

# Acacia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora

---

## *Acacia Zeneida Kuenzer: the constitution of an educator*

Sandra Terezinha Urbanetz\*  
Cristhianny Bento Barreiro\*\*  
Ademir Pinhelli Mendes\*\*\*

### RESUMO

A discussão sobre a constituição e a formação docente no Brasil é perpassada por diversas e, muitas vezes, contrárias posições epistêmicas. Ao elegermos a professora doutora Acacia Zeneida Kuenzer como nossa interlocutora, optamos claramente pela discussão a partir das categorias do materialismo histórico. No compartilhamento de sua história de vida, evidenciam-se as condições concretas e contraditórias pelas quais se constitui como docente e o princípio educativo do trabalho manifesta-se de maneira inequívoca. Evidencia-se também a razão da importância das categorias do materialismo histórico, tanto as de conteúdo quanto as de método.

*Palavras-chave:* Formação docente. Materialismo histórico. Categorias. Acacia Zeneida Kuenzer.

### ABSTRACT

The discussion about the constitution and teacher training in Brazil is permeated by several and often contrary epistemic positions. By electing Professor Acacia Zeneida Kuenzer as our interlocutor, we clearly chose to discuss from the categories of historical materialism. In the sharing of her life

---

\* Instituto Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [sandra.urbanetz@ifpr.edu.br](mailto:sandra.urbanetz@ifpr.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0425-8538>

\*\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br](mailto:cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0001-7547-1905>

\*\*\* Centro Universitário Internacional. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [ademir.m@uninter.com](mailto:ademir.m@uninter.com) - <https://orcid.org/0000-0003-4929-9544>

history, the concrete and contradictory conditions through which she becomes a teacher are evidenced and the educational principle of work manifests itself unequivocally. It is also evidenced the reason for the importance of the categories of historical materialism, both of content and method.

*Keywords:* Teacher training. Historical materialism. Categories. Acacia Zeneida Kuenzer.

Acacia Zeneida Kuenzer é professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, cursou Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em História, Política e Sociedade. Como resultado deste doutoramento, surge a obra que já se tornou clássica na área da educação, a *Pedagogia da fábrica*. Essa obra, publicada em 1985, está em sua oitava edição e continua, como todos os clássicos, extremamente atual, posto que, o trabalho como princípio educativo permanece guiando nossos estudos e debates. A partir dessa e de todas as suas outras obras e de sua importante inserção no programa de mestrado e doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a professora Acacia torna-se referência para os estudos sobre o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a discussão sobre a formação docente, pois a pergunta “Quem educa os educadores?” diz respeito a como a sociedade educa seus docentes e é aí que a contribuição da obra dessa grande intelectual brasileira se insere.

Há alguns anos, concedeu uma entrevista a David Nogueira (2006), publicada pelo periódico *Pensar a Prática*, em que trata da mudança no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação, tratando do tema da formação de professores de forma breve.

Nessa entrevista, a professora Acacia, ao explanar sobre sua trajetória de vida, compartilhando as memórias de como tornou-se uma apaixonada pela pesquisa e pela docência, parte do trabalho, passa pela formação, chegando na discussão do ordenamento jurídico-normativo, defendendo que não é possível olhar a educação fora do campo que engendra suas condições de efetivação.

A entrevista sistematizada nesse texto foi concedida pela professora Acacia às professoras Sandra Urbanetz (Entrevistadora 1) e Cristhianny Barreiro (Entrevistadora 2) em março de 2021 por meio do recurso de comunicação remota Meet, da Google, e está organizada em três partes. Na primeira, a professora fala da sua história de vida e de sua trajetória profissional e acadêmica, de seu trabalho e pesquisa com a formação de professores. Na segunda parte, apresenta a categoria trabalho como princípio educativo e sua relevância para a formação de professores, para análise das relações de trabalho, do ajuste jurídico-normativo, da precarização da formação e do trabalho docente, tomando como

referência o materialismo histórico-dialético. Por fim, fala das atuais condições da formação de professores e sua precarização.

Intelectual, mãe, avó! Expressão apurada da mulher brasileira aguerrida, que sabe como poucas, integrar o rigor acadêmico com a doçura e a gentileza no trato cotidiano (seus orientandos e orientandas sabem bem disso!). Essa intelectual, ao compartilhar sua história de vida, ensina brilhantemente como “os homens são o que são, a partir de suas condições concretas de vida” e nos indica que a luta continua, pois se há vida, é preciso lutar.

ENTREVISTADORA 1: 19 de março de 2021, em plena pandemia piorada, temos a honra e o privilégio de entrevistar Acacia Zeneida Kuenzer com o objetivo de aproximar sua história e contribuição, já bastante evidenciadas no campo do Trabalho e Educação, com o campo da Formação de Professores. Há um ano não imaginávamos que fôssemos enfrentar tudo isso que estamos vivendo.

Mas, enfim, vamos lá!

Professora, gostaríamos que neste momento você contasse a sua história de vida. O que você considera mais importante que gostaria de compartilhar conosco? E como que em sua trajetória de vida chegou à discussão da formação de professores?

ACACIA: Pois é, vamos lá. Eu tenho que contar a minha história a partir do momento em que começo a ir com meu pai para o laboratório de análises clínicas. Eu era muito pequena. Aliás, tenho um banquinho do laboratório dele, de madeira, guardado, que eu consegui resgatar e manter até hoje. Já faz 520 anos!

Meu pai foi expedicionário da Força Expedicionária Brasileira e quando voltou da campanha na Itália, fez curso de Farmácia na Universidade Federal do Paraná. Na época, esse curso qualificava os profissionais para fazer análises clínicas, já que o curso específico dessa área ainda não existia.

Então, eu praticamente me criei dentro de um laboratório, com vidrarias, pipetas, microscópios. Eu penso que meu amor pela pesquisa vem daí. E meu pai, embora fosse udenista<sup>1</sup>, bastante conservador, tinha virtudes fantásticas que vivenciei no meu convívio familiar, principalmente o amor à verdade, a retidão do caráter, o reconhecimento da igualdade das pessoas, a defesa dos direitos fundamentais e a defesa da justiça social. Eu fui filha única até meu pai adotar dois meninos quando eu já tinha 13, 14 anos. Até então vivíamos, ele, minha

1 Derivado de UDN – União Democrática da Nacional, que era um partido político de caráter conservador, que se opunha ao governo Getúlio Vargas. Tinha como lema “o preço da liberdade é a eterna vigilância”, frase de Thomas Jefferson, tendo sido fundado em 1945 (CPDOC, 2021).

mãe e eu. Essas relações foram muito fortes, foram muito pedagógicas, pois meu pai sempre dizia: “primeiros os fatos”. Eu cresci ouvindo isso: “primeiros os fatos, nunca acredite a princípio em nada do que te digam sem analisar todos os lados de uma questão”. Isso foi dos meus 4 anos até ele falecer em 1990, o que me marcou muito fortemente. Eu sempre digo, e já falei isso para os meus alunos inúmeras vezes, que essa minha vontade de pesquisar, essa minha insatisfação com os resultados da pesquisa, essa minha inquietação acompanhada da necessidade de buscar explicações, vem muito fortemente influenciada por essa experiência de vida, enfiada desde pequenininha, no laboratório de análises clínicas do meu pai.

