia” importante do mercado a ser conquistada. Além disso, do ponto de vista dos professores que estão sendo formados, mais uma vez, trata-se da importância de compreender a distinção que existe entre informação e conhecimento.

O conhecimento não implica meramente uma coleção de informações. O conhecimento, por sua própria natureza e especificidade, implica a análise crítica, em profundidade, das informações em seus múltiplos vínculos com as dimensões sociais e a própria totalidade de uma respectiva sociedade numa abordagem histórica, como nos explica Saviani (2021).

O fetiche das tecnologias e metodologias inovadoras tenta confundir o acesso à informação com o acesso ao conhecimento. Uma formação de professores centrada na prática e no utilitarismo não consegue fomentar a produção e apropriação de conhecimentos, mas sim, o manuseio pragmático



de informações produzidas, gerenciadas em sistemas e softwares que atendem os objetivos lucrativos do capital tecnológico e informático. Não por um acaso qualquer a carga horária dos cursos de licenciatura expresse justamente essa centralidade pragmática:

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos (Brasil, 2019, p. 05-06).

É absolutamente inviável formar professores intelectuais e, portanto, críticos de seu ofício e da sociedade, com uma carga horária como essa em que a prática domina e subordina o conhecimento teórico. Tal como Mészáros (2011) nos ensina, na esteira da ontologia marxista, que na produção social de mercadorias regida pelo capital é o valor de troca que subordina o valor de uso, ou seja, é a expansão do capital e dos lucros que impulsiona a produção; infelizmente, cada vez mais, também essa lógica tem se matizado na formação de professores.

A formação de professores com o “valor da prática” subordinando o “valor teórico” é uma clara estratégia ideológica e prática do capital em lucrar em cada meandro da educação e continuar segregando os trabalhadores de uma compreensão de mundo efetivamente crítica. Isso é resultado da análise presente nessa tese e fundamentada nos referenciais teóricos já explicitados



anteriormente. Isso inclusive também comparece Capítulo VI com o título “Da Formação Pedagógica para Graduados” em seu artigo 21º que estabelece que no caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

- I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.
- II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019, p. 10)

Como é possível formar professores efetivamente intelectuais, com um repertório cultural, científico e filosófico crítico com a imposição desta carga horária? Qual a mensagem que está sendo passada para aqueles indivíduos que já possuem uma graduação e querem se tornar professores ao instituir uma carga horária como essa? Não podemos fugir desse questionamento, sob o risco de incorreremos em uma interpretação insatisfatória e epidérmica. Todo este panorama se consolida nas competências gerais docentes apontadas no documento:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em



práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

- 4.** Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
- 6.** Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7.** Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
- 9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.



10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (Brasil, 2019, p. 13).

Vejamos cada uma delas em seus avanços e em seus limites. A *primeira* competência acertadamente valoriza os conhecimentos historicamente acumulados, contudo, não reflete a orientação metodológica necessária para este ensino, além disso, tampouco se refere em interface com outras políticas públicas na construção de uma sociedade livre, justa e democrática. Portanto, esta primeira competência se distancia e entra em contradição com as demais, representando uma “letra morta”, ou seja, uma defesa “oca” e apenas inerente ao plano formal.

A *segunda* competência geral reafirma o fetiche tecnológico e incorre na descaracterização da atuação docente ao focar na inovação para soluções tecnológicas que, em muitos casos, retiram a especificidade do trabalho educativo. A *terceira* competência, por sua vez, incorre no multiculturalismo e na perspectiva relativista, já que não considera a importância da cultura clássica.

A *quarta* competência demonstra o idealismo de atingir um consenso e entendimento apenas no plano da conscientização. Esta perspectiva tão em voga pela abordagem pós-moderna e neoliberal retira do Estado a necessária intervenção prática na produção das condições materiais para a melhoria de vida da população trabalhadora, referenciando os problemas sociais apenas em seus aspectos subjetivos e não a imprescindível modificação objetiva.



