

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

MURILLO RODRIGUES PAES

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2019) NO BRASIL E A SUA
RELAÇÃO COM A COMPOSIÇÃO DE UMA NOVA FORÇA DE TRABALHO
DOCENTE**

**VITÓRIA
2023**

MURILLO RODRIGUES PAES

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2019) NO BRASIL E A SUA
RELAÇÃO COM A COMPOSIÇÃO DE UMA NOVA FORÇA DE TRABALHO
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lívia de Cássia Godoi Moraes

VITÓRIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Ata de Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia (Licenciatura)

Trata a presente ata da avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação do(a) estudante **MURILLO RODRIGUES PAES**, matrícula **2019108271**, intitulado **“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) no Brasil e a sua relação com a composição de uma nova força de trabalho docente”**.

Compuseram a banca de avaliação Prof^ª Dr^ª Livia de Cássia Godoi Moraes/CCHN-UFES (Orientadora), Prof^ª Dr^ª. Priscila Monteiro Chaves/CE-UFES (convidada) e Prof^ª Dr^ª. Carina Copatti./CE-UFES (convidada) que, após leitura e análise do trabalho, lhe atribuíram as seguintes avaliações:

Avaliador	Nota
Livia de Cássia Godoi Moraes (orientadora)	10,0
Priscila Monteiro Chaves (convidada)	10,0
Carina Copatti (convidada)	10,0
Média final	10,0
Situação Final	<input checked="" type="checkbox"/> Aprovado sem restrições <input type="checkbox"/> Aprovado com restrições <input type="checkbox"/> Reprovado

Proclamados os resultados, lavrei a presente ata juntamente com os membros da banca examinadora



Livia de Cássia Godoi Moraes (Orientadora)



Priscila Monteiro Chaves (Convidada)



Carina Copatti (Convidada)

Restrições a serem corrigidas

Vitória, 10 de julho de 2023

Orientadora (Livia de Cássia Godoi Moraes, SIAPE 2277171)

AGRADECIMENTOS

Dedico esse trabalho a todas às pessoas que contribuíram para a sua realização e o tornaram possível. Dentre as quais, muitas destas se dedicam, incansavelmente, ao intento de tornar possível a apropriação da Universidade Pública por parte dos grupos subalternos. De modo a possibilitar, inclusive, que os conhecimentos que nela são produzidos sejam utilizados, prioritariamente, em favor de um projeto histórico que promova a transformação da realidade tal qual ela se apresenta diante de nós. Nesse sentido, quero agradecer a minha orientadora, a professora Lívia Moraes, quem sempre me ensinou e me ensina, não somente nos espaços institucionais e formais da universidade, mas também e principalmente nas lutas, nas mobilizações em defesa da educação pública e dos interesses dos trabalhadores(as). Dentre as muitas iniciativas que concorreram para a promoção da minha formação, não poderia deixar de citar os subsídios oferecidos pelo Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis – o qual sempre me convidou a pensar, de maneira mais detida e sistemática, sobre as determinações concretas que cercam a vida das trabalhadoras(es) brasileiras(es), incluindo aqui as próprias professoras brasileiras. No âmbito do trabalho realizado com os projetos de extensão na universidade, agradeço imensamente a orientação do professor João Porto, quem coordenou durante anos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada. Que tornou possível – sobretudo por meio das reflexões apresentadas por seus membros –, a minha aproximação do contexto vivenciado pelos professores(as) das redes básicas de ensino; de modo a facultar elocubrações mais contundentes sobre o mundo material em que estes vivem e, principalmente, exercem a atividade da docência. Por fim, quero agradecer ao grupo PET Conexões Licenciaturas e a professora Adriana Magro, os quais me acolheram num dos primeiros espaços em que pude me sentir realmente integrado a comunidade acadêmica/universitária. Em que apreendi com a diversidade e que a docência não prescindir, antes de mais nada, da esperança, de ser alento e, ao mesmo tempo, de ser a mola propulsora do processo de tomada de consciência política; em que se fazem e refazem os sujeitos históricos. Obrigado a todas vocês, professoras(es) do ensino superior desta universidade que fizeram, da pequena janela que eu possuía pra enxergar o mundo, um horizonte vasto pra caminhar e alcançar. Escrevo esse trabalho para todas vocês!

[...] na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também. Consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Antonio Gramsci (1982)

RESUMO

O presente trabalho busca compreender como as mudanças encetadas pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-FP) para a Educação Básica incidem diretamente sobre o processo de reprodução da força de trabalho docente. A realização desta pesquisa se justifica pelo seu mérito de interrogar a pertinência de tal política para o campo educacional como um todo. Tendo em vista o fato de que ao longo dos últimos anos algumas contrarreformas educacionais têm sido impostas aos sistemas de ensino pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que algumas delas, inclusive, contribuíram para a criação das atuais DCN-FP, contrariando as recomendações das entidades representativas das trabalhadoras(es) do magistério. Trata-se de uma pesquisa analítico-bibliográfica, para a qual a produção de dados valeu-se de análises documentais e de revisão de literatura. Os resultados averiguados apontam para o fato de que, ainda que as novas DCN-FP pareçam representar avanços importantes e recuperar pautas ou reivindicações históricas dos movimentos de educadores, do ponto de vista prático, a referida legislação não é capaz de incorporar melhorias substantivas ao processo de reprodução da força de trabalho docente e tão pouco contribui para a efetivação de uma política de valorização destes profissionais.

Palavras-chave: *Formação docente. Trabalho. Mais-valor. Aligeiramento. Precarização.*

RESUME

The present work seeks to understand how the changes initiated by the approval of the new National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training (NC-ITT) for Basic Education directly affect the process of reproduction of the teaching workforce. Carrying out this research is justified by its merit of questioning the pertinence of such a policy for the educational field as a whole. Bearing in mind the fact that over the last few years some educational counter-reforms have been imposed on the education systems by the National Education Council (NEC) and that some of them even contributed to the creation of the current NC-ITT, contrary to the recommendations of representative entities of teaching staff. This is an analytical-bibliographical research, for which data production was based on document analysis and literature review. The verified results point to the fact that, although the new NC-ITT seem to represent important advances and recover guidelines or historical claims of educators' movements, from a practical point of view, the referred legislation is not capable of incorporating substantive improvements to the process of reproduction of the teaching workforce and does not contribute to the implementation of a policy of valuing these professionals.

Keywords: Teacher education. Work. Plus-value. Lightening. Precariousness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A APARÊNCIA DO CONCRETO	12
I.1. As recomendações internacionais para a educação e a reestruturação da formação do magistério brasileiro nos anos 1990.....	12
I.2. A flexibilização do trabalho docente no Brasil nas primeiras décadas do século XXI	22
CAPÍTULO II – O TRABALHO IMATERIAL E O PROCESSO DE AUTOVALORIZAÇÃO DO CAPITAL: ABSTRAÇÃO E SIMPLIFICAÇÃO DO CONCRETO	29
II.1. A atualidade da teoria do valor-trabalho para compreender as novas relações laborais no século XXI: aonde foi parar o operário que estava aqui?	33
II.2. Em busca de uma definição adequada para designar a especificidade da atividade docente: apontamentos para compreender as metamorfoses do trabalho imaterial/improdutivo em nosso tempo.....	39
CAPÍTULO III – A PROPOSTA PRELIMINAR DA NOVA BNC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E A APROVAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 02/2019: O CONCRETO COMO SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES/RELAÇÕES	47
III.1. Entre a precarização e a desprofissionalização da carreira docente no Brasil: o capital tem um projeto para a formação de professoras(es)	50
III.2. A BNC da formação docente como política pública de Estado: a preparação da classe trabalhadora em disputa	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
FONTES E WEBGRAFIA	80

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, uma série de debates tem sido tecidos em torno da pauta da educação pública e da qualidade do ensino ofertado pelas escolas brasileiras (sobretudo no que concerne a formas eficientes de garanti-lo e democratizá-lo). Entre consensos e dissensos, é fato que tem crescido cada vez mais nestes espaços a presença de entidades privadas e não representativas dos interesses da classe trabalhadora. Deste modo, naturalizou-se um cenário onde as reivindicações de instituições públicas, que historicamente estiveram ligadas à produção de pesquisa ou do conhecimento científico, são ignoradas em detrimento de consultas pontuais a projetos sugeridos por grupos empresariais. Assim, um conjunto de determinações específicas tem sido imposto sobre a educação brasileira e promovido um processo gradual de reforma do ensino básico e da política educacional vigente. Diante deste cenário de instabilidade e da promoção de medidas não consensuais, buscamos compreender, de que maneira as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-FP) se relacionam com tal contexto e como essa legislação pode vir a alterar tendencialmente, tanto as condições de trabalho quanto a estrutura da carreira docente em si mesma. Sem embargo, é importante reter que a educação pública brasileira se viu quase sempre atrelada a projetos e fins que visavam à reprodução das desigualdades econômicas, políticas e sociais, de modo a reproduzir também uma conjuntura historicamente desfavorável para a classe que vive do trabalho. O que é acrescido ao fato de que, existe uma notável oposição das entidades representativas dos trabalhadores da educação a estas reformas, bem como a exclusão bastante abrangente, na esfera do debate público, tanto dos usuários deste sistema educacional quanto dos professores que o integram e que sugerem dúvidas pertinentes quanto a sua qualidade resolutiva de problemas (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020).

Em se tratando das condições e determinações subjetivas que motivaram a realização deste trabalho – bem como a escolha da temática e/ou do objeto para o qual chamamos atenção – destaque, especialmente, a ausência de discussões que lhe digam respeito no âmbito dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – entre os quais está a graduação em Licenciatura em Geografia. De modo que se ignora, ao longo de quase todo o percurso formativo dos futuros professores(as) especialistas, o grande impacto que as ações operadas pelo Capital

educador podem inferir/ensejar (seja no curto ou no longo prazo) sobre as condições de trabalho destes potenciais profissionais. De sorte que percebi, por meio desta constatação, a imprescindibilidade de me debruçar sobre tal assunto e assim o fiz – vindo a pesquisar a relação guardada entre as contrarreformas educacionais e os cursos de preparação de docentes. Empreitada que realizei, sobretudo, ao longo de dois anos, em que desenvolvi investigações frutíferas na seara do Programa Institucional de Iniciação Científica (Pibic) da Ufes, sob orientação da professora Dr.^a Livia de Cássia Godoi Moraes e em iniciativa vinculada ao projeto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “A heterogeneidade da classe trabalhadora no contexto da crise estrutural do capital” e em que se situa a linha de pesquisa denominada “Reprodução e estrutura do capitalismo contemporâneo”. Desta feita, o presente trabalho representa apenas um dos muitos produtos que derivaram deste itinerário formativo a que me referi anteriormente e que se instituiu, sobretudo, por intermédio de outras experiências acadêmicas existentes no interior da universidade e que não aquelas previstas pelo currículo prescrito do meu curso (já citadas na dedicatória deste escrito) – as quais me permitiram enxergar na ausência a potência de produção do conhecimento científico.

Em seus objetivos gerais esta pesquisa almeja analisar que tipo de mudanças as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) prevê para os cursos de habilitação para docência. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: a) entender como a reestruturação produtiva da segunda metade do século XX se relaciona com a reformulação os cursos de formação docente no Brasil, no fim dos anos 1990; b) analisar/conhecer a bibliografia que trata do histórico da formação de professores no país, de meados do século XX à atualidade; c) identificar, a partir das fontes documentais, elementos que sinalizem alterações nas condições de formação dos(as) professores(as); d) desvelar como esse processo contribui para a desvalorização do trabalho e da carreira docente no Brasil; e) compreender como a flexibilização dos cursos de formação de professores corrobora a alteração do tempo de trabalho socialmente necessário para a criação da força de trabalho docente.

A metodologia escolhida se relaciona diretamente com a perspectiva de uma produção analítica bibliográfica, cuja construção de dados estará elencada,

prioritariamente, sobre o prisma da revisão de literatura (DIONNE; LAVILLE, 1996) e análise de fontes documentais (BARROS, 2005). Quanto às etapas de desenvolvimento desta pesquisa e que serão balizadas por tal metodologia, podemos dividi-la em alguns movimentos fundamentais. Sendo o primeiro deles, aquele que correspondeu à seleção de autores e autoras que contribuíram para o nosso quadro teórico, discutindo algumas categorias chave (exploração do trabalho; produção e reprodução da força de trabalho; aligeiramento da formação docente; trabalho material/imaterial; trabalho produtivo/improdutivo) e imprescindíveis para a interpretação dos dados preliminares. Um outro passo importante, consistiu em analisar o corpus documental descrito (DCN-FP) e outros que tratem do tema, interrogando-os e explorando suas potencialidades, de modo a responder os objetivos específicos da pesquisa (apresentados anteriormente) e corroborar a hipótese elencada – a relação guardada entre precarização do processo de formação de professores e o rebaixamento do valor de sua força de trabalho. O último passo, consistiu no entrecruzamento e interpretação dos resultados, a partir daquilo que é dito pelos autores(as) do quadro teórico, consistindo, portanto, nas considerações finais desta pesquisa.

Do mesmo modo como a crítica da economia política busca compreender a dimensão concreta da realidade a partir de sua apreensão, abstração, simplificação e reconstituição, de modo a concebê-la tal qual a síntese de múltiplas determinações, em constante movimento e contradição, sobretudo, em razão de suas características gerais, particulares e singulares (MARX, 2008). Essa pesquisa fez o mesmo com o seu objeto de estudo (a reestruturação da formação inicial de professoras/es no Brasil regulada pela Resolução CNE/CP n. 02/2019).

No primeiro capítulo abordamos as questões de fundo das reformas educacionais realizadas na primeira década do século XXI no Brasil, dando maior enfoque a sua articulação com os processos de reestruturação dos sistemas de ensino ocorridas em diferentes lugares do mundo. Nesse sentido, pretendemos capitular e apreender as características mais aparentes desses movimentos de modernização conservadora da política educacional brasileira e pensar de que modo eles passam a delinear/determinar a especificidade do trabalho docente na atualidade. No segundo capítulo, propomos a abstração de tais determinações concretas, na busca de exprimir quais são os seus nexos causais mais básicos e enxergá-los/analísá-los sobre a luz

de categorias analíticas que são de suma importância para a teoria do valor-trabalho – na busca de entender a sua essência. No terceiro e último capítulo tentamos reconstituir o objeto estudado – as DCN-FP e a BNC-FP – e reconhecê-lo enquanto a expressão inequívoca de um processo historicamente situado e sobre o qual possui grande influência a dinâmica de autovalorização do capital. A qual é responsável por reproduzir, em última instância, uma sociedade dividida em classes sociais – na acepção marxista do termo –, de modo que se desvelam assim, as relações mais nítidas que são compartilhadas entre a sua aparência e essência.

CAPÍTULO I – AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A APARÊNCIA DO CONCRETO

I.1. As recomendações internacionais para a educação e a reestruturação da formação do magistério brasileiro nos anos 1990

A diminuição proporcional do capital variável¹ em detrimento do capital constante² na linha de montagem das fábricas em todo o mundo, fez com que o conhecimento humano (em si mesmo) adquirisse maior centralidade na composição da força trabalho requerida para diferentes funções. Esse conjunto de novas habilidades que misturava saberes práticos e polivalentes, passou a ser chamado de “novo capital³” e assumiu um lugar de destaque nas relações sociais de produção, sendo elencado em alguns casos (GORZ, 1987) inclusive, como o novo produtor do mais-valor⁴. Segundo Maués (2003) e Silva (2019) esse processo de transição marcou um momento singular de nossa história e a partir do qual o conhecimento humano passa a ser compreendido enquanto uma mercadoria valiosa e/ou imprescindível ao desenvolvimento das forças produtivas. Conseqüentemente, a escola também foi ressignificada e passou a desempenhar um papel cada vez mais ativo na produção do chamado “novo capital”. Fato que contribuiu, sem dúvidas, para que a própria educação formal também pudesse ser enxergada enquanto uma atividade de

¹ Termo que Karl Marx utiliza no Livro I d’*O capital* (1978) para se referir à força de trabalho que é contratada pelo processo de produção capitalista de mercadorias e serviços.

² Termo que Karl Marx utiliza no Livro I d’*O capital* (1978) para se referir aos bens de trabalho que são utilizados no processo de produção capitalista, a saber: a maquinaria, as ferramentas de trabalho e as matérias primas.

³ Recorrentemente aludido pelos termos *Savoir-faire* (do francês “saber-fazer”) e *How-know* (do inglês “saber como”) a ideia de “novo capital” faz referência a discussão que é realizada pelos chamados “teóricos da imaterialidade”, ainda na segunda metade do século XX. Tal teoria supõe que, o conhecimento humano, quando associado a um determinado conjunto de valores e atitudes, seria capaz de empreender a produção do mais-valor em si mesmo.

No entanto, a teoria do valor-trabalho acredita que tal chave de compreensão das relações sociais de produção está equivocada. Haja vista que o capital representa uma relação social de produção por meio da qual o valor valoriza a si mesmo e a partir da produção do trabalho excedente que é gerado pelo proletariado (capital variável) e concentrado nos objetos de trabalho (as mercadorias/serviços). Nesse sentido, o conhecimento humano pode ser compreendido somente enquanto força de trabalho potencial, mas não como Capital de fato.

⁴ Termo que Karl Marx utiliza no livro I d’*O capital* (1978) para se referir ao trabalho excedente que é produzido pela extensão da jornada de trabalho do proletariado para além do tempo socialmente necessário à sua reprodução e que por sua vez, é apropriado pelos capitalistas e reinvestido na produção com vistas a criação de mais mais-valor

importância eminentemente econômica e, portanto, indispensável à ascensão do progresso e a geração de riqueza.

Com o advento da mundialização do capital⁵, essa noção de um sistema de ensino subordinado aos interesses do mundo produtivo e/ou que fosse capaz de replicar uma força de trabalho específica, passou a usufruir de grande aceitação por parte dos intelectuais orgânicos do capital e de seus representantes em diferentes espaços da sociedade, sendo reiterada por muitos governos e instituições financeiras entre os anos de 1970 e 1990. Outrossim, as recomendações instauradas por grandes Organismos Multilaterais (OM) para o campo educacional – e disseminadas aos países da América Latina e do Caribe, por intermédio de grandes conferências e acordos internacionais – contribuíram enormemente para o avanço de muitas dessas ideias.

No contexto de uma nova divisão internacional do trabalho, essas recomendações serão apresentadas enquanto medidas essenciais à promoção da igualdade de oportunidades de crescimento econômico e equilíbrio das contas públicas. De modo que, uma vez adotadas as iniciativas prescritas, quanto ao tratamento que deveria ser dispensado aos sistemas educacionais dos diferentes países, isso resultaria, tanto em um maior grau de desenvolvimento de suas forças produtivas quanto em um maior nível de eficiência das atividades desempenhadas pelo Estado (MAUÉS, 2003).