Isso é um fato; o outro fato é que meu pai deixou a farmácia e o laboratório para ser professor de Ciências no antigo ginásio; tinha uma imensa compreensão da juventude, o que me marcou muito porque ele foi um professor extremamente respeitado, competente, muito rigoroso, caráter de alemão, muito firme, mas muito compreensivo, muito aberto, muito acolhedor, tanto é que, até hoje, as pessoas me encontram na rua e dizem: “Você é filha do Professor Kuenzer”.

Eu tenho, portanto, uma trajetória marcada pela pesquisa e pela docência. Pela docência que ele exerceu e pela minha madrinha Zeneida, da qual eu tenho o segundo nome, irmã do meu pai, que era professora primária no grupo escolar.

Eu fui para escola pela mão dela, de mãozinha dada, com um laço de fita enorme a amarrar o guarda-pó todo franzido, cheio de pregas. Eu já era gordinha, imagina o tamanho que eu ficava, de mãozinha dada, com cabelinho amarrado, de lancheirinha verde com *toddy* na garrafinha de guaraná e pão com manteiga, porque essa era a nossa vida; minha mãe sempre colocava mais pães para que eu repartisse com os colegas que não tinham lanche para levar.

Ir para o grupo escolar pela mão da tia Zeneida me marcou muito; ela ia sempre muito arrumada! A gente subia uma ladeira enorme e ela ia com salto alto, de bico fino, de saia justa, de blusinha chique, para dar aula para as crianças! E por onde ela passava, naquelas três, quatro quadras que a gente andava a pé, as pessoas cumprimentavam: “Boa tarde dona Zeneida, já vai trabalhar?”.

Eu sentia o respeito muito grande da comunidade pela professora e como ela se valorizava como professora, inclusive na forma de se vestir, porque ela ia para o trabalho como se fosse para uma missa. Imagina se ela estivesse de calça jeans, moletom, qualquer coisa assim, nunca! Porque a figura do professor era uma referência na comunidade, muito respeitada.

Eu cresci vivenciando o valor dos professores na comunidade, por conta da minha madrinha e desse encanto do meu pai pela juventude; por um lado, com caráter reto e defesa dos valores humanos, e por outro, a busca da verdade, o amor pela ciência.

Agora, como entra minha mãe na minha história? Ela era filha da primeira leva de imigrantes árabes que vieram para o Brasil; e meus avós se radicaram em Morretes e produziam banana e arroz para exportar. Meu avô enriqueceu e a minha mãe foi criada na fazenda: minha avó teve 11 filhos e uma babá para cada um dos filhos. Depois, meu avô mudou-se para Ponta Grossa e em seguida para Curitiba, importando automóveis e iniciando a fabricação de máquinas e implementos agrícolas; ficou muito rico. Essa família árabe, não sei se por valores religiosos ou por valores dos povos do deserto, tinha muito cuidado com o outro. Então, minha mãe foi uma pessoa extremamente caridosa, buscando justiça social, embora criada em uma família burguesa. Ela jogava no cassino do Ahú, tomando *whisky* e falando inglês. Minha mãe casou-se com meu pai em 1948. Ela nasceu em 1924 e entrou na Universidade Federal do Paraná para fazer o curso de Engenharia Química; deixou o curso no segundo ano, para se casar. Vocês imaginem quem era essa figura, uma mulher à frente do seu tempo, que sofreu muito porque foi reduzida à condição de esposa de um marido que a amava muito, mas era marcado pelo machismo da época, indo morar em uma cidade do interior com a sogra alemã, dizendo que ela não sabia cozinhar arroz. E não sabia mesmo! Depois ficaram muito amigas, mas ela sofreu muito; mesmo assim, não negou sua identidade, dedicou-se à pintura e encontrou um jeito de viver e de educar a mim e os meus dois irmãos adotivos com muito amor, ancorada nos mesmos valores de solidariedade e acolhimento.

Eu fui criada num ambiente que não era só de discurso, mas de relações sociais humanizadas, solidárias e emancipatórias, a partir da conjugação da influência do meu pai e da minha madrinha como professores respeitabilíssimos, e da influência da minha mãe, sustentáculo das relações familiares vinculadas à justiça social. Eu acho que em virtude disso é que acabei criando condições para assumir, embora só no doutorado, o materialismo histórico. Para quem foi criada numa cidade do interior, conservadora, foi uma longa e nada fácil caminhada!

Meu mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) foi cursado com excelentes professores, todos doutores, formados nos Estados Unidos, e eu agradeço muito a eles, porque toda a minha formação na área de administração dos sistemas educacionais, embora não fosse crítica, ajudou-me muitíssimo na compreensão das relações entre trabalho e educação, uma vez que estudei todos os clássicos da área. Talvez isso tenha sido o diferencial na minha trajetória de pesquisa depois, pois embora o curso não fosse vinculado a alguma teoria crítica, o estudo rigoroso dos clássicos da administração apontou categorias de análise que, posteriormente, iluminadas pelo materialismo histórico, orientaram minha produção acadêmica.

Ainda no mestrado, eu tive um professor, Fernando Coutinho Garcia, que veio de Minas, que já estava na Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (UFRGS) e era um rigoroso crítico das burocracias. Com ele, no limite do que era possível estudar naquela época (1978), estudei Max Weber. Penso que eu sou uma das poucas, senão a única pessoa na face da Terra que virou marxista a partir dos estudos de Weber. Eu estudei muito a sociologia da burocracia, junto com os meus estudos anteriores da administração, da gestão empresarial e escolar, capitalistas. Isso me deu um lastro grande para depois fazer a transição para o materialismo histórico, o que só foi ocorrer no doutorado, quando comecei a ler de fato Marx, tendo ingressado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1981, sob a orientação do Dr. Dermeval Saviani, meu sempre amado orientador! Tenho um respeito e carinho muito grande pelo decisivo papel que ele teve na minha formação, me introduzindo nas leituras de Marx, Gramsci, Pistrak, Proudhon, Lênin, Krupskaya, além de uma série de outros autores marxistas. Foi só no doutorado que fui iniciada no materialismo histórico, e pela orientação do Dermeval.

Junto com minha formação de berço, diria minha avó, a graduação, o mestrado e o doutorado me conduziram à pesquisa, e assim se constituiu essa Acacia que vocês conhecem. Essa pessoa insatisfeita eternamente, sempre em busca de alguma coisa. Isso é o que me caracteriza. Nunca feliz com os achados e sempre procurando mais respostas!