A *quinta* competência além do já destacado fetichismo pelas novas tecnologias, incorre no mesmo equívoco da escola nova em confundir ensino com pesquisa, como já foi explicado por Saviani (2008). Vejamos:

Vejam que essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista (Saviani, 2008, p. 38-39)

Desse modo, a pesquisa se refere ao campo da produção do conhecimento científico. Com efeito, a ciência diz respeito à tradução do movimento essencial do objeto. O ensino, por sua vez, se relaciona à transmissão intencional, organizada, planejada e sistemática do conhecimento científico enquanto conteúdo escolar, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Todo este entendimento inexistente em qualquer uma das competências gerais docentes da BNC/Formação Inicial. Concordamos com o posicionamento de Guardiano e Piatti (2022) ao afirmarem:



[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (Guardiano; Piatti, 2022, p. 118).

A *sexta* competência apontada incorre no pragmatismo utilitarista em supervalorizar a prática em detrimento da teoria. A *sétima* competência, por conseguinte, incorre na perspectiva do idealismo ambiental que tenta nos fazer crer que a preservação do meio ambiente passa, predominantemente, por uma mudança de postura das “mentalidades” e das subjetividades. Novamente, esse tipo de abordagem idealista, como é de sua característica mais íntima, abandona a reflexão séria e embasada na dinâmica contraditória do solo social do qual emerge e interage.

A *oitava* competência é um incentivo ao individualismo, desconsiderando a importância das ações coletivas para a transformação social. A *nova* competência reconhece acertadamente a necessidade de combate a qualquer tipo de preconceito, contudo, novamente, ignora que estas questões passam, necessariamente, pela exploração que sofre os indivíduos. Nesse aspecto, é esclarecedor o entendimento de Alves e Piatti (2022) ao argumentarem que:

A educação no Brasil sempre esteve atrelada aos interesses de uma minoria, que com o poder oriundo do capital domina os processos de produção e exploração do trabalhador por meio de sua mão de obra. A escola em sua atuação sofre os efeitos desse processo de marginalização do homem na sociedade (Alves; Piatti, 2022, p. 131)

Por fim, a *décima* competência geral, apesar de seu “verniz” democrático abre margem para uma perspectiva subjetivista e relativista que confunde a



opinião com o conhecimento. De fato, é preciso respeito e diálogo nas relações interpessoais. Todavia, não podemos aceitar na educação todo e qualquer tipo de opinião. Existem opiniões que, assumidamente, deturpam a integridade humana, desmentem o processo histórico e dilaceram a dignidade de diversos seres humanos. Não podemos simplesmente aceitá-las como “opiniões”. É preciso valorizar o conhecimento científico e histórico que possibilite defender a plenitude da vida humana e desmascarar as desigualdades sociais que fazem parte da estrutura deste sistema social comandado pelo capital. Caso contrário, provavelmente, tenderemos a acreditar que o capital é possível em ser corrigido e, portanto, seria possível um “capital humanitário”.

Nessa linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Esses pontos, reforçam o entendimento do irracionalismo inerente à ideologia dominante burguesa, pois:

A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecida, ou são mesmo mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade. Precisamente porque o movimento histórico objetivo contradiz a ideologia burguesa, até mesmo a mais “radical” e “profunda” introdução de tais momentos puramente subjetivos transforma-se objetivamente num apoio à burguesia reacionária. (Lukács, 2015, p. 140)

O documento da Resolução que aprova a BNC-Formação Inicial, desse modo, apresenta seu núcleo ideológico mais íntimo ao orientar a prática social



para a *adaptação* e não para a transformação da realidade social. A centralidade da prática, a hipervalorização dos conhecimentos profissionais e tácitos, a desvalorização das pesquisas e conhecimentos teóricos, bem como a prerrogativa do “aprender a aprender” no âmbito da BNC-Formação Inicial apresenta, ideologicamente, o interesse dominantes em formarem trabalhadores, professores e alunos para a adaptação à essa realidade social bárbara, desumana e perversa.

