

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A LÓGICA DO CAPITAL: ENTRE A RESISTÊNCIA E A EXPROPRIAÇÃO

Stephanie Barros Araújo¹

Maria das Dores Mendes Segundo²

Helena de Araújo Freres³

Josefa Jackline Rabelo⁴

RESUMO

O artigo representa um recorte da pesquisa realizada durante o período de doutorado, e tem como fim, a análise das condições e contradições do fazer docente em uma sociedade organizada sob a lógica do capital, agravada pela precarização do fazer docente, seja na formação inicial e/ou continuada, atenuando-se nas práticas desses profissionais. O objetivo do estudo é trazer à luz, como o trabalho docente, especialmente na educação básica, tem sido atravessado por mecanismos de controle, expropriação e negação de sua função emancipadora. A metodologia adotada fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, onde se parte da realidade em sua totalidade concreta, e passível de constante movimento e contradição. Os resultados indicam um quadro preocupante de desvalorização e improvisação na formação docente, expressos em dados oficiais do Censo Escolar e na fragilidade das políticas públicas voltadas à profissão. Assim, embora diante de diferentes ataques, o trabalho docente mantém um papel de suma relevância na construção de uma consciência crítica e coletiva, contribuindo para a transformação social e a formação humana plena.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Educação Básica

TEACHER TRAINING UNDER THE LOGIC OF CAPITAL: BETWEEN RESISTANCE AND EXPROPRIATION

ABSTRACT

This article represents a cross-section of the research carried out during my doctoral studies, and aims to analyze the conditions and contradictions of teaching in a society organized under the logic of capital, aggravated by the precariousness of teaching, whether in initial and/or continuing training, and attenuated in the practices

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. stephaniebarros.araujo@gmail.com

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Mestrado Acadêmico Intercampi e Educação e Ensino (MAIE/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). E-mail: mariadores.segundo@uece.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação de e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

⁴ Professora Adjunta da Faculdade de Educação de Crateús, da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). E-mail: helena.freres@uece.br

of these professionals. The aim of the study is to shed light on how teaching work, especially in basic education, has been traversed by mechanisms of control, expropriation and denial of its emancipatory function. The methodology adopted is based on historical-dialectical materialism, which starts from reality in its concrete totality, which is subject to constant movement and contradiction. The results indicate a worrying picture of devaluation and improvisation in teacher training, expressed in official data from the School Census and in the fragility of public policies aimed at the profession. Thus, despite facing various attacks, the work of teachers continues to play an extremely important role in the construction of a critical and collective conscience, contributing to social transformation and full human formation.

Keywords: Teaching work. Teacher training. Basic education

INTRODUÇÃO

“[...] a escola deu passos de gigante em sua universalização, falando em termos quantitativos, chegando a incluir todos os grupos sociais, sem exceção, ainda que não totalmente sem distinção. Sem dúvidas, essa universalização não aconteceu também num sentido qualitativo. Numa tentativa de simplificar, mas não muito, podemos afirmar que os trabalhadores foram incorporados à escola da classe média, as mulheres à dos homens e as minorias étnicas à da etnia dominante. Não se trata de nenhum plano perverso, mas sim de um mero efeito da dominância desses grupos na sociedade global e, sobretudo, de sua presença muito anterior na instituição. Tudo isso está claro, com variações: professores de origem humilde que não chegam a romper seus laços com a classe trabalhadora, feminização dos docentes, incorporação das minorias étnicas às profissões dos serviços públicos [...]” (Enguita, 1998, p. 18).

A história da formação docente no Brasil sempre foi permeada com inúmeros ataques, e principalmente, sempre posta em dúvidas sobre a sua importância e o seu público. Foram criados diversos estigmas, dentre eles, como o curso escolhido por quem gostaria de continuar seus estudos, mas faz parte de uma maioria que sofre restrições sociais seja pela cor, seja pelo gênero sexual ou simplesmente, por ser da classe trabalhadora.

Diversos estudos empreendidos por Bernadete Gatti, durante as três últimas décadas, apontam que o perfil docente brasileiro é justamente o que também traz Enguita (1998), e isso é uma das pautas de luta da categoria: transformar essa imagem que se tem de que o professor é um profissional que está ali por uma incompetência para passar em um curso elitista.

