

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

E-mail: maria.pereira@utp.br

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Submetido: 29/06/2023

Aprovado: 18/10/2023

Publicado: 23/05/2024

 10.20396/rho.v24i00.8673873

e-Location: e024024

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

PEREIRA, M. de F. R.; SCHLESENEER, A. H.; COSTA FILHO, I. Formação docente em contexto neoliberal: notas para os necessários enfrentamentos políticos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 24, p. 1-23, 2024. DOI:

10.20396/rho.v24i00.8673873.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673873>. Acesso em: 23 maio 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NEOLIBERAL: NOTAS PARA OS NECESSÁRIOS ENFRENTAMENTOS POLÍTICOS

  **Maria de Fátima Rodrigues Pereira\***  
Universidade Tuiuti do Paraná

  **Anita Helena Schlesener\*\***  
Universidade Tuiuti do Paraná

  **Izaias Costa Filho\*\*\***  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

### RESUMO

Este texto, assentado nas contribuições, entre outros, de Karl Marx, Antonio Gramsci e Virgínia Fontes, para a explicitação do modo de produção capitalista, tem como objetivo apresentar o desvelamento dos condicionantes das políticas educacionais, mormente aqueles referentes à formação de professores. Nesse sentido, dedica-se ao esclarecimento do neoliberalismo como esfera orgânica da sociedade do capital em crise e confisco de espaços democráticos. Analisa e problematiza a subsunção da formação ao empresariamento financeiro, a semiformação e a barbárie dela decorrente, mormente quando se aponta a quem serve a Resolução N.2 de 2019. Essa constatação reclama o retorno às contribuições de Theodor W. Adorno que potencializam a resistência à sujeição do professor à barbárie da semiformação. O que daí decorre e defendemos é que: transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Condicionantes das políticas de formação de professores. Neoliberalismo. Subsunção ao capital. Semiformação. Resistências.

**TEACHER TRAINING IN A NEOLIBERAL CONTEXT: NOTES FOR NECESSARY POLITICAL CONFRONTATIONS**

**Abstract**

This text, based on Antonio Gramsci, Karl Marx, Virgínia Fontes's contributions, for the explanation of the capitalist mode of production, among others, aims to present the unveiling of the constraints of education policies, especially those related to teacher training. In this regard is dedicated to clarifying neoliberalism as an organic sphere of capital society in crisis and the confiscation of democratic spaces. Analyze and problematize the subsumption of training to financial entrepreneurship, semi-training and the barbarism resulting from that, especially when pointing out the Resolution N.2 of 2019. This finding calls for a return to Theodor W. Adorno's contributions and enhances resistance to the teacher's subjection to the barbarism of semi-training. It follows from this and we defend is: as transforming the educational experience into pure technical training is to diminish what is fundamentally human in the educational exercise: its formative character.

**Keywords:** Constraints of teacher training policies. Neoliberalism. Subsumption to capital. Semi-training. Resistances.

**FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO NEOLIBERAL: APUNTES PARA LOS NECESARIOS ENFRENTAMIENTOS POLÍTICOS**

**Resumen**

Este texto, asentado en las contribuciones, entre otros, de Antonio Gramsci, Karl Marx, Virgínia Fontes, explicación del modo de producción capitalista, tiene por objetivo presentar el desvelamiento de los condicionantes de las políticas educativas, mayormente aquellas referentes a la formación de profesores. Se dedica a la aclaración del neoliberalismo como esfera orgánica de la sociedad del capital en crisis y confisco de espacios democráticos. Analizar y problematizar la subsunción de la formación al empresariamiento financiero, la semiformación y la barbarie consecuente, sobre todo al señalar a quién sirve la Resolución N.2 de 2019. Esta constatación reclama el regreso a las contribuciones de Theodor W. Adorno y potencializa la resistencia a la sujeción del profesor a la barbarie de la semiformación. De esto se desprende y defendemos pues transformar la experiencia educativa en puro entrenamiento técnico es mezquinar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador.

**Palabras clave:** Condicionantes de las políticas de formación de profesores. Neoliberalismo. Subsunción al capital. Semiformación. Resistencias.

## INTRODUÇÃO

Tornar cultiváveis regiões onde até agora viceja apenas a loucura.  
Walter Benjamin (2018, p. 760).

Este texto é dedicado às políticas de formação de professores no Brasil, suas particularidades, contornos, a quem interessam. A perspectiva teórica, do materialismo histórico dialético adotado, orienta para a seguinte problematização do tema: que condicionantes históricos explicam as referidas políticas? O que as caracteriza, quais tem sido suas tendências? E o que se propõe para superá-las?

Na consecução de elucidar a problemática eleita inicia-se com uma crítica ao neoliberalismo, por se entender que é este o pano de fundo onde se inscrevem as políticas educacionais brasileiras, avançamos no estabelecimento de nexos entre as reformas levadas a cabo pelo estado brasileiro, para em seguida se considerar aquelas referentes à formação de professores.

Traz-se ao debate as contribuições de Adorno, quando chamou a atenção para a semiformação e barbárie levarem ao retorno de Auschwitz.

Apontam-se resistências e possibilidades de superação das políticas em tela.

Trata-se de um estudo documental e bibliográfico com o qual se almeja contribuir para o debate nacional no sentido de se avançar para além das aporias que envolvem o tema.

Sabe-se que a implementação das políticas neoliberais a partir da década de 1970 e a mundialização do capital assumem proporções inusitadas no âmbito da educação pública brasileira, submetida às orientações dos organismos internacionais. Muito já se escreveu sobre o assunto, mas pouco sobre a necessidade de avançar em enfrentamentos políticos que permitam defender os interesses das classes trabalhadoras no sentido de sua autonomia política e cultural. No campo da Educação Básica, o quadro que vivemos é tão sombrio que sentimos a necessidade de retomar os princípios básicos (liberais) do Manifesto dos Pioneiros de 1932, a fim de defender a garantia de uma educação democrática, pública, gratuita e laica, contra a militarização das escolas públicas, a invasão descontrolada de ideários religiosos dogmáticos, a proposição de disciplinas curriculares sem conteúdo significativo e o empresariamento da educação.

As teorias neoliberais<sup>1</sup> foram desenvolvidas na década de 1940 e aplicadas como políticas na década de 1970 para cá, como alternativa de resolução da crise capitalista, apresentada para a sociedade como crise do estado de bem-estar social. Conforme os defensores dessa política, os problemas econômicos teriam solução com a diminuição da estrutura do Estado e de suas funções sociais, redimensionando a aplicação dos recursos públicos. As práticas desde então aplicadas provocaram a desintegração dos direitos sociais com a contenção de investimentos nessa área e, concomitantemente ao aumento da especulação financeira e à internacionalização da economia, tivemos um agravamento das desigualdades sociais com a exclusão social de grandes parcelas da população trabalhadora.