Importante sinalizar ao leitor que, no ano de 2023, surge a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, conhecida como o “Movimento Revoga BNC-Formação”. Participam desse movimento diversas sessões sindicais, coletivos, comunidades acadêmicas, grupos de estudo, instituições, programas de pós-graduação, fóruns dentre outros. Esse movimento afirma que a aprovação desses documentos e resoluções ocorreu de modo autoritário e antidemocrático, desconsiderando as pesquisas na área de educação a respeito da formação de professores. Esse movimento defende uma formação de professores “socialmente referenciada, crítica e emancipatória”, apesar de não explicar o que entende por tais conceitos.

Outra mobilização ocorreu em novembro de 2023⁸, por meio de carta assinada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) Conselho Municipal de Secretários de Educação das Capitais (Consec) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) Frente Parlamentar Mista da Educação (FPME) Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon) e Todos Pela Educação.

⁸ Carta disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/11/carta-ao-mec-formacao-inicial-de-professores.pdf> > Último acesso em: 15 de novembro de 2023.



Essa carta foi dirigida ao MEC e defende “mudanças estruturais na formação inicial de professores”. Há no escrito, o entendimento de que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela formação inicial de professores, ainda que o adjetivo “qualidade” não seja explicado com profundidade. Entre as preocupações apontadas na carta, estão: o aumento significativo do número de concluintes em cursos a distância (EaD); a baixa qualidade geral dos cursos de formação inicial de professores e as altas taxas de evasão de alunos de pedagogia e licenciaturas.

Consideramos essas iniciativas extremamente válidas e importantes como práticas de reflexão e mobilização de pesquisadores e profissionais da educação. Contudo, como nossa tese tem permitido demonstrar, é mais do que chegada a hora de tais mobilizações e movimentos adquirirem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, que defenda a Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, levando em consideração todos os conhecimentos científicos produzidos por essa área. É fundamental defender a Razão Pedagógica Crítica⁹ que tem por finalidade e base:

Reafirmar a educação como capacitação para a autodeterminação racional, pela formação da razão crítica. A pedagogia, tal como a entendemos, tem a tarefa de reafirmar o seu compromisso com a razão, tendo em vista a conquista da emancipação humana, da autonomia, da liberdade intelectual e política [...] A escola é o lugar da razão crítica, é o lugar de se prover os meios cognitivos de compreender o mundo e de transformá-lo; a pedagogia viabiliza isso. A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar,

⁹ A expressão “razão pedagógica” aparece em alguns trabalhos da educação. Todavia, a utilização da expressão “Razão Pedagógica Crítica” é nossa elaboração a partir dos estudos dos autores marxistas que foram aqui estudados profundamente, bem como nosso estudo a respeito de suas obras antes de nosso ingresso no doutorado. Para nós, a razão diz respeito à capacidade humana em compreender o real para além de suas camadas mais epidérmicas e intervir na objetividade, transformando-a. A Pedagogia, nesse sentido, também como já explicamos, indica uma ciência da educação e a crítica, por seu turno, diz respeito à reflexão das teorias, discursos e ideologias em face da realidade concreta e historicamente produzida.



isto é, a ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. (Libâneo, 2003, p. 22-23)

As ponderações de Libâneo (2003) apresentam um caráter realista indispensável para nossa tese. Não se trata de desprezar os conhecimentos de outros campos científicos. Contudo, se queremos avançar num projeto de formação de professores que se comprometa ética e efetivamente com o desenvolvimento humano de alunos e professores, então, é preciso defender a **Razão Pedagógica Crítica**, entendida como a contribuição do campo científico pedagógico orientado para a humanização plena das individualidades por meio da contribuição específica da prática educativa.

Desse modo, entendemos que o papel da Razão Pedagógica Crítica “será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudanças das práticas educativas” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 68).

Portanto, lutar por uma formação de professores que seja, de fato crítica, que aponte para o horizonte da emancipação humana e que socialize os conhecimentos elaborados em suas formas mais desenvolvidas é uma empreitada que precisa adquirir uma orientação pedagógica, pois assim valorizaremos os conhecimentos e saberes produzidos no âmbito da ciência da educação.

A perspectiva pedagógica se interessa em discutir a educação escolar e a formação de professores a partir dos conhecimentos oriundos desse próprio campo científico. Não se trata de desprezar as contribuições de outras áreas como a Filosofia, a Sociologia, dentre outras. Contudo, nossa tese apresenta a defesa da formação de professores valorizando o conhecimento teórico



produzido historicamente pela Pedagogia enquanto ciência da e para a prática educativa.