Eu tive a sorte de, no doutorado, ter sido da terceira turma. O Cury e o Gaudêncio foram de turmas anteriores à minha. O Gaudêncio se doutorou alguns meses antes de mim, acho que foi em fevereiro; e em março ele foi da minha banca. Porque não tinha doutor para participar das bancas. Então, a gente ia se qualificando, se doutorando e participando das bancas uns dos outros. Considero que tive uma sorte imensa de estar lá na PUC de São Paulo entre 1981 e 1984, um centro de resistência ao golpe militar. Todos vocês conhecem essa história. Além do doutorado, ter a condução do Dermeval, a minha foi a primeira turma que teve aulas com Paulo Freire, assim que voltou do exílio. E lá tive ainda o privilégio de ter aulas com Florestan Fernandes e com Octavio Ianni. Fomos muito privilegiados naquela época. E como resultado, tive a tese concluída em 1984: *Pedagogia da fábrica*.

Quando eu comecei a definir meu projeto de pesquisa, a partir das leituras gramscianas, deu-se aquela virada na minha cabeça: não é da escola para o trabalho, mas sim do mundo do trabalho para a escola, numa trajetória que foi sendo construída com Miguel Arroyo, com Gaudêncio, e muitos outros colegas, desde as primeiras reuniões do Grupo 9 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – GT 9 da ANPED.

Juntando todo mundo, dava uma roda de cadeiras numa sala de aula. Éramos umas vinte pessoas, quando muito, e cada um que se doutorava já

chegava na roda porque não tinha essa coisa de ter experiência. A gente era jogada na piscina sem saber nadar! Tivemos uma trajetória muito rica, de construção de pauta coletiva de pesquisa, de constituição de grupo de pesquisadores, que hoje, embora não se encontrem toda hora, continuam parceiros na mesma linha de investigação. Isso foi, e tem sido, muito importante na minha trajetória.

Em 1980, quando voltei de Porto Alegre para Curitiba, terminado o mestrado, eu já entrei na Universidade Federal pela mão da professora Zélia Passos, então diretora do Setor de Educação, que me contratou. Em 1985, já fui dar aulas e orientar no mestrado, pela mão da professora Onilza, coordenadora do Mestrado, porque quase não havia doutores. Doutor em Educação era uma coisa escassa, então a gente acabou aprendendo a orientar por necessidade. Eu fico com pena dos meus primeiros orientandos! Nós sofremos juntos nesse início, porque a gente tinha que aprender a fazer e não tinha ninguém para ensinar; a experiência que você tinha de orientação era a relação com seu orientador. Graças a Deus eu tive orientadores excelentes, que me deixaram muito livre, com muita autonomia. No doutorado, também porque comecei a fazer pesquisa numa área nova: investigar as dimensões pedagógicas nas relações de trabalho, no sistema produtivo; embora já existissem muitas pesquisas na área da Sociologia do Trabalho, na área da Educação, o grupo orientado pelo Dermeval foi pioneiro. Não tinha muitos interlocutores e nem pesquisas sobre o que estávamos investigando. Tanto que quem batizou minha tese de “Pedagogia da fábrica”<sup>2</sup> foi o Octavio Ianni, que participou da banca de defesa, ocasião em que reconheceu publicamente a relevância da linha investigativa que se iniciava sob a orientação do Dermeval. Não tanto pela qualidade do meu trabalho, pois hoje quando a gente lê, percebe que tem aspectos que poderiam ser melhor trabalhados, mas era o que as condições materiais e intelectuais possibilitavam à época. O que Ianni reconheceu, por mérito do Dermeval, é que se abria uma outra visão dentro da Educação, e ele, como sociólogo, reconhecia ter valor. Sem o trabalho e a determinação do Dermeval, que criou e sustentou por muito tempo aquele doutorado na PUC-SP, o GT Trabalho e Educação não teria sido o que é; tampouco tantos pesquisadores comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora teriam sido formados, nem tantos trabalhos teriam sido publicados

Lucília Machado, Olinda Noronha, Leda Scheibe, Selma Garrido Pimenta, Lúcio Kreutz e Eliane Marta Teixeira Lopes foram da minha turma.

Em linhas gerais, a trajetória do grupo que se constituiu a partir do doutorado da PUC-SP e se consolidou na ANPED reflete como as relações sociais

2 A tese foi publicada pela editora Cortez, tendo sua primeira edição em 1985 (KUENZER, 1985).

e de produção formam intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora e com um projeto pedagógico para uma sociedade livre e igualitária, numa dada época. Essa formação de professores e trabalhadores resulta, necessariamente, das relações entre infraestrutura e superestrutura, uma vez que está aí o ponto central dos estudos que desenvolvemos ao longo dos anos: o trabalho como princípio educativo. Essa categoria é que nos leva a entender como o mundo da produção e as relações sociais que ele gera definem o projeto pedagógico de formação, tanto dos intelectuais quanto dos trabalhadores em um dado regime de acumulação. Isso é Gramsci; estudamos isso lá nos Intelectuais, nos Cadernos 12, e não tem como fugir do trabalho como princípio educativo ao pesquisar a formação do docente, a prática do docente, o trabalho do docente, porque quem vai formar as subjetividades para atender às demandas do mundo do trabalho é a escola, através do trabalho do professor (GRAMSCI, 1999).

Não há, portanto, como estudar a questão das mudanças no mundo do trabalho nas suas relações com a escola sem entender como os projetos pedagógicos que vêm do mundo do trabalho determinam a formação e a prática docente.

Ao estudar de que modo a formação para o trabalho se dá no Brasil, dadas as características do seu desenvolvimento capitalista, comecei a estudar as vinculações entre a formação dos trabalhadores no mundo do trabalho e a formação dos trabalhadores na escola, com foco no Ensino Médio. No Ensino Superior, vamos ter a formação de pessoas na ponta mais alta da cadeia da qualificação, e isso já não me interessava tanto; eu nunca pesquisei Ensino Superior. Tomar como objeto de pesquisa a educação profissional e o Ensino Médio integrado à educação profissional, junto com a formação de professores, para mim foi uma decorrência natural dos estudos no mundo do trabalho. Não dá para discutir a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho sem discutir a educação dos trabalhadores, sem discutir a formação dos professores que vão educar esses trabalhadores. Então por aí eu fui.

O último ponto dessa primeira parte: como eu cheguei a ser professora. Eu não queria ser professora, apesar de todo respeito que eu tinha aos professores da minha família. Eu já ensinava os meus coleguinhas com quadro de giz, na varanda da minha casa, quando bem pequena, quando eles não sabiam resolver os problemas de Matemática, ou as questões de Português. Eles iam lá em casa, tinha um quadro-negro enorme, presente do meu pai; eu pegava um giz e lá ia eu a explicar; fazia uma espécie de monitoria, até no Ensino Médio com os meus colegas. Mas eu não queria ser professora, eu queria ser médica.