O neoliberalismo é a nova forma ideológica assumida pelo imperialismo como braço direito na sua fase financeira e de consolidação da ordem do capital, cujas crises são superadas com políticas recessivas e devastadoras, que seguem o ideário imposto pelos organismos internacionais regidos pelo grande capital internacional. O neoliberalismo é a expressão ideológica mais recente do imperialismo na difusão do capital industrial e financeiro, que se fundem e se expandem, com desdobramentos geopolíticos que se configuram na ação dos estados que, mais do que nunca, se tornam instrumentos políticos para garantir interesses internacionais. A expansão imperialista aumenta as possibilidades de acumulação capitalista, mas, ao mesmo tempo, acentua as possibilidades de guerras intercapitalistas, trazendo ainda à luz os conflitos gerados pela dominação colonial.

Conceitos difusos e imprecisos formam o senso comum e fortificam um imaginário social conservador. A linguagem imperialista se traduz na abstração da ideia de democracia, na militarização, na guerra permanente, para levar essa verdade (democracia) para os países do terceiro mundo, na aliança com o fundamentalismo cristão e nas formas recicladas de colonização, que se expressam nas mais variadas formas de extensão da guerra aos países de periferia.

No Brasil, ressentimo-nos da política neoliberal desde 1990, com consequências graves no âmbito da educação pública, espaço de formação das classes subalternas, já fragilizadas pela situação econômica recessiva. Nossa história, marcada pelo domínio de oligarquias familiares, com mudanças pela via prussiana, que sempre excluíram os movimentos sociais populares, nos fazem chegar ao século XXI expondo nossas chagas, amplificadas pela adesão das classes dominantes aos interesses da ordem do capital. Como caranguejos, andamos um passo para frente e dois para trás, submetendo-nos às orientações dos organismos internacionais cujos interesses permanecem desconhecidos para a população condicionada e submetida.

## **O NEOLIBERALISMO: DOCTRINA E PRÁTICA POLÍTICA DA SOCIEDADE DO CAPITAL EM CRISE**

A crítica que se impõe ao neoliberalismo passa pelo esclarecimento das configurações que o imperialismo assume sob os interesses do capital financeiro, dos corolários da defesa dos ajustes dos Estados liberais por meio de reformas e sua periodicidade cada vez mais curta, seja a do trabalho (no Brasil, a reforma foi promulgada pelo governo Michel Temer, em novembro de 2017), seja da previdência (promulgada um ano depois da do trabalho, em novembro de 2019, já no governo Jair Bolsonaro), seja das reformas educacionais para a formação de professores – a Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus princípios assentes no pragmatismo utilitarista do mercado, e a Resolução N° 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). Podemos incluir, ainda, a chamada reforma do Novo Ensino Médio (NEM), que teve início com a Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), do

governo Temer, instituída com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), dela decorrendo a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Essa reforma vem sendo implementada pelas Secretarias Estaduais de Educação desde o final do ano de 2022 com forte impacto na formação e nos trabalhos de professores e de professoras. À reforma do NEM, professores/as e estudantes têm posto forte resistência, por considerarem-na regressiva e lesiva à formação das juventudes brasileiras. Em 5 de abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023, que determina a suspensão dos “[...] prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implantação do Novo Ensino Médio” (Brasil, 2023, p. 18). Essa suspensão está prevista, conforme a Portaria “[...] pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023” (Brasil, 2023, p. 18). Por sua vez, os secretários de Educação dos Estados pronunciaram-se contrários à revogação da dita reforma do NEM, sob alegação de que já está em curso sua implementação e qualquer medida em contrário provocaria impactos na gestão das Redes de Ensino dos estados.

## **ACLARAMENTO DO NEOLIBERALISMO COMO PRÁTICA POLÍTICA: CONFISCO DOS ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS E DA OFERTA DE BENS PÚBLICOS**

As teses/a ideologia do neoliberalismo apresentaram-se logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Suas práticas políticas se efetivaram a partir da década de 1970, no Chile, nos Estados Unidos, na Inglaterra e nos demais países da Europa, no Brasil, sobretudo da década de 1990 para cá. Configuram uma tendência já formulada por Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto Comunista de 1848: “Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda a parte” (Marx; Engels, 1998, p. 43).

Desde os estudos de Karl Marx, a expansão do capital e sua concentração dependem diretamente da extração do valor-trabalho realizado por meio de variadas e intensas expropriações da classe produtora de riqueza, a classe trabalhadora. No estágio atual da existência social de capital financeiro, na expressão de Marx “portador de juros”, “[...] produz-se em toda a sua pureza esse fetiche automático do valor que se valoriza a si mesmo, do dinheiro que gera dinheiro, mas que, ao assumir essa forma, não traz mais a cicatriz de seu nascimento” (Marx, 2017, p. 442). Elide-se, assim, sob a aparência de que o capital se realiza por si mesmo, a extração de valor e a degradação das condições de vida do trabalhador, expande-se o seu sofrimento. “É no capital portador de juros que aparece consumada a ideia do fetiche do capital” de tal modo que se lhe atribui “[...] a capacidade de

criar mais valor em progressão geométrica por meio de uma misteriosa qualidade inata, como um puro autônomo” (Marx, 2017, p. 449).

Esse processo realiza-se em meio a crises (condensação de contradições entre as forças produtivas e as relações de produção) do capitalismo que se têm agravado, sobretudo, da grande crise financeira de 2008 para cá, de maneira mais constante e frequente. Os recursos para resolvê-las se concentram no incremento da exploração e da expropriação do trabalho, recorrendo, para tanto, à força da ideologia na formação do modo de pensar das classes subalternas. Essa tem sido a estratégia do neoliberalismo, a fim de ampliar as formas de dominação imperialista, com a instrumentalização dos Estados nacionais, reféns de organismos internacionais que determinam suas políticas internas. As formas clássicas de imperialismo se reconstituem no plano econômico e político, com novos conflitos bélicos e, principalmente, ampliando a degradação ecológica do planeta.

As novas características do imperialismo, base material do neoliberalismo, apresentam-se na extensão dos conflitos por definições geopolíticas e controle de matérias primas essenciais para o incremento produtivo. Articulado a essa questão, temos o ressurgimento de políticas conservadoras e neofascistas, fruto do descompasso entre as crises econômicas e políticas, as quais Gramsci (1975, p. 365-366) já anunciava em 1920, acentuando que o “[...] capitalismo se torna reacionário quando não consegue mais dominar as forças produtivas de um país” e, então, abre espaço ao conservadorismo, ao terrorismo e a tudo que possibilite o controle social pela força. Para Gramsci (1975), o recrudescimento da reação capitalista com a violência direta é um fenômeno internacional nos momentos de crise orgânica.

Neste início do século XXI, o impulso das políticas de extrema direita tem se alimentado de ideologias que pensávamos há muito superadas; alimentam-se também do ideário neoliberal para a formação do modo de pensar do senso comum. Reconhecem a importância da educação nesse processo e formulam projetos de controle da educação pública, projeto para o qual têm a sustentação dos organismos internacionais. A questão que se coloca aos educadores é defender a educação pública como um dos espaços de garantia de uma formação integral das classes trabalhadoras e desvendar a sociedade do capital e seus ataques ao trabalho.