Segundo os defensores dessa posição – em sua maioria economistas neoliberais e gestores de empresas –, isso ocorreria pois: de um lado, a criação de uma escola subsumida às necessidades do mundo do trabalho faria que as economias capitalistas dos países periféricos se tornassem mais competitivas no mercado internacional e, portanto, mais desenvolvidas; e do outro a adoção do receituário ou das práticas importadas da gestão empresarial para a educação básica (cobrança por resultados, livre competição, rankeamento e penalização) fariam com que esse serviço público se tornasse tanto mais barato quanto passasse a dispor de melhor “qualidade”, da qual poderiam usufruir, inclusive, os filhos da classe trabalhadora.

Entretanto, alguns autores discordam desta conjectura e argumentam que a adesão irrestrita a tais recomendações não garantiria os resultados prometidos por elas. Segundo Freitas (2002), Maués (2006) e Silva (2019), o assentimento dessas

⁵ Termo que Milton Santos (1988) utiliza para se referir ao processo de Globalização.

determinações contribui para um processo de controle e adequação das necessidades produtivas dos países da periferia do mundo capitalista moderno, sobretudo a despeito das demandas dos países do centro dinâmico; reiterando relações de dependência e/ou promovendo ainda mais desigualdade econômica.

Não obstante, ainda que as prescrições traçadas pelas OM para a educação constituam um tema controverso, não podemos ignorar o fato de que elas também possuem grande credibilidade no cenário político internacional e que elencam pautas que são consideradas relevantes para a consolidação do direito à educação. No contexto particularizado dos países da América Latina e do Caribe, por exemplo, essas recomendações irão destacar a importância de se assegurar a melhoria da qualidade do ensino básico e de ações que impliquem a sua efetividade, tais como a elevação dos investimentos em educação⁶ e a realização de grandes reformas estruturais⁷.

Um dos acordos internacionais mais famosos sobre o direito à educação e no qual o Brasil irá se inspirar para pensar grande parte das suas reformas educacionais é o da conferência *Educação para Todos*, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Entre outras coisas ele assinala a necessidade da universalização do acesso à educação básica e da melhoria da qualidade do ensino ofertado por instituições públicas. Bem como a criação de instrumentos de avaliação do trabalho docente e dos próprios sistemas de ensino e que permitissem aos gestores e as instâncias educacionais medirem o avanço das ações que seriam implementadas.

Nos anos que se seguiram à promulgação da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, inúmeros países da América Latina e do Caribe assentiram as suas sugestões e as incorporaram às suas políticas de Estado. No contexto do Brasil, a Lei nº 9.394/96 foi quem assimilou parte dessas recomendações e se transformou

⁶ É importante ressaltar que a estratégia prescrita pelas OM para a elevação dos investimentos em educação pública, e principalmente, para os países da América Latina e do Caribe, não leva em consideração iniciativas que viabilizem a maior arrecadação de recursos para o Estado. Mas ao contrário, incentivava-se, inclusive, que as economias em desenvolvimento tomem junto aos organismos financeiros internacionais grandes empréstimos e somas de dinheiro, que implicam, sobretudo, na adesão e no comprometimento dos países requerentes à um conjunto de medidas de ajuste fiscal e que preveem a diminuição (do Estado) de investimentos em serviços públicos ou áreas importantes, tais como saúde, segurança, educação e previdência.

⁷ As principais reformas prescritas pelos OM para a educação básica e pública dos países em desenvolvimento são: a reestruturação do currículo prescrito para os sistemas de ensino, a reconfiguração dos sistemas de avaliação do desempenho das instâncias educacionais e a reformulação dos cursos de formação docente.

em uma das principais precursoras de grandes mudanças na política educacional do país.

Ao instituir a chamada “Década da Educação”, o parágrafo primeiro do Art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 já anunciava a sua confluência com as determinações estabelecidas para a educação em Jomtien, tanto quanto também reafirmava a disposição do Estado Brasileiro em cumpri-las efetivamente.

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, **em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Não obstante, o parágrafo quatro do art. 87⁸ da mesma lei, ao estipular a obrigatoriedade da formação em nível superior para docentes que atuassem no ensino básico, também demonstrou como a reestruturação dos cursos de formação de professoras(es)⁹ representava, para o governo federal – à época comandado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) – uma das metas mais importantes a serem alcançadas até o fim daquela década.

Nesse caso, a reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de docentes atenderia, tanto à uma exigência internacional (que reivindicava uma maior qualificação do magistério) quanto também seria capaz de produzir, no médio prazo e conjuntamente com outras reformas, uma melhoria aparente da qualidade do ensino básico e sem que com isso fosse necessária a realocação de maiores investimentos públicos em educação. Todavia, ao mesmo tempo em que a LDB exige a

⁸ Este artigo foi revogado pela Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013.

⁹ A utilização das palavras *professoras(es)* e *trabalhadoras(es) da educação* para se referir ao conjunto da categoria docente brasileira (assim como as demais profissionais que participam do processo de trabalho educativo), exprime uma escolha/posição política realizada por esta pesquisa. Pois, segundo demonstram os dados recentes do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), as mulheres representam nada menos do que 81% da força de trabalho empregada em estabelecimentos formais de ensino, em oposição aos 19% representados pelos homens. Não obstante, um artigo publicado na sessão igualdades da revista Piauí (2021) mostra que as docentes mulheres também são aquelas que recebem os menores salários, ainda que exerçam as mesmas funções que seus colegas homens. Portanto, achamos fundamental demonstrar por meio da escrita do nosso trabalho, de que modo a classe trabalhadora alocada nesse campo está sujeita a determinações específicas e que coincidem com os papéis de gênero historicamente atribuídos aos homens e mulheres na sociedade brasileira. De modo a visibilizar que as reformas educacionais não só impactam mais as trabalhadoras mulheres como também, ao se desenharem iniciativas de enfretamento destas políticas e que impliquem em importantes conquistas/avanços para a educação brasileira, certamente não poderíamos atribuir tal feito a outro grupo se não o das educadoras.

reestruturação dos cursos de formação de professoras(es) e fixa um prazo para a sua concretização, ela também se exime de especificar as condições materiais e conceituais a partir das quais esse processo irá realizar-se. Desse modo, coube ao Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), a tarefa de elaborar tanto as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professoras(es) quanto para outros cursos de graduação em licenciatura.

A universitarização da formação de professoras(es) enquanto política de valorização do magistério e profissionalização da carreira docente já vinha sendo defendida pelas entidades representativas das trabalhadoras(es) da Educação desde a década de 1980. Nesse sentido, a própria Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a época da elaboração das novas DCN para os cursos de licenciaturas, já recomendava: a criação de uma Escola única de formação de professoras(es) e de uma Base Comum Nacional (BCN) da formação docente. Segundo Freitas (1999), a ideia da criação de uma Escola única de formação de professoras(es) pretendia, de um lado suplantando a fragmentação dos cursos de graduação que estabeleciam a separação entre o bacharelado e a licenciatura (no caso das professoras/es especialistas) tanto quanto entre o curso de formação de professoras(es) e a graduação em pedagogia (no caso da formação dos demais quadros para o magistério) e do outro, garantir que todos os profissionais da educação dispusessem de uma formação comum ou compartilhada. A qual seria creditada por um núcleo de conhecimentos práticos, pedagógicos e científicos, de modo a criar uma identidade própria para esse grupo de trabalhadoras(es). Já a noção de BCN da formação docente convergia para a concepção de uma proposta que pudesse embasar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em licenciatura e de habilitação para docência, chamando a atenção para os princípios defendidos pela Escola única e assegurando a igualdade de condições de formação. Em linhas gerais, a proposta da BCN constituiria um parâmetro válido para universitarização dos cursos de formação docente e impediria a sua realização a qualquer custo, sobretudo nas condições em que não fossem respeitadas as exigências mínimas que garantem a sua qualidade.

No entanto, essas recomendações antagonizavam diretamente os interesses ensejados pelas reformas educacionais dos anos 1990, que buscavam, entre outras

coisas: reduzir os investimentos públicos em educação e criar uma força de trabalho que pudesse ser facilmente replicada pela iniciativa privada (FREITAS, 1999; FREITAS, 2022; SCHEIBE, 2006). Desse modo, a universitarização pensada nos termos da Anfope representava um problema exatamente na medida em que estabelecia novos parâmetros para os cursos de formação docente; tornando-os pouco atrativos para a iniciativa privada (em função do seu encarecimento) e custosos para o governo, que teria de destinar maiores recursos às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sobretudo para atender às novas exigências curriculares dos Centros e Faculdades de Educação, caso tal proposta fosse acatada. Nesta esteira, a BCN para a formação inicial e continuada de professoras(es) também angariava descontentamentos, uma vez que ela acabaria com qualquer possibilidade de manutenção das licenciaturas curtas ou da habilitação para docência em nível médio, fazendo com que o tempo mínimo e necessário para a formação de novos profissionais aumentasse consideravelmente. O que delimitaria uma circunstância incompatível com a ideia de democratização do acesso ao ensino básico encetada pelo governo federal à época, que pretendia realizar o alargamento dos sistemas educacionais responsáveis pelo ciclo fundamental e não poderia contar com a ampliação de novos quadros para a atuação no magistério público. Assim, a soma destes fatores contribuiu sobremaneira para que as recomendações da Anfope fossem preteridas em detrimento de um projeto de apressamento e aligeiramento da formação docente, e que, por sua vez, passou a conformar os trabalhos do CNE.

Como nos lembrou Freitas (2002), a reestruturação curricular dos cursos de graduação desempenhou um papel fundamental para a deterioração da ideia de uma formação comum ou que pudesse ser partilhada por todos os profissionais da educação. Ao instituir chamada pública para a apresentação de propostas de novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Ensino Superior, o edital nº 04/97 – sediado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC – também determinou a criação de comissões independentes, separadas por áreas do conhecimento específicas e que ficariam responsáveis, tanto por avaliar as sugestões que seriam enviadas pelas IES de todo o país quanto por desenvolverem uma proposta única de reestruturação curricular dos cursos a que estivessem vinculadas cada uma destas áreas. Esse processo fez com que as DCN dos cursos de graduação em licenciatura e de pedagogia, por exemplo, fossem concebidas separadamente daquelas destinadas à

formação de professoras(es), e conseqüentemente, com que também fossem constituídas por bases teóricas distintas; quase sempre ligadas aos conhecimentos científicos próprios de cada um desses campos do saber.

Ao contrário, as DCN para a formação docente foram consolidadas posteriormente, atendendo às necessidades do Ensino Básico e sendo condicionadas por um processo que subsidiou o seu esvaziamento teórico e a ausência do pensamento crítico em seu interior (FREITAS, 1999; FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2006). Essa atitude, inclusive, permitiu que os conhecimentos científicos próprios do campo educacional, que deveriam estar presentes neste documento, fossem substituídos por um conjunto de considerações que replicavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e recriavam, para a formação docente, as mesmas necessidades de algumas etapas do ensino regular¹⁰. Por conseguinte, isso repercutiu no modo como a formação de professoras(es) em nível superior passou a dispor de um caráter mais utilitarista e/ou para que ela também pudesse ser reduzida à mera apreensão e reprodução de processos que pressupunham o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Outrossim, o ano que marca o início da década da educação (1997) também destaca outras mudanças para a formação docente, e que por sua vez, haviam sido igualmente concebidas no interior do CNE – mais especificamente pela Câmara de Educação Básica (CEB). Assim, a resolução CNE/CEB nº 02/97 já autorizava, naquela época, a formação em nível superior por complementação pedagógica (para aqueles que já eram formados em curso de graduação) e por treinamento em serviço (para as professoras/es atuantes na educação básica).

Como reitera Scheibe (2006), existe ainda, naquele instante, o precedente aberto pelo Art. 80 da LDB de 1996 e que trata do incentivo a ações promotoras do Ensino¹¹ a Distância (EaD). Consideração que permitiu, inclusive, que a formação

¹⁰ Entre os principais objetivos do curso de formação para a docência em nível superior, estabelecidos pela Resolução CNE/CP n.1/2002, destacava-se: assegurar a aquisição de competências básicas essenciais para a inserção no mundo do trabalho ou de habilidades calcadas no princípio da transferibilidade e em saberes polivalentes, previstas também para a etapa do Ensino Médio e técnico-profissionalizante (SILVA, 2019).

¹¹ O ato de nomear o mundo que nos cerca e as coisas que nele existem, se constitui (antes de mais anda) enquanto uma atitude de caráter estritamente ideológica e política. Ao transformar o direito a educação em direito a aprendizagem, por exemplo, os documentos de OM que atualmente fazem inúmeras recomendações para a educação básica estão, de maneira nítida, encampando um determinado projeto político e ideológico – pois ao fazê-lo se jactam de uma concepção específica de sociedade, de sujeito, de educação e de história (as quais, diga-se de passagem, encurtam as possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos). Com o Ensino a Distância (EaD) ocorre o

complementar e em nível superior de professoras(es) (além das opções já mencionadas) também pudesse ser realizada nesta modalidade de ensino. Aliás, a proliferação de cursos EaD oferecidos por IES privadas – bem como a sua abundância no mercado – sobretudo naquele período, fez com que essa iniciativa se tornasse umas das opções mais vantajosas para a obtenção da formação em nível superior requerida pela lei e desejada por professoras(es) e/ou sistemas de ensino que não podiam pagar por ela¹². O que também é preocupante, uma vez que indica, como a qualificação que deveria ser assegurada pela formação em nível superior acabou sendo substituída por certificações de cursos realizados fora das universidades e que tinham em comum o fato de serem conformados, tanto pelo apressamento quanto pela massificação.

Não obstante, o Decreto Presidencial nº 3.276/99 tornou-se responsável por enterrar definitivamente a proposta de uma Escola Única de formação de professores/as, substituindo-a pelos Institutos Superiores de Educação (ISE). Como destaca Freitas (2002, p.20) os ISE representavam nada menos do que “uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES”¹³ e que se tornaria responsável pela formação inicial e/ou continuada de professoras(es) dos anos iniciais do ensino básico – naquilo que se chamou de Curso

mesmo e por isso fizemos uma opção de nomeá-lo pelo que ele é, segundo a perspectiva teórica-epistemológica que afirmamos/defendemos neste trabalho. Para nós, tal iniciativa só pode ser compreendida enquanto um expediente que promove justamente aquilo que anuncia: o ensino de determinados conteúdos e saberes; os quais são subsidiados/mediados por tecnologias digitais necessárias à sua consecução. O que é muito diferente de promover, de fato, uma educação de qualidade. Pois, a nosso juízo, a promoção de uma educação em nível superior não pode prescindir de alguns requisitos básicos e que essa modalidade de ensino dispensa, entre os quais figuram: o direito a aulas presenciais, com professores que possuem cursos de mestrado e doutorado e os quais permitem, a partir de suas aulas, que os estudantes desenvolvam uma relação adequada com o conhecimento científico – mediante certos pressupostos e por meio de ações intencionais de direcionamento do percurso formativo, de modo a atingir um objetivo previamente determinado por este docente-regente. Sem isso, a qualidade da catarse oferecida pelo processo de trabalho educativo fica comprometida e escapa a lógica da educação, propriamente dita.

¹² O documento final do X Encontro Nacional da Anfope, realizado em Brasília-DF, no ano de 2000, traz algumas considerações a este respeito, vejamos: “Até 1998 existiam, na Secretaria de Educação a Distância, 2.500 pedidos de cursos de EAD, que hoje são vistos pelas instituições como o mecanismo privilegiado para aumentar o acesso e diminuir os custos. Carro chefe das reformas educacionais, a Educação a Distância vai substituindo o espaço das licenciaturas na formação de professores para a educação básica”; “[...] o grande número de professores leigos, que tem levado o MEC a propor ações articuladas com as Secretarias de Educação estaduais, no sentido de formar, à distância, os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior [...]”. (ANFOPE, 2000, p. 16 e 25).

¹³ O art. 8º. do decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, estipula que as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino sejam classificadas de acordo com a seguinte hierarquia: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores.

Normal Superior. Assim, a criação dos ISE significou também a criação de condições diferenciadas de funcionamento dessas IES. De modo que, além de disporem de uma concessão para oferecer cursos de formação de professoras(es) em nível superior, os ISE também estavam autorizados a oferecê-la em condições adversas e dentre as quais poderia: emitir diplomas de graduação para cursos com carga horária mínima inferior a 3.200 horas; abster-se de assegurar uma educação pautada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desobrigar-se de atender à exigência que solicitava de outras IES uma porcentagem mínima de mestres e doutores¹⁴ em seu corpo docente.

Em linhas gerais, é importante notar como os instrumentos legais incorporados à política nacional de formação de professoras(es) entre os anos de 1997 e 2002¹⁵, contribuíram para o acirramento das desigualdades educacionais constatadas no interior dos cursos de habilitação para a docência. Principalmente, na medida em que permitiram a criação de centros de formação com finalidades difusas e de processos de certificação em massa – que atribuíram a cursos de qualidade duvidosa o status de graduação em licenciatura plena. Desse modo, dois projetos distintos para a formação de professoras(es) em nível superior foram materializados, e conseqüentemente, replicados por iniciativas igualmente discordantes. As IES públicas e os seus Centros ou Faculdades de Educação – responsáveis pela formação de uma pequena parcela do professorado brasileiro –, por exemplo, continuaram oferecendo cursos consonantes com os conhecimentos científicos produzidos pelo

¹⁴ Enquanto era exigido das universidades e das demais instituições de ensino superior uma porcentagem mínima de 30% de mestres e doutores em seu corpo docente e/ou quadro de professoras(es) que lecionassem para os cursos de licenciatura, os ISE estavam autorizados a disporem de apenas 10% destes profissionais no interior dos seus departamentos ou colegiados e que atendiam, sobretudo, os cursos de licenciatura e normal superior (FREITAS, 1999).

¹⁵ Após o período de aproximadamente sete anos (1997-2002) que se sucedeu desde a promulgação da nova LDB, enfim a política nacional de formação de professoras(es) passou a ser ditada por uma legislação centralizada, debatida entre os profissionais da educação e as entidades representativas destas trabalhadoras/es (ainda que esse documento não fosse unânime e nem de longe representasse os anseios da categoria) e que era, aquela época, as então Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP n.01/2002). Assim, encerrou-se, após a promulgação desta legislação, no dia 18 de fevereiro de 2002, o ciclo que havia sido marcado, sobretudo pela inexistência de políticas focalizadas e destinadas ao trato da formação docente no Brasil naquele período e que abriram espaço, principalmente, para o improvisado e para a promulgação, tanto de decretos presidenciais quanto de pareceres construídos unilateralmente pelo Conselho Pleno do CNE – que abrigava já aquela época intelectuais orgânicos e representantes do empresariado brasileiro da educação (EVANGELISTA; VENCO, 2020) –, destinados para tal fim e que favoreceram flagrantemente, de um lado o mercado de Ensino Superior privado e do outro às práticas neoliberais de enxugamento do Estado, que foram encampadas pelo governo FHC (1995-2002).

campo educacional e que eram essenciais para a formação de profissionais críticos; capazes de pensar a totalidade do processo educativo e que tinham autonomia para construir a sua própria prática pedagógica. Enquanto que as IES privadas, por meio dos ISE e do Curso normal Superior – responsáveis pela formação da maior parte das trabalhadoras(es) da educação – seguiram oferecendo cursos de habilitação para a docência que eram pautados pela certificação, além de serem completamente apartados da perspectiva teórica-científica e carentes de outras oportunidades de aprendizagem aos seus estudantes (tais como atividades de pesquisa e extensão).