Fui para Curitiba para fazer o cursinho. Eu era uma estudante bem qualificada. Porque se não fosse, Deus me livre! Meu pai exigia que eu fosse a primeira da turma. Eu sempre estudei muito, agradeço a ele! Acho que isso

fez uma diferença muito grande na minha trajetória: disciplina de estudo, responsabilidade com os compromissos. Eu ganhei uma bolsa no cursinho que era de propriedade do Durval, um ex-aluno dele. E, claro, os cursinhos sempre tiveram essa política de investir em bons alunos para fazer *marketing*. Fui para Curitiba e fiquei num pensionato, lá nas Mercês, para fazer cursinho.

Eu tinha uma amiga, que agora encontrei novamente, e estudou na Escola Normal comigo. Eu fiz normal e científico, porque eu queria ser médica, mas meu pai queria que eu tivesse uma profissão. Então eu estudava de manhã e de noite, e quando todos os adolescentes da minha idade estavam na rua, eu estava estudando feito uma maluca, mas isso também não me fez mal! Eu fiz Escola Normal e essa minha colega tinha muitas dificuldades; sentava-se na carteira atrás de mim e colava nas provas. Lá pelas tantas, ela disse: “Eu vou para Curitiba fazer vestibular de Pedagogia lá na Católica, vamos comigo?”. Eu disse: “Não, não quero esse curso aí”. Nem sabia o que era Pedagogia, já estava com a minha vaga no cursinho assegurada e eu queria era ser médica. Mas ela me convenceu dizendo que se eu fosse junto, ela se sentiria mais segura. Aí conversei com meu pai, a inscrição era barata e ele disse: “Vá, não custa ter uma experiência diferente”. Pois fui, escrevi não sei quantas páginas em papel almaço, à mão, porque era tudo assim, não era vestibular de marcar x, tendo estudado o único livro que existia na época, do Amaral Fontoura! Não tinha Internet, não tinha outra literatura nem nada. Mas como eu tinha uma memória privilegiada e um bom raciocínio, eu escrevi muito. Passei em quinto lugar, vinda da roça (Rio Negro, uma pequena cidade ao sul do Paraná, divisa com Santa Catarina), sem ter feito cursinho, e a minha colega não passou. Conversando em casa com meu pai, sobre o fato de eu ter passado no vestibular de Pedagogia, ele disse: “Olha, experimenta, não custa”. E aí eu experimentei. Trabalhava numa pré-escola à tarde, ia para a faculdade de manhã e para o cursinho à noite. Obviamente não iria aguentar. Deixei o trabalho e passei a frequentar o cursinho e o curso de Pedagogia. Passados alguns meses, me encantei pela Educação; deixei o cursinho, abandonei o projeto de cursar Medicina, e mergulhei na Pedagogia.

O curso de Pedagogia, à época, tratava dos fundamentos, era um curso rigoroso, teoricamente, e tive excelentes professores. No terceiro ano, tive Estrutura e Funcionamento com a Professora Maria Dativa de Salles Gonçalves, e também as disciplinas de Administração Escolar; fiz habilitação em Administração Escolar (em 1971 era novidade) e apaixonei-me pela gestão da escola e dos sistemas de ensino, também lendo os clássicos; daí a minha escolha, mais tarde, pelo mestrado em Administração de Sistemas Educacionais, na PUCRS, em 1977.

A minha carreira no Ensino Superior iniciou-se antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, quando a Dativa, em sua primeira gestação, depositando sua

confiança no meu trabalho, me convidou para substituí-la. Durante esse tempo, me orientou de forma competente e carinhosa, com todo o rigor e radicalidade que sempre caracterizou o seu trabalho; assim que formada, ela me convidou para ser sua assistente na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Dessa forma, introduziu-me no Ensino Superior, no campo e na prática da política educacional e da gestão escolar, me possibilitando constituir-me como pedagoga no campo progressista. Quando concluí o mestrado na PUCRS, nos reencontramos, agora na Universidade Federal (1980), e seguimos juntas até hoje, em nossa trajetória na defesa da educação pública, laica, de qualidade e democratizada.

Nessa minha trajetória, foram muitos os professores que a influenciaram; contudo, a minha formação anterior no Ensino Médio, que integrou os estudos das Ciências Exatas e da Natureza, acrescida das humanidades e da Educação, junto com as relações familiares, me fez amar a Pedagogia. Hoje eu dou graças a Deus, porque sou feliz e realizada profissionalmente e pessoalmente como docente e pesquisadora no campo do materialismo histórico; se eu tivesse cursado Medicina, hoje estaria sofrendo muito! Eu acho que não ia dar conta, porque na Educação já entro em sofrimento ético, imagina na área da saúde? Então, foi daí que eu virei essa pessoa que vocês conhecem.

ENTREVISTADORA 1: Você falou, Acacia, de uma categoria, que era uma questão sobre a qual eu e a Entrevistadora 2 estávamos conversando: quais seriam as categorias principais que você vê que poderiam ajudar na formação docente? E você já tocou numa que é “o trabalho como princípio educativo”. Nós gostaríamos de ouvir mais dessa categoria e de outras que você considera importantes.

ACACIA: Entrevistadora 1, na verdade, eu não quero começar discutindo quais são as categorias, e sim quero começar discutindo “porque elas são importantes nesse momento”. Porque, sobre quais são as categorias, você as encontrará todas nos clássicos do materialismo histórico, tanto as de método quanto as de conteúdo. Temos pesquisado sobre elas a vida inteira. Mas onde está o maior problema, nesse momento, e o referencial teórico de fundo para eu fazer essa análise de contexto é a categoria trabalho como princípio educativo. Eu adotei essa categoria como fio condutor das minhas pesquisas porque de fato é a categoria central para compreender as relações entre trabalho e educação visando a construção de um projeto contra-hegemônico. A Entrevistadora 1, com quem tive o privilégio de compartilhar a relação professor-aluno, inclusive como orientadora, vai lembrar que eu sempre afirmava: o pesquisador que fica a cada dois anos mudando de objeto e, principalmente, faz isso para correr atrás de financiamento, nunca vai ser um bom pesquisador. Você precisa escolher

um objeto investigativo e colocar nele as energias da sua vida; mesmo assim, você avança pouco. Agora, imagina se você fica borboleteando? Eu conheço muito pesquisador que acabou fazendo essa trajetória, até porque eu participei dos comitês de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e a gente via muito isso. O pesquisador, de repente, muda completamente de objeto investigativo, geralmente para uma área onde tem mais financiamento. E aí acaba não avançando.

A resposta à questão que você coloca para mim é a seguinte: a categoria trabalho enquanto princípio educativo, segundo os fundamentos do materialismo histórico, aponta que as mudanças na base material estão sempre em primeiro lugar. Essa questão é a da primeira instância, e não da última instância. Em primeira instância, porque a partir das mudanças na base material é que o projeto pedagógico de formação de novas subjetividades se constitui e se implementa. A partir dessas mudanças, e para atendê-las é que o ajuste jurídico normativo, no nível superestrutural, ocorre, justamente para normatizar as relações sociais e produtivas. É claro que isso não acontece em uma sequência rígida. Primeiro muda o trabalho, depois muda o projeto pedagógico de formação, depois vem o ajuste normativo; ao contrário, acontece tudo ao mesmo tempo agora. Há momentos históricos, contudo, em que a correlação de forças torna viável ajustes normativos que já vinham sendo propostos; estavam em curso, mas as relações de força não permitiam que fossem aprovados, embora as bases materiais já os demandassem há mais tempo.