Sim, precisamos conhecer o contexto estrutural no qual nos movemos, no qual o neoliberalismo assume a esfera orgânica da sociedade do capital em crise, com o avanço nos ajustes dos Estados liberais e grande ofensiva do capital à classe trabalhadora, de tal modo que as

[...] circunstâncias contemporâneas trazem um forte fardo para as lutas (e os intelectuais) anticapitalistas nos países ditos “emergentes”. Precisamos enfrentar nossas próprias classes dominantes, em muitos casos defensoras brutais do capitalismo *tout court*, apesar de sua subalternidade frente aos capitais e programas estrangeiros, como nos lembrava um grande clássico brasileiro, Florestan Fernandes (Fontes, 2013, p. 2).

Esse pesado fardo para a classe trabalhadora em suas frações fortalece-se com a renovação do neoliberalismo, expressa nas relações mais antidemocráticas, diminuição dos espaços de participação nos destinos coletivos, desqualificação do debate, da ciência, institui novo regime neoliberal do Estado. Conforme Guimarães (2023): “Se é verdade que o neoliberalismo destrói o demos democrático”, ele também “[...] constrói um novo regime anti-democrático e anti-republicano [sic]. Não são propriamente nas ruínas do neoliberalismo em que se desenvolvem fenômenos autoritários e protofascistas mas como expressão mesmo de seu desenvolvimento”. Nessa fase do imperialismo, a acumulação conta, por um lado, com o confisco das decisões debatidas e consensuadas e, por outro, requer

[...] a construção de uma meta legalidade não submetida ao controle democrático, como bancos centrais independentes ou autônomos, regimes de austeridade fiscal que se impõem aos escrutínios eleitorais, criação de regimes contratuais regulados por órgãos superiores, insulamento burocrático de órgãos decisivos de decisão econômica, adesão a tratados ou organismos internacionais que se impõem às soberanias nacionais (Guimarães, 2023).

Não é vão o debate sobre a independência dos bancos centrais e o poder que eles detêm, sob o argumento de decisões técnicas de um conjunto de tecnocratas qualificados a tomarem políticas autonomizadas dos governos locais, como a dizer que os demais não entendem o que se passa e não têm autoridade para decidir sobre o preço do dinheiro que arrasta famílias e empresas para a insolvência junto às instituições financeiras. Enquanto isso, promovem-se os socorros, desde a crise de 2008, e recentemente aos bancos *Silicon Valley*, financiador de *startups*, *Silvergate*, *Signature*, *Credit Suisse* e *First Republic Bank*, cujas falências não deixam de estar ligadas às exigências exorbitantes do capital “[...] portador de juros” (Marx, 2017, p. 449) impostos às cadeias produtivas que o procuram.

A redução dos espaços democráticos e participativos, segundo o

[...] novo regime neoliberal de Estado conduz a um severo encolhimento do direito público, da esfera pública, dos bens públicos em prol de uma expansão inaudita do direito privado, da privatização da informação, da formação de opinião e do debate democrático, além de privatizar a propriedade e gestão dos serviços públicos. Conduz inevitavelmente a uma crise das dimensões republicanas da democracia, da própria capacidade das democracias em institucionalizar e processar os conflitos (Guimarães, 2023).

Nesse cenário, por um lado, temos sido induzidos a considerar que o mercado está certo, que as instituições financeiras têm razões insondáveis, e que a todos cabe cooperar, pois se trata de processos inexoráveis, naturais e neutros. Por outro lado, diminuem-se as formas de trabalho com direitos reconhecidos, crescem aquelas que se caracterizam pela autoexploração, uberizadas, plataformizadas. Expandem-se aceleradamente essas formas sociais, de mais produção, concentração da riqueza, de um lado, e de exploração e de pobreza dos trabalhadores, do outro. Isso não se dá sem e a expropriação/mercantilização dos direitos

sociais corolários do neoliberalismo e as constantes reformas educacionais entre as quais aquelas dirigidas à formação de professores, já acima apontadas neste texto, disputadas por empresários, esvaziadas de conteúdos sistematizados, dos clássicos, apoiadas na desvalorização da ciência, do imediato utilitarismo.

É nesse contexto que se coloca a formação dos/as professores/as, uma categoria de trabalhadores/as sempre vigiada e objeto de constantes reformas e intervenções caracterizadas por uma periodicidade cada vez menor. Inserem-se, por um lado, nas estratégias de manutenção e de reprodução do neoliberalismo; e, por outro, manifestam suas aporias e seus limites – daí a necessidade de serem levadas a cabo em prazos cada vez mais curtos, sinalizando para a reprodução das relações sociais e hegemonia da exploração do capital sobre o trabalho. Instalam-se condições por demais adversas à formação dos/as professores/as, submetida que fica às finalidades do lucro, da acumulação e não mais à apropriação de um capital cultural que lhes faculte fazer seu trabalho. Trata-se de uma grande ofensiva do capital à classe trabalhadora com o avanço nos ajustes dos estados liberais e que conta com trazer a formação de professores/as e a educação para o seu domínio.

## **SUBSUNÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS AO EMPRESARIAMENTO**

Definitivamente, na visão de Marx, as formas históricas pelas quais o sistema capitalista, em suas várias etapas, da concorrencial à monopólica, vai resolvendo, tanto a perequação da taxa de lucro, quanto os problemas da distribuição da renda entre salários e lucros, não dependem de uma luta de classes abstrata que se realiza em nível político, senão das próprias mudanças da estrutura técnica do capital e de sua forma de organização social enquanto poder de comando sobre o trabalho (Beluzzo, 1999, p. 116).

Empreendemos, até aqui, apresentar ao leitor que o imperialismo na sua fase atual, de a tudo subsumir, conta com o neoliberalismo como ideologia e prática política e, como corolário, expande-se o *déficit* dos espaços democráticos, o recuo dos bens públicos, a subsunção da educação e a formação de professores/as ao empresariamento com seus objetivos de lucro e acumulação de capital.

Dados do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicados em 14 de outubro de 2022, elaborados com base no Censo de 2021, apontam que o universo de professores/as da Educação Básica no Brasil era ao todo de 2,2 milhões de pessoas. Já na Educação Superior, atingia o total de 323.376 (INEP, 2022). Assim sendo, concentramo-nos, agora, nos/as professores/as egressos/as da Educação Superior, e nosso esforço vai no sentido de demonstrarmos que sua formação está, predominantemente, submetida aos meios e às finalidades empresariais, projeto do capital imperialista.