Com efeito, a BNC-Formação Inicial como demonstramos, retira a especificidade da educação escolar em socializar os saberes metódicos, clássicos e sistematizados. O conhecimento defendido no documento passa a ser o conhecimento cotidiano que deveria guiar a formação de professores. Aqui está mais uma orientação ideológica que, na prática, apresenta como resultado a possibilidade de escolas que não ensinam os conhecimentos científicos, com fraco desenvolvimento intelectual de alunos e professores e, portanto, indivíduos com alta probabilidade de serem manipulados pelas ideologias do capital em seu momento de crise estrutural.

Neste subitem analisamos os principais aspectos da BNC/Formação Inicial de Professores da Educação Básica, reconhecendo seus avanços e seus desvios, numa abordagem crítica na esteira da abordagem ontológica marxista. Explicitamos o caráter pragmático, utilitarista, relativista e idealista que estrutura a concepção de formação de professores neste documento. Concordamos com a elaboração de Duarte (2003) ao ponderar que:

Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schon, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recoo da teoria”. (Duarte, 2003, p. 619-620)



A formação de professores não pode se render aos interesses mercadológicos. Professores não são “técnicos aplicadores de materiais didáticos”; não são “cuidadores”; não são “animadores” ou “facilitadores”. Professores lidam com o trabalho educativo e este, por sua vez, se relaciona diretamente com a formação humana. Uma formação de professores que abre mão da reflexão teórica clássica e crítica é uma formação de professores pobre e subserviente às demandas do capital. Precisamos unir esforços para superar este panorama.

Esse primeiro esforço, contudo, não pode ser confundido com uma atitude academicista ou eruditista. Ao contrário, se a raiz de nossos problemas na educação e na sociedade como um todo, se encontra, em última instância, na exploração que o capital realiza sobre o processo de trabalho, então, para superar o capital é uma *necessidade inescapável* compreendê-lo em sua raiz, para além de sua superfície mais aparente.

O segundo esforço, diz respeito à nossa capacidade e desafio em unir as lutas dos trabalhadores. Em muitos casos, podemos verificar uma profunda fragmentação entre os próprios professores e pesquisadores educacionais. Nosso desafio mais imediato, portanto, é superar essa fragmentação interna e conquistar também companheiros/as de luta entre os demais trabalhadores. Para isso, precisamos participar de lutas e mobilizações fora da educação e difundir nossas dificuldades e objetivos também nesses outros espaços, pois, é sempre preciso lembrar que “o verdadeiro resultado de suas lutas – dos operários – não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores” (Marx e Engels, 2007, p. 38). Temos que estar atentos para o fato de que:

Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar



claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa. (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 69)

Nossa tese, portanto, se baseia no entendimento de que se queremos formar professores que defendam os interesses dos seres humanos e não os do capital, então, é mais do que necessário o desenvolvimento de pesquisas e práticas que defendam os conhecimentos teóricos clássicos, sem desconsiderar a Razão Pedagógica Crítica, como estratégia *sine qua non* para uma compreensão profunda, histórica e crítica da realidade social para além de suas aparências. Empreitada essa que, por sua própria natureza, precisa adquirir uma orientação ideológica pedagógica, isto é, na defesa incansável da Pedagogia como ciência *da* e *para* a prática educativa, como nos esclarece Franco; Libâneo e Pimenta (2007).

A Razão Pedagógica Crítica que trabalhamos ao longo de toda esta tese não desvaloriza, nem desconsidera os conhecimentos oriundos de outros campos científicos, filosóficos e estéticos. Contudo, seu trabalho está em articulá-los num esforço investigativo que preze pela explicitação das camadas mais essenciais da formação de professores que é nosso objeto.



V - CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DA RAZÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com essa tese, analisamos a formação de professores a partir da análise histórico-crítica em perspectiva ontológica, tendo como parâmetro empírico o documento da BNC-Formação Inicial.