Por exemplo, a proposta da lei de terceirização já estava no Congresso desde 2013 engavetada; de repente, ela é aprovada com o golpe que destituiu a presidente Dilma, assumindo o então vice-presidente Temer. É óbvio! Porque mudou a correlação de forças, com mais poder do empresariado, dos setores conservadores sobre o Congresso; a economia apresentando problemas cada vez maiores e uma ilusão de que, de novo, penalizando o trabalho, flexibilizando as formas de contratação, os empresários iriam empregar mais pessoas, o que a realidade já evidenciou ser completamente falacioso. Quando fiz o primeiro estudo da Reforma Trabalhista, encontrei um texto da Organização Mundial do Comércio, onde já se dizia que se comprovou, no mundo inteiro, que a flexibilização das relações de trabalho não gera ampliação da empregabilidade. Com base no materialismo histórico, já sabíamos que era assim; foi um benefício concedido ao capital para que ele explorasse ainda mais os trabalhadores.

É certo que a Reforma Trabalhista foi possível porque a correlação de forças naquele momento assim o permitiu, mas antes porque as mudanças na base material, com a passagem do regime de acumulação rígida para o regime de acumulação flexível, demandaram esse ajuste. Com essas mudanças na

base material, as reformas educacionais começaram a acontecer. Primeiro nos anos de 1990, por imposição do Banco Mundial; alguns países, como o Chile, abraçaram, com unhas e dentes, as suas propostas educacionais para os países pobres, analisadas em profundidade pela Dagmar Zibas, cujas pesquisas de campo mostraram a privatização do ensino, aumentando a exclusão dos que vivem do trabalho. Os resultados de suas pesquisas formam um alerta para o Brasil e para os países da América Latina.

No Brasil, a partir da participação de pessoas aderentes à concepção do Banco Mundial no Ministério da Educação (MEC), como o ex-ministro Paulo Renato e outros que haviam sido consultores do referido banco, inclusive Guiomar Namó de Mello, o ideário neoliberal tomou conta do MEC. Luiz Antônio Cunha apontava muito claramente esse fato em seus estudos. Não que esses projetos educacionais e de formação de professores tivessem sido impostos pelo Banco Mundial, mas que o ideário neoliberal encontrou um terreno fértil dentro do próprio Ministério da Educação, por conta da vinculação desses intelectuais às propostas do banco. O ajuste normativo demorou mais tempo, mas enquanto as mudanças na base material vão ocorrendo sempre no sentido da maior flexibilização, já tivemos várias diretrizes curriculares diferentes e várias propostas diferentes de Ensino Médio. Passamos também por algumas reformas conservadoras de Ensino Superior e por diretrizes do Ensino Médio e da Educação Básica completamente contraditórias. Tivemos diretrizes excelentes (BRASIL, 2012), que já evidenciaram uma correlação de forças mais favorável ao pensamento progressista de esquerda, de base socialista, dentro do MEC. Mas à medida que o poder vai se alternando, as propostas progressistas vão sendo jogadas na cesta do lixo.

A formação dos professores também vem passando por várias diretrizes ao longo dos anos, em consonância com as mudanças nas diretrizes da Educação Básica. Por dentro do MEC, as diretrizes curriculares progressistas foram paulatinamente sendo inviabilizadas e as mais conservadoras, vinculadas ao interesse do capital, vão se reforçando.

Nesse processo, com relação à formação de professores, são três pontos a tratar: a formação, a precarização do trabalho e as relações de trabalho docente.

Nesse conjunto de mudanças na base material – projetos pedagógicos diferenciados para formar novas subjetividades e o ajuste normativo para viabilizar a formação e a utilização predatória da força de trabalho – temos na categoria flexibilização, entendida como disciplinamento, o seu ponto fundamental. E aí as relações pedagógicas, tanto as amplas, que ocorrem no bojo das relações sociais e produtivas, quanto as específicas, que ocorrem nas instituições de ensino, passam a ser essenciais. Mas é interessante observar

que o conceito de flexibilidade toma direções diferentes, dependendo de para quem ele se destina.

Quando você fala do profissional de nível superior, do pesquisador, do doutor flexível, isso é uma virtude, porque estamos contrapondo a flexibilidade à rigidez e não podemos imaginar um pesquisador rígido, como não podemos imaginar um processo pedagógico comprometido com a reprodução do tradicionalismo. A educação é comprometida com a transformação social, tanto que ficamos chocados, como se estivéssemos vivendo um pesadelo, quando assistimos à defesa do terraplanismo, ao negacionismo em relação à ciência e coisas desse tipo.

O conceito de flexibilização não é neutro, pois assume sinalizações positivas ou negativas dependendo de para quem se destina. Então, para um profissional de nível superior, é positivo, desde que se refira a modelos de análise e não à precarização do trabalho; pesquisador é tanto mais produtivo quanto mais flexível e aberto ao conhecimento for. O médico também; imagine um médico rígido que não enxerga as mutações do coronavírus, por exemplo.

Já a flexibilidade nas pontas menos qualificadas das cadeias produtivas, pouco especializadas, não tem esse significado. A flexibilidade, na perspectiva da acumulação nessa ponta da cadeia produtiva, significa disciplinamento para aceitar, sem resistência, a instabilidade, a precarização, o atentado à saúde, de uma forma disciplinada, naturalizada.

Assim, teremos dois projetos pedagógicos que tomam a flexibilidade de pontos de vista diferentes: a flexibilização para formar os profissionais de nível superior, para que sejam criativos, empreendedores, inovadores. Não é esse o discurso que estamos ouvindo? Já para o outro lado das cadeias produtivas, onde está a expressiva maioria dos trabalhadores, a flexibilização é: obediência, se discipline, aceite que a realidade é essa e você não vai poder sair dela.

É importante, pois, entender as dimensões contraditórias, e ideológicas, da flexibilização, com seus dois direcionamentos na mesma cadeia produtiva. E, se não entendermos que a cadeia de formação corresponde à cadeia produtiva, não vamos entender as mudanças nas propostas de formação do professor, nas diretrizes pedagógicas e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica.

Em resumo, temos uma cadeia de formação docente que corresponde à cadeia de formação dos trabalhadores em geral, em que você vai ter, numa ponta, profissionais altamente qualificados, e na outra ponta o trabalho similar ao trabalho escravo e, a partir daí, subindo na cadeia, todas as diferentes nuances, todas as diferentes graduações da precarização do trabalho, como o trabalho autônomo, o emprego domiciliar, o teletrabalho, o trabalho intermitente, o terceirizado etc. Vamos tendo, ao longo da cadeia, diferentes níveis de precarização e a eles correspondem projetos pedagógicos diferenciados.