Não é de agora que os empresários se interessam por educação e formação de educadores/as. Se recuarmos à Era Vargas, já os encontramos na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Desde lá, disputando recursos, currículos para a formação de trabalhadores/as, encontramos-os no controle político e ideológico da educação durante a Ditadura Militar civil de 1964 a 1985. Nesse período, reunidos no Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e no Instituto de Pesquisas Sociais (IPÊS), foram disputando e delineando a educação que lhes convinha. Contudo, o que nos parece que há de diferença nos empresários atuais em relação aos do período varguista e da ditadura é que eles tomam a educação, no caso a formação dos/as professores/as, um campo de investimentos, cujo objetivo é o lucro. Não se trata somente da formação que interessa ao capital, antes de empreendimento subsumido pela lógica do lucro, pois a formação de professores/as faz-se mercadoria, inscreve-se naquela tendência antes apontada neste texto e anunciada por Marx e Engels inscrita no Manifesto Comunista.

Efetivamente, nestes últimos 20 anos, a Educação entrou para o mercado de capitais. A Kroton Educacional, Estácio Participações, Ser Educacional S.A. e Anima Holding S.A. compõem os quatro maiores grupos de capital aberto que atuam no setor educacional. A Kroton, em 2019, em uma estratégia de mercado, se transformou em uma *holding* – a Cogna – com seus tentáculos no Ensino Superior, serviços para Educação Básica, oferta de materiais e participação em editais de livros didáticos, formação de professores/as. Efetivamente, muitas têm sido as estratégias do grande capital, uma delas tem sido tornar o Estado, em seu âmbito municipal, estadual ou/e federal, seu cliente. Ora:

Os investidores que aplicam seu capital nas bolsas não estão preocupados com a origem nacional das empresas ou com o tipo de produtos ou serviços que estas geram. Não estão interessados tampouco com os efeitos que estas empresas têm sobre o desenvolvimento ou o atraso do país. A única coisa que importa, independente[mente] da índole individual de cada investidor, é o grau de rentabilidade que aquele título de propriedade oferece. Esta é a lógica que rege a esfera financeira (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020, p. 5).

Esse processo encontra suporte na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, ao dar vez à flexibilização no tocante ao tipo de instituições e acolher e incentivar, além das filantrópicas, as da iniciativa privada (Brasil, 1996). Desde então, foram formuladas e efetivadas políticas, entre outras, de proteção aos investimentos privados, no financiamento direto aos estudantes como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni).

Os resultados dessas políticas são duplamente devastadores, por um lado, porque impactam a redução de oferta da educação pública e obrigam a população a comprar os serviços que, como direitos constitucionais, devem ser ofertados pelo Estado; por outro, os capitais auferidos nesses empreendimentos educacionais financiam a economia real/trabalho produtivo e sugam os excedentes de trabalho que se expandem sob as formas de trabalho

precarizado, uberizado e plataformizado, em um ciclo perverso de reprodução da acumulação do capital e das relações sociais.

A isso não foram alheios os relatórios e as orientações do Banco Mundial, o acolhimento que lhes foi dado pelos governos em suas esferas federal, estadual, municipal. Como mercadoria, a formação dos/as professores/as vem se dando em tempos curtos, com expropriação dos conhecimentos necessários ao seu trabalho. Em sua lógica de redução de custos, os empresários expandem a Educação a Distância (EaD), com uso de tecnologias que permitem replicar o trabalho dos professores para um elevado número de estudantes que não se conhecem e nem nunca viram seus mestres.

Consideramos, para a tese que defendemos – da subsunção da formação de professores ao empresariamento –, a Nota Técnica intitulada *Panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores*, estudo analítico da insuspeita organização do capital Todos pela Educação, elaborada com base nos dados do Censo de Educação Superior, para o período compreendido entre 2010-2020, referente às Licenciaturas e à Pedagogia, no Brasil, publicada em julho de 2022. Nesse estudo, é apontado, com o título de “Introdução e Principais Mensagens” que: 1. verificou-se um incremento do número de concluintes entre 2010 e 2020, da ordem de 1,5%; que esse incremento foi maior entre 2013 e 2020, uma vez que atingiu a porcentagem de 18,9% nesse recorte temporal; 2. que esse crescimento se deve à expansão da EaD, predominantemente na rede privada. Observe-se que o aumento de concluintes não se deu por crescimento de egressos dos cursos presenciais, já que tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas quanto privadas o número diminuiu, atingindo, respectivamente, a variação de -26,9% e -51,4% (mais do que o dobro das públicas). No entanto, o que cabe registrar é o crescimento da presença da EaD, tanto nas IES públicas, e muito mais nas IES privadas, uma variação, respectivamente, de mais de 30,9% e 109,4%, confirmando a tese que anunciamos neste texto: a subsunção da formação dos/as professores/as ao empresariamento, o que não é apontado no estudo do Todos pela Educação. Podemos acrescentar, ainda, que o incremento se deu pela EaD. Para uma melhor compreensão do que se aponta, podemos observar a Tabela 1.

Tabela 1: Saldo total e variação percentual de concluintes em cursos voltados à docência, por modalidade, nas redes privada e pública – Brasil, 2010-2020

Concluintes	2010	2020	Saldo total	Varição percentual
Concluintes totais	231.581	235.055	+ 3.474	+1,5%
Pública presencial	55.558	40.616	- 14.942	-26,9%
Pública EaD	7.878	10.315	+ 2.437	+30,9%
Privada presencial	104.443	50.718	- 53.725	-51,4%
Privada EaD	63.702	133.406	+ 69.704	+ 109,4%

Fonte: Adaptada pelas autoras de Nota [...] (2022, p. 4).

Sem dúvida, a EaD, nesse recorte temporal, faz-se lugar privilegiado da formação dos/as professores/as brasileiros/as: em um total de dez, seis concluintes são formados pela EaD – 61%, portanto. Para os demais cursos da Educação Superior, no mesmo período, a relação é de dois para dez egressos. A EaD privada configura-se como o lócus da formação de professores no Brasil.

Com os dados apresentados na tabela, interessa salientar essa tendência na década considerada, para se evidenciar onde se vem dando, predominantemente, a formação de professores no Brasil e a necessidade de se avaliar onde estamos chegando.

Consideremos que a educação como um todo e, no caso, a formação dos/as professores/as se faz sob a orientação dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, visando privilegiar interesses privados que tencionam controlar o sistema educativo brasileiro como um serviço gerador de lucro. A subsunção da educação ao capital ocorre em um momento em que o conhecimento, concentrado em grandes empresas e grupos de pesquisa, se tornou produtor de capital. Como acentua Roberto Leher (1999, p. 25), na “[...] nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores”.

Esse cenário envolve também a formação docente, tanto no âmbito das políticas internas das Universidades – em geral, vemos isso acontecendo nas públicas também, que se contaminam por visões instrumentais do capital, que se achegam a formas empresariais de educação –, quanto na inserção dos novos instrumentais tecnológicos compreendidos como neutros e que, na sua aplicação a partir desse pressuposto, alteram todo o processo formativo dos/as professores/as. Tem-se como método de formação uma pedagogia positivista e no aporte do capital humano, que visa a formar docentes aptos a preparar para as competências, o empreendedorismo, a “[...] metas de aprendizagem consubstanciadas por descritores [...]” e submetidas à “[...] avaliação externa e censitária, na intensificação tecnológica e na correspondente expropriação de conhecimentos dos docentes” (Leher, 2019, p. 8).