A prova de que o fazer-se docente necessita de conhecimento, está no número de professores brasileiros que desde 2010 concluíram suas dissertações e teses, profissionais esses que, entre educação básica e ensino superior no ano de

2019, correspondiam a 68.877 de toda a categoria no Brasil. Nesse universo, no mesmo período, 24.290 era somente de doutores, de acordo com o censo de 2020. Trazendo esse dado para a região Nordeste, temos que dos 13.822 professores com mestrado e doutorado, em que 3.939 são doutores e se afunilarmos mais ainda, no Ceará, temos que dos 2.357 que terminaram suas dissertações e teses, 654 são oficialmente doutores.

Pode parecer um número pequeno frente à quantidade de professores que existem nas diferentes redes de ensino (pública e particular), mas levando em consideração toda a configuração que até os anos de 1990 não possibilitava que mais profissionais pudessem se especializar nas pós-graduações *stricto sensu*, o que foi conquistado a base de muita luta e continua sendo, é algo de extrema importância para se tratar.

O professor é visto na nova agenda deliberada pelo Banco Mundial como sujeito de grande importância dentro da escola, em especial, mediador do processo de aprendizagem dos alunos e, devido a essa função, necessita contar com um número maior de formações continuadas que possam somar a sua prática docente instrução essa, que não necessariamente está ligada com o ideal almejado para a classe.

Nossas formações se pautam em atender não a uma construção do sujeito pleno de suas ações e funções para o bem de um coletivo, mas busca oferecer elementos que contribuam para a construção de um indivíduo dotado de habilidades que atenda as demandas da sociedade do capital.

Entendemos que a questão não é somente a falta de formação específica voltada para o professor nos documentos internacionais e nacionais, mas, a falta de uma política formativa desses professores em que eles sejam ouvidos e que a formação inicial não se resuma apenas ao saber dar aula, mas que se possa dominar o conteúdo exposto para além do que é pensado pelo currículo pedagógico e que esses conhecimentos possibilitem uma compreensão e uma ação social.

Estas pontuações infelizmente não fazem e não poderiam fazer parte da construção do professor, pois vão contra a essência do capitalismo, isso porque, a formação dos indivíduos de modo verdadeiramente integral, põe sob ameaça toda uma estrutura de reprodução e construção de falsas ideologias.

No âmbito escolar, aulas que estimulem o senso crítico, que impulsionem de alguma forma esses estudantes a compreenderem a realidade social, e especialmente, os motivem a lutar por mudanças para um bem comum da classe trabalhadora, é razão de preocupação.

Desta forma, o falso socialmente necessário se justifica na sociedade do capital para manter a ordem da sociedade de classes e garantir que nada saia do controle. Ele existe para falsear a realidade e criar na mente da classe trabalhadora uma gratidão, uma submissão e uma imagem de conformismo justamente para diminuir a força da luta contra a exploração dos trabalhadores pelos donos dos meios de produção.

É explícito que o projeto do capital está pautado na formação de uma classe trabalhadora com o escopo de corresponder aos interesses de uma minoria que detém grande parte da riqueza mundial. A formação dos professores, e tudo que é injetado na escola pública pelo Estado, contraria o caráter onto-formativo.

IDEOLOGIA E O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

[...] A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação. Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema. Ocorreu-nos, então, a ideia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “*a little sunlight is the best disinfectant*”. Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa experiência, decidimos criar o site EscolasemPartido.org, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária (Nagib, Discurso sobre quem é o grupo fundador do Escola sem Partido).

De 2018 para 2019, prosseguindo por 2020, existiu uma “*grande onda*” acerca das *Escolas sem Partido* e das “*Ideologias de gênero*”, que segundo um grupo de fanáticos pelo presidente da época Jair Messias Bolsonaro, determinados tipos de professores incitavam manifestações políticas (ideias que vão contra o conservadorismo) e “naturalizavam” assuntos que hoje são vistos como tabu, como

por exemplo, o conhecimento do corpo, incentivando – na mente doentia desses apoiadores do atual governo –, a iniciação sexual prematura de crianças e jovens.