Se temos uma cadeia de formação dos trabalhadores mais precarizados ou menos precarizados, dependendo de como eles se posicionam enquanto classe social, e ela vai ser decisiva na inserção no mundo do trabalho, define-se, também, uma cadeia de formação de professores nesta mesma linha. Compreender como se relacionam as cadeias de formação de trabalhadores e as de formação de professores é a condição de entendimento do fenômeno da desqualificação que a formação de professores teve nos últimos 20 anos e da formação de pedagogos, a partir do momento que a Pedagogia ficou restrita à formação de profissionais para educação infantil e séries iniciais. A análise das últimas diretrizes curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores evidencia um movimento de crescente precarização.

Na Pedagogia, e também nas licenciaturas, ao se negar o acesso à Ciência da Educação, pondo o foco no conteúdo específico das áreas de conhecimento, suas metodologias de ensino e suas práticas, não se está formando professores para o Ensino Médio, para a educação profissional, para o Ensino Superior, para a Pós-graduação, uma vez que se nega o acesso aos fundamentos do seu trabalho, e a Pedagogia, por sua vez, ficou restrita à formação de professores para as séries iniciais e educação infantil.

Quem são os professores para a Educação Básica a partir do 5º ano? Os licenciados e os profissionais de outras áreas.

Os licenciados serão formados em um percurso pedagógico onde a Ciência da Educação não é reconhecida, sendo considerada uma mera prática. Isso já era assim quando eu era diretora do Setor de Educação da UFPR, por oito anos, lá no tempo dos dinossauros (década de 1990), e nunca mudou, com raras exceções que precisariam ser identificadas e estudadas. A relação da área da Educação com a formação de professores nas áreas de licenciatura sempre foi a de um discurso esvaziado, porque não há um reconhecimento de que Educação é ciência. Esse é o pressuposto: as outras áreas são científicas e a Educação é apenas uma prática; basta fazer o estágio para aprender a ser professor; com raras exceções, é só a prática que interessa! Não há uma compreensão acerca da formação dos professores por parte das diferentes áreas do conhecimento, de que há uma Ciência da Educação e que não basta o professor conhecer a ciência específica que vai ensinar, mas também é preciso o conhecimento sobre como ensinar, sobre o saber escolar, sobre o conhecimento pedagógico, a ciência pedagógica, como diria o Libâneo, com muita ênfase, e a Selma também. Assim, se constrói um professor com uma formação parcial, fragmentada, e admite-se, pela legislação, que qualquer profissional de nível superior que tenha alguma formação aderente à disciplina a ser ministrada seja professor, como engenheiros, físicos, médicos e assim por diante. Embora haja previsão para que cursem formação pedagógica, ela não se concretizou; ao admitir que qualquer profissional possa ser professor,

não se reconhece a especificidade do trabalho, e, portanto, da formação docente. Nega-se, portanto, a profissionalidade, a carreira do professor.

Claro que temos ótimos professores, pelo bom senso, pela simetria invertida ou pela busca espontânea do conhecimento pedagógico; não os estou desqualificando, mas reconhecendo que muitos carecem de formação pedagógica. Muitos aprenderam a ser bons professores de tanto sofrer na sala de aula, e pelo seu próprio esforço de buscar aprender com colegas mais experientes porque são interessados. Mas não deve ser assim.

A situação dos professores dos Institutos Federais é diferenciada, pelas próprias condições de formação, de seleção e de trabalho. Mas se formos recuperar a trajetória de cada um, vamos perceber que muitos concluíram o mestrado ou doutorado sem nunca ter tido uma disciplina que tratasse de Educação, nem na graduação, nem no mestrado e nem no doutorado; são pesquisadores que, com toda aquela densidade de conhecimentos da área específica e com um nível de abstração muito elevado, são jogados em salas de aula de jovens de 14 anos, o que deve ser muito difícil. A formação pedagógica para que o pesquisador se constitua como professor é indispensável. Contudo, embora a legislação já há tempo tenha estabelecido a complementação pedagógica com 760 horas de duração, contemplada até hoje na Base Nacional Comum de Formação de Professores pela Res. 02/2019 (BRASIL, 2019), essa proposta não se generalizou, embora haja algumas instituições, inclusive Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que oferecem essa formação.

Mas mesmo assim há problemas, porque a Ciência da Educação é a nossa ciência. Nós nos fazemos professores pela conjugação do conhecimento científico com o conhecimento pedagógico. Por este lado da formação, estamos vivenciando uma fragmentação que corresponde à fragmentação trazida pelas novas tecnologias. Isso não é acidental, pois é parte integrante da epistemologia pós-moderna, cimento ideológico do regime de acumulação flexível. A fragmentação, do trabalho e da formação, ao inviabilizar a apreensão da realidade, favorece a não crítica, a não percepção das relações contextuais que são as relações de exploração.

Para que a flexibilização no mundo do trabalho aconteça, enquanto disciplinamento, “fique quieto no teu canto, obedeça e não reclame”. A esse movimento correspondeu o “calar a boca dos sindicatos” pela reforma trabalhista, que era a instância de defesa dos trabalhadores.

Na fragmentação da formação, acontece o reforço desse disciplinamento, porque quando se tem uma formação orgânica, consistente, coerente, com visão de totalidade, a questão da precarização do trabalho e da precarização da formação fica por demais evidente.

A fragmentação na epistemologia pós-moderna tem essa finalidade; as pessoas não se apropriam da visão da totalidade e, com isso, serão mais disciplinadas. Por esse lado das políticas de formação, é possível apreender a precarização pela fragmentação da formação, mas tem um outro lado ainda mais perverso, que é o aligeiramento da formação que resta nesses fragmentos, contudo de forma desigual e diferenciada. Os professores, para atuarem nas universidades, cada vez mais têm que ter doutorado, mesmo para atuar na graduação; e para atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, cada vez mais têm que ter “pós-doc” e produção científica. Nesses casos, você não tem uma formação fragmentada na área do curso, mas a ausência de formação pedagógica. Na área científica, tem-se uma formação específica aprofundada, mas falta a formação pedagógica.

Agora, quando você analisa a formação de professores na cadeia de qualificação, aparecem os pedagogos e licenciados sendo formados por educação a distância, com mensalidades de cem reais. Com isso eu não estou dizendo que não há curso de educação a distância de qualidade. A pandemia disponibilizou vários aplicativos, a partir dos quais é possível ministrar aulas síncronas com metodologias ativas. O uso desses aplicativos, combinados com as atividades assíncronas, trazem possibilidades muito interessantes.