São diversas miradas, nuanças e objetivos específicos — da preparação dos trabalhadores para a indústria 4.0, até a constituição de robusto segmento de negócios educacionais, passando pela indústria de cartilhas e livros didáticos, convergentes, em geral, na tecnicização do fazer educacional (Leher, 2019, p. 8).

Essa fase de apropriação do conhecimento docente vem se construindo ao longo dos anos e incide sobre a precarização do seu trabalho. Conforme Barreto (2004, p. 1181) analisa, as construções teóricas e ideológicas que sustentam a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e suas consequências na EaD destacam “[...] o *apartheid* educacional produzido”, implicando, evidentemente, na “[...] reconfiguração e formação docente”. Ainda conforme a autora, a lógica do mercado supõe que “[...] quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano”; desse modo, se “[...]”

prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados” (Barreto, 2004, p. 1189).

Esse discurso, o qual supõe a inserção das TICs no contexto do ideário neoliberal, não considera que a realidade material e conjuntural do trabalho dos professores tem se precarizado em todos os campos da educação pública. A formação reflexiva e crítica foi abandonada, e as práticas educativas mais comuns se reduzem a relatos de experiência, os quais se reproduzem em escritos orientados por metodologias pós-modernas.

As mudanças nas relações trabalhistas e a consequente precarização do trabalho docente têm efeitos devastadores no cotidiano dos professores, alterando o caráter do próprio trabalho e da formação docente. No ensino inicial, perdeu-se o hábito de leitura e de debate de ideias ante o excesso de horas aula e do número de alunos a serem atendidos; no ensino superior, cindiu-se o ensino da pesquisa, visto que os professores são contratados por tempo determinado para ministrar aulas nos cursos e pouco se fala ou se produz em termos de extensão. A precarização do trabalho docente no ensino superior incide sobre a falta de perspectiva de carreira, ao mesmo tempo em que é necessário responder às exigências de produção teórica para se manter no embate competitivo.

O debate entre o discurso das competências e os defensores do pensamento crítico tem como objetivo a defesa de projetos educacionais e sociais diferentes e opostos: a educação como mercadoria e a educação como direito e construção da autonomia dos sujeitos, uma luta como a de David contra Goliás, da qual depende uma formação docente continuada e uma educação emancipatória.

## **SUBSUNÇÃO DA FORMAÇÃO AO CAPITAL E TORNAR CULTIVÁVEIS REGIÕES ONDE VICEJA A LOUCURA**

A subsunção da formação dos professores aos interesses do lucro esvaziam-na de sentidos de humanidades emancipadas, projeto da modernidade que ora se abandona e, por sua vez, aproximam-na da barbárie. Os intelectuais da Escola de Frankfurt<sup>2</sup> ocuparam-se desse fenômeno que agora – o caráter de barbárie da formação – se impõe em elevado grau, configurações diferentes e assemelhadas como aquelas que levaram ao fascismo e aos campos de concentração, como a destituição do conhecimento. O autor da epígrafe deste texto, Walter Benjamin<sup>3</sup>, sem pertencer exatamente à referida escola, dialogou e perfilhou algumas das teses dos intelectuais da chamada Teoria Crítica, como essa de tornar cultiváveis regiões onde vicejava a loucura condição do campo de Auschwitz e outros onde foram exterminados milhares de seres humanos.

Benjamin (2018), em sua obra *Passagens*, recomenda considerar o acontecimento no que tem de complexo e peculiar que, no tema abordado neste texto, é a formação dos professores, subsumida pela razão instrumental do lucro, tema já tratado pelos sociólogos da

Teoria Crítica, dentre os quais tomamos Theodor W. Adorno<sup>4</sup>. Adorno colaborou “[...] com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, em cuja série ‘Questões educacionais da atualidade’ Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano no decênio entre 1959 e 1969” (Kaäelbach, 1995, p. 9). A atualidade dos temas das conferências produzidas por Adorno nos leva a retornar a essas contribuições que se inscrevem no esforço “[...] de um teórico que não podia nem queria abrir mão de apresentar ao público acessível à sua crítica ao ‘empreendimento’, ao ‘todo’” (Kaäelbach, 1995, p. 9). Adorno resistiu muito à publicação dessas conferências. O cuidado na elaboração dos seus escritos e como via a indústria cultural pesou. Elas podem ser vistas por nós como um esforço do filósofo que não quis deixar de concorrer para o esclarecimento das questões da sua época, o que é uma característica dos intelectuais da escola de Frankfurt, orientação seguida pelas autoras (autor) deste texto.

## **BARBÁRIE E SEMIFORMAÇÃO**

Adorno, em suas conferências, entrelaça dois temas que reclamam nossa atenção: semiformação e barbárie e vice-versa, porque estão presentes de maneira mais intensa entre nós, no contexto do neoliberalismo. A Alemanha Ocidental, para onde tinha retornado Adorno em 1950, após seu exílio nos Estados Unidos, vivia com os outros países centrais do capitalismo o que ficou conhecida como a Era de Ouro. Eram tempos de estado de bem-estar social, no qual as garantias do pleno emprego, dos direitos sociais como saúde e educação para todos, moradia e aposentadorias se efetivavam. As economias dos países centrais do capitalismo integravam ao setor produtivo avanços tecnológicos no campo da eletrônica e da comunicação, baseados na ciência do entreguerras e mesmo do pós-segunda guerra. Esse processo, segundo o qual ciência e tecnologia se transformavam em forças produtivas, exigindo cada vez menos mão de obra, ainda tinha um ímpeto tal que os níveis de desemprego da classe trabalhadora eram mínimos.

Na Europa e mais propriamente na Alemanha, dividida pelo “muro da vergonha”, o sistema capitalista triunfava na Alemanha Ocidental, não certamente sem uma grande demonstração de capacidade de administrar crises. “Havia uma espetacular reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia” (Hobsbawm, 1997, p. 264). O capitalismo estava irreconhecível! Esse sucesso fazia-se no contexto da Guerra Fria e, por conta disso, o crescimento econômico se derramava em conquistas sociais que, hoje, quando parece haver um projeto único para a humanidade, refluem.

Apesar desse quadro econômico e social no qual a classe operária alemã ocidental ascendia à condição de classe média e, portanto, de um bem-estar do ponto de vista do consumo de bens, a Alemanha Ocidental era ainda trespassada pela memória das atrocidades cometidas pelas práticas políticas do regime nazista. O julgamento de Nuremberg provocava os olhares para o que tinha sido cometido, por outro lado, não estavam afastados os

princípios que tinham levado a tal tragédia da Segunda Guerra Mundial e, também, uma onda (1966-1968) estudantil de agitação revolucionária varria a Europa – eram protestos contra as estruturas autoritárias das universidades e da sociedade, a Alemanha ocidental e a França eram seus cenários maiores.