Acerca da ideia exposta pelas *Escolas Sem Partido*, temos que o papel desempenhado por essa falsa consciência dentro da educação formal e suas implicações no projeto de formação humana são danosas. Assim, a compreensão do real é necessária para que possamos abarcar a essência e as reverberações do *Projeto de Lei nº 867/2015* que defende a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional o “*Programa Escola sem Partido*”, nossa ilustração do poder ideológico, que faz o movimento de ida e volta para além dos muros escolares e atinge a formação fornecida não somente das escolas, mas universitária dos professores.

A ala política conservadora, ancorada na premissa de que durante 20 a 30 anos aproximadamente, existe uma prática doutrinadora política e ideológica nas escolas, acredita que é necessário adotar estratégias que repreendam tais ações. O objetivo do grupo que defende a ação do *Escola sem partido* nada mais é do que permitir que pais e jovens possam optar sobre a forma como o professor realiza suas aulas, prendendo-se aos conteúdos e não refletindo sobre o que está a sua volta e as implicações de determinadas ações do Estado. O “*Escola sem partido*” tende a falsificar, através de sua ideologia, o trabalho de descortinação que “alguns” professores corroboram em prol da real compreensão da realidade vivida pela classe trabalhadora. A educação sempre foi veículo de reprodução dos saberes, e esta é a sua razão de existir. Todavia, ela foi manipulada pela classe que usurpa o trabalho e a riqueza alheia, para atender exclusivamente aquilo que é conveniente para uma minoria.

No momento em que se percebe que está ocorrendo uma inversão dos ideais postos nas escolas e a busca por uma educação mais humana e emancipatória, ganha força para além dos muros escolares e universitários, assim também com o aumento das greves de professores e estudantes por melhores condições de trabalho e aprendizado, a burguesia precisa intervir para que não haja destruição de seu castelo de “doces envenenados”. A cooptação que existe na educação institucionalizada é a cooptação burguesa, que defende que a classe trabalhadora é agredida todos os dias com professores “agressores” e cheios de “subversividades”. A única transmutação que vemos é a cooptação burguesa, que defende que a

classe trabalhadora é agredida todos os dias com professores “agressores” e cheios de “subversividades”.

O projeto diante de todos os seus artigos e incisos releva densas contradições, contudo, o que é mais explícito são os ataques feitos a categoria dos professores, acusando-os de serem veículos de manipulação ideológica, invertendo o papel de oprimido para opressor e agente manipulador aos interesses coletivos da classe trabalhadora.

Calar a voz dos professores e dos estudantes afirmando que o expor pensamentos e apresentar tal realidade como se mostra historicamente, não possui fundamentação plausível, tendo em vista como aponta Lukács (2013, p. 467),

[...] a verdade ou a falsidade de uma opinião não faz dela uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a torna-se uma ideologia. [...] podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Contraditoriamente, a defesa de uma escola “sem partido” se apoia na alegação de restringir a ideologia de um grupo de indivíduos, impedindo que estes possam conhecer todas as faces de uma mesma história e consigam realizar escolhas por si, e não por um engessamento de seus antecessores. A verdade é que o projeto que assegura a implementação deste programa, não defende uma postura apartidária, mas sim, partidária. O que está em discussão é a defesa de um ideal que atinge e beneficia apenas a burguesia. O que se espera é sim a cooptação, mas a feita pelo burguês, falsificando que os benefícios serão estendidos a todos. É posto em uma mesma balança examinadora o conceito de doutrinação política e ideologia, algo que é díspar, mas constantemente posto como semelhante. Na justificativa para a construção deste projeto é afirmado que,

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Brasil, 2015, p. 5).

Nesta fala, é inegável que existe um forte ataque não somente no que é discutido em sala de aula, mas na formação do professor. Se o movimento existente nos bancos universitários e currículos dos cursos de licenciatura sofrem golpes

constantes no ideal de aligeirar e empobrecer os conhecimentos adquiridos por estes profissionais, entendemos que com o “*Programa Escola sem Partido*” o professor passará a ser mais uma máquina de calcular, que responde apenas o mínimo, pois é apenas isso que este profissional possui.