Sem embargo disto, é importante reter que, a oferta destes cursos também contribuiu para a abertura de um flanco de mercado que favoreceu os grandes grupos e conglomerados privados de educação superior, e que por sua vez, passaram a realizar lucros e ganhos ainda maiores comercializando ativamente estes serviços. O precedente aberto por estas “modalidades” de oferecimento de cursos de graduação em licenciatura plena permitiu ainda, que até o ano de 2002, continuassem sendo oferecidos cursos de licenciatura curta, com status de formação de nível superior, como destaca Scheibe (2006)

Estes cursos, em geral, não ultrapassam a carga horária de 1.600 horas. Além desta fragilidade, há denúncias vigorosas a respeito da sua infraestrutura física e pedagógica precária. Está em curso, portanto, um processo que continua a desqualificar e descaracterizar o magistério, reforçado também pela Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação, que permite aos graduados de qualquer área transformarem-se em professores após realizar um Curso de “formação” pedagógica de 540 horas aulas, das quais, 300 horas em serviço podem ser contabilizadas como estágio. (SCHEIBE, 2006, p.203)

Em linhas gerais, podemos dizer que, todas estas mudanças – que englobam a alteração do processo de reprodução da força de trabalho docente – foram responsáveis por operar um movimento de reestruturação da formação do magistério brasileiro e que ocorreu, de maneira mais intensa, no curso dos anos 1990. No entanto queremos compreender ainda, de que modo essas políticas se relacionam com as mudanças encetadas no campo do trabalho docente ao longo das décadas seguintes, e para além disso, por quais meios essa discussão vem sendo reiterada nos dias atuais.

I.2. A flexibilização do trabalho docente no Brasil nas primeiras décadas do século XXI

Ao criar a chamada década da educação¹⁶, o parágrafo primeiro do Art. 87 da Lei n. 9.394/96 determina que outros instrumentos legais deem conta de organizar e de estruturar os sistemas de ensino. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) surge como um marco legal complementar à própria LDB de 1996 e aos demais mecanismos que integram as políticas educacionais de Estado.

Assim como ocorreu em outros momentos de nossa história educacional, as entidades representativas das trabalhadoras(es) da educação também disputaram a hegemonia¹⁷ desta legislação. No entanto, a correlação de forças presentes no interior do Estado brasileiro à época de sua criação – representada majoritariamente por um ideário de inspiração neoliberal e de caráter privatista –, fizeram com que o projeto pensado pelo poder executivo prevalecesse sobre aquele que havia sido construído pela classe trabalhadora (BOLLMANN; AGUIAR, 2016). Como consequência disso, o primeiro PNE (2001-2010) foi instituído a partir de um conjunto de aproximadamente 300 metas que eram desarticuladas entre si e que por vezes se repetiam ao longo de todo o documento. Não obstante, essa legislação também foi marcada pelos vetos presidenciais às metas do primeiro PNE que diziam respeito à vinculação e destinação de recursos necessários para a execução das iniciativas previstas por ele, além de também focalizar sua atuação somente no segmento do ensino fundamental – ao invés de abranger o conjunto da educação nacional (AZEVEDO, 2014).

Sem dúvida estas determinações contribuíram para que tal política se tornasse inexecutável e que fosse ignorada, tanto pelo poder executivo quanto pelas demais instâncias governamentais que são responsáveis por diferentes redes de ensino. O que redundou, porquanto, num vácuo de políticas de Estado que fossem capazes de organizar a educação básica naquele período. É nesse contexto que, ao fim da década da educação novos sujeitos políticos que compõem a sociedade civil – que não

¹⁶ Compreendida entre os anos de 1997 e 2007 a chamada “Década da Educação” corresponde ao período de tempo que as instâncias educacionais do país dispuseram para implementar as mudanças previstas pela nova LDB.

¹⁷ De acordo com o Antonio Gramsci, a ideia de disputa por hegemonia corresponde ao conflito que é encampado por grupos distintos em busca do domínio de um consenso – que é exercido em diferentes espaços. Neste caso específico, na política educacional brasileira e por meio dos seus diversos instrumentos legais, que historicamente tem sido disputados pela classe que vive do trabalho (que desde os anos 90 é representada pelos movimentos de educadoras/es) e pela classe empresarial (que desde a primeira década dos anos 2000 é representada por grupos como o Todos Pela Educação e afins).

aqueles ligados às entidades de base e movimentos sociais representativos da classe que vive do trabalho – ganharam espaço no interior do governo federal, de maneira a ampliar, principalmente, a sua atuação e participação em diversos outros órgãos estatais.

Em 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.094 foi sancionado e instituiu o chamado “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. Haja vista a inércia das instâncias educacionais em implementar o PNE, esta iniciativa teria surgido como um pacto amplo, sediado pela sociedade civil e que conclamava a efetivação do direito à educação – que é assegurado pela Constituição Federal de 1988 –, quando que no entanto, tal projeto congregava os interesses de um conjunto de atores privados que estão ligados ao setor empresarial e que fundaram em 2006 uma entidade sem fins lucrativos com este mesmo nome – o Movimento Todos Pela Educação (MTPE). Ainda que isto já tivesse ocorrido em outros momentos, o Plano de Metas TPE inaugurou um novo paradigma para a corporeificação dos interesses de grupos privados no interior da política educacional, uma vez que permitiu a estes agentes externos determinarem de que maneira os recursos públicos deveriam ser distribuídos entre as diferentes redes e sistemas de ensino. Em que pese o fato de a adesão a esta política ter sido realizada de maneira voluntária – por parte dos estados, municípios e demais entes federados a quem ela se destinava – aqueles que a assentiram também tiveram de se comprometer com a efetivação das metas que foram prontamente estabelecidas e que estipulava, entre outras coisas, que essas redes de ensino apresentassem melhorias graduais do seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁸ (IDEB). No período em que este pacto esteve em vigor, por exemplo, o referido índice foi responsável por determinar inclusive, qual seria a prioridade do atendimento prestado pela União aos sistemas que o solicitassem – fosse sob a forma de assistência técnica ou financeira. Em paralelo a isto, o Plano de Metas TPE também previa que o Ideb das unidades de ensino fosse divulgado anualmente e que se tornasse um dado de conhecimento público, tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade em geral.

¹⁸ O Ideb é calculado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e definido a partir da somatória dos resultados que são obtidos pelas escolas em duas avaliações diferentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Segundo Nardi (2014), é a partir deste momento que diferentes redes de ensino – em busca de melhorarem o seu Ideb – passam a criar sistemas de avaliação próprios, internos e de pequena escala. Em paralelo a isto, surgem também algumas políticas de penalização da escola pública e que se baseiam, até os dias atuais, em práticas de premiação e de bonificação das instituições que obtêm os melhores resultados nas avaliações censitárias. A esse respeito, é importante notarmos também como ao longo da última década as políticas de valorização do magistério público e que preveem a concessão de reajustes salariais anuais aos profissionais da educação – com base no piso nacional da categoria – tem sido sistematicamente substituídas pelo pagamento de bônus salariais. Os quais, além de não concederem rendimentos equânimes para todas(os) as(os) docentes das redes de ensino, também as(os) responsabilizam pela sua baixa remuneração – uma vez que o bônus salarial está diretamente atrelado às metas que são atingidas pelos estudantes da rede básica nas avaliações externas e que demonstrariam, de maneira indireta, o desempenho e a produtividade das próprias professoras(es). Não obstante, esse movimento é responsável ainda, por introduzir novas despesas no interior do orçamento das redes de ensino, e principalmente na medida em que cria a necessidade da contratação de empresas privadas que produzem os testes (confeção das provas e impressão de outros materiais) a serem aplicados nos sistemas municipais e estaduais de avaliação do ensino.

Por sua vez, essa dinâmica fez com que o Estado brasileiro gradualmente diminuísse a sua atuação como gestor e mantenedor dos sistemas públicos de ensino e se tornasse somente o seu avaliador, configurando aquilo que Freitas (2012) e Hypólito (2012) chamam de *accountability*¹⁹. Por conseguinte, a qualidade do ensino público tem deixado de ser também e cada vez mais, socialmente referenciada e se transformado somente em qualidade total – pautada pela standardização dos

¹⁹*Accountability* é um termo em inglês que significa “prestação de contas”. Segundo a literatura especializada no assunto, a importação desta prática para a educação pública nada mais é se não uma política de desresponsabilização do Estado. Inspirado no modelo de transparência da gestão de recursos, tal dinâmica tem sido utilizada para criar verdadeiros sistemas de penalização do ensino básico uma vez que, diante dos resultados aquém do esperado que são obtidos pelas instâncias educacionais nas avaliações externas e que são divulgados periodicamente pelos órgãos estatais, são culpabilizados somente os atores sociais que estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: a gestão da Escola, os professoras(es) e/ou os próprios estudantes. Fazendo assim com que o próprio princípio de gestão democrática, ao ser influenciado por esta lógica, também seja convertido em processos de vigilância e culpabilização da comunidade escolar.

resultados obtidos em testes padronizados e representada de maneira absoluta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

As implicações desse movimento de reestruturação do ensino básico, por sua vez, geraram diferentes desdobramentos, tanto para a reorganização do ensino e aprendizagem dos estudantes quanto para o próprio processo de trabalho docente, ao longo da primeira década dos anos 2000. Em primeiro lugar, a atuação dos profissionais do magistério público não é mais avaliada a partir do trabalho que é desenvolvido pelas(os) professoras(es) em sala de aula, mas sim a partir dos resultados que são obtidos pelos seus alunos(as) nas avaliações externas (MAUÉS, 2003; OLIVEIRA, 2011). Em segundo lugar, as políticas de penalização e de premiação fazem com que as professoras(es) passem a competir cada vez mais umas com as outras. A pressão por melhores resultados também faz com que o trabalho docente passe a ser cada vez mais vigiado pela gestão das escolas e pelas próprias professoras(es). Em terceiro lugar, diferentes instrumentos de controle da atuação docente foram criados ou intensificados. Os conteúdos trabalhados em sala de aula e o ritmo do próprio trabalho docente são cada vez mais ditados e conformados pelo material didático e/ou pelos apostilados – que por sua vez replicam para o processo de ensino e aprendizagem a métrica dos testes padronizados (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012). Outrossim, o tempo que antes era destinado para o planejamento de atividades pedagógicas e ao trabalho coletivo, passou a ser consumido cada vez mais por demandas burocráticas e que inquiram aos docentes, por exemplo, o preenchimento de relatórios e de questionários em que, tanto as suas práticas quanto os conteúdos abordados em sala de aula tenham de ser descritos de maneira detalhada; de modo a fazer com que a carga de trabalho destes profissionais também aumente consideravelmente. Em linhas gerais, essas foram as contingências que conformaram o trabalho docente nesse período e que, embora institucionalizadas, vislumbravam um futuro ou horizonte de possibilidade em que houvesse um maior recrudescimento destas práticas no interior do Estado estrito e caso se conseguisse, por parte dos reformadores empresariais, principalmente, impor a educação pública determinados interesses/projetos por meio da votação do segundo PNE.

Haja vista o fato de que o primeiro PNE estava prestes a perder sua validade decenal, o final da década dos anos 2000 no Brasil – no contexto das políticas educacionais – foi marcado, não somente pela reestruturação do trabalho docente e

dos processos de ensino e aprendizagem – ambos conformados pelo Plano de Metas TPE – mas também pelas discussões e deliberações que iriam criar aos instrumentos de lei responsáveis por planejar e/ou direcionar a política pública de educação ao longo da próxima década: a saber o segundo PNE.

Assim como ocorreu no final dos anos 1990, o Plano Nacional de Educação mais uma vez se tornou objeto do interesse de grupos e/ou de projetos dominantes e que, portanto, iriam disputar a sua hegemonia com a classe trabalhadora. Inicialmente, o processo de criação do novo PNE seria cancelado pelas duas maiores instâncias deliberativas do campo educacional e que representam também as trabalhadoras(es) e profissionais da educação, sendo elas: a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), respectivamente realizadas no ano de 2010. Todavia, Azevedo (2014) nos assevera que, ao analisar o despacho realizado pelo poder executivo com a proposta do segundo PNE para o congresso nacional, podem ser percebidas as ausências de muitas das considerações e deliberações que foram construídas coletivamente pela categoria das professoras(es) e nas instâncias deliberativas citadas. Por sua vez, muitas destas considerações e/ou deliberações acabaram sendo substituídas ou suprimidas em favor dos interesses de grupos privados e que haviam ampliado consideravelmente a sua presença no interior dos órgãos estatais – a exemplo do CNE e do próprio MEC, além de autarquias como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) etc.

Nesse sentido, o segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) representa uma legislação contraditória, uma vez que impõe diversos avanços e limites à própria política educacional e sobretudo na medida em que congrega, tanto as reivindicações dos movimentos de educadoras(es) – a exemplo das metas que estabelecem a importância das políticas de valorização da carreira do magistério e/ou da ampliação dos gastos públicos em educação – quanto também atende aos interesses de grupos privados, como o MTPE e semelhantes – haja vista as metas que estabelecem a importância do aumento progressivo do Ideb das redes de ensino em todo o país e/ou que reiteram a manutenção das parcerias público-privadas.

Em que pese o exposto, cumpre chamarmos a atenção para um elemento complicador desta dinâmica e que não pode ser ignorado. Dentre todas as metas que foram estabelecidas pelo novo PNE (Lei n.13.005/2014) para a educação básica,

somente a estratégia discriminada para a execução de uma delas foi integralmente cumprida pela União, a saber: aquela que dizia respeito à criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os diferentes níveis de ensino – tida por muitos enquanto uma das maneiras mais efetivas de se assegurar a melhoria do Ideb nacional até o ano de 2024.

Não por acaso, a implementação dessa política se insere num mote muito específico de mudanças da legislação educacional brasileira e que se asseverou após a destituição da então presidenta Dilma Rousseff – a qual foi deposta por um Golpe jurídico-institucional que culminou no seu impeachment – em agosto de 2016. Algumas semanas após o afastamento da mandatária foi baixada a Medida Provisória n. 746/2016, que porquanto, instituiu as bases para a realização da reforma do Ensino Médio e que posteriormente, redundou na sua consecução em 2017, com a aprovação da Lei n. 13.415/2017. Logo depois, foi a vez de os níveis da educação infantil e fundamental serem reestruturados, com a homologação da nova BNCC (já mencionada), responsável por reconfigurar 60% dos currículos destas categorias. Em 2018, o Ensino Médio foi incluído em tal política, com a homologação da sua versão final pelo MEC (CÁSSIO, 2019). Já em 2019, os cursos de formação de professoras(es) é que foram cooptados por esse processo, com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 02/2019, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-FP) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Em suma, mais uma vez vemos a centralização dos esforços governamentais em prol de uma política que se preocupa somente com a melhoria dos resultados da educação pública e não com a sua qualidade propriamente dita, tal qual o próprio Plano de Metas TPE. No entanto, diferentemente da legislação que a antecedeu, a nova BNCC não é uma política transitória e a qual os Estados, municípios e demais entes federados podem escolher aderir de maneira voluntária, uma vez que ela se encontra incorporada à própria LDB de 1996. De sorte que a reestruturação do trabalho docente e dos processos de ensino e aprendizagem, que antes foram impulsionadas pelo Plano de Metas TPE e realizadas pelos sistemas de ensino ao longo dos anos 2000, agora estão institucionalizadas sobre a forma da lei que rege toda a política educacional no país. Não obstante, como vimos também a nova BNCC abre caminho para a criação de outras políticas correlatas a ela e que podem incidir

diretamente, tanto sobre a formação quanto sobre o trabalho docente e dentre as quais ganha destaque a proposta preliminar da nova Base Nacional Comum para a Formação de Professores para a Educação Básica (BNC-FP) e as novas DCN para a formação docente. Nesta senda, a discussão acerca da necessidade de reformulação das políticas de preparação de docentes acaba sendo reiterada pelo Capital educador (EVANGELISTA, 2016) e fomentada a partir de novas questões ou dilemas que se apresentam as(aos) trabalhadoras(es) da educação. Assim sendo, pretendemos apresentar – no decorrer destes escritos e por meio dos seus capítulos posteriores – a análise que é realizada por nós acerca dos novos discursos e/ou enunciados que são produzidos e veiculados pelos intelectuais orgânicos do capital para a consecução deste intento, assim como aquilo que é apontado pelas leis de tendência, enquanto os impactos que irão incidir diretamente sobre a categoria docente em nosso país.

CAPÍTULO II – O TRABALHO IMATERIAL E O PROCESSO DE AUTOVALORIZAÇÃO DO CAPITAL: ABSTRAÇÃO E DESVELAMENTO DAS DETERMINAÇÕES DO CONCRETO

As mudanças operadas no âmbito da instrução/escolarização das classes subalternas – em que se inscreve/insere a precarização da formação e do trabalho docente – não pode ser compreendida em separado das transformações ocorridas no interior da própria esfera produtiva, tanto à época do surgimento das primeiras recomendações propaladas por OM para os países subdesenvolvidos – na área da educação – quanto nos dias atuais. Contudo, cabe reter que desde os anos 1970 até o presente instante, as bases teóricas que subsidiam tais dinâmicas de alteração do sentido do ato de educar continuam sendo (em essência) as mesmas, uma vez que se baseiam no imperativo da necessidade de produção do assim chamado “novo capital”.