Mas de modo geral, para a classe trabalhadora e seus professores, as novas tecnologias justificaram o acirramento da materialização do empresariamento da Educação, e essa crítica, estamos fazendo ao longo dos anos. Navegando na Internet encontramos cursos de Engenharia da Produção por R\$ 290,00 a mensalidade, completamente a distância; também tem curso de veterinário à noite. E os cursos de Licenciatura e Pedagogia seguem na mesma direção. Tanto para formar os profissionais não professores, como para formar os licenciados e os pedagogos, temos uma cadeia de qualificação ao longo da qual uma boa parte da formação é precarizada, e as novas tecnologias têm contribuído para isso. Na outra ponta da cadeia, você tem formas altamente sofisticadas que têm um elevadíssimo nível de exigência e que, embora elidam a formação pedagógica, dão uma formação científica de qualidade, também com a contribuição das novas tecnologias.

O problema, então, é a desqualificação da formação docente, que está sendo causada na parte mais frágil da cadeia. Essa precarização da formação é causada, por um lado, pelo empresariamento, que se utiliza das novas tecnologias e, por outro lado, pela questão jurídico-normativa, por diretrizes curriculares que acabam fragmentando as diferentes formações por espaço de atuação. Desse modo, os professores são formados para atuar em segmentos da Educação Básica, com pouca formação pedagógica e sem a visão de totalidade que lhes permitiria compreender as relações entre trabalho e educação, e assim não se

entendem como trabalhadores, a não ser que participem das ações sindicais. Em decorrência, muitos adotam uma visão messiânica para justificar a não profissionalização docente. Esse era o primeiro ponto que eu queria tratar, a precarização da formação dos professores ao longo da cadeia de formação, articulada à precarização da formação de trabalhadores ao longo das cadeias produtivas.

Em seguida, há que se tratar da questão da precarização do trabalho, a partir do ajuste jurídico-normativo trazido com a reforma trabalhista. Afirmo anteriormente que ele demorou mais tempo para ser aprovado porque precisava de uma correlação de forças mais favorável ao empresariado, o que aconteceu no golpe contra a Dilma, substituída pelo governo Temer. A reforma trabalhista traz um dano mortal para a carreira docente, sendo possível afirmar que ela acabou, com a coexistência de várias formas de contratação, sem isonomia de tratamento. Embora já existissem contratos pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), a par dos estatutários, geralmente eram contratos mais longos e um pouco mais estáveis.

A primeira coisa que a reforma trabalhista fez foi permitir a terceirização da atividade-fim – Lei 13.429/2017 (BRASIL, 2017a) –, o que flexibiliza completamente as relações de trabalho e as formas de contratação. O que era uma exceção a ser sanada com concursos nas instituições públicas, passou a ser institucionalizado. Nas instituições privadas os contratos pela CLT não se faziam para um módulo ou disciplina; o professor era contratado, mas não por tempo determinado, embora já existissem algumas práticas nesse sentido. Com a terceirização da atividade-fim, os contratos podem ser feitos de diferentes formas e por diferentes períodos, com o que são diminuídos os custos para os empresários da Educação – por exemplo, em um contrato temporário, o pagamento das férias e do 13º salário são proporcionais ao tempo trabalhado. As novas formas de contratação, inclusive, permitem terceirizar as atividades-fim via pessoa jurídica, a chamada “pejotização”. As práticas que vinham sendo feitas por essas formas por algumas instituições privadas, via contratos precários, passaram a ser cobertas pela lei da terceirização; em resumo, a precarização das relações de trabalho docente nas instâncias públicas e privadas foi institucionalizada.

As instituições que ofertavam cursos em Ensino a Distância (EAD), particularmente as especializações, também faziam contratos precários, geralmente pagos em espécie, para burlar o fisco e não formalizar a relação de trabalho; as aulas gravadas, uma vez pagas, poderiam ser reproduzidas muitas vezes, sem custo adicional.

Já a reforma da CLT – Lei 13.467/2017 (BRASIL, 2017b) –, que complementa a lei da terceirização, estabelece a possibilidade do trabalho

temporário e do intermitente, que têm sido chamados de “uberização”, além do exercício do trabalho autônomo. Tanto o trabalho temporário quanto o trabalho autônomo podem assumir a forma de trabalho intermitente, quando o profissional fica à disposição do contratante, sendo chamado quando seu trabalho for necessário; recebe pelo tempo trabalhado e direitos trabalhistas proporcionais. Os contratos de fornecimento também podem ser feitos por órgãos públicos com as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), ou mesmo com empresas prestadoras de serviços. Nesses casos, quando houver necessidade, como substituir uma professora gestante ou um professor em licença para tratamento de saúde, essas instituições podem fornecer os profissionais demandados. Assim, a própria concepção de currículo escolar fica comprometida, uma vez que os temporários não têm vínculo com a instituição de ensino.

Já a “uberização”, quando se chama um professor pelo aplicativo e se paga pelo serviço prestado, é a própria expressão da precarização do trabalho docente. Esse fenômeno é diferente do clássico trabalho do professor particular, que dá aulas para os alunos que têm dificuldades na escola. Isso sempre existiu, mas mediante uma relação direta entre quem precisa do trabalho e quem o presta. Com a “uberização” há mediação entre o demandante e o contratado por um aplicativo. O aplicativo, ao fazer a mediação, absorve uma parte da remuneração pelo serviço prestado, mas não assume a responsabilidade pelos gastos de transporte, manutenção, material necessário e equipamentos.

Como se pode ver, o ajuste jurídico-normativo trazido pela reforma trabalhista complementa a precarização da formação; e quanto mais precarizada a formação, mais precarizado será o contrato de trabalho. Já o professor que atua na ponta mais qualificada da cadeia de formação, tem melhores condições de negociação do seu contrato, asseguradas pela própria reforma trabalhista, que reza que o combinado precede ao legislado; e, se o contrato é de um profissional com curso superior com remuneração igual ou superior a duas vezes o maior benefício previdenciário (aproximadamente R\$ 11.000,00), não precisa de sindicato para mediar a negociação – o acordo é direto. Hoje esse valor é o que ganha, aproximadamente, um professor em tempo integral em uma universidade particular.

O que ocorre, então, é uma interpenetração da precarização do trabalho do professor com a precarização da formação, mediada também pelo ajuste normativo (BNCC para a formação de professores).

Eu tenho afirmado que o ajuste normativo trazido pela reforma trabalhista é a cereja do bolo. Foi com ele que a flexibilização de fato chegou ao ponto que o capital precisava; e mais, tivemos também uma minirreforma posterior, que trouxe mais uma inovação que não foi adequadamente considerada: a não obrigatoriedade de assinar ponto.

Assim, se trabalhou horas a mais, o profissional não assina ponto, e não recebe; ou seja, esse dispositivo serve apenas para penalizar quem trabalhou a mais, de forma institucionalizada.