Em todo o documento é explícito o ataque ao docente e ao mesmo tempo coloca o aluno como indivíduo que recebe informações apenas no ambiente escolar, quando isto de fato não acontece. A escola e o Professor vivem um constante jogo de vilões e mocinhos. Se em um determinado período histórico é na educação que se espera a ascensão social e resposta para mudança das condições de vida dos homens, é neste mesmo período que complexo da educação é tido como meio para os docentes cooptem seus alunos e os obriguem a lutarem contra a burguesia porque para o professor isto é o certo.

Com isso, buscamos também somar entre aqueles que denunciam o caráter deformador e agressor da “Escola sem Partido” no que tange à classe trabalhadora. Tendo em vista que o indivíduo que sairá destas escolas, e virão a tornar-se professores, darão continuidade a este projeto de “ceifar” a classe trabalhadora.

O “*Programa Escola sem Partido*” é a ilustração mais clara do novo projeto educacional que o sistema capitalista em crise busca para atacar os trabalhadores. Ao passo que é apontada como ideal uma escola neutra de qualquer tipo de ideologização, o que se esconde neste movimento entre aparência e essência, é o fortalecimento gradual de uma instituição de educação formal ideologizadora dos ideais burgueses. Como é possível excluir a ideologia do ambiente escolar, se nossa vida como ser social é cercada deste complexo? Tal categoria, em seu caráter ontológico, é essencial na construção dos indivíduos como seres sociais, assim como os demais complexos erigidos do *trabalho*.

Essa ideia deturpada sobre o que é discutido na escola, prejudica e muito, nossas crianças e jovens. Em 2020, o próprio Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos apresentou em seu *site* no dia 18/05/2020, que dos “159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018”. Um outro dado preocupante é que a violência sexual correspondia entre 2019 e 2020, 11% das denúncias relacionadas a crianças e jovens, figurando

17 mil ocorrências, dado que pouco mudou se comparado com 2018, tendo uma queda de apenas 0,3%.

Diante desses elementos, como não por essa questão em pauta na escola? Na sala de aula? É preciso que alguém converse e esclareça para essas crianças e esses jovens que existem determinadas falas e ações que são inaceitáveis. Que o corpo é algo individual e que deve ser respeitado, não podendo ser tocado sem permissão. Muitas dessas agressões são realizadas ou silenciadas por pessoas que deveriam proteger esses jovens, e não o fazem. A escola e o professor não são responsáveis por serem os orientadores dessas conversas, mas na atual conjuntura e levando em consideração o crescente número de agressões, os profissionais da educação se colocam em uma situação de alerta.

Acerca das questões de ordem política, temos que, independentemente das ideias que os professores apresentem aos seus alunos da educação básica em sala, estas crianças e jovens, recebem informações para além da escola, elas são influenciadas por suas dinâmicas na sociedade.

O homem por si, é um sujeito político e apesar de visualmente a política e o cotidiano se confundirem, Lukács (2011) esclarece que a política é um conjunto dado pelas circunstâncias e com base na realidade daquele dado momento. Para o filósofo húngaro, a partir do cotidiano é que se deveria estabelecer um embate ideológico de modo a favorecer a maioria que produz as riquezas do mundo, a classe trabalhadora, que tem a democratização do cotidiano nas relações de trabalho estabelecidas, na apropriação das fortunas construídas coletivamente, e na formulação de novas consciências que superam os atributos de uma consciência dada pelo poder. Com base nessa premissa, Lukács enxerga na cotidianidade a essência e a base de uma nova cultura que carregada de historicidade, que em seu desenvolvimento gera novas posturas e olhares, graças as relações de trabalho e de produção estabelecidos.

Roxa Luxemburgo (2012) reitera essa lógica nos escritos, "*Questões de Organização da Social-Democracia Russa*", destacando que,

[...] só na própria luta é recrutado o exército do proletariado e [...] também, só na luta, as tarefas da luta se tornam claras. Organização, esclarecimento e luta não são aqui momentos separados, mecanicamente e temporalmente distintos, como num movimento blanquista, mas são apenas diferentes aspectos do mesmo processo.

Trazendo essas inquietações para o fazer docente, temos que a ação do professor se molda na busca pela resolução dos problemas que surgem no cotidiano. A educação não tem função exclusiva no repasse dos saberes, mas no fomentar respostas às inquietações e instigar novas para um olhar mais apurado dos homens frente à realidade. Sendo pertinente a esses propósitos é que o movimento de luta empreendido pelos docentes seja para a garantia dos seus direitos, seja para garantia de uma educação ou uma estrutura fornecida para a escola com qualidade, se faz tão imprescindível e pertinente.