Inspirado pela observação dos processos de reestruturação produtiva iniciados a partir da segunda metade do século XX – cuja a maior expressão foi o Toyotismo²⁰ – tal paradigma pressupõe que o conhecimento humano seria o mais novo produtor do mais valor (como já mencionamos) e que, portanto, o trabalho intelectual e improdutivo teria precedência sobre o labor que é executado por trabalhadores do setor produtivo e material, sobretudo nos novos círculos/circuitos de autovalorização do valor. Segundo essa presunção, os trabalhadores(as) imateriais disporiam, inclusive, de melhores condições de trabalho e de remuneração do que aqueles que desempenham determinados trabalhos concretos úteis. Não obstante, este “novo” extrato do proletariado seria ainda mais "privilegiado" quando ocupasse cargos e/ou exercesse funções específicas no interior do próprio Estado, uma vez que estariam salvaguardados das crises e instabilidades que afetam diretamente os

²⁰ O Toyotismo, como ficou conhecido, designa uma forma de organização do trabalho que é realizado no setor produtivo e cuja maior promotora foi a empresa automotiva Toyota, logo após o fim da segunda guerra mundial. Entre as suas principais características está a inovação com que os trabalhadores desse sistema passaram a executar diferentes tarefas no interior das fábricas, como por exemplo, a realização de atividades diversificadas e cada vez mais polivalentes e/ou pouco especializados, em que a automação de distintos processos de criação/confeção de mercadorias adquiriu maior destaque. Além do grande envolvimento que era requerido por parte dessas empresas aos seus trabalhadores com a produção, os quais se sentiam como “parte da grande família” que compunha esses grandes conglomerados capitalistas e, desse modo, assumiam o compromisso de melhorar os índices de rentabilidade e de lucratividade das marcas para as quais trabalhavam.

trabalhadores(as) do setor produtivo. O que colocaria em xeque, inclusive, a sua identidade como parte da classe trabalhadora.

Muitas dessas considerações a que nos referimos anteriormente, advêm de uma leitura e/ou de uma chave de compreensão/interpretação das relações laborais existentes no século XXI que ignoram, sobremaneira, as complexidades e contradições inauguradas por essa nova quadra da história; quando distintos fatores e circunstâncias influenciam diretamente na clivagem dos sujeitos que compõem o proletariado. Para esse tipo de análise, porquanto, as determinações do concreto são pensadas – única e exclusivamente – a partir de sistemas de dualidades e dicotomias, que opõem de um lado o trabalho imaterial, abstrato, intelectual e improdutivo e do outro o trabalho material, concreto, manual e produtivo. Como se essa atividade humana vital pudesse se esgotar, tão somente, em uma das suas muitas/múltiplas expressões e facetas; negando-se assim, que elas possam interagir umas com as outras e/ou que estejam implicadas entre si. De sorte que se ignora completamente, nesse sentido, as relações guardadas entre as dimensões da universalidade, da particularidade e da singularidade que compõem tal fenômeno – as quais podem ser expressas pela análise do mundo material.

Para responder a estas e outras questões que cercam o debate sobre as novas morfologias do trabalho/classe trabalhadora – com vistas a pensar/indagar tal advento sob a ótica do método de Marx – buscaremos nos deter, ao longo deste capítulo, do debate que reivindica as bases históricas da criação do trabalho imaterial e improdutivo. Sob o intento de compreendermos, principalmente, qual é o lugar que esse tipo de labor ocupa nas sociedades capitalistas modernas e/ou como ele contribui para o processo de autovalorização do capital. Nesse sentido, buscamos expor e contrapor as interpretações/leituras produzidas pelos teóricos(as) marxistas e pelos seus opositores – os pensadores que advogam em favor da tese da imaterialidade e imensurabilidade do valor.

Assim sendo, pretendemos realizar uma apropriação crítica das ideias que são defendidas pelos teóricos da imaterialidade e que embasam, inclusive, inúmeras proposições para o campo da educação – dentre as quais ganha destaque a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida por Theodore W. Schultz em meados dos anos 1950²¹. A nosso juízo, tais convicções endossam uma compreensão equivocada

²¹ Ver mais em Paes e Moraes (2022).

acerca dos fenômenos econômicos e educativos, uma vez que não apresentam explicações mais consistentes acerca do modo como são operados os mais novos e principais mecanismos impulsionadores do regime de acumulação capitalista. E desse modo, reproduzem exatamente aquilo que acusavam o marxismo de promover, a saber: leituras incompletas, fragmentadas e superficiais, especialmente no que toca as mudanças ocasionadas no interior da base material. Portanto, o primeiro subitem deste capítulo busca exatamente apontar as lacunas do pensamento hegemônico sobre as transformações econômicas e seus desdobramentos para o processo educativo – a exemplo das teorias da sociedade do conhecimento e da era da informação – remetendo especificamente a particularidade das metamorfoses que se circunscrevem no campo da relação entre capital e trabalho; de modo a desvendar como se organizam as atuais engenharias de produção de mais valor. Nesse sentido, cremos que não seria possível entender o papel que o trabalho vivo do professor desempenha para o processo de autovalorização sem antes compreender e/ou se valer das seguintes categorias analíticas: trabalho produtivo/improdutivo e material/imaterial; produção e reprodução do sistema socio-metabólico do capital – os quais contribuem diretamente para a exploração de diferentes extratos da força de trabalho e participam ativamente do regime/dinâmica de acumulação capitalista (com especial menção para a primeira categoria). Assim sendo, mesmo que os profissionais da educação, a serem formados pelas novas DCN-FP, atuem na educação básica e pública – portanto, numa esfera improdutiva – e não vendam sua força de trabalho para um patrão capitalista, isto não quer dizer que o processo educativo se retire do nexo da acumulação e/ou do ciclo de autovalorização.

Em se tratando das muitas questões presentes no bojo desse debate, partimos de algumas constatações que foram apreendidas e/ou apresentadas anteriormente e as quais servirão de pano de fundo da nossa reflexão. Com especial ênfase, chamamos atenção para o fato de que, ainda que as trabalhadoras(es) da educação desempenhem um trabalho imaterial e que exige delas(es) um grande esforço intelectual (planejar aulas, realizar exposições orais, confeccionar avaliações, corrigir provas etc.) – de modo que nas instituições de ensino em que essas profissionais atuam se produzem e reproduzem condições de trabalho e de remuneração bastante distintas daquelas oferecidas a outros segmentos da classe trabalhadora – isso não quer dizer que a categoria docente esteja imune ou isenta das reprimendas e lógicas

de conformação de sua atividade que passam pela lógica da autovalorização. Ao passo que estas trabalhadoras (es) também têm experimentado, ao longo das últimas décadas, uma série de privações de direitos e experiências de precarização. E assim sendo, ainda que a categoria docente não se aproxime da figura do trabalhador(a) clássico(a), decerto está muito longe de representar uma “elite” ou “extrato privilegiado” existente no seio da classe proletária moderna, como defendem alguns. Sem óbice, o fato de o trabalho docente ser recorrentemente alocado ou desempenhando no interior do Estado brasileiro – nas redes públicas de ensino de todo o país – também não significa que algum tipo de “benesse” ou de seguridade/estabilidade esteja sendo concedida à categoria. Cumpre lembrarmos que desde a década de 1970, os países do capitalismo central vivem sob a égide daquilo que István Mészáros classificou como crise estrutural do capital²² (2010) e que entre outras coisas, têm contribuído enormemente para o desmonte e a deterioração do Estado e/ou do que se caracterizou como *Welfare state*. Nesta esteira, o geógrafo e pesquisador David Harvey (2018) nos assevera que, ao longo das últimas décadas, o Estado também tem sido apropriado e utilizado como esfera necessária a reprodução do próprio valor, no intuito de impedir a criação do anti-valor – interrupção/desaceleração do ciclo de acumulação – sobretudo na medida em que atende as demandas do serviço público se valendo de concessões à iniciativa privada. Fatos estes que somados, dão conta de desenhar/caracterizar muito bem a situação em que se encontra a estrutura do Estado brasileiro atualmente e, principalmente, com o agravamento de uma situação que têm imposto à maioria dos funcionários públicos/estatais uma aguda penúria. No caso das professoras (es), por exemplo, isso pode ser constatado/demonstrado pelo expressivo número de profissionais da educação que atuam sob designação temporário²³ e possuem vínculos empregatícios

²² Ao cunhar o termo crise estrutural do capital (2010), István Mészáros se refere, principalmente, a particularidade histórica do momento em que se esgotam os mecanismos responsáveis pela regulação das contradições internas e próprias do modo de produção capitalista. E que lhe permitia, por sua vez, oferecer pequenas formas de “ajuste” ou remédios temporários para promover a administração da sua característica (de crise) rastejante. Não havendo mais essa possibilidade, passamos a observar (com o fim da era de ouro do capitalismo) contextos que são marcados não só pela agudização das crises econômicas, mas também do paradigma civilizatório e/ou do pacto social estabelecido; a qual possui um caráter universal e alcance global; além de se estender por períodos mais longos.

²³ Segundo reportagem publicada pelo site Uol notícias (UOL, 2019) 4 em cada 10 professores(as) que atuam nas redes estaduais de ensino do país possuem contratos temporários. A matéria aponta ainda que 8 Estados da federação possuem mais professores(as) contratados(as) sobre designação temporária e em atividade do que docentes permanentes em seu quadro de funcionários, com índices superiores a 60% daqueles profissionais que representam o primeiro grupo.

precários, recebendo salários muito abaixo do piso nacional para a categoria e sem disporem de condições mínimas de dignidade para exercerem suas funções a contento (SHIROMA et al., 2017). Dito isso, avancemos enfim para a apresentação dos argumentos que compõem o debate proposto.

II.1. A atualidade da teoria do valor-trabalho para compreender as novas relações laborais no século XXI: aonde foi parar o operário que estava aqui?

Em que pese a relevância da Teoria do Valor-Trabalho para a compreensão dos novos arranjos produtivos e da maneira como eles se inserem no processo de expansão e de acumulação do capital, esta pesquisa buscou recuperar algumas das principais contribuições dos teóricos/as marxistas e da literatura marxiana para o debate sobre a reestruturação produtiva nos países periféricos e a maneira como esse fenômeno impacta diretamente a classe-que-vive-do-trabalho (em que se insere o professorado).

Diante das inúmeras críticas que são imputadas ao campo dos estudos ligados à perspectiva do materialismo histórico e dialético e/ou da sua abordagem dos processos de transformação por que passa o mundo do trabalho na contemporaneidade, a escolha do nosso referencial teórico se coaduna com um movimento de oposição a tal tendência e de contra resposta à ela.

Para os teóricos que rejeitam veementemente o tratamento que é dispensado pelos autores/as marxistas às questões que concernem, principalmente, às novas lógicas de organização dos processos de trabalho objetivado e a transferência da renda dele decorrentes, alguns fatos e constatações empíricas seriam capazes de demonstrar, por si mesmos, a obsolescência da teoria do valor-trabalho de Karl Marx (1978), sendo estes:

a) A informatização das linhas de montagem de que fazem parte o processo de produção de diversos bens de consumo e mercadorias tem contribuído, cada vez mais, para a diminuição da presença dos seres humanos no interior do setor produtivo, bem como para a diminuição do trabalho que é desempenhado por homens e mulheres nestes mesmos processos;

b) Os setores que estão localizados fora do circuito de produção de mercadorias e que englobam a comercialização de serviços e valores imateriais – a

exemplo do mercado ligado às novas tecnologias digitais, a publicidade e a propaganda/marketing ou como no caso do próprio mercado financeiro – movimentam muito mais dinheiro do que a própria atividade industrial e/ou as companhias manufatureiras que estão presentes em diferentes lugares do mundo;

c) O declínio da atividade industrial – constatado em grande parte dos países do capitalismo central – e a inovação tecnológica das grandes fábricas teria contribuído para um aumento da descentralização dos processos de produção de inúmeros serviços, ocasionando desse modo, a equalização para um número cada vez maior de indivíduos da possibilidade de que, estes/as se tornem prestadores de serviços e profissionais autônomos (donos dos meios de produção), suplantando assim, a sociedade de classes – vide os exemplos da pejetização²⁴ e uberização²⁵;

Segundo alguns círculos de intelectuais e pensadores – sobretudo aqueles mais identificados com as ideias que são propaladas pelos “teóricos da imaterialidade” – essas asserções seriam suficientes para corroborar a tese de que, o trabalho humano e a produção material não desempenham um papel tão importante ou tão relevante quanto se pensava para o processo de produção capitalista e de criação do mais-valor. Pois, a exemplo do que foi explicitado na primeira constatação/asserção, a automação dos setores fabris não resultou em uma diminuição expressiva das taxas

²⁴ A pejetização, como é chamada por alguns, exprime uma tendência em que cada vez mais pessoas optam por relacionar-se com seus contratantes, no mercado de venda de força de trabalho, se transformando em empresas de si mesmas e passando a possuir registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). Os representantes do capital afirmam que, ao escolherem agir dessa forma os trabalhadores(as) possuiriam maior autonomia e disporiam de um conjunto de privilégios, uma vez que estariam soltos das amarras jurídicas que conformam as relações de trabalho existentes entre patrões e empregados. Além de ficarem menos propensos a arcar com um conjunto de encargos/tributos que teriam de remunerar ao Estado e, na mesma medida, se situarem mais distantes da esfera de influência dos sindicatos e de outras instituições que restringem a sua “prosperidade econômica”.

²⁵ Assim como foi o Toyotismo no final da primeira metade do século passado, a uberização representa um novo paradigma para a (re)organização dos processos de trabalho determinado em nosso tempo. Uma vez que designam, segundo seus criadores, apenas uma dinâmica em que usuários de plataformas digitais buscam, tanto vender/oferecer quanto encontrar serviços/produtos de qualidade, de modo que estes se valem da mediação das tecnologias para realizar tal intento. O que é um equívoco a nosso juízo, haja posto que um terceiro ente adentra essa relação, em sendo este/a qualquer plataforma digital que se apropria do mais valor produzido e comercializado nessas transações. Assim como no caso da Toyota, o nome do conceito reitera a empresa que mais empregou sua prática e/ou realizou o seu uso, popularizando-o no mundo, em sendo esta a famosa Uber (contratante de motoristas e vendedora de corridas). São considerados trabalhadores(as) uberizados todos aqueles(as) que não prestam serviços para uma empresa ou patrão capitalista, mais sim para plataformas digitais. E que acreditam, em muitos casos, estarem trabalhando para si mesmos e sendo alguns desses, inclusive, pessoas jurídicas. Em última instância, tanto a pejetização quanto a uberização são facetas de um mesmo processo de mistificação das novas morfologias do trabalho, de sorte que representam práticas/raciocínios que almejam negar a existência do processo de autovalorização e que se anunciam, inclusive, como evidência da sua destituição na atualidade.

de lucro que vêm sendo obtidas pelas grandes empresas deste segmento ao longo das últimas décadas, chamando a atenção para o fato de que, a diminuição da presença do trabalho humano nestes processos não ocasionou nenhum tipo de interrupção da dinâmica de autovalorização do valor. No que trata da segunda constatação/asserção, a identificação de uma maior circulação, presença e/ou concentração de capitais no setor improdutivo, indicaria que, ao contrário daquilo que foi averiguado por Marx (1978), a criação do mais-valor – pelo menos nos dias atuais – estaria muito mais ligada ao processo de produção imaterial, tendo em vista a intangibilidade e imensurabilidade dos valores de uso e de troca que são criados nesta esfera. E porquanto, estaríamos vivendo sob a égide de uma nova era, a do “Capitalismo Cognitivo”: onde as habilidades cognitivas e o conhecimento humano seriam capazes, por si mesmos, de empreender a autovalorização do valor. De maneira que, cada sujeito seria capaz de criar e de se apropriar, individualmente, da riqueza que é gerada pelo seu próprio trabalho, uma vez que estes carregam consigo as capacidades e habilidades necessárias à produção do mais-valor, sem com isso precisar dispor da propriedade privada dos bens/meios de produção tradicionais, como ocorria no passado. Daí a noção de uma sociedade sem classes sociais – a exemplo do que foi explicitado na terceira constatação/asserção –, onde todos produzem e comercializam valores de uso e de troca imateriais (ideias, serviços ou produtos inovadores).

A esse respeito, o sociólogo do trabalho Ricardo Antunes (2018) afirma que, a ideia da negação do trabalho e/ou das teses que afirmam o fim da centralidade desta atividade humana vital e de sua inferência sobre os processos de criação de outras mercadorias e serviços, sem dúvidas desconhecem as complexas redes/cadeias mundiais de produção de certos bens e produtos (que misturam tanto trabalho imaterial/material, improdutivo/produtivo quanto intelectual/manual), bem como ignoram a sua territorialização, quando em diferentes regiões do mundo, a exemplo do que ocorre nos países do sul global e da Ásia (onde o trabalho manual e produtivo ainda emprega um grande quantitativo de pessoas e representa o grosso de toda a produção realizada nestes lugares).

Nesse diapasão a também socióloga do trabalho Ursula Huws chama a atenção para a ambivalência das teses que afirmam a superação da teoria do valor-trabalho. Segundo nos assevera a autora (HUWS, 2014), a crescente informatização

do setor produtivo – constatada nas últimas décadas – não aponta para um horizonte em que o trabalho das máquinas possa prescindir daquele que é realizado pelos seres humanos no mundo material e que permite, por exemplo, o funcionamento da internet e/ou a criação/gestão de outras ferramentas que controlam a produção (softwares, programas diversos e outras tecnologias da informação). Assim, as cadeias de produção informatizadas, ainda que pareçam autônomas, concentram em seu interior pequenos coágulos de trabalho humano, que é explorado pelo Capital e que, portanto, criam mais-valor. Doutro modo, a noção de que o trabalho intelectual produz mais valor do que o trabalho produtivo ou manual, também esbarra em um problema tácito. Pois ignora o fato de que o trabalho realizado por outros trabalhadores/as do conhecimento ou improdutivo, também pode ser explorado ao ponto de representar um quantum de trabalho abstrato inferior ou similar ao de outros trabalhos concretos úteis; como é o caso dos atendentes de telemarketing, bancários, jornalistas, publicitários, professores/as entre outros. Isto porque, a terceirização e a ampliação das atividades que são desempenhadas por diferentes trabalhadores/as no interior de uma mesma cadeia produtiva – sejam eles/as trabalhadores/as do conhecimento ou não –, tornou-se responsável por fazer com que estas mesmas atividades contribuam diretamente para o processo de valorização. Haja vista que a esfera da produção também está implicada com a da distribuição e da realização (em muitos casos) e de maneira a transformar trabalhos que podem parecer improdutivo em produtivo. E assim o sendo, aquilo que define, se um trabalho produz ou não valor para o Capital, passa a ser: a posição que ele ocupa dentro desse circuito de criação de mercadorias e serviços.