Para traduzir o movimento deste objeto, partimos das bases históricas e reais do processo de autoconstrução humana a partir da efetivação de atos de trabalho enquanto práxis que permitiu o surgimento do ser social. Este procedimento fora necessário para apreender, de modo realista, a função, a origem e a natureza da educação. Demonstramos que a educação é um complexo social cuja função, no processo de reprodução das sociedades, é possibilitar a transmissão e apropriação dos elementos que constituem o patrimônio histórico e cultural da humanidade perante as demandas, as possibilidades e os obstáculos instaurados por uma determinada totalidade social.

Apresentamos, na tradição da ontologia lukácsiana, o entendimento de ideologia para além de critérios gnosiológicos, baseados apenas na subjetividade. O fenômeno ideológico, desse modo, a partir dos autores estudados, se manifesta sempre que ocorra um conflito que atinja a sociedade e oriente a prática social como uma resposta a este conflito, seja no sentido de mantê-lo ou de transformá-lo. A ideologia, com efeito, é analisada perante a sua função social em orientar a prática dos indivíduos. Trata-se, portanto, de um critério de ordem objetiva/ontológica.

Demonstramos a origem da educação escolar na sociedade capitalista e a contradição que ela perpassa nessa atual forma de sociabilidade. Do ponto de vista do pleno desenvolvimento humano, a educação escolar é de extrema relevância em contribuir com a socialização do conhecimento



elaborado para que os indivíduos possam compreender a realidade social e natural para além de suas camadas mais epidérmicas. Além disso, demonstramos a importância da formação de professores no sentido da defesa da integridade humana e da escola pública em face do ensino crítico das objetivações intelectuais mais desenvolvidas que já foram produzidas pelo gênero humano.

Os documentos oficiais no campo da educação não são, por assim dizer, “neutros”. Eles expressam, com uma série de mediações, os conflitos, as contradições, as rupturas e as continuidades no âmbito dos conflitos sociais. Compreendemos, na esteira de Lukács (2013), que a educação pressupõe sempre “um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia” (Lukács, 2013, p. 475). Em verdade, o discurso do “fim das ideologias” ou da “educação sem ideologia” se conforma propriamente em uma ideologia.

Na sequência analisamos a BNC-Formação Inicial em articulação a partir dos parâmetros que o método ontológico marxista nos ensina. Isto significa que um avanço presente neste documento diz respeito à preocupação com uma base de conhecimentos e de práticas a serem implementadas nos cursos de formação de professores.

Entendemos que os futuros professores precisam de uma ampla formação intelectual que permita a apropriação dos conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. Esta meta não se justifica por posturas academicistas. Ao contrário: trata-se da constatação de que a realidade social é por demais complexa e exige conhecimentos sistematizados e elaborados que permitam avançar para além daquilo que está evidente. Certamente, também é preciso refletir na orientação na qual essa apropriação das objetivações intelectuais clássicas está sendo realizada e, por isso mesmo, temos a sua presença nas diversas práticas pedagógicas.



No que diz respeito à BNC-Formação Inicial, podemos afirmar que a função ideológica que exerce é de descaracterizar o papel da escola e do trabalho educativo em contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos rumo à uma transformação social qualitativa. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, este documento incentiva uma abordagem *utilitarista* e *praticista*, incentivando muito mais aquilo que se entende por “saberes da prática docente” em detrimento a uma sólida formação teórica cientificamente embasada e historicamente referenciada.

A BNC-Formação Inicial, conforme explicitamos, representa o projeto de formação de professores do capital. A orientação ideológica nesse documento ao se centrar na prática cotidiana e tácita é formar trabalhadores, professores e alunos para a adaptação à essa forma de sociabilidade capitalista essencialmente desigual e alienante.

A defesa da formação de professores não pode estar apartada da orientação ideológica crítica e pedagógica. Essa é a tese que demonstramos e defendemos. A formação de professores, como demonstramos, não está apartada das lutas e conflitos sociais. A formação de professores que o capital apresenta via BNC-Formação Inicial incentiva um desprezo pela função da escola em socializar os conhecimentos elaborados e reduz os professores às atividades praticistas com fraca análise teórica sobre a realidade social.