As fissuras nas relações sociais eram de tal forma que levaram Adorno a dizer que Auschwitz não podia repetir-se. É nesse contexto histórico que entendemos os textos de Adorno. É preciso dizermos que as conferências têm a característica de falas radiofônicas, o que coloca o debate em níveis populares, o que significa que a sociedade se ocupa de questões referentes à educação. A Alemanha reorganizava, na década de 1960, o seu Sistema de Ensino de Educação. “Novos métodos de produção exigiam novas competências profissionais” (Goergen, 1998, p. 52).

Na década de 1960, a educação e a escolaridade foram perpassadas, no mundo capitalista, pela Teoria do Capital Humano<sup>5</sup>, e a ciência e a tecnologia (transformadas em forças produtivas e apropriadas pelo capital) eram tidas como novas divindades endeusadas como forças autonomizadas e transformadoras do mundo. Para Adorno (1995), nem educação, nem ciência e nem tecnologia são necessariamente fatores de emancipação. Ele se coloca em relação a elas fazendo uma crítica aguçada.

Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos (Maar, 1995, p. 11).

O que caracteriza a atuação da escola de Frankfurt – A Teoria Crítica – comparece nos textos para nos alertar que a barbárie de Auschwitz ao qual chegou a racionalidade moderna (a racionalidade ao serviço de um projeto exploratório, diríamos) e com ela a educação, não deve nem pode se repetir.

## **A EXIGÊNCIA DA DESBARBARIZAÇÃO PARA UM PROCESSO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO**

É sempre temerário fazer um estudo no qual se centra a abordagem em textos parciais de um autor e não em toda a sua obra. Nesse caso, o risco é ainda maior por tratar-se de Adorno. Nele, nada é simples. Simples não são as temáticas que ele discute e nem mesmo a dialética que usa e que lhe possibilita refletir sobre o próprio pensamento, procurar juízos de valor, que, em Adorno, nunca é produto individual, porque não concebe o indivíduo como entidade absoluta. Na tradição marxista que o informa, o indivíduo não é autossuficiente.

Adorno procura o que não está ainda aprisionado. A dialética negativa do esclarecimento o afasta da visão ortodoxa, sistêmica e totalizante da sociedade. Tendo consciência disso, Adorno ilumina as questões da educação.

Adorno (1995), no texto *Tabus acerca do magistério*, faz uma análise de caráter psicanalítico do magistério que lhe possibilita explicar as relações entre alunos e professores e, ao seu fim, lança uma provocação reflexiva sobre a realidade sociológica educacional da Alemanha do seu tempo: “A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie em seu sentido literal indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola” (Adorno, 1995, p. 116). Aqui está contido um dos eixos da discussão de Adorno em relação aos professores e à escola: a de que a escola, pela formação cultural que lhe cabe, promova a desbarbarização que a sociedade gera a partir de si mesma. O que é condição de sobrevivência da própria sociedade.

Esse norte expressa-o de novo logo no início do texto *Educação após Auschwitz*, ao dizer: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo que seria não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção” (Adorno, 1995, p. 119). Ele acrescenta, com a agudeza da sua dialética, justificar a exigência teria algo de monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida. A pouca consciência existente em relação a essa exigência e às condições que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas e que Auschwitz pode, portanto, repetir-se. Por ter esse entendimento crítico, é que Adorno entende que a educação deve se dirigir contra a barbárie de Auschwitz, consciente, porém, do desafio, por considerar que a civilização gera e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório.<sup>6</sup>

A presença da barbárie foi sempre uma preocupação para Adorno, que a entendia não atrelada ao próprio processo civilizatório e suas aporias. A visão de que progresso e barbárie são faces do mesmo processo nos leva a pensar em todos os horrores praticados em nome da paz no Afeganistão, tanto por russos como por norte-americanos, no Iraque, na Ucrânia, por todo esse mundo de metrópoles onde, em cada esquina, se cometem violências contra os mais pobres.

E qual seria o papel da educação? O que está no âmago do entendimento do que cabe à escola e, portanto, aos professores é a questão do esclarecimento, a questão da razão iluminista tão cara aos intelectuais da Teoria Crítica. No esforço de esclarecerem a realidade do seu tempo, voltam-se para recuperar a razão iluminista que Immanuel Kant<sup>7</sup> tinha visto como instrumento da emancipação humana, o que não tinha ocorrido, mas, sim, transformado em razão instrumental, levado à barbárie, ao preconceito delirante, ao genocídio e à tortura. A razão aprisionada por interesses desumanizadores não tinha emancipado o homem, mas contribuído para a sua escravização.

Para Adorno (1995), a educação tem sentido unicamente, quando dirigida a uma autorreflexão crítica, um esclarecimento da consciência de forma que essa educação que leva à emancipação precisa iluminar as condições sociais da existência humana, de modo a agir no sentido da sua transcendência. A razão cooptada por interesses, portanto instrumental, ainda pode ser salva como esclarecimento. Contudo, como garantir que o uso da razão não sirva à desumanização, à dominação, mas ao oposto, aos fins humanos e à emancipação? Como garantir o bom uso da reflexão? Na entrevista a Hellmut Becker, intitulada *A Educação contra a barbárie*, Adorno (1995, p. 161) ilumina a resposta à indagação: é que as “[...] reflexões precisam ser, portanto transparentes em sua finalidade humana”. Assim, para Adorno (1995), a razão continua presa a um juízo existencial: libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência. Trata-se de uma questão existencial e não formal, trata-se da não neutralidade no uso da razão, o que afirma a perspectiva positiva, fundamental à Teoria Crítica em desfavor da neutralidade defendida pela Teoria Tradicional (Positivismo). Trata-se, afinal, de uma questão que situa o esclarecimento como fator essencial de emancipação, como fator de maioria.

Quando interpelado por Hellmut Becker, se o mesmo processo que torna possível a maioria pela emancipação também coloca em risco os resultados da emancipação a partir do eu ou do risco do eu, Adorno (1995, p. 169) retoma Immanuel Kant no seu texto: “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”. Ele faz da resposta do filósofo ponto de partida e, ao mesmo tempo, de provocação para a reflexão, porquanto considera que Kant determinou a emancipação de forma consequente ao dizer não se viver no seu tempo uma época esclarecida, mas, sim, uma época de esclarecimento. “Nestes termos ele determinou a emancipação de modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser” (Adorno, 1995, p. 181). Esse recuperar em Kant a razão como instrumento emancipador nos faz refletir, em Adorno (1995), como ele entende a subjetividade ameaçada pela semiformação, pela indústria cultural.