Dentre os inúmeros momentos de manifestações, greves que foram lideradas pelos professores com apoio dos alunos, a exemplo do fechamento das escolas e universidades em 2016 – essa mobilização foi uma forma de protesto contra a PEC do teto de gastos e a Medida Provisória que tinha o propósito de reforma do Ensino Médio no (des)governo de Michel Temer (PMDB), que seguiu nas universidades e escolas em âmbito nacional por tempo indeterminado.

Para a comunidade escolar esse movimento que envolveu professores, alunos, pais e comunidade serviu para aproximá-los e abrir um processo de discussão sobre o modelo de escola e de universidade que a classe trabalhadora quer e merece, com reformas nas estruturas, pagamentos de funcionários, alimentação adequada, e formação de qualidade para estudantes e professores.

Em contrapartida, a greve de 2016 foi uma das mais longas na história da educação básica e superior, tendo em vista que as reivindicações não foram aceitas com tanta facilidade e inúmeros foram os ataques – desde corte do ponto, e por consequência desconto na folha de pagamento, boicote para que os professores que se encontravam como substitutos não participassem ou caso contrário, seriam demitidos.

Vale destacar que todas as estratégias possíveis que o Estado pode pensar em fazer, ele as fez. Todavia, quando a classe trabalhadora resolve se rebelar, eles conseguem ser ouvidos, mesmo que seja parcial e temporariamente. Por essas e outras movimentações que o sistema tem tanto medo de um professor que seja realmente comprometido com a reflexão do cotidiano na prática em sala de aula.

Outros movimentos existiram e pautas com relação a valorização da escola, do professor, e no que é fornecido aos alunos surgiram após a greve de 2016, até porque o sistema capitalista interfere diretamente na organização da educação. Não

é interesse do capital fornecer um ambiente que favoreça a apreensão do real, muito menos, prover uma formação comprometida com a evolução da humanidade em prol da emancipação – contudo, é necessário que ele falsifique essa intenção, até como estratégia para manter a classe trabalhadora sob controle.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A REPRODUÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DO CAPITAL

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2020, foi observado que em cada etapa de ensino temos 5 grupos de professores, afinados com suas devidas formações: Grupo I. Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo II. Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo III. Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo IV. Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; Grupo V. Docentes sem formação superior.

Na Educação Infantil, temos a nível nacional que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica), o percentual é de 58,6% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 1,4%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 19,7%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 2,4%; e o mais preocupante, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 17,9% – fortalecendo a falsa ideia de que na Educação Infantil o professor não precisa ter formação e conhecimento teórico do segmento de ensino, pois a criança utiliza esse tempo na escola para apenas brincar e que essas ações não possuem um caráter pedagógico.

Quando comparamos com os dados no Nordeste, temos que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) o percentual de 52,2% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,6%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 12,5%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), apresentamos o percentual de 1,8%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 30,9% – ratificando o descaso com a Educação Infantil.

A questão relacionada com o fazer docente na Educação Infantil merece destaque nas discussões sobre o que se pensa para e na formação de nossas crianças. A aprendizagem e o contato com a tão clamada cultura letrada se dar ainda quando somos bebês e o gosto pela leitura se faz pelo acesso fornecido pelos pais, familiares, responsáveis e de forma institucionalizada nas Creches e Centros de Educação Infantil. Negar tal fenômeno é tirar a oportunidade dessas crianças de um aprendizado e abertura para o mundo.

Agora vamos observar os segmentos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (público que os Organismos Multilaterais movem esforços e agendas para o combate ao analfabetismo e adesão a formação básica).