Do ponto de vista do pleno desenvolvimento humano, devemos lutar por uma formação de professores que defendam condições de trabalho, carreira, salários e qualidade com o acesso à apropriação das objetivações intelectuais mais desenvolvidas pelo gênero humano no campo científico, estético e filosófico. A formação de professores precisa valorizar os *conhecimentos específicos, didático-curricular, o saber pedagógico, o saber crítico-contextual* e



o *saber atitudinal*, como demonstramos, pois nossa tese está defendendo a importância da Ciência da Educação que se conforma no campo da Pedagogia.

Precisamos de contribuições e proposições efetivamente pedagógicas para debater e propor uma formação de professores que tenha por base o pleno desenvolvimento humano. Se abandonarmos as contribuições do campo científico pedagógico – como ciência que da e para a prática educativa – continuaremos a ter muitas dificuldades na identidade profissional e na formação de professores, como demonstra o trabalho de Franco, Libâneo e Pimeta (2007).

A orientação ideológica que a BNC-Formação Inicial apresenta é o estabelecimento de escolas descaracterizadas, ou seja, escolas que não ensinam mais os conteúdos clássicos dos saberes elaborados. O resultado da ideologia do capital nesse documento analisado são professores que não ensinam mais a partir da sólida apropriação teórica e criticamente refletida. O resultado prático é um trabalho educativo que promoverá um fraco desenvolvimento intelectual e a formação de indivíduos – alunos e professores – reféns do conhecimento tácito, do conhecimento do cotidiano e, com isso, alvos para a manipulação do capital em suas diversas ideologias.

A BNC-Formação Inicial representa mais um “narcótico ideológico da burguesia” como a expressão de Lukács (2015). Isso ocorre, pois: 1) há um incentivo do praticismo e do utilitarismo manipulatório; 2) a educação é desvinculada de seus condicionantes materiais, históricos e societários; 3) a realidade social é mistificada e; 4) o trabalho educativo dos professores é orientado para a adaptação e aceitação dessa forma de sociabilidade.

Além dos pontos elencados anteriormente, no documento analisado, não há uma conceituação clara e explícita do que se entende a respeito do papel e da especificidade dos professores, a função e objetivo da educação escolar e



nem sobre o equacionamento entre formas de ensino e conteúdos escolares. Uma vez que se trata de um documento legal que possui por objetivo orientar uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, então, a falta de esclarecimentos a respeito dessas questões demonstra a desconsideração para com o acúmulo de conhecimentos que a Ciência Pedagógica tem produzido. Além disso, o fato destas conceituações serem secundarizadas, contribui ainda, para que a imprecisão a respeito do papel dos professores, das escolas e dos conteúdos escolares seja feito à revelia da Razão Pedagógica Crítica.

Para alcançar essa meta, é fundamental que a luta dos professores e profissionais da educação se junte, cada vez mais, às lutas dos demais trabalhadores, pois a raiz dos problemas que enfrentamos como humanidade permanece a mesma: a lógica do capital em colocar a reprodução dos lucros acima das necessidades humanas. Esta é uma contribuição que nossa tese pode oferecer: a necessidade de uma formação de professores baseada na **Razão Pedagógica Crítica** que significa e preze pela: 1) a ação prática e concreta de união cada vez mais ampla dos trabalhadores da educação no sentido de valorizar os conhecimentos produzidos pela Pedagogia enquanto ciência da e para a prática educativa e; 2) um esforço teórico de estudo coletivo entre profissionais da educação e trabalhadores para desvendar, entender as relações que se estabelecem entre educação escolar, sociedade e formação de professores.

Como já afirmamos anteriormente, não estamos desconsiderando as contribuições da Sociologia, Psicologia, Filosofia, dentre outras ciências para o debate da formação de professores. Concordamos com os ensinamentos de Libâneo (2003) ao considerar que:

Também a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus



próprios objetos de investigação, e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo na perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos, e, com isso, constitui-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas. (Libâneo, 2003, p. 20)

Em decorrência disto, estamos defendendo um projeto de formação de professores que valorize os conhecimentos que foram e estão sendo produzidos pela Pedagogia enquanto ciência oriunda e voltada para a prática educativa que tem por objetivo o pleno desenvolvimento humano.