À luz do exposto, é razoável presumirmos, no entanto, que muito provavelmente os teóricos da imaterialidade e os defensores de suas ideias tenham realizado uma leitura interessada de algumas das principais obras de Marx. Pois, ao ressaltar a importância do trabalho humano e do setor produtivo para o processo de autovalorização do valor, em nenhum momento o filósofo alemão afirmou que tal dinâmica estaria restrita somente ao circuito de produção de mercadorias e de outros bens materiais. Mas sim que, foi graças à criação do arranjo encetado pelo setor produtivo, que fundaram-se as condições necessárias e propícias à criação do mais-valor e que permitem, por sua vez, que o trabalho vivo flua dos operários para os objetos de trabalho (mercadorias e manufaturas) e neles se concentrem e/ou sejam

cristalizados. Ao passo que, quando da realização destes produtos sob a forma dinheiro, é possível perceber-se também o surgimento de um acréscimo do valor que é inicialmente empenhado pelos capitalistas no processo produção e que representa, desse modo, o trabalho excedente que é expropriado dos operários. Assim, aquilo que define se um setor é produtivo ou não – tanto à época de Marx quanto nos dias atuais – é a maneira com que, as atividades que nele estão contidas contribuem diretamente para o processo de autovalorização do capital, sejam estas quais forem e, portanto, pouco importando o conteúdo ou a qualidade do trabalho (manual/produtivo ou intelectual/improdutivo) que é empregado nestes circuitos de produção, bem como dos objetos que são criados por ele (bens materiais ou imateriais). É importante lembrar que a divisão entre trabalho produtivo e improdutivo não diz respeito a uma definição moral, mas sim que se delimita a partir de uma análise da teoria do valor-trabalho, pensando, desse modo, na produção do mais-valor.

No capítulo VI (inédito) do Livro I d' O Capital (1978) Marx trata mais especificamente desta questão.

Milton, que escreveu Paraíso perdido, era um trabalhador improdutivo. Já o escritor que realiza um trabalho fabril para o seu livreiro é um trabalhador produtivo. Milton produziu Paraíso perdido como um bicho-da-seda produz seda, como manifestação de sua própria natureza. Posteriormente, ele vendeu seu produto por cinco libras e tornou-se um negociante. Mas o proletário literato de Leipzig que produz livros – por exemplo, compêndios de economia política – por encargo do seu livreiro é praticamente um trabalhador produtivo, na medida em que a sua produção é controlada pelo capital e só ocorre para aumentá-lo. Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Se ela vende a sua canção por dinheiro, é nesse sentido uma trabalhadora assalariada ou uma comerciante. Mas se essa mesma cantora é contratada por um empresário que a faz cantar para ganhar dinheiro, ela passa a ser uma trabalhadora produtiva, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que instrui outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Já um mestre-escola que trabalha com outros professores em troca de um salário, utilizando seu próprio trabalho para aumentar o dinheiro do empresário que é proprietário da instituição de ensino, é um trabalhador produtivo (MARX, 1978, p. 76).

Para fins de elucidação daquilo que é apontado pelo autor, tomemos o exemplo do trabalho que é desempenhado pelo funcionário de uma repartição pública qualquer. Se estivermos falando de um trabalhador que é um servidor remunerado pelo próprio Estado, podemos afirmar que, o trabalho realizado por ele seria um trabalho improdutivo. Mas por outro lado, se estivermos falando de um trabalhador que é um funcionário de uma empresa privada, que presta serviços para essa repartição pública

em especial – em função da terceirização/concessão deste setor e de suas atividades à livre iniciativa –, o seu trabalho seria considerado um trabalho produtivo. Isso porque, no primeiro caso o trabalho em questão não contribui diretamente para o processo de autovalorização do capital, uma vez que este é remunerado com renda; o que indica que essa atividade, em especial, se insere numa outra esfera que não a da produção capitalista. Enquanto que no segundo caso, por sua vez, ao contrário: o processo de trabalho objetivado, ainda que seja idêntico àquele realizado pelos servidores públicos, contribui diretamente para o processo de autovalorização. Pois, é a atividade vital desempenhada por esse trabalhador terceirizado – que representa um dos fatores mais imprescindíveis para o processo de produção do lucro capitalista – que permite à empresa privada vendê-lo ao Estado sob a forma de serviços para repartições públicas, que concentram, de maneira geral, o trabalho excedente produzido pelos seus funcionários e/ou “colaboradores” e que quando remunerados com renda pelas instituições contratantes (neste caso específico), permite aos capitalistas: de um lado apropriarem-se do mais-valor que foi gerado pelos operários e do outro, pagar as despesas com Capital Variável da produção, remunerando a força de trabalho com uma parte da soma de dinheiro que é reinvestida no processo de valorização, com vistas a reiniciar o ciclo/processo de produção e criação de mais mais-valor – o que identifica o trabalho empenhado nessa dinâmica como sendo realmente produtivo.

Nesta senda, Ricardo Antunes (2018) ainda ressalta a maneira com que, o crescimento voluptuoso do setor improdutivo e da sua importância econômica para o capitalismo mundial, por sua vez, indicariam uma mudança importante em relação a alguns dos principais mecanismos que operam o processo de autovalorização nos dias atuais e que, sobretudo, se distinguem daqueles que condicionaram tal dinâmica em períodos anteriores. O que é bastante factível, tendo em vista o fato de que, ao longo do último quartel de século, mais especificamente, o setor de serviços vêm desempenhando um papel cada vez mais importante para a acumulação capitalista e, principalmente, na medida em que as atividades contidas nessa esfera, de um lado, passaram a representar as novas mercadorias e/ou produtos que são expelidos do processo de produção e que concentram, em seu interior, o trabalho excedente que é expropriado dos operários pelos capitalistas; e do outro, incorporam cada vez mais trabalho humano ao circuito de produção de mais-valor, transformando-o em um dos

principais fatores (capital variável) de produção capitalista. Segundo o autor, no entanto, mais importante do que nos atentarmos para essas constatações, é compreendermos também, de que maneira a incorporação das novas tecnologias ao processo de produção capitalista têm contribuído para a maximização da exploração do trabalho que é empregado, principalmente, no setor improdutivo. A predominância cada vez maior das tecnologias da informação sobre o trabalho determinado, é enxergada por Antunes (2018) como um fator decisivo para o aumento da precarização e flexibilização do trabalho. Ademais na medida em que, os algoritmos e sistemas fechados dos programas e aplicativos que pertencem às grandes empresas do setor de serviços – que atualmente comandam enormes massas de trabalhadores(as) em diferentes países do mundo – lhes permite, cada vez mais, tanto exercer um enorme controle e racionalização do trabalho que é empenhado nestes circuitos de produção de certos valores de uso e de troca, quanto também se apropriar diretamente do trabalho excedente que é produzido pelos seus “colaboradores”; haja vista que os últimos não fazem a menor ideia de quais são os valores envolvidos nas negociações que pressupõem a venda dos seus serviços aos consumidores finais destas empresas. Assim, o autor chega à conclusão de que, aquilo que define a classe trabalhadora em si não seria mais ou tão somente, o fato dela empregar bens de trabalho ou bens de produção no seu labor, mas sim de ser explorada pelos capitalistas e pela dinâmica de autovalorização do capital em qualquer esfera da produção (independentemente do tipo de trabalho que seja desempenhado por esses homens e mulheres) bem como o fato destes indivíduos dependerem, única e exclusivamente do seu trabalho para sobreviver. Portanto, daí a noção de *Classe-que-vive-do-trabalho* em oposição à ideia de uma sociedade sem classes sociais e que seja composta somente por trabalhadores/as autônomos, donos dos meios de produção e patrões de si mesmos.

II.2. Em busca de uma definição adequada para designar a especificidade da atividade docente: apontamentos para compreender as metamorfoses do trabalho imaterial/improdutivo em nosso tempo

Nas sociedades capitalistas modernas todo trabalho objetivado tende a se apresentar como processo de trabalho do capital, uma vez que diferentes tipos de trabalhos e de atividades passaram a contribuir tanto para a produção direta quanto

indireta do valor. Segundo Marx (1978) isso ocorre porque, diferentemente do que se sucedeu em outros momentos da história, a transição das sociedades pré-capitalistas para especificamente capitalistas é marcada pela dinâmica onde os possuidores de grande soma de dinheiro (capitalistas) passam a dispor, não somente das condições objetivas de trabalho (objetos e meios de trabalho), mas também das subjetivas (conhecimentos sobre a produção). Fato que lhes permitiu, desse modo, apropriar-se do trabalho excedente que é criado pelos operários no processo de produção de mercadorias e na medida em que trocam trabalho objetivado (determinado) por trabalho vivo (capacidade de trabalho).

Não obstante, tais circunstâncias também permitiram aos capitalistas imprimirem no processo de trabalho algumas marcas e/ou características específicas. Nas sociedades em que o modo de produção é especificamente capitalista e o trabalho se encontra realmente subsumido ao capital, por exemplo, o trabalho tende a se tornar ininterrupto e principalmente na mesma medida em que se aumenta a intensidade do trabalho/atividade que é requerido/a aos operários. De sorte que nenhum tempo seja desperdiçado e que cada hora de trabalho custe somente o tempo necessário para a produção de qualquer mercadoria. Assim, a subsunção real do trabalho ao capital, ocorre a partir do momento em que os conhecimentos sobre a produção são abstraídos dos trabalhadores(as) pelo capital, que por sua vez, passa a controlá-los e a dirigir a produção de mercadorias – tornando o processo de trabalho em si mesmo muito mais intenso, segmentado, padronizado e prolongado em busca de produzir mais mais-valor.

Sem embargo disto, Marx (1978) nos lembra de que, é em face deste contexto que se fundam também as categorias dos trabalhos que além de serem ou não serem produtivos do ponto de vista do processo de trabalho (materiais ou imateriais), são ou não são, além disso, produtivos do ponto de vista do próprio processo de valorização do capital (geração do mais-valor). Pois, é a ampliação sobremaneira da segmentação da produção, inaugurada naquele período, que irá se tornar responsável por fazer com que nenhum tipo de trabalho ocorra ou exista de maneira isolada – dando origem àquilo que o autor chama de forças produtivas sociais do trabalho. Por conseguinte, deriva-se desta circunstância ainda a versatilidade da força de trabalho e que se exprime na forma de trabalhos com valores de uso distintos. Ou seja, que são consumidos quer direta ou indiretamente pela produção, se não na forma de trabalhos

assalariados e/ou serviços que se situam somente na esfera ou na etapa da circulação – no intervalo entre a confecção de mercadorias e o seu consumo propriamente dito.

Essa divisão social do trabalho, segundo Marx (1978) também foi responsável por inaugurar um movimento de contratendência, no qual alguns tipos de trabalhos determinados (por sua escassez e singularidade) conseguiram realizar algumas transformações no interior do modo de produção capitalista e obter dele, respectivamente: melhores condições de remuneração e/ou de trabalho (execução de tarefas menos padronizadas e que representa um tipo de labor que é menos rígido e controlado)²⁶.

No entanto, o autor explica que esse fenômeno só é possível porque tais tipos de trabalhos se situam em um momento muito específico ou particular da produção, de maneira que representam uma fração irrisória ou insignificante de todo o processo de trabalho objetivo que é empenhado na produção capitalista de mercadorias. Deste modo, só é possível haver um tipo de trabalho que se defronte com o capital no processo de produção e que obtenha dele uma parcela maior de bens de subsistência, porque existe uma imensa maioria de outros trabalhos – que revestem a totalidade deste circuito – que empregam em todas as mercadorias e/ou serviços, uma quantidade maior de trabalho excedente (não pago) do que de trabalho remunerado (assalariado).

Para os teóricos da economia imaterial²⁷, no entanto, esse fenômeno se deve a outras razões. Segundo estes autores, a capacidade que alguns segmentos específicos das forças sociais produtivas do trabalho dispõem, de defrontar-se diretamente com o capital no processo de produção e ainda sim, assegurar para si melhores condições de trabalho e/ou de remuneração, não estaria implicada na particularidade que esses trabalhos representam para o processo de confecção de outras mercadorias, mas sim na especificidade que os valores de uso produzidos por eles possuem – pouco importando a posição ou o volume que estes ocupem no processo de trabalho objetivado. Nesse sentido, estes autores argumentam que, por possuir um conteúdo imaterial e intangível, certos tipos de trabalho teriam se tornado portadores de um valor imensurável²⁸ e que só pode ser representado por um quantum

²⁶ Um dos exemplos utilizados por Marx (1978) para caracterizar este tipo de atividade em sua época foi o do trabalho por peça.

²⁷ Tais como André Gorz, Antonio Negri e Mauricio Lazzarato.

²⁸ O fato de um trabalho ser imaterial ou intangível não faz com que ele deixe de ser mensurável, tanto para Marx quanto para a teoria do valor-trabalho.

de tempo de trabalho socialmente necessário que é superior ao de outros trabalhos concretos úteis. Ainda segundo os teóricos da imaterialidade, por esse motivo é que os chamados trabalhadores do conhecimento possuiriam um maior poder de negociação e de barganha junto ao capital e que lhes permite obter, tanto melhores condições de trabalho quanto de remuneração.

Em se tratando do trabalho específico que é desempenhado pelos profissionais do magistério público e para quem se destina a proposta da nova BNC-FP e DCNs para a formação docente, poderíamos defini-lo ou classificá-lo de duas formas:

a) Segundo a perspectiva do materialismo histórico-dialético: enquanto um trabalho que é improdutivo/imaterial do ponto de vista do processo de trabalho – uma vez que produz um valor de uso que é intangível e imaterial – e que é improdutivo do ponto de vista do processo de valorização do capital – uma vez que não é consumido pelo processo de produção de mercadorias e/ou de serviços e que, portanto, representa um momento muito particular ou específico do processo de reprodução da sociedade capitalista.

b) Segundo a perspectiva defendida pelos teóricos da economia imaterial: os professores poderiam ser definidos ou classificados enquanto trabalhadores do conhecimento e, portanto, invariavelmente improdutivos. Nesse sentido o trabalho docente seria detentor de um valor imensurável e por essa razão estaria sujeito a outras lógicas de organização e de remuneração, ocupando desse modo, um lugar diferenciado (privilegiado) no interior do processo de produção capitalista.

Ao analisar as condições de trabalho dos operários improdutivos, no entanto, Ursula Elin Huws (2011) demonstra como os chamados “trabalhadores do conhecimento” na verdade representam um grupo bastante heterogêneo – ao contrário do que apregoam os teóricos da imaterialidade. Ao depreender as relações laborais existentes em diferentes países, a autora dá enfoque a algumas das principais mudanças ocorridas no interior do processo de trabalho e ao longo das últimas três décadas.

Em primeiro lugar, Huws destaca a maneira como as grandes empresas capitalistas têm diversificado cada vez mais suas atividades e ampliado a sua atuação em diversos outros segmentos ou setores da economia, incluindo em muitos destes casos, a própria esfera da circulação (distribuição e comercialização de mercadorias).

Em face desse movimento, duas tendências crescentes e correlatas tendem a realizar-se, sendo elas:

a) inúmeros trabalhos que antes eram considerados como improdutivos passam a se tornar produtivos; seja porque estão sendo diretamente consumidos no processo de produção, seja porque representam trabalhos menores, terceirizados, que são realizados por outras empresas e contratados por essas grandes corporações;

b) uma quantidade cada vez maior de diferentes tipos de trabalho passa a fazer parte do processo de produção capitalista, de sorte que o próprio processo de trabalho objetivado vem se tornando, ao longo das últimas décadas, cada vez mais segmentado e parcelado. Em segundo lugar, Huws chama a atenção para o modo como os avanços tecnológicos encetados pelo processo de globalização ampliaram ainda mais a participação dos trabalhos imateriais no processo capitalista de produção, fazendo com que ele também se tornasse cada vez mais segmentado e padronizado. Não obstante, tal tendência será responsável, inclusive, por ocasionar uma grande cisão no interior do próprio processo de trabalho imaterial e que irá dividir os operários improdutivos em dois grupos distintos: o dos trabalhadores do conhecimento original e o dos trabalhadores do conhecimento do processo (HUWS, 2011);

Os trabalhadores do conhecimento original²⁹ são aqueles que executam trabalhos de criação e desenvolvimento de novos produtos e/ou serviços e que por isso, possuem maior autonomia em relação ao processo de produção. Ao passo que os trabalhadores do conhecimento do processo³⁰, são aqueles que executam trabalhos mais padronizados ou segmentados e que são extremamente vigiados e/ou controlados pelo próprio processo de trabalho objetivado. Outra diferença bastante perceptível entre esses dois segmentos, diz respeito ao lugar que cada um deles ocupa no processo de produção capitalista: enquanto os trabalhadores do primeiro grupo representam uma pequena parcela do processo produtivo, os do segundo estão diretamente implicados ao longo de toda a cadeia de produção do valor, de sorte que

²⁹ Alguns bons exemplos representativos desta categoria de trabalhadores(as) são os profissionais do design, os programadores de softwares, os idealizadores de propagandas publicitárias, jornalistas, artistas etc.

³⁰ Alguns bons exemplos representativos desta categoria de trabalhadores(as) são os operadores de telemarketing, os trabalhadores(as) dos serviços de atendimento ao cliente de diversos segmentos, os funcionários do setor de recursos humanos das empresas capitalistas, bancários, técnicos de TI etc.

estes últimos passam a ser destituídos da sua qualidade “imensurável”, se tornando assim, cada vez mais precarizados e passando a figurar para o capital variável da produção como um quantum de tempo de trabalho socialmente necessário que se equivale ou que é inferior ao de outros trabalhos concretos úteis.

Um fenômeno que tem contribuído cada vez mais para o acirramento e a deterioração das condições de trabalho em diferentes lugares do mundo, pode ser explicado também por aquilo que Huws (2014) identifica como um aumento exponencial da quantidade de trabalhos existentes/realizados fora do nó³¹ – e que também podem ser classificados como produtivos e improdutivos –, em oposição àqueles que se situam dentro do nó, propriamente dito. Em suas palavras (HUWS, 2014, p.16), o “Trabalho “dentro do nó” [...] é o trabalho realizado diretamente para um empregador capitalista por um trabalhador que é dependente desse trabalho para subsistir [...]”.

Em consonância com aquilo que é defendido por Marx (1978), Huws compreende por produtivo todo e qualquer processo de trabalho que contribua diretamente para a produção do mais-valor, ao mesmo tempo em que notabiliza, no entanto, a maneira como alguns destes trabalhos não remuneraram a força de trabalho na forma de bens de subsistência (salários) – os quais são designados por ela como *trabalhados existentes fora do nó*. Um ótimo exemplo disso são os trabalhos de estágio obrigatórios, não remunerados e de longa duração, ou ainda, aqueles tipos de trabalhos que são realizados em período probatório, mais conhecidos como trabalhos de *trainee*, pois (HUWS, 2014, p.24) [...] por não gerar renda diretamente para o trabalhador, tem de ser tratado de forma diferente do trabalho remunerado em relação à sua contribuição para a subsistência [...] em outras palavras, “fora do nó”.

[...] o já discutido trabalho de consumo não remunerado, ainda que contribua claramente para a produção de valor na produção de mercadorias, ele não desempenha nenhum papel na geração atual de renda para o trabalhador e deve, portanto, ser considerado como “fora do nó”, mesmo se está produzindo valor indiretamente para o trabalhador não remunerado [...] (HUWS, 2014, p.25).

³¹ Teoria do valor-trabalho é o nó que une integralmente três coisas, sendo elas respectivamente: a necessidade de subsistência dos trabalhadores(as), o seu trabalho e a Mais-valia expropriada. Sem esse nó o capitalismo não perdura.