No Ensino Fundamental, temos a nível nacional que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) o percentual é de 63,8% dos professores nessa situação – em que nos anos iniciais tem-se 69,5% do percentual docente e nos anos finais, 56,7%; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado, sem complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,5% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 2,7% do percentual docente e nos anos finais, 2,2%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 19,2% dos professores nessa situação –

onde nos anos iniciais tem-se 10,8% do percentual docente e nos anos finais, 29,5%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 2,4% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 1,8% do percentual docente e nos anos finais, 3,2%; e no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 12,1% dos professores nessa situação – cujos anos iniciais tem-se 15,2% do percentual docente e nos anos finais, 8,4%. Diferente do cenário que vimos na Educação Infantil, o índice de professores formados na área em que atuam é significativamente maior, o que mostra o olhar mais atencioso para o segmento que representa ao entendimento dos Organismos Multilaterais um lugar de destaque para o crescimento socioeconômico do país.

Quando trazemos os dados apurados na região Nordeste, é observado que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) o percentual é de 49,7% dos professores nessa situação – em que nos anos iniciais tem-se 56,9% do percentual docente e nos anos finais, 41,2%; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado, sem complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,5% dos professores nessa situação – cujos anos iniciais tem-se 3,5% do percentual docente e nos anos finais, 1,4%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura, ou bacharelado com complementação pedagógica, em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 24% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 12,4% do percentual docente e nos anos finais, 37,8%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 2,7% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 1,8% do percentual docente e nos anos finais, 4,1%; e no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 21,1% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 25,6% do percentual docente e nos anos finais, 15,5%.

Podemos notar que no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o índice de profissionais que não tem formação superior (Grupo V) não supera aqueles que tem formação em sua área de atuação (Grupo I), mas ainda sim, é um número expressivo – seja no âmbito nacional, como no Nordeste. Quando analisamos o Ensino Fundamental Anos Finais, o índice de profissionais com formação superior

de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona não supera aqueles que tem formação em sua área de atuação (Grupo I), mas ainda sim, é um número quase equiparável – seja no âmbito nacional, como no Nordeste. Tudo isso representa que existe sim um espaço imenso dado as questões do notório saber, que deveria ser uma medida de caráter excepcional. A sua origem não deveria consistir em um atalho ao processo de formação. O Projeto de Lei 839/2016, contudo, valendo-se da Medida Provisória 746/2016, transforma o caráter original do notório saber, propondo a certificação de conhecimento para professores da educação básica, em qualquer área do conhecimento, e para qualquer nível de ensino. A finalidade dessa ação segundo o Estado é reduzir o déficit de professores na rede pública de ensino. Todavia, o que se esconde é a precarização da formação docente e dos filhos da classe trabalhadora, principalmente com a redução de concursos e estabilidade dos professores na rede.

No Ensino Médio temos que no âmbito nacional, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 65,2% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,6%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 25,7%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 4,1%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 2,4%.

No Nordeste, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 54,1% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,0%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 33,6%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual

de 6,4%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 3,9%.

Assim como no Ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio conta em seu quadro docente com um quantitativo que não deveria existir de profissionais que por terem uma formação com área específica afim utilizam desses saberes para atuarem na educação básica como professores. Esses profissionais não passaram por uma formação pedagógica, muito menos aprofundada da disciplina que atuam, o que significa que não tem condições reais de atuarem para o favorecimento do aprendizado desses estudantes.

Quanto aos dados referentes a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental à nível nacional, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 31,6% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 1,2%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 44,5%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 3,8%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 18,9%.

Quando comparamos com os dados do Nordeste, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 20,2% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 0,6%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 44,6%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 3,9%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 30,7%.

Os dados referentes ao EJA Ensino Fundamental são sem dúvidas a expressão do descaso e da falta de compromisso real com a educação. Se

observarmos, tanto a nível nacional como por região – representada pelo Nordeste –, o perfil dos docentes que atuam na formação desses alunos que foram postos à margem do conhecimento institucionalizado está concentrado em quantidade significativa em profissionais que não atuam na área em que tem sua formação acadêmica base, quando não, são pessoas que não possuem o ensino superior em área alguma, ficando a critério ensinarem o mínimo que sabem para a aplicabilidade no mercado de trabalho em funções que requerem pouca instrução.

No segmento do Ensino Médio à nível nacional, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 57,1% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado, sem complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,3%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura, ou bacharelado com complementação pedagógica, em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 34,2%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 4,1%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 2,3%.

No segmento do Ensino Médio à nível Nordeste, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 46,6% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado, sem complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 1,5%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 43,2%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 5,8%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 2,9%.