Professores lidam com a responsabilidade ética do desenvolvimento humano. Para efetivar esse trabalho, por sua vez, os próprios professores precisam ter oportunidades reais do seu próprio processo formativo em patamares, cada vez mais, elevados. Desenvolvimento humano não se faz com a disseminação da ignorância e com a falta de solidariedade, pois se “é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio” e se “os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor” (Libâneo, 2003, p. 27).

A defesa da formação de professores que vise à humanização plena dos indivíduos precisa se fundamentar, de forma teórica e prática, nas contribuições da **Razão Pedagógica Crítica**, buscando uma resposta efetivamente baseada nos conhecimentos que se originam e se voltam à prática educativa.

A Razão Pedagógica Crítica não é sectária, dogmática, idealista e/ou utópica. Essa perspectiva defende o estudo de autores que consigam nos



aproximar da lógica essencial da educação em suas várias articulações, dimensões e processualidades. Além disso, ela tampouco degenera o real perante posicionamentos que se recusam à análise histórica e real. A Razão Pedagógica Crítica não corrobora posicionamentos anti-humanistas que degeneram, dilaceram e/ou rebaixam a humanidade que está sendo processada em cada indivíduo. A preocupação maior da Razão Pedagógica Crítica está, portanto, preocupada com a produção do conhecimento científico pedagógico e com o processo formativo humano que se processa em cada indivíduo em patamares elevados.

Precisamos debater e construir as nossas próprias Diretrizes Curriculares sobre a Formação Inicial de Professores, sem abandonar as contribuições de outros ramos das ciências, das artes e da filosofia, áreas estas tão importantes e que valorizamos a todo instante na elaboração desta tese. Entretanto, temos que reconhecer a Pedagogia como ciência da educação e reconstruir um processo crítico e racional de desvendamento e proposição na formação de professores.

A formação de professores é um objeto, como já afirmamos anteriormente, “rico” e determinações e vínculos com outras dimensões da vida em sociedade: trabalho, política, ciência e várias outras. É necessário, igualmente, uma análise, a partir da Pedagogia, que retorne aos seus fundamentos e finalidades para o desenvolvimento humano.

Precisamos lembrar sem otimismo exagerados e sem pessimismos sectários, que entre o “o otimismo impaciente da ilusão liberal ou revolucionária e o pessimismo impaciente dos fascismos, o caminho próprio do homem está nesse otimismo trágico onde encontra a sua justa medida num clima de grandeza e de luta” (Mounier, 1976, p. 58).



Referências

ABRANTES, A. A. Educação Escolar e Acesso ao Conhecimento: O Ensino como Socialização da Liberdade de Pensar. **Revista Germinal**, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015.

ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): Implicações na Formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 2, p. 648-664, mai./ago. 2021.

ALVES, R.; PIATTI, C. B. O Plano de Formação: Possibilidades e Desafios no Processo Formativo da Escola Família Agrícola. **Revista Educação e Ciências Sociais**, UNEB, Salvador.v.5, n.8, jan – jun. de 2022.

ANDERY, M. A. et. Al. **Para Compreender a Ciência**: Uma Perspectiva Histórica. 6ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

ASSUMPÇÃO, M. C.; DUARTE, N. A Função da Arte e da Educação Escolar a partir de Gyorgy Lukács e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 208-223, 2016.

ASSUMPÇÃO, M. C.; DUARTE, N. Arte, Educação e Sociedade em Gyorgy Lukács e na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 169-190, abr./jun. 2017.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP n. 22/2019**. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN2_22019.pdf?query=LICENCIATURA > Último acesso: nov. 2023.



BRASIL, MEC/CNE/CP. **3ª versão do Parecer**, Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> > Último acesso: jun. 2023.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019** (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). 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> > Último acesso: abril. 2022.

BUENO, J. Z. **Fundamentos Éticos e Formação Moral na Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) UNESP, Araraquara-SP, 113p. 2009.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de Professores: Superando o dilema Teoria versus Prática. **Revista Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, 2017.

CHASIN, J. **Método Dialético**. Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Depto. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988 a.