Adorno coloca as possibilidades de mudança no âmbito da subjetividade e da estética, é aí que poderá se dar o processo emancipatório de maioria do homem. Entende que é no âmbito da psicanálise e da autorreflexão que haverá saída para a desbarbarização humana. Interpelado como isso pode ser feito na educação, Adorno (1995), em entrevista a Becker, reflete sobre a questão de a educação poder ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de minoridade. Essa fala é fecunda para nos fazer repensar a formação de professores e a atuação dos educadores nas escolas. Uma formação que proponha que se oriente entre a preparação imediata e um horizonte de orientação, entre o que está e o que é desejo que venha a ser e que potencialize a humanidade à sua maioria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, ocupamo-nos da formação de professores/as em contexto de neoliberalismo. Apresentamos dados e argumentos à tese da subsunção da educação e, no caso da formação de professores/as, aos interesses do capital especulativo que faz da educação um negócio que expande os lucros auferidos nas empresas educacionais por meio da extração de trabalho em cadeias que contam com o trabalho material. Identificamos a expansão da barbarização e da semiformação que afasta a educação da humanização e das transformações necessárias à emancipação humana. Esses apontamentos reclamam trazer à luz as contribuições de Adorno, em suas palestras radiofônicas, na Alemanha, após seu retorno do exílio nos Estados Unidos da América do Norte, em 1950, quando se ocupou da defesa que o não retorno à Auschwitz (à barbárie e ao genocídio dos campos de concentração) exigiam a superação da semiformação e tornar o esclarecimento como fator essencial de emancipação, como fator de maioria da humanidade, o que implica tornar transparentes as finalidades da educação, a saber: as finalidades da formação dos professores e seu devir.

Destacamos a posição de Adorno, em conversas radiofônicas, ao se debruçar sobre uma das questões que a Alemanha do seu tempo discutia; destacamos, também, a sua formidável agudeza de percepção e análise da permanência das possibilidades de barbarização no processo civilizatório e a sua esperança na emancipação por meio da razão Kantiana para a maioria da humanidade. Adorno acreditava, em tempos de Guerra Fria, de bem-estar social na Alemanha, que maioria humana se faz pela autorreflexão. Como representante da Teoria Crítica, o seu pensamento vai longe para o que habitualmente não se consegue enxergar a ponto de nos alertar para a semiformação.

A Resolução Nº 2/2019 para a formação dos professores da Educação Básica (a BNC-Formação), ajustada à pedagogia das competências, ao empirismo pragmatista, à moral utilitarista, conforme o neoliberalismo e os resultados das avaliações em larga escala, não deixa lugar para a autorreflexão, não agasalha, não consente o trabalho epistêmico/reflexivo dos/as professores/as. Aprovada em tempo recorde, estratégia para desmobilização de resistências, essa Resolução aparta a formação inicial da continuada, promove ajustes à BNCC, desconsidera os debates da área de educação e as lutas das suas identidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação (FORUNDIR), da Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), promove a adaptação à razão instrumental, ao projeto hegemônico do mercado, faz dos professores brasileiros cumpridores de tarefas, condição opressora da sua formação e trabalho. O retorno a Theodor W. Adorno potencializa a resistência à sujeição do professor à barbárie da semiformação e recoloca a questão já posta por Marx (1975, p. 55) em *Crítica ao Programa de Gotha*, quando alertou que nomear o Estado, sob o capital, o educador do povo é inaceitável

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BARRETO, R. G. Tecnologia e formação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/?format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2023

BELUZZO, L. G. de M. **Valor e capitalismo**: um ensaio sobre economia política. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Organizado por Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 18, 5 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional

de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 out. 2023.

FONTES, V. **As contradições da dependência sob o capital-imperialismo**. 2013. Disponível em: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/Equador-VF-contradicoes-depend-e-kimper-Virgina-Fontes.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

FREITAG, B. **A Teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GOERGEN, P. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. *In*: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 5-72.

GRAMSCI, A. **L'Ordine nuovo (1919-1920)**. Torino: Einaudi, 1975.

GUIMARÃES, J. Por que o neoliberalismo se reproduz? **A Terra e Redonda**, [s. l.], 22 abr. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/por-que-o-neoliberalismo-em-cri-se-reproduz/>. Acesso em: 1 maio 2023.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados revelam perfil dos professores brasileiros. **GOV.BR**, Brasília, 14 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros#:~:text=Neste%20s%C3%A1bado%2C%202015%20de%20outubro%2C%20celebra%2Dse%20o%20Dia,Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%202020>. Acesso em: 1 maio 2023.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **A educação brasileira na bolsa de valores**: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5805800/mod\\_resource/content/1/20201014\\_Financeirizac%CC%A7a%CC%83o-da-Educac%CC%A7a%CC%83o\\_web.pdf#:~:text=Os%20inves%2D%20tidores%20que%20aplicam,ou%20o%20atraso%20do%20pa%C3%ADs](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5805800/mod_resource/content/1/20201014_Financeirizac%CC%A7a%CC%83o-da-Educac%CC%A7a%CC%83o_web.pdf#:~:text=Os%20inves%2D%20tidores%20que%20aplicam,ou%20o%20atraso%20do%20pa%C3%ADs). Acesso em: 17 jun. 2023.

KAÄELBACH, G. Prefácio. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 7-9.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC/> Acesso em: 10 set. 2023.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 10-28.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. Águeda: Centelha, 1975.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. Tradução Rubens Enderle; Edição Friederich Engels. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Organização e Introdução Osvaldo Coggila. São Paulo: Boitempo, 1998.

NOTA técnica: panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores. Todos pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006. p. 67-107.

ZUIN, A. Á.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2001.

**AUTORIA:**

\* Maria de Fátima Rodrigues Pereira é Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Contato: maria.pereira@utp.br

\*\* Anita Helena Schlesener: Professora do Programa de Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná. Integra a Rede de Pesquisadores Red Latinoamericana y Caribenha de Estudos Gramscianos. Contato: anita.schlesener@utp.br

\*\*\* Izaías Costa Filho. Doutorado pelo Programa de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Contato: izaías.filho@ifpr.edu.br

**COMO CITAR ABNT:**

PEREIRA, M. de F. R.; SCHLESENER, A. H.; COSTA FILHO, I. Formação docente em contexto neoliberal: notas para os necessários enfrentamentos políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-23, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8673873. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673873>. Acesso em: 23 maio 2024.