Enquanto que por outro lado, também em consonância com aquilo que é defendido pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, a autora considera como improdutivos todos aqueles trabalhos que não contribuem diretamente para a produção do valor e que por essa razão, desempenham um papel fundamental para a reprodução das relações sociais de produção especificamente capitalista, mas não para o processo de valorização em si mesmo. Um bom exemplo disso são os trabalhos de consumo³² e de reprodução da força de trabalho³³. De toda sorte, ainda assim, são muitos os motivos pelos quais o aumento e a proliferação dos trabalhos realizados fora do nó representam um fator de precarização para a classe proletária, posto que (HUWS, 2014, p.24), cada vez mais, por exemplo, “quantidades crescentes de trabalho de consumo são realizadas on-line, pois a internet abriu um leque de novas formas de externalizar trabalho à distância”.

Em mais uma reviravolta, tem havido também uma mudança do trabalho [...] visto que as companhias capitalistas de produção e distribuição reduziram seus custos de trabalho, aumentando a exploração de seus trabalhadores remunerados ao externalizar cada vez mais tarefas a consumidores, que têm de realizá-las como atividades de autosserviço não remuneradas (HUWS, 2014, p.17).

Ao ocupar o lugar de outras atividades remuneradas, os trabalhos voluntários (estágios obrigatórios e não remunerados) e de consumo (executados pelos próprios consumidores de serviços e produtos), e/ou fora do nó, têm contribuído cada vez mais para a deterioração das relações de trabalho dos operários assalariados que exercem essas funções e para o rebaixamento do valor da sua força trabalho. Concomitantemente, não é menos nocivo à classe trabalhadora o desdobramento de algumas das principais mudanças ocorridas no interior do processo de trabalho improdutivo e/ou reprodutivo e ao longo das últimas três décadas. Ao se deparar com a afirmação de que a economia e as relações sociais de produção estariam se tornado cada vez mais desmaterializadas Huws (2014) demonstra exatamente o contrário, na medida em que nos lembra do fato de que a quantidade de matérias primas extraídas

³² Os trabalhos de consumo são em sua maioria trabalhos de autoatendimento, tais como: serviços bancários realizados pela internet, compra de ingressos para o cinema e/ou pagamento de compras de supermercado em terminais eletrônicos etc.

³³ O trabalho reprodutivo diz respeito aos trabalhos que são indispensáveis à reprodução da própria classe trabalhadora e que historicamente foram acumulados pelas mulheres (lavar, passar, cozinhar, educar os filhos etc.).

do planeta para a produção de mercadorias tem aumentado consideravelmente ao longo dos últimos anos.

A habilidade do capitalismo de gerar novas mercadorias pode parecer algo mágico, como se elas estivessem sendo obtidas do ar em uma correlação perfeita da hipótese da “desmaterialização”. Nós temos que lembrar, entretanto, que sua matéria-prima vem da terra e que a única mágica envolvida são a inventividade e o trabalho humanos (HUWS, 2011, p. 32).

O que chama atenção para o fato que: os valores de uso que são produzidos pelos trabalhos reprodutivos (bens essenciais à reprodução da própria classe trabalhadora) têm consumido cada vez mais outros valores de troca (mercadorias e serviços), de modo que as necessidades sejam do estômago ou da imaginação da classe trabalhadora vêm se tornando, tanto mais complexas quanto mais multifacetadas. O que também implica, por sua vez, em um aumento do custo médio das condições de vida do operariado em toda parte; ademais em um contexto em que as relações de trabalho vêm se tornando cada vez mais deletérias.

[...] temos uma progressão histórica desde o lavar roupas em casa, como uma atividade realizada sem remuneração ou por empregadas domésticas [...] mas que agora se utiliza uma variedade sempre renovada de mercadorias, tais como máquinas de lavar, detergentes, secadores, condicionadores de tecidos e ferros a vapor. [...] A necessidade de comprar estes bens serve como um dos muitos laços que trazem as porções “subdesenvolvidas” desse mundo cada vez mais firmemente para dentro do nexos dinheiro (HUWS, 2011, p.31 e 32)

No que tange à proposta da nova BNC-FP e DCNs para a formação docente, é importante notar como as categorias pensadas pelos teóricos(as) do materialismo histórico-dialético (o trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial e/ou situado dentro e fora do nó) aparecem no interior deste documento e representam um conjunto de mudanças estruturais que irão impactar, tanto a formação quanto às próprias condições de trabalho da classe docente.

CAPÍTULO III – A PROPOSTA PRELIMINAR DA NOVA BNC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E A APROVAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 02/2019: O CONCRETO COMO SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES/RELAÇÕES

Embora tenha sido lançada no dia 13 de dezembro de 2018 pelo MEC – numa coletiva de imprensa – a versão preliminar da BNC para a formação de professoras(es) remete, sobretudo, a um movimento de mobilização por parte de grupos intrasetoriais e em torno da pauta da preparação de docentes que antecede, seguramente, a materialização deste documento.

Em 14 de março de 2017, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) promoveu, em parceria com MTPE, o primeiro encontro do GT de Formação Continuada de Professores, realizado em Brasília (DF). Segundo a notícia encontrada no site do próprio Consed (2017), o evento reuniu técnicos de 27 secretarias de estado e do Distrito Federal, além de representantes da União dos Dirigentes Municipais de

Educação (Undime) e da presidente do MTPE, Priscila Cruz. Naquela ocasião, a porta voz da entidade falou – entre outras coisas – sobre a importância de se “melhorar o apoio” ao professor em sala de aula, ademais na medida em que se promovesse um trabalho coordenado e de antecipação – no campo da formação – à implementação da BNCC. Em suma, o conteúdo da maioria das exposições proferidas na conferência girou em torno da necessidade de se oferecer às/aos professoras(es) orientações/diretrizes nítidas e as quais seriam capazes de guiar a sua prática – no sentido de assegurar o êxito do processo de aprendizagem de seus estudantes.

Um dos encaminhamentos mais importantes tirados nesse encontro, foi a realização de uma pesquisa sobre o estado da arte da formação docente e cujo resultado – o levantamento de dados pertinentes – pudesse embasar proposições para a política de preparação de professores no país e, principalmente, no contexto da implementação da nova BNCC. A pesquisa foi realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) a pedido do MTPE e publicada em junho de 2017 sob o título “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”.

Ainda em 2018, o tema das novas DCNs para a educação básica e, conseqüentemente, para a formação de professores continuou sendo um dos principais objetos de interesse do MTPE, de modo que esse assunto foi recorrentemente abordado nas publicações da sua página oficial na internet. Em postagem do dia 08 de janeiro, a entidade já destacava a necessidade de que, assim como ocorreu com as DCNs do Ensino Médio – à época, recentemente aprovadas pelo CNE – todas as outras diretrizes que organizavam a educação básica precisavam ser revistas e reeditadas à luz da BNCC (Movimento Todos Pela Educação, 2018). Sem embargo, a pauta da reorganização/reestruturação da formação docente também compôs o documento “*Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022*” publicado em setembro de 2018 – por ocasião das eleições para a presidência da república, que ocorreriam no mês seguinte.

A nosso juízo, tal documento se traduz numa nítida tentativa das organizações intrasetoriais de pressionarem o governo de turno – que assumiria o planalto a partir de 2019 – a não interromper o fluxo das reformas que haviam sido iniciadas/implementadas em anos anteriores. De modo que se perpetuasse, assim, o

controle e a hegemonia exercidos por esses atores sobre a política educacional do país. O documento em questão é assinado por diferentes representantes de organizações privadas e “filantrópicas” – dentre as quais algumas possuem grande trânsito no debate público – a exemplo de figuras como a própria Priscila Cruz (MTPE), Mozart Neves Ramos (Conselheiro do CNE à época e diretor do Instituto Ayrton Senna), Cláudia Costin (Fundação Getúlio Vargas³⁴) e Maria Alice Setúbal (Fundação Tide Setúbal). Inclusive, foi graças aos esforços desempenhados por muitos desses atores privados e de seus representantes no interior do Estado, que a proposta preliminar da BNC–FP (além de ganhar corpo) pode avançar entre as audiências públicas e comissões que avaliaram o seu mérito – até ser de fato aprovada sob a forma da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Um ótimo exemplo disso é a maneira como as próprias Undime e Consed se comprometeram em aprimorar o texto apresentado ao CNE, corrigindo as lacunas e inconsistências que haviam sido apontadas logo após a sua apreciação inicial pelo colegiado do MEC (UNDIME, 2019).

Ao mesmo tempo, os intelectuais orgânicos do capital realizavam um trabalho externo e de convencimento/conversão da sociedade brasileira. Todos os signatários do manifesto “educação já” (2018) a que nos referimos anteriormente, sem exceções, deram declarações favoráveis à proposta das novas DCNs que estavam sendo gestadas no interior do MEC, meses antes destas serem aprovadas. Na maior parte do tempo escreverem artigos e concederem entrevistas para alguns dos jornais de maior circulação no país, defendendo – sem nenhuma parcimônia – a necessidade de criação de uma nova legislação para a formação docente.

Diante destes fatos, somos levados a crer que a concepção da proposta preliminar da BNC-FP (e todas as iniciativas que a tornaram possível), assim como a sua aprovação posterior (Resolução CNE/CP n.2/2019), caracterizam/constituem, antes de mais nada, um projeto pensado e dirigido por Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)³⁵ – os quais têm se alçado, cada vez mais, ao posto de únicos e

³⁴ Cláudia Costin não só faz parte da Fundação Getúlio Vargas (FGV) como também é fundadora e diretora de um núcleo específico existente no seu interior, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE).

³⁵ Na acepção de Antonio Gramsci, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) representariam nada menos do que os aparatos por meio dos quais diferentes grupos ou movimentos organizados disputam e promovem o consenso na sociedade. Com a particularidade de que estes se constituem a parte (por fora) do Estado, se diferenciando, desse modo, de um partido ou entidade política. Pois possuiriam uma razão social outra e que secundariza/dispensa a atuação política na sua forma institucional. O que não diminui, de maneira alguma, a sua inferência nas decisões políticas quer de um Estado ou de um governo, propriamente ditas. Desse modo, poderíamos afirmar que os APHs desempenham um papel

legítimos representantes dos anseios da sociedade brasileira para a educação pública/estatal. Desta feita, nos interessa analisar o teor e o conteúdo de ambos os documentos, a saber: a proposta preliminar da BNC-FP (BRASIL, 2018) e as próprias DCNs para a formação docente (BRASIL, 2019).

III.1. Entre a precarização e a desprofissionalização da carreira docente no Brasil: o capital tem um projeto para a formação de professoras(es)

O presente subitem se dedica a interrogar somente o primeiro dos documentos listados anteriormente, buscando nele, desse modo, a evidência daquilo que almejam as fundações empresariais para a formação de professoras(es). Além disso, cremos que a proposta preliminar da BNC-FP constitui um conjunto de ideias mais cruas sobre a compreensão dos grupos dominantes acerca da docência e de seus desígnios; as quais, em última instância, acabaram por guiar e dar o tom do marco legal que de fato passou a direcionar/conformar os cursos de licenciatura nas IES de todo o país.

Apresentada à sociedade brasileira no início do mês de dezembro de 2018, a proposta preliminar da BNC-FP foi celebrada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O qual publicou, em sua página oficial da internet, uma notícia sobre o tema:

Proposta (“versão 0”) traz reestruturação dos cursos de pedagogia e licenciatura, plano de carreira, formação continuada e competências gerais e específicas. Documento será enviado ao Conselho Nacional de Educação e debatido com a sociedade (CENPEC, 2018).

Fundado em 1987 pela socióloga Maria Alice Setúbal³⁶ o Cenpec Educação – por meio de suas pesquisas – foi um dos principais fiadores da proposta supracitada, conjuntamente com a estadunidense *McKinsey & Company* – que atua no aconselhamento de empresas, governos e outras organizações na área de consultoria estratégica. Não menos importante, cumpre lembrarmos ainda que, das cinco

de suma importância no processo/sentido de educar o consenso e/ou mediar/conformar a socialização dos grupos subalternos.

³⁶ Maria Alice Setúbal foi um dos nomes indicados para compor a equipe de transição do governo Lula III, eleito em 2022. Convidada a integrar o Grupo de Trabalho da área da Educação, a trajetória e o perfil da representante da fundação Tide Setúbal foi tema de uma matéria publicada pelo site Uol notícias, cujo título é: “Quem é Neca Setúbal, socióloga e herdeira do Itaú na equipe de transição” (UOL, 2022).

autoras(es) principais que escreveram o texto da proposta, três são pesquisadoras(es) e professoras(es) da FGV – duas oriundas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) e um da Escola de Políticas Públicas e Governo (EPPG). E assim sendo, mais uma vez vemos a materialização de um movimento em que a coalização entre grupos privados e fundações sem fins lucrativos, acabam por se sobrepor aos processos decisórios e de caráter público, principalmente na medida em que se excluem amplos setores da sociedade civil destas instâncias – sindicatos, associações científicas, universidades, movimentos estudantis e outros – de modo que se congregam e misturam, mais uma vez, os interesses públicos e privados (numa lógica em que os últimos prevalecem sobre os primeiros). O que não é de todo estranho, já que essa é a forma típica por meio da qual os APHs se estruturam e organizam. Tomemos como exemplo o próprio Cenpec, cujo o arco de parcerias alcança os mais diferentes segmentos/setores da sociedade – dentro e fora do território nacional.

Entre nossos parceiros, encontram-se nomes como: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), UNESCO, UNICEF, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas), Ministério da Educação (MEC), Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vanzolini, Fundação CASA, Instituto Alana, Instituto Akatu, Instituto Votorantim, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Alcoa, Editora Moderna, Canal Futura, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Samsung Brasil. (CENPEC, 2023).

O elenco de apoiadores/mantenedores mencionado – o qual reúne, desde grupos privados até associações sem fins lucrativos e representantes de instituições públicas – nos parece ser bastante elucidativo, no sentido de demonstrar qual é a correlação de forças existente no interior destes movimentos. O que nos faz pensar, conseqüentemente, no tamanho (desproporcional/desigual) dos espaços que são ocupados pelas entidades representativas das classes subalternas no interior do Estado brasileiro e/ou de instituições/órgãos como o MEC. As quais reproduzem em si mesmas, as condições necessárias à manutenção da hegemonia que é exercida por parte dos blocos históricos dominantes, tal como ocorre no interior dos próprios APHs. Feitas estas considerações iniciais, passemos para a análise da proposta propriamente dita.

Logo no seu preâmbulo, o texto já destaca a importância da educação básica para o processo de produção capitalista e para a criação daquilo que se chama de novo capital (BRASIL, 2019, p.4) “O desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço, quando articulado a habilidades e valores”. Ademais, é a partir de tal precedente que a categoria docente acaba sendo inserida neste debate: como peça chave e/ou fundamental para (re)produção do novo capital e, portanto, da própria força de trabalho. O primeiro capítulo do documento, intitulado “Estado da arte da formação de professores”, enfatiza principalmente, como o trabalho dos profissionais da educação é importante e imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino básico e público no país.

[...] se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça (BRASIL, 2018, p.6).

Com tanto, se ignora o fato de que, na maior parte das vezes as dificuldades enfrentadas pelos docentes brasileiros nas salas de aula e que são taxativas da sua prática e/ou que restringem à sua atuação, resultam de limitações impostas pelo desenho da própria política pública (de Estado) educacional e que é responsável por estruturar: o currículo dos diferentes níveis de ensino, os sistemas de avaliação da educação básica e por redistribuir recursos para as diferentes redes. Posteriormente, desenvolve-se também, ao longo da escrita deste capítulo do documento, um raciocínio histórico sobre os cursos de formação de professores no Brasil. Em que são identificadas, entre algumas das suas principais fragilidades, o fato de que até a década de 1930 inexistia no país um projeto unificado e centralizado de formação para esses profissionais.

O formato Institucional da filosofia, das ciências e das letras para formar professores em nível superior foi o que se tornou hegemônico no Brasil, porque alimentava a ideia de grandeza de que o professor do país era formado junto aos intelectuais e pesquisadores, estando diretamente ligado a fonte produtora do conhecimento genuíno e original.

[...] Durante décadas, o país carrega essa dispersão e são raras as instituições de nível superior identificadas especificamente com a missão de preparar docentes (BRASIL, 2018, p.12)

Enquanto que na atualidade, desde a promulgação da LDB de 1996, o seu caráter essencialmente teórico e/ou pouco prático seria o grande “gargalo” responsável pela ineficiência desta preparação inicial ou processo de habilitação para a docência, a qual encontra-se em desacordo, inclusive, com os referenciais utilizados para a formação de professores em diferentes países (sobretudo aqueles que obtêm índices educacionais elevados e superiores aos do Brasil)³⁷.

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologia específicas (BRASIL, 2018, p.31)

Nesta senda, o documento afirma ainda que as IES públicas/estatais (por meio das suas Faculdades e Centros de Educação) teriam concorrido fortemente para a corporificação deste contexto/desfecho. Haja posto que preteriram a implementação dos Institutos de Educação Superior (ISEs) em seus *campis*, dando maior preferência aos modelos “clássicos” de formação inicial/habilitação para a docência. De sorte que os fundamentos e pressupostos que embasavam tais licenciaturas – constantes nos seus projetos pedagógicos e institucionais – privilegiaram iniciativas bastante distintas daquelas que eram defendidas pelo MEC e praticadas pelas redes de Ensino Superior privadas – a exemplo dos ISEs (cujas fragilidades já foram demonstradas anteriormente).

Responsável pela regulamentação da LDB, o Conselho Nacional de Educação aprovou em agosto de 1999 o Parecer CNE/CP 115/1999, no qual elabora a proposta do Instituto Superior de Educação – ISE, que fundamenta a Resolução do Conselho Pleno n.1/1999.
[...] Pode-se afirmar que, nas universidades públicas, federais e estaduais, o Parecer CP 01/1999 nunca foi levado a cabo, nem mesmo quanto à determinação de construção de um projeto unificador das licenciaturas (BRASIL, 2018, p. 13-14).

Não obstante, fica nítido que a proposição de criação dos ISEs – suplantada pela Resolução CNE/CP n.1/2002 – representa um tema bastante caro aos

³⁷ É importante reter que o preâmbulo do primeiro capítulo do documento denota a consonância, tanto de um discurso que credita a educação formal as chances de desenvolvimento econômico e social plenos de diferentes países (via qualificação da força de trabalho e da sua superpopulação relativa) e que é emanado por grandes organismos multilaterais, quanto de um discurso responsivo e que culpabiliza os professores e a sua formação pelo fracasso escolar.

autores(as) deste escrito. De sorte que figuraria para estes(as), inclusive, enquanto uma iniciativa que seria capaz de ensinar “um projeto unificador da formação de todos os professores da educação básica” e, em último caso, assegurar a “oportunidade de definir uma identidade institucional própria” para a categoria docente (BRASIL, 2019, p.13 e 14). Ou seja, tratar-se-ia – segundo esta perspectiva – de uma antítese ao modelo disperso de formação docente que era creditado pelas faculdades de ciências humanas, as quais “preparariam mal” os futuros professores(as). E que fracassou, aparentemente, em função do menosprezo e indiferença com que foi tratado pelas IES públicas.