Do ponto de vista da defesa dos direitos dos trabalhadores, os sindicatos estão cada vez mais fragilizados, com a Reforma Trabalhista, assim como a Justiça do Trabalho. Com o dispositivo que determina que o negociado se sobrepõe ao legislado a par da revogação da obrigatoriedade do desconto direto para os sindicatos, eles se enfraqueceram, perderam muito do seu poder de negociação e, com isso, uma importante instância da sociedade civil se desmobiliza, e os trabalhadores da Educação, como os demais, ficam desprotegidos. Não é diferente com os estatutários, que têm na Justiça Estadual ou Federal sua instância mediadora. Assim, o disciplinamento apontado por Gramsci, chamado de flexibilização pelo regime de acumulação flexível, se legitima para os trabalhadores mais precarizados. O resultado é a desmobilização. Esse processo não é fruto de uma pessoa, de um governo, mas de um movimento que vem desde os anos 1980, com o novo regime de acumulação, que fortalece cada vez mais a hegemonia do capital.

O último ponto a tratar é a questão da concepção de trabalho, que também mudou quanto ao trabalho docente. No regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna, a mediação da tecnologia desloca a figura do professor, que passa a ser conteudista e tutor. É interessante que, com a pandemia, com as possibilidades abertas pelos aplicativos com as aulas síncronas, esse deslocamento começa a ser retomado, pelo menos em algumas situações. Essa nova realidade precisa ser pesquisada, uma vez que se diferencia da educação a distância assíncrona, na qual não há mais professor, mas um conteudista e um tutor, a partir do pressuposto de que quem sistematiza o conhecimento é o aluno com seu grupo. O professor ficou absolutamente secundarizado nessa relação. Isso é completamente diferente do que Vygotsky afirma, relativamente ao fato de o aluno se relacionar com conhecimento e produzir suas próprias sínteses, mas pela mediação de alguém apropriado do conhecimento científico, que organiza situações significativas que conduzam à aprendizagem.

Atualmente, o professor, sem formação específica para trabalhar com a mediação tecnológica e sem apoio, com seus próprios recursos, dá aulas expositivas *on-line*, prepara os materiais do jeito que consegue e os coloca no sistema, e o aluno aprende o que conseguir, ou o que interessar. Muitas das metodologias ativas nos cursos a distância se resumem a “Quiz” com autocorreção, falso ou verdadeiro, “leia o texto e faça um resumo”, atividades que exigem competências cognitivas simplificadas; as discussões e *feedback* ocorrem nos fóruns, nem sempre obrigatórios, cuja participação por vezes se resume à explicitação de opiniões, apenas visando nota. Mas aprendizagem

mesmo, nem sempre há. A precarização da concepção de trabalho docente, que decorre da concepção de aprendizagem flexível, retira o professor do centro das relações pedagógicas, não no sentido do professor tradicional, mas da relevância do trabalho do professor na concepção vygotskyana, enquanto organizador de situações de aprendizagem; sua ação mediadora se resume a colocar atividades no ambiente virtual. O tutor, por vezes, é apenas um suporte da tecnologia da plataforma adotada, não necessariamente com domínio do conhecimento, e que por isso recebe remuneração menor; fica mais barato, e aqui o empresariamento da Educação aparece de forma concreta.

Era esta questão que eu queria ainda colocar como último ponto. Quais as consequências desse tipo de aprendizagem, flexível, para os alunos? Uma atitude de preguiça mental, de recorta e cola, o reforço da fragmentação, uma falta de visão de totalidade, uma falta de análise crítica. Esse aluno é exatamente o aluno que vai ser disciplinado no trabalho, porque vai naturalizar a exploração e, assim, vai ser artífice no seu próprio processo de exploração. E aí o capital reina absoluto, subsumindo real e formalmente o trabalhador.

Em resumo, o que procurei evidenciar nessa entrevista é que não dá para compreender a questão da formação do professor em si, mas a partir de como a infraestrutura e a superestrutura, entendidas como produção, formação e como ajuste normativo, se articulam, para que o capital amplie a sua hegemonia sobre o trabalho. E, a partir daí, compreender como se articula a formação com a questão da precarização do trabalho, via reforma trabalhista, com a precarização da concepção de professor, do lugar que o professor ocupa. Para que essa compreensão seja possível, a categoria trabalho como princípio educativo é crucial. E todas as outras categorias de método e de conteúdo que são necessárias à formação e ao trabalho de qualidade em nossa área. Para garantir essa formação, é necessário que tenhamos estabilidade, boas condições de trabalho e salário digno, o que nos garante o vínculo com a rede federal de Ensino Médio, tecnológico e superior; nas nossas instituições e em algumas universidades privadas de reconhecida qualidade, essa formação de professores é possível. Em cursos de Ensino Superior mais precários, presenciais ou a distância, que não podem perder alunos, a realidade é outra; a dimensão mercantil se sobrepõe à qualidade.

Nós sabemos como formar professores, ainda sabemos! E a nossa responsabilidade nesse momento é maior, pois atuamos na rede pública, espaços em que a formação de qualidade ainda pode acontecer; esses espaços, contudo, estão cada vez mais ameaçados, em particular pela reforma administrativa que vem aí; teremos que resistir o quanto pudermos!

Eu não estou sendo pessimista. Eu penso que enxergar essa realidade tão dura é uma forma de combatê-la. Eu sempre defendi isso na sala de aula: se

you do not know the weapons and the potential of the enemy with which you will fight, it will not be possible to choose the adequate strategies in the spaces of the fight. To have clarity of how the formation of workers in general, and of workers of education in particular, is being constructed, is fundamental to define the sense of the fight. Without this vision, we will not be good teachers.

To participate in the construction of a new project from the perspective of those who live from work, the formation of teachers and pedagogues cannot be precariousized, as they also cannot be precariousized in their work relationships. For him to be able to understand himself as a worker and to act in the context of flexible accumulation, his formation will have to be based on the Science of Education and in the interdisciplinary areas that consolidate it: Epistemology, the Philosophy of Science, Sociology, History, Psychology, and Political Science.

It is not sufficient to transmit only the knowledge of specific areas to form the teacher. For him to develop this gaze, which allows him to appropriate the totality of social and productive relationships and to understand himself as a subject in this society, not only with his object of study, but also the study of the Science of Education, complemented by the Social and Human Sciences, pass to be fundamental, in situations of learning that viabilize interactions, interlocutions, debates, exchanges, starting from readings that are necessary. It is in exchanges, in experiences, that he relates theory with social practice, in a way to learn about reality in a more qualified way; this dimension is missing, in general, in the formation of teachers.

I will not talk about didactics, about methodology of teaching, I will not talk about specific content of the area of science that is to be taught, all this is resolved; what is missing is this foundation, so that the teacher can be an artificer of new social relationships. If he does not understand himself and his social relationships in which he lives, how will he be able to commit himself to a project of human emancipation?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC: CNE, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho

temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm). Acesso em 02 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 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, DF: MEC: CNE: CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). *União Democrática Nacional (UDN)*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-democratica-nacional-udn>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 2.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.

NOGUEIRA, Nivaldo Antonio David. Entrevista com Acacia Zeneida Kuenzer. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 3, p. 1-18, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i0.25. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/25>. Acesso em: 13 abr. 2021.

---

Texto recebido em 10/06/2021.

Texto aprovado em 26/10/2021.