**Notas**

<sup>1</sup> Leda Paulani (2006, p. 71-72), em *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses*, já em 2006, alertava para o caráter ideológico (ideologia da classe dominante), do neoliberalismo, após expor como se apresenta em relação à teoria neoclássica da economia: “Essa talvez seja a razão maior a explicar o fato de essa recriação do liberalismo ter nascido como doutrina e não como ciência. Se não havia teoria econômica capaz de cumprir o papel ideológico que era necessário cumprir, então tratava-se simplesmente de afirmar a crença no mercado, de reforçar a profissão de fé em suas inigualáveis virtudes. E para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. Com o passar do tempo, juntaram-se também a esse conjunto de prescrições regras de pilotagem de juros, câmbio e finanças públicas que, algo contraditoriamente, transformaram a política econômica neoliberal numa *Business Administration* de Estado. Mas esse último passo tem que ver com a história do próprio capitalismo e de sua relação com a história intelectual do neoliberalismo. Segundo Harvey, ‘reunindo recursos oferecidos por corporações que lhe eram simpáticas e fundando grupos exclusivos de pensadores, o movimento [neoliberal] produziu um fluxo constante mas em permanente expansão de análises, textos, polêmicas e declarações de posição política nos anos 1960 e 1970. Mas ainda era considerado amplamente irrelevante e mesmo desdenhado pela corrente principal de pensamento político-econômico’ (Harvey, 2004, p. 130). De fato, é só a partir do final da última dessas décadas que passariam a existir as condições para a dominância da doutrina neoliberal e para a aplicação prática de seu receituário de política econômica”.

<sup>2</sup> “Os intelectuais de Frankfurt foram interlocutores dos estudantes neste movimento. Adorno colocava-se então, criticamente em relação aos estudantes, condenando a imaturidade ao usarem de tanto

autoritarismo quanto os que criticavam. A tensão causada pelo confronto com os estudantes – sobretudo pelo fato de Adorno ter chamado a polícia para desocupar o prédio do Instituto de Pesquisa Social invadido pelos estudantes – vão custar para a sua saúde e atividades profissionais. O filósofo morre subitamente, a 6 de agosto de 1969, em Visp, perto da Zermatt, no Cantão de Wallis, Suíça, onde passava suas férias” (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 42).

<sup>3</sup> Segundo Leandro Konder (2002, p. 94-95): “Benjamin exerceu forte influência em Adorno logo que se conheceram em 1923. Em 1929, as convergências de pensamento entre eles parecem ter alcançado seu ponto culminante. Benjamin, 11 anos mais velho que Adorno, trouxe para seu jovem amigo preocupações e referências que marcaram profundamente as reflexões que este passou a desenvolver. Richard Wolin chega a dizer que o ensaio ‘A atualidade da filosofia’, que Adorno publicou em 1931, ‘é na verdade pouco mais do que uma glosa das observações metodológicas’ feitas por Benjamin na introdução da Origem do drama barroco alemão (Wolin, 1982, p. 169). Ao longo dos anos 30, ocorreu certa bifurcação nos caminhos trilhados pelos dois pensadores, ao menos na maneira que cada um tinha de abordar os problemas da ideologia. Se, por um lado, Adorno permanecia – apesar de tudo – próximo da dialética clássica de Hegel e de Marx, em seu reconhecimento da importância crucial das mediações, e Benjamin se inclinava para uma valorização maior de algumas formas de conhecimento imediato, também é verdade que, por outro lado, se afastava do imperativo da práxis, essencial à perspectiva Marx, e Benjamin, com sua consciência (dilacerada) da necessidade de *engajamento*, ainda que fundado sobre razões insuficientemente mediatizadas (*o plumpe Denken*, o pensamento grosseiro), manifestava *espírito* cujas afinidades com o de Marx eram mais fortes do que as da postura cultivada por Adorno”.

<sup>4</sup> Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu em Frankfurt am Main, no dia 11 de setembro de 1903, e morreu no dia 6 de agosto de 1969, no seio de uma família da alta burguesia alemã. “Seu pai, Oskar Wiesengrund judeu, era um abastado e instruído comerciante de vinhos. Sua mãe era Maria Calvalli-Adorno, católica de descendência corsa e de origem genovesa. Adorno foi batizado católico, confirmado protestante e foi, durante toda a sua vida, ateu” (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 20). Se aqui tratamos da sua ascendência é por entendermos o quanto nos pode ajudar a entender Adorno. A sua formação foi, então, a de uma criança e um jovem que teve acesso a um padrão de educação que lhe possibilitou ser o pensador que foi, se debruçando não só sobre a filosofia, mas também sobre a música, a arte, a literatura. Nos últimos anos da década de 1920, Adorno conheceu intelectuais ligados à escola de Frankfurt e, em 1932, ele participou do primeiro número da revista do Instituto de Pesquisa Social (*Zeitschrift*), então sob a direção de Horkheimer, com um texto intitulado *A situação social da música*. A Alemanha caminhava já então, a passos largos, para o nazismo. Os intelectuais da escola de Frankfurt sofriam com isso. Em 1933, Hitler subiu ao poder, em 1934, Adorno partiu para um exílio voluntário na Inglaterra. Em 1937, juntou-se a Horkheimer nos Estados Unidos para onde tinha sido transferido o Instituto. Em colaboração, Adorno e Horkheimer produziram, no exílio, uma coletânea de ensaios: (1947) uma das obras fundamentais da Teoria Crítica, pois está centrada em como se desenvolveu a racionalidade na sociedade ocidental. Adorno colaborou também na obra *A Personalidade Autoritária*. “A riqueza desse trabalho se encontra na capacidade de Adorno teorizar, de forma original, sobre um material exclusivamente empírico, no contexto americano” (Freitag, 1986, p. 18). Adorno debruçou-se também sobre a sociologia da música e a sociedade de consumo. Os seus estudos sobre a indústria cultural nos alertam que o objetivo último da indústria cultural é a dependência e a servidão dos homens e que seu efeito final é um anti-iluminismo (anti *Aufklärung*), uma antidesmistificação. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente. Em 1950, com o retorno do Instituto de Pesquisa Social e sua reconstituição em Frankfurt, Adorno assumiu com Horkheimer a condução dos trabalhos na condição de codiretor do Instituto. Em 1967, assumiu integralmente a direção do Instituto. Nesse processo, o grupo de intelectuais que outrora cercava os dois teóricos havia se reduzido muito.

<sup>5</sup> A Teoria do Capital Humano que coloca os investimentos em educação escolar como algo necessário ao desenvolvimento econômico, à produção e à capacidade para o emprego, o que explica, de certo modo, a expansão dos sistemas nacionais de ensino, “[...] teve origem e base de

---

sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar Social e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego” (Gentili, 2002, p. 47).

<sup>6</sup> Desse entendimento próximo a Freud, o próprio Adorno (1995, p. 118-119) nos fala no texto: “Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-nos ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente o que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura e psicologia de massas e análise do eu* mereciam a mais ampla divulgação. Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”.

<sup>7</sup> Kant, em seu texto *Was ist Aufklärung?* (O que é esclarecimento), “[...] tinha visto na razão o instrumento de liberação do homem para que alcançasse através dela sua autonomia e *Muendigkeit* (maioridade). Defendia a necessidade de os homens assumirem com coragem e competência o seu destino: reconhecendo que este não era ditado por forças externas (deuses, mitos, leis da natureza, nem por um Karma interior. Ao contrário os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos sua própria história” (Freitag, 1986, p. 34).