Segundo os idealizadores dessa proposta, é principalmente por estes motivos que se faz necessária a reestruturação e reformulação dos cursos de formação docente, dos processos de ingresso na carreira e dos cursos de formação continuada. Em paralelo a isto, o documento lança mão de uma proposta de formação que se ancora, de certo modo, em outros pressupostos teórico-epistemológicos que não aqueles referenciados pela política nacional de formação de professores das primeiras décadas do século XXI.

A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor [...] aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores[...]

Os referenciais internacionais apontam que os países que se dedicaram a essa tarefa concluíram que, para melhoria da aprendizagem nas escolas, é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p.30).

Ao apresentar e descrever tal proposta, os capítulos dois e três do texto, intitulados “Visão sistêmica da formação” e “Matriz de competências profissionais” projetam para a formação docente duas grandes tendências, sendo elas: o aumento dos processos de validação da prática docente e a reestruturação do estágio obrigatório e não remunerado.

Se até então, a emissão de diplomas de curso de graduação em licenciatura servia para habilitar as(os) docentes e/ou torná-las(os) aptas(os) para exercerem suas funções, a proposta da nova BNC-FP sugere justamente o contrário. O documento estipula que, ao longo de todo o curso de graduação para a formação inicial de professoras(es) se situem diferentes processos de validação da prática docente.

Nesse sentido, ganha relevo a ideia da criação de disciplinas que proponham aos graduandos a resolução de “situações-problemas” pré-determinadas e que avaliem a sua capacidade de aplicar os conhecimentos pedagógicos e/ou próprios da sua área de atuação nestes casos específicos – a saber, os direitos de aprendizagem previstos pela nova BNCC e os itinerários formativos do novo Ensino Médio.

Born (2018) [...] aponta para a necessidade da exploração de situações concretas de sala de aula em que, por meio de estratégias práticas fundamentadas teoricamente, os alunos, futuros docentes, aprendam a resolver problemas comuns do ensino para lecionar. Esse aspecto é fundamental para que os professores estejam aptos a ensinar considerando a diversidade dos alunos e os desafios da sala de aula (BRASIL, 2018, p.32).

Ao mesmo tempo que se propõe que a aplicação do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – realizado trienalmente pelos finalistas de diferentes cursos – passe a ser feito anualmente pelos estudantes concluintes dos cursos de formação para professoras(es) e que se torne pré-requisito obrigatório, ou à obtenção do curso de licenciatura e a correspondente habilitação na área almejada ou ao ingresso dos docentes nas redes de ensino públicas e privadas de todo o país. Nesta senda, também é indicado que processos semelhantes passem a condicionar, tanto o ingresso – a depender do caso –, quanto à aprovação em período probatório e a progressão na carreira do magistério público.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)[...] pode servir como habilitação à docência, se for obrigatório para todos os licenciandos e realizado todos os anos.

Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames internacionais, pode servir ainda como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos. O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concursos públicos (BRASIL, 2018, p. 35).

Em linhas gerais, todos estes mecanismos de validação partilham uma semelhança intrínseca entre si e em relação àquilo que é medido ou mensurado por eles e que é a capacidade de que os professoras(es) dispõem de aplicar em sala de aula o currículo que é prescrito pela nova BNCC, pelo novo Ensino Médio e pelos grandes organismos financeiros internacionais. Outrossim, a atuação docente passa a ser creditada, não mais pelo caráter científico e crítico que é assegurado pelos cursos de formação inicial e continuada para professoras(es) da educação básica, mas sim pela certificação que é concedida pelos processos de validação deste ofício.

Sem embargo disto, sugere-se também que o estágio obrigatório e não remunerado seja substituído pelo programa “residência pedagógica” e que este ocorra desde o primeiro período dos cursos de formação para professoras(es).

Inspirada no modelo clínico de formação de médicos e de alguns outros profissionais da área da saúde, a Residência Pedagógica inclui, ainda, a supervisão próxima e contínua de um professor do curso superior de formação e apoio também contínuo de um professor experiente da escola ou ambiente de aprendizagem na qual se realiza a residência.

[...] Em um programa de Residência Pedagógica, **todos** os conhecimentos ou disciplinas dos cursos estão convocados para um trabalho analítico-conceitual que ajude o futuro professor a dar sentido ao saber acadêmico no **contexto da prática** que está acontecendo na vida real. Uma vez que o ensino é uma atividade interativa, é preciso proporcionar aos futuros professores experiências de aprendizagem em que eles vivenciem os elementos presentes no ambiente escolar e situações em que as teorias possam ser aplicadas [...] (BRASIL, 2018, p. 34, grifo do próprio documento).

Segundo afirma o documento, esse proponente curricular de “prática” teria o mérito de assegurar as graduandas(os) a possibilidade de vivenciar e/ou conhecer de fato os dilemas e conflitos existentes no cotidiano escolar. Dessa forma, todas as IES que oferecem cursos de graduação em licenciatura deveriam celebrar convênios com escolas de educação básica e enviar, uma vez por semana, as(os) alunas(os) destes cursos para realizarem seus respectivos estágios nestas unidades de ensino.

[...] a prática profissional deve fazer parte da formação inicial. O estudante de licenciatura precisa estar primeiro no ambiente de aprendizagem, em que modalidade seja, desde o primeiro semestre do curso. Seria muito pertinente ter um programa em que o licenciado estivesse semanalmente na escola sob orientação de seu orientador da instituição formadora e sob a responsabilidade de um professor experiente na escola ou em outro ambiente de aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 33 e 34).

Assim, a proposta da nova BNC-FP exprime um projeto de formação docente que se baseia na certificação de competências e que compreende a atuação e/ou a intervenção dos profissionais da educação no espaço escolar, enquanto uma prática essencialmente calcada no saber-fazer, ao invés de concebê-la como a unidade de teoria e ação; ou ainda, na definição da própria proposta (BRASIL, 2018, p.19) “Os referenciais internacionais, em sua maioria, consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes fazer”.

Se por um lado essas mudanças parecem pequenas e insignificantes do ponto de vista da formação do professorado brasileiro, por outro elas inauguram inúmeros outros processos de exploração e de precarização do trabalho docente. Pois, ao dicotomizar teoria e prática, a proposta da nova BNC-FP contribui de diferentes maneiras para o rebaixamento do valor da força de trabalho dos profissionais do magistério público.

Na medida em que a formação inicial e continuada de professoras(es) para a educação básica passa a ser pautada por um caráter mais prático, utilitarista e/ou pragmático, o próprio trabalho docente tende a se tornar mais padronizado e segmentado, a ponto de ser compreendido, inclusive, enquanto um conjunto de tarefas que são facilmente realizáveis por qualquer pessoa e em qualquer lugar – sobre a sorte de qualquer remuneração ou de quaisquer condições de trabalho. Ainda nesse mote, é importante lembrar que, ao exigir que as(os) graduandas(os) dos cursos de licenciatura semestralmente frequentem instituições de ensino conveniadas para realizarem seus respectivos estágios obrigatórios e não remunerados, o programa residência pedagógica – tal como instituído pelo texto da proposta preliminar da nova BNC-FP – tende a empurrá-los para sistemas e redes de ensino cada vez mais defasadas do ponto de vista do seu quadro de funcionários e onde essas estudantes serão obrigadas a realizar trabalhos de professoras(es) sem serem remuneradas por isso. Ou em outras palavras, passarão a desempenhar um tipo de trabalho que, além de ser improdutivo do ponto de vista do processo de autovalorização do capital, também se caracterizaria como sendo um trabalho realizado *fora do nó* (HUWS, 2014) – tendo em vista a sua não remuneração sob a forma de bens de subsistência aos estudantes dos cursos de licenciatura. O que tendencialmente, faria com que fossem precarizados ainda mais, os postos e as condições de trabalho daqueles profissionais que realizam essas atividades de maneira assalariada – quando da possibilidade de ausência de reajustes dos salários da categoria e a retirada de direitos que foram conquistados historicamente pelos movimentos trabalhistas, tais como assistência médica, vale transporte, vale refeição etc.

Ainda assim, algumas iniciativas seriam capazes, em parte ou em algum sentido, de se contrapor a esse movimento e impedir o seu avanço completo sobre a categoria docente. Um ótimo exemplo disso são os cursos de graduação oferecidos pelos Centros ou Faculdades de Educação das IES públicas de todo o país. Pois,

ainda que estes cursos fossem conformados por tal política, pesa o fato de o ensino superior público ter sido historicamente assentado sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Além de também estar intimamente relacionado com a produção do conhecimento científico e de pesquisas que são realizadas por alunos(as) e professores(as) de cursos de graduação e de pós-graduação e que por sua vez, permitiriam a estes mesmos cursos universitários assegurar aos seus estudantes uma formação menos fragmentada e que não se pautasse somente pela certificação de competências ou pela pedagogia do “saber-fazer”. No entanto, as universidades públicas representam apenas 26% do total das instituições de ensino superior existentes em todo o Brasil (INEP, 2018), ao mesmo tempo em que a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura estão concentradas no setor privado de educação e têm sido ofertadas cada vez mais em modalidade a distância (EVANGELISTA, 2016). Em grande parte, é por este motivo que a proposta preliminar da nova BNC-FP atende prioritariamente aos interesses das grandes redes de ensino superior privadas, ao determinar que a formação inicial e continuada de professores(as) passe a ser pautada por um modelo de ensino e aprendizagem que exige menos investimentos e que, portanto, é mais rentável do ponto de vista dos lucros que podem ser realizados por estes grandes conglomerados de educação que dominam o setor.

Ao mesmo tempo, a contradição que é expressa por esses diferentes modelos de formação docente tende a ser ainda mais ampliada, de sorte que se atenua uma divisão que já existe há algum tempo no interior da própria força de trabalho docente – a exemplo do que ocorre com os trabalhadores do conhecimento e que foram apresentados por Ursula Huws no capítulo anterior – e que separa os profissionais da educação em dois grupos distintos: o das trabalhadoras(es) do conhecimento do processo educativo (quase sempre formadas/os pelos Centros e Faculdades de Educação das universidades públicas) e o das trabalhadoras(es) da execução do processo educativo (em sua maioria formadas/os por instituições de ensino superior privadas).

As trabalhadoras(es) do conhecimento do processo educativo são aquelas que possuem uma formação menos dispersa e que lhes permite compreender a totalidade do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que estas profissionais também acabam dispondo de maior autonomia em relação a sua prática pedagógica e tornam-

se aptas, inclusive, para pensar e repensar a sua própria atuação no espaço escolar, podendo adaptá-las a diferentes contextos e situações (decidir que métodos e abordagens utilizar na sala de aula, de que forma, por quanto tempo etc.). Por outro lado, as(os) trabalhadoras(os) da execução do processo educativo são aquelas que possuem uma formação mais enxuta, com um caráter mais pragmático e cuja a proposta central se baseia na preparação dos estudantes dos cursos de licenciatura para a inserção imediata no mercado de trabalho, de maneira que esse percurso formativo – na maior parte do tempo – acaba ignorando, por exemplo, a importância do tripé acadêmico para a educação destes sujeitos e se resume a treinar os educandos para apreenderem e reproduzirem processos e/ou respostas mecânicas.

Dado o fato de que estas iniciativas representam projetos discordantes e que estão em constante disputa pelo monopólio da reprodução da força de trabalho dos profissionais da educação, não podemos ignorar o fato de que uma delas se consubstancia a partir da produção do lucro capitalista e pressupõe a mercadorização do conhecimento; enquanto que a outra assume um compromisso real com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, além de se realizar no longo prazo e de maneira mais “dispendiosa”; ademais o fato de que a primeira costuma ser oferecida pelas instituições de ensino superior privadas e principalmente a despeito da segunda. De sorte que, na hipótese da aprovação da proposta preliminar da BNC-FP, as trabalhadoras(es) da execução do processo educativo certamente iriam se sobrepor às/aos trabalhadoras(es) do conhecimento do processo educativo, de maneira que as primeiras conformariam a base salarial de toda essa categoria de profissionais, puxando os salários para baixo. No entanto, ainda que tais dinâmicas pesem para o rebaixamento do valor da força de trabalho docente e que também contribuam para a desvalorização da própria carreira do magistério público, outras consequências e desdobramentos mais imediatos poderiam ser guardados por tal processo.

Ao fazer com que a maior parte da categoria docente possua uma formação mais incipiente, a aprovação/incorporação da proposta preliminar da nova BNC-FP pelas novas DCNs para a preparação de docentes também pode fazer com que aumente, na mesma proporção, o consumo de produtos e de serviços que servem de suporte a este ofício, tais como: os testes padronizados em pequena escala (que treinam docentes e discentes para a realização das avaliações censitárias de grande monta), o material didático e demais apostilados, os cursos de “atualização” e de

formação continuada para professoras(es) ou ainda, os pacotes de serviços de tecnologia da informação (que englobam, tanto a compra de equipamentos diversos como tablets, computadores e modems de internet bem como a aquisição de serviços de armazenamento de conteúdo em nuvem, plano de dados etc.).

Nesse sentido, as(os) professoras(es) da educação básica pública tendem a se tornar cada vez mais – para reiterar um dos raciocínios utilizados por Huws (2011) em sua análise sobre as condições de vida e reprodução da classe trabalhadora – possuidores uma força de trabalho que consome outros valores de troca, uma vez que, ao estarem despreparadas para lidar com a gestão dos conflitos e dilemas comuns ao cotidiano da sala de aula e que envolvem processo de ensino e aprendizagem, acabariam recorrendo muito mais a esses serviços e produtos, de maneira a tornarem-se, inclusive, dependentes destes. Assim, podemos inferir que a proposta preliminar da nova BNC-FP sem dúvidas se alinha a um conjunto de outras políticas educacionais que têm operado um processo de reconversão da finalidade do ensino básico brasileiro e que o redireciona, cada vez mais, em função da maximização dos resultados obtidos nos testes padronizados e de uma formação que prepare os sujeitos única e exclusivamente para o mundo do trabalho e que por sua vez, permite que os recursos públicos, que deveriam ser destinados à educação básica, sejam redistribuídos também para as grandes empresas capitalistas que produzem determinados serviços e produtos.

Ao contrário do que sustentam os teóricos da economia imaterial, o trabalho docente na especificidade do Brasil – ainda que represente uma atividade imaterial e improdutiva – tem sido cada vez mais submetido às mesmas lógicas de organização e de remuneração a que estão sujeitos outros tipos de trabalho, que se encontram realmente subsumidos ao capital. As mudanças encetadas no interior da política pública de educação, ao longo das últimas décadas, tem feito com que o processo de trabalho dos profissionais da educação se torne cada vez mais prolongado (acúmulo de tarefas que precisam de ser realizadas fora do ambiente de trabalho), intenso (aumento da quantidade de conteúdos programáticos que tem de ser trabalhados em sala de aula) e que desperdice o mínimo de tempo possível com a produção de outros trabalhadores/as (padronização das aulas, das atividades e das tarefas realizadas em sala de aula). No entanto, é importante notar como a proposta da nova BNC-FP representa um novo paradigma para essa dinâmica, uma vez que materializa para a

formação docente inúmeros processos de intensificação da exploração do trabalho imaterial e improdutivo, como foi demonstrado por Ursula Huws (2014).

Por outro lado, a proposta preliminar da BNC-FP também desempenha um papel de suma importância para a conformação do ideário do professorado brasileiro. Na medida em que projeta para o processo formativo a ausência do desenvolvimento de uma consciência sócio-histórica; que não estimula o pensamento crítico e que também não entende a educação a partir uma base material e histórica e, portanto, enquanto um processo dialético e contraditório. De modo que se privilegia, assim, a formação de sujeitos que não conseguem pensar o mundo para além de suas individualidades e que não se enxergam enquanto seres sociais e históricos, pertencentes a uma classe específica e que são capazes de realizar processos de luta e/ou de superação da realidade tal qual ela se apresenta diante deles(as).

III.2. A BNC da formação docente como política pública de Estado: a preparação da classe trabalhadora em disputa

Ao criarem o Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE) em 2017, as entidades representativas dos profissionais do magistério denunciaram a descaracterização do Fórum Nacional de Educação (FNE) e o desvio de suas finalidades para atenderem ao arbítrio do Governo Federal. As sucessivas mudanças ocorridas na coordenação do FNE e a posterior alteração do calendário da Conferência Nacional de Educação – entre outras coisas – fez com que essas instâncias deliberativas se transformassem em verdadeiros instrumentos de certificação das políticas educacionais que haviam sido implementadas pelo poder Executivo naquele mesmo ano; além de também viabilizar a exclusão das educadoras(es) e de importantes setores da sociedade civil da tomada de decisões sobre a agenda educacional. Em função disso, o FNE acabou sendo dissolvido e os movimentos de educadoras(es) realizaram, em 2018, a primeira Conferência Nacional Popular de Educação – reafirmando a ausência de alguns dos principais segmentos da sociedade brasileira dos órgãos educacionais de Estado. Ao mesmo tempo, o MEC iniciou um processo de reestruturação das câmaras do CNE, indicando novos conselheiros (as) e interlocutores (as), e que, em grande parte, eram pessoas ligadas a grandes grupos empresariais (FARIAS, 2019). A partir daí uma série de fatos se seguiram.

Ao estabelecer que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017) a nova redação do artigo 36 da LDB – ensejada pela Lei 13.415/2017 – tornou obrigatória a adesão de todos os sistemas educacionais do país à reforma do Ensino Médio e à proposta da nova BNCC (antes mesmo dela ter sido homologada pelo MEC). Em suma, ambas as políticas curriculares buscam, de formas distintas, melhorar a eficiência e o desempenho da educação básica nas avaliações censitárias (ALCÂNTARA; STIEG, 2016), tanto nacionais – Sistema Federal de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – quanto internacionais – Programme for International Student Assessment (PISA). No caso específico da BNCC, entretanto, podemos defini-la enquanto uma iniciativa de centralização curricular (CÁSSIO, 2019) e que se difere dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na medida em que ao invés de indicar diretrizes gerais para o processo de ensino e aprendizagem, essa política lista os conteúdos específicos que devem ser aprendidos pelos alunos(as) em cada série e/ou ciclo da educação regular, os chamando de “direitos de aprendizagem”.