CHASIN, J. **Superação do Liberalismo**. 1988 b, mime.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, volume 01. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de Professores – Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49, 2010.



DUARTE, N. Lukács e Saviani – A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, p. 37-58, 2012.

DUARTE, N. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico. **Revista Nuances**, v. 24, n. 01, p. 19-29, 2013.

DUARTE, N. Os **Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos** – Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

FACCI, M. G. D. A Escola é para poucos? A positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma visão vygotskiana. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 315-328, 2010.

FOLEY, R. **Os humanos antes da humanidade**: uma perspectiva evolucionista. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

GGN. Sociólogo Suíço Jean Ziegler fala sobre o combate à fome. 2013.

Disponível em: <

<http://jornalggcn.com.br/blog/luisnassif/sociologosuicojeanziegler>

alaboutrecombateafome > Último acesso: jun. 2017.

GUARDIANO, B. A. M.; PIATTI, C. B. Professores no contexto da Educação do Campo: Proposições de Processos Formativos nas Produções Científicas. In: PIATTI, C. B.; GONÇALVES, J. P.; URT, S. C.(organizadoras). **Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças**: Diálogos em Pesquisas. Campo Grande, MS: Editora UFMS, p. 114-131, 2022.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. 22ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.



KONDER, L. **O Marxismo na Batalha das Ideias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LEAKEY, R. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNIO, J. C. O Debate sobre o Estudo Científico da Educação: Ciência Pedagógica ou Ciências da Educação? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 10, n. 02, p. 11-33, 2003.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Ed Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. O Trabalho. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – I**. São Paulo: Boitempo: 2012.

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

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. (organizadores). **Anuário Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015, p. 97-150.

MANACORDA, M. A. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.



MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia** – Dos pré-socrático a Wittgstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de Professores – Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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, p. 13-31, 2010.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre-Docência em Psicologia) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 250p. 2011.

MARTINS, L. M. Escola e Conhecimento – Entrevista. **Revista GESTO-Debate**, vol. 21, n. 06, p. 96-107, 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018.

MARX, K. **O Capital – Livro Primeiro, Tomo I**. São Paulo: Nova Cultural: 1996.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo: 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2011.



MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política – Livro I – O processo de Produção do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MOUNIER, E. **O Personalismo.** São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ORSO, P. J., **Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Introdução. Revista GESTO-Debate**, vol. 23, n. 17, p. 353-371, 2023. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235/12904> > Último acesso: 14 de novembro de 2023.

PANIAGO, M. C. S. **Controle social do Trabalho sobre o Capital: Tentativas e Fracassos.** Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PAULO NETTO, J. **Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. Revista em Pauta**, n. 19, p. 135-170, 2007.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO NETTO, J. P. **Ideologia e Política no último Lukács.** Minicurso. 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=jWCjQVptv7w> > Último acesso: out. 2023.

ROSSI, R. **Lukács e a Educação.** 01. ed. Maceió-AL: Coletivo Veredas, 2018.

ROSSI, R. **Educação Escolar e Conhecimento: Da prática espontânea à crítica ontológica.** Campo Grande: Editora UFMS, 2023.



SAVIANI, D. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, vol. 11, n. 22, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação – UFSM**, vol. 30, n. 02, pp. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, E. M.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação humana na perspectiva ontológica. In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014, São João del-Rei. Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2014. p. 1-10.

SHAKESPEARE, W. **Júlio César**. Trad. Carlos Alberto Nunes, Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1974.

TAFFAREL, C. N. Z. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Revista Formação em Movimento**, v. 01, n. 02, p. 600-607, 2019.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Método Científico: Uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. **Marxismo, Religiosidade e Emancipação Humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TONET, I. Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe. **Revista GESTO-Debate**, vol. 16, n. 02, 2018.

TONET, I. Pluralismo Metodológico: Falso Caminho. **Revista GESTO-Debate**, vol. 21, n. 01, p. 01-22, 2021.

VAISMAN, E. **A ideologia e sua determinação ontológica**. Revista Verinotio, n. 12, pp. 40-64, 2010.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 4ª ed. Campinas: Cortez Editora, 2001.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília – DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.