Um traço diferente do que enxergamos na Educação de Jovens e Adultos que comporta o Ensino Fundamental se comparado a Educação de Jovens e Adultos que trata do Ensino Médio é o aumento do número de profissionais que atuam na

área de formação ou a tem com noções específicas do campo de trabalho, isso porque é exigido desses profissionais um grau de conhecimento singular.

Desta forma, a história da educação e da formação docente é marcada pela luta e pela ratificação da importância de sua existência. Independentemente do cenário socioeconômico, o complexo da educação sempre é chamado para solucionar os problemas que o próprio capital em suas diferentes crises criou e, cabe nessa conjuntura à escola e à sua equipe composta pelos professores, gestão e demais funcionários, atuarem de modo a garantir aquilo que o capital exige.

A luta por uma formação inicial e continuada melhor, assim como uma estrutura que possibilite que esses profissionais explorem suas potencialidades, bem como um espaço em que possam construir discussões em prol de uma sociedade melhor para todos e para as futuras gerações é o que se busca. Contudo, temos que o papel precípua do professor não pode ser desenvolvido em sua essência em uma sociedade de classes, mas pode sim, auxiliar nesse processo de esclarecimento e busca por uma sociedade mais humana em seu cerne.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado, permitiu explicitar que a formação e o trabalho docente, longe de se constituírem em práticas neutras ou técnicas, estão intrinsecamente ligados às disputas ideológicas e materiais que atravessam a sociedade de classes.

O fazer docente, especialmente na educação básica, não pode ser compreendido isoladamente, pois ele reflete, em sua forma e conteúdo, as contradições e mediações próprias do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo em que o professor é demandado como agente central nos discursos reformistas da educação, ele é expropriado de suas condições materiais de trabalho e de sua autonomia intelectual.

A lógica do capital impõe à formação docente um modelo de adestramento técnico, voltado para a produtividade e a avaliação de resultados, desconsiderando os aspectos formativos integrais, éticos, sociais e políticos da docência. O avanço de políticas públicas que promovem o notório saber, a flexibilização da formação e a substituição do conhecimento crítico por competências instrumentais é um exemplo concreto da ofensiva ideológica que visa enfraquecer o poder reflexivo e

transformador da profissão. Tais mecanismos não são desvios pontuais, mas estratégias articuladas para manter a hegemonia burguesa sobre o processo educativo.

Apesar disso, os professores seguem como sujeitos históricos com potencial de resistência. A prática pedagógica, quando consciente de seu papel social e fundamentada em uma formação crítica, pode se tornar espaço de denúncia e anúncio. As ações coletivas da categoria — em greves, mobilizações, produção de conhecimento, ocupações teóricas e práticas do espaço escolar — demonstram que o trabalho docente não se resume à sala de aula, mas é profundamente político.

Dessa forma, reafirma-se que o trabalho docente possui um papel estratégico na disputa pelo projeto de sociedade que se quer construir. A escola pública e o professor, embora limitados pelas determinações da ordem vigente, são também espaços e sujeitos capazes de tensionar essas determinações. A formação de professores deve, portanto, estar comprometida com um projeto de emancipação humana, ancorado em fundamentos teóricos que possibilitem a leitura crítica do mundo e a ação consciente sobre ele.

Somente em uma perspectiva que considere a totalidade concreta — como propõe o materialismo histórico-dialético — é possível compreender o lugar da docência na estrutura social e, a partir disso, lutar por uma educação que não seja apenas um instrumento de reprodução da lógica capitalista, mas que contribua para a superação das condições que geram desigualdade, alienação e exploração. O desafio está em garantir que a prática docente esteja voltada à formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade concreta e histórica que os constitui.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Acrescenta o art. 3º-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para prever, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=115964>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ENGUITA, Mariano F. **O trabalho docente: passado, presente e futuro**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 13-40, 1998.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições de trabalho e carreira docente**. Brasília: UNESCO, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília: MEC/INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 1 jun. 2023.

NAGIB, Miguel. **Discurso de apresentação do movimento Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

LUXEMBURGO, Rosa. **Questões de organização da social-democracia russa**. São Paulo: Editora Fundação Rosa Luxemburgo, 2012.