Outra diferença importante entre os PCN e a BNCC é a maneira como a base comum irradia para todas as etapas da educação básica um aprendizado e/ou uma formação que será pautada pela certificação de competências, e que anteriormente, estava restrita às categorias do ensino médio e técnico profissionalizante (ALBINO; SILVA, 2019). Ainda nesse mote, tem se tornado cada vez mais consonantes e recorrentes os discursos de grupos que defendem a reestruturação dos cursos de formação docente e que agora a justificam com o argumento de que, seria necessário adequar a formação de professores(as) às mudanças que haviam sido recentemente enredadas no âmbito do ensino básico. Em dezembro de 2018 – exatamente no mesmo dia em que a versão final da BNCC do Ensino Médio foi homologada – foi apresentada a proposta preliminar do MEC para a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. Por conseguinte, em novembro de 2019, o Parecer CNE/CP n. 22/2019 instou as primeiras alterações e adequações da proposta que foi erigida em 2018. Por fim, pouco mais de um mês depois da publicação deste primeiro parecer – no dia 20 de dezembro daquele mesmo ano – a Resolução CNE/CP n.2/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. A qual iremos

analisar a partir de agora, de modo a compreender melhor de que forma tal legislação altera as condições de reprodução da força de trabalho docente.

À primeira vista, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-FP) para a Educação Básica parecem representar alguns avanços importantes para o processo de preparação e/ou de reprodução da força de trabalho docente. Ao reiterar aquilo que havia sido fixado pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (DCNs para a formação docente que antecederam a promulgação da BNC-FP), a nova legislação estabelece que os cursos de graduação em licenciatura plena sejam constituídos de, no mínimo, 3.200 horas – a serem cumpridas dentro de um prazo mínimo de quatro anos –, contribuindo assim, para a suplantação dos processos de apressamento e de aligeiramento da formação docente, ao mesmo tempo em que também irá instituir a criação de uma BNC para a Formação de Professores (BNC-FP); ambas reivindicações que já haviam sido feitas pelos movimentos de educadoras(es) à época da promulgação da nova LDB. O mesmo pode ser dito a respeito das preocupações que são expressas pela categoria das trabalhadoras(es) da educação – bem como por suas entidades representativas – no que tange a constatação do aumento expressivo do número de matrículas em cursos de licenciaturas que têm sido ofertados, cada vez mais, na modalidade EaD (EVANGELISTA, 2016). E que indica, por sua vez, que um grande contingente de estudantes tem sido formado por tais cursos sem nem sequer terem tido contato com as salas de aula. Nesse sentido, as novas diretrizes também parecem oferecer uma resposta para esta questão, ao prescrevem que, parte da carga horária que compõem a grade curricular dos cursos de formação para professores, seja reservada e destinada, exclusivamente, ao trato dos “proponentes de prática pedagógica” e que exigem a realização de estágios obrigatórios. A serem cumpridos, por sua vez, em instituições de ensino da rede básica de educação e desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura por parte dos seus estudantes, com vistas a propiciar, tanto para os graduandos/as destes cursos nas modalidades EaD quanto presencial, um maior contato com o cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Não obstante, outros avanços também podem ser percebidos e/ou observados nesse sentido – em se tratando da legislação supracitada – se prestarmos atenção, por exemplo, para a maneira com que a pesquisa e a extensão universitárias passarão a desempenhar um papel de suma importância para a formação dos futuros docentes

– sendo mencionadas em diversas passagens das novas DCN. Além da imprescindibilidade que é igualmente atribuída, por parte desta política, à preparação dos graduandos para que estes: saibam lidar melhor com as novas tecnologias da informação; possam atender os estudantes que são o público alvo da educação especial e sem embargo disto, compreendam as questões concernentes à gestão da escola pública. Por fim, um último e importante aspecto a ser ressaltado, diz respeito ao modo como as novas DCN para a formação de professores irão incorporar algumas preocupações relativas à valorização dos profissionais da educação e/ou do magistério e que inclusive, são destacadas em alguns momentos específicos deste documento. No entanto, este conjunto de constatações ainda carecem de ser analisadas em detalhe e compreendidas à luz dos referenciais que compõem o nosso quadro teórico.

Antes de mais nada, tomemos o ideal da professora que é concebida pelas novas DCN-FP e pela BNC-FP (BRASIL, 2019), como sendo aquela profissional que: domina os procedimentos, técnicas e métodos de pesquisa em educação, bem como os conhecimentos que permitem a sua socialização; que têm a sua atuação (didático-pedagógica) pautada por métodos e práticas inovadores e/ou que se valem do uso de novas tecnologias; que dispõe de conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam atender a contento, as necessidades especiais de todos os seus estudantes e sanar eventuais contratemplos que disso possam ser decorrentes no processo de ensino e aprendizagem destes; além de compreender as diferentes dinâmicas que cercam a gestão escolar e se valer desta expertise para resolver os dilemas e questões que são comuns ao cotidiano das unidades de ensino da rede básica e pública de educação. Neste caso – em havendo a possibilidade de estas(es) profissionais existirem de fato –, certamente estaríamos diante daquilo que a professora e pesquisadora Jocemara Triches (2017) nomeia de *superdocente*.

Ao analisar a reforma dos cursos de pedagogia de diferentes IES públicas, a autora ressalta a maneira como esse processo repercutiu sob os chamados Cursos Normais Superiores. Uma vez que ocasionou a sua extinção e a eliminação das distinções que, até então, eram atribuídas à habilitação de alguns dos profissionais e trabalhadores que atuam na educação básica e que passariam a ser formados, unicamente e exclusivamente, por cursos de graduação em pedagogia (licenciatura), tais como gestores, coordenadores, professores da educação infantil e dos anos

iniciais. Desde então, os egressos destas licenciaturas têm se tornado cada vez mais aptos a exercerem distintas atividades existentes no interior das instituições de ensino em que atuam, respectivamente. O que constitui um problema, haja vista que muitas(os) destas(es) profissionais passaram a acumular diferentes tarefas que necessitam de serem realizadas por elas(es) cotidianamente e/ou no trato seu ofício – e pelas quais não estão sendo remuneradas, na maioria das vezes –, apontando para um nítido desvio de finalidade das funções para as quais estas trabalhadoras(es) foram contratadas – seja por parte do Estado ou da iniciativa privada – e que tem contribuído, sobremaneira, para a sua transformação em trabalhadoras(es) polivalentes. Segundo Triches (2017) um dos maiores impactos desse processo também pode ser percebido na formação dos estudantes do curso de pedagogia, que se tornou muito mais dispersa e/ou abrangente (a exemplo do que almejam fazer os reformadores empresariais da educação com a preparação de docentes em geral e por meio da BNC–FP), na medida em que compreende uma quantidade cada vez maior de conteúdos e temas – tendo em vista a formação de *superdocentes* –, mas sem que com isso se detenha, no entanto, de maneira mais concisa ou profunda, de certas discussões e componentes curriculares (que são de suma importância para a formação das futuras pedagogas/os).

Ao mesmo tempo, a obrigatoriedade da incorporação de conteúdos e/ou disciplinas ligadas à pesquisa/extensão universitárias e aos processos de gestão da educação básica por parte dos cursos de graduação em pedagogia, e que inicialmente pareciam representar um grande avanço, também acabou sendo deturpada. Isto porque – tal qual a proposição das novas DCNs para a formação docente (BRASIL, 2019) – a maneira como estes proponentes curriculares são incorporados à formação das licenciandas(os) em pedagogia, enseja as condições propícias para que, quando da consecução dos processos de pesquisa educacional e/ou que disponham de um caráter extensionista, no âmbito das escolas básicas – que são realizados pelos próprios docentes e pedagogos –, estas iniciativas acabem sendo conformadas por uma proposta que enfoca a resolução de problemas pré-determinados e que estejam ligados: ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, à adaptação e/ou à superação de contextos que são – no mais das vezes – inapropriados para a realização do processo de trabalho educativo em si mesmo ou ainda, atribui a esta contenda a

responsabilidade por suprir as fragilidades e inconsistências que derivam da formação inicial dos próprios docentes, numa perspectiva de autoajuda (TRICHES, 2017).

Ao mesmo tempo, os conhecimentos ligados à gestão escolar e que são adquiridos pelas(os) pedagogas(os) na sua formação inicial (e que foram consideravelmente alargados no interior dos cursos de formação destes profissionais), na forma como são organizados e tratados pelos projetos de curso das IES analisadas pela pesquisadora, confluem para um cenário em que estas(es) trabalhadoras(es) tenham de se valer destes saberes para realizar a autogestão do seu próprio labor – de maneira a internalizar e/ou naturalizar o controle que é exercido sobre ele pelos gestores das unidades de ensino a que se encontram vinculados. Em que pese o fato de que a pesquisa de Triches (2017) trate especificamente das mudanças ocorridas no curso de formação de pedagogos e que foram decorrentes da implementação do parecer que instituiu novas DCNs para os cursos de pedagogia – aprovadas pelo CNE em 2006 – acreditamos que, guardadas as devidas proporções, o mesmo que se aplique às novas DCN-FP e à BNC-FP.

Outro aspecto importante para o qual devemos nos atentar em relação a esta política é a maneira como ela confere maior relevância ao caráter prático da formação docente. A este respeito Shiroma et al. (2017) nos lembram que, ao dar um enfoque excessivo para os conteúdos de “prática pedagógica” e/ou que privilegiem em demasia as “vivências” que os estudantes dos cursos de licenciaturas possam acumular ao realizarem seus estágios obrigatórios, o processo de reprodução da força de trabalho docente abre precedentes, tanto para que práticas como a formação por treinamento em serviço sejam reiteradas, quanto para que os profissionais da educação se tornem, mais do que nunca, *professor-instrumento*.

Para o sociólogo Christian Laval (2019), o forte apelo que as diretrizes e orientações curriculares de diferentes níveis de ensino dispõem – principalmente nos países do capitalismo central – em relação à importância que é atribuída por eles ao caráter prático destas formações e ao ensino de competências como *saber-fazer* e *saber como*, está intimamente relacionado com a ideia de *direito à aprendizagem ao longo da vida* defendida por diversas OM. Segundo a qual, uma formação mais enxuta e que ensine apenas alguns conhecimentos mínimos ou básicos, seria mais do que suficiente para preparar os estudantes dos cursos de graduação e assegurar a sua inserção no mundo do trabalho – onde esses sujeitos seriam formados de fato e a

partir da sua atuação profissional, de maneira estrita. Haja vista que, o processo de instrução e de preparação de um/a profissional, seja ele qual for, tem se tornado cada vez mais intermitente e prolongado, de maneira a estender-se, em muitos casos, ao longo de toda a sua carreira. Pois, as mudanças que são constantemente imputadas ao processo de trabalho determinado por parte do setor produtivo – e que decorrem dos avanços no desenvolvimento das forças sociais produtivas – exigem que estes profissionais reiteradamente "re-aprendam" o seu ofício e se adaptem às novas demandas que lhes são inquiridas. Por essa razão, as OM acreditam que os itinerários formativos de caráter prático seriam muitos mais úteis para a instrução e preparação inicial de inúmeros profissionais, na medida em que poderiam oferecer aos estudantes de diversos cursos, expertises e/ou conhecimentos que são pautados por *situações-problema* concretas e que as instituições de ensino formal não seriam capazes de reproduzir ou recriar – em função da sua maior proximidade com a “produção teórica”. Para esta concepção, o professor(a) se torna um(a) eterno(a) aprendiz (EVANGELISTA, 2016) e passa a ser enxergado(a) enquanto uma tábula rasa a ser preenchida.

Além disso, Shiroma et al. (2017) chamam a atenção para o fato de que, ao serem preconizados por um viés ou perspectiva mais pragmática e utilitarista – como querem as OM – os cursos de formação de professoras(es) contribuem enormemente para elidir os conhecimentos e saberes que são essenciais e/ou indispensáveis para a realização do trabalho educativo e de que dispõem os profissionais do magistério. Segundo as autoras, se esta proposta for colocada em prática, corre-se o risco de que as(os) egressas(os) destes cursos sejam convertidas(os) em meras(os) operadoras(es) de técnicas e/ou procedimentos didático-pedagógicos que são eleitos – pela pedagogia hegemônica – como “mais adequados” ou “ideais” para serem utilizados nas salas de aula das escolas básicas e junto dos estudantes (tendo em vista a consecução do processo de ensino e aprendizagem destes) sob o pretexto de que, tais abordagens atendem às necessidades “reais” dos educandos. Daí a noção, por exemplo, de que o trabalho docente passa a figurar para a educação básica muito mais como um método e/ou uma técnica do que como qualquer outra coisa; a julgar pelo modo como as professoras(es) acabam se tornando apenas um meio (*professor-meio*) para a escolarização dos sujeitos e passam a ser tão dispensáveis e/ou

importantes para esse processo quanto os livros didáticos e outros objetos/recursos (*professor-recurso*) que existem no interior da escola (SHIROMA et al., 2017).

Não obstante, soma-se a este contexto ainda, a exigência que é feita pelas novas DCN-FP e BNC-FP (BRASIL, 2019) aos futuros docentes e egressos dos cursos de licenciaturas para que estes, indiretamente, modernizem e atualizem a carreira do magistério, recorrendo ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – seja para ministrarem suas aulas, pensarem a sua prática pedagógica e/ou produzirem aprendizagens que sejam mais significativas para os seus alunos/as. O que poderá repercutir, a depender da maneira como isso venha a ocorrer, no agravamento do quadro que já foi descrito.

Nessa senda, é importante lembrar que algumas situações observadas no contexto da própria pandemia de Covid-19 apontam para o fato de que, a incorporação das TICs ao trabalho docente contribuiu, enormemente, para a ampliação da exploração e da precariedade a que estão sujeitos estes profissionais (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). No entanto, cabe apontarmos também que a pandemia só asseverou um fenômeno que estava em marcha há algum tempo no interior da educação básica e que consiste em tornar as professoras(es) cada vez mais dependentes das TICs para realizarem o seu trabalho. Assim, o contexto encetado pela crise sanitária, na verdade, só ampliou o potencial que essas tecnologias já dispunham para controlar, conformar e descaracterizar a atividade vital que é desempenhada por estas trabalhadoras(es) (SEKI, 2021).

Em suma, podemos dizer que a fetichização da tecnologia – expressa por esta política – representa apenas mais um dos mecanismos que enfeixam o processo de subsunção real do trabalho docente ao capital. Haja posto que, ao permitir que os conhecimentos científicos acerca do trabalho educativo sejam gradualmente substituídos pela apreensão de métodos e técnicas didático-pedagógicas, bem como por aptidões e habilidades ditas “tecnológicas”, as novas DCN-FP e BNC-FP contribuem, de um lado para a desintelectualização dos profissionais da educação e do outro, permite que os conhecimentos acerca do ofício docente – de que os trabalhadores do magistério são detentores – sejam abstraídos pelo processo de acumulação do capital; tendo em vista o objetivo de tornar totalitário o discurso e a ideologia que são propaladas pelo capital educador (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019; SHIROMA et al., 2019).

O debate sobre a importância da valorização dos profissionais da educação e/ou do magistério – tal qual foi erigido pelas novas DCN-FP e BNC-FP – muito provavelmente constitui um dos temas mais ambíguos e controversos que são tratados por esta legislação. Isto porque, ao abordar esse assunto, as novas diretrizes não traçam nenhum paralelo com a Política Nacional de Formação de Professores e/ou com as metas do Plano Nacional de Educação que dizem respeito a esta temática; sugerindo que a ideia de valorização dos profissionais da educação e/ou do magistério que é concebida por essa política se distancia sobremaneira daquela que é defendida pelos movimentos de educadoras(es).

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...] II - a **valorização** da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; (BRASIL, 2019, p. 3, grifo nosso).

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

[...] VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e **valorizem** a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 2019, p. 5, grifo nosso).

Outrossim, a ideia de valorização também é mencionada no anexo da resolução supracitada, que trata mais especificamente das competências gerais docentes, com destaque para a competência de número seis, em que se lê

[...] **Valorizar** a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019, p.13, grifo nosso).

Ao observarmos as passagens do documento que fazem menção ao tema, fica nítido que ali se está tratando da “valorização e reconhecimento” sociais que são atribuídos ao trabalho docente; tendo em vista o importante papel que os profissionais da educação desempenham para o conjunto da sociedade brasileira. Todavia, a ambivalência que é inaugurada por esta legislação ao abordar tal questão – tratar da importância da valorização das trabalhadoras(es) da educação ao mesmo tempo em

que ignora as políticas públicas que podem contribuir para esse processo – nos parece bastante elucidativa e expressa, sobretudo, a maneira com que as novas DCN-FP e BNC-FP acreditam que seja, uma tarefa das próprias professoras(es) – pura e simplesmente – restaurar ou resgatar o prestígio e a relevância que a profissão docente já dispôs outrora, principalmente através da sua atuação na educação básica; para assim demonstrarem o seu real valor a sociedade. Ao invés de exigir que se cumpra, por exemplo, aquilo que é previsto por determinadas políticas públicas e que estabelecem a imprescindibilidade de que seja assegurada a categoria: melhores condições de trabalho, salários dignos, planos de carreira, estabilidade etc. O que nos leva a analisar outro mote importante das novas DCN-FP e BNC-FP – que representa um grande ponto de inflexão a seu respeito, principalmente em relação às outras DCN para a formação docente que a antecederam – e que é a centralidade atribuída por essa legislação a autoresponsabilização da professora.

Segundo Alves (2017), ao longo da última década, a autoresponsabilização tem aparecido, cada vez mais, como sendo o eixo central das políticas de formação docente em diferentes países da América Latina e do Caribe, disfarçadas de “empoderamento” e/ou de “protagonismo docente”. Para a autora, a dispersão e a profusão dessa e de outras *novilínguas* está intimamente relacionada ao crescimento do alcance que as ideias propaladas por algumas OM têm conseguido realizar – sobretudo nos países do sul global, a exemplo do Brasil.

Em face do exposto, podemos concluir que, como uma das principais consequências desse processo, vemos a DNC-FP e BNC-FP no Brasil – assim como outras políticas de formação docente existentes em diferentes lugares do continente latino-americano (ALVES, 2017) – reiteradamente conclamar as professoras(es) a “mudarem a realidade de que estão diante” e, principalmente, por meio do comprometimento que deve ser assumido por elas(es) mesmas, com a sua formação inicial, com os seus estudantes e com a escola básica; como se a reversão da deterioração do quadro em que se encontra a educação pública e formal em nosso país, atualmente, dependesse somente da vontade e do empenho desses profissionais para ser efetivada.

Por fim, mas não menos importante, cabe ressaltarmos que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores instituída pelas novas DCN-FP foi completamente desvirtuada em relação àquilo que havia sido sugerido pelos

movimentos de educadores na década de 1990. Enquanto a primeira objetiva adequar a formação docente a uma política de centralização curricular que foi aprovada no âmbito do ensino básico e por meio de uma contrarreforma educacional – que visa única e exclusivamente melhorar os indicadores e/ou índices educacionais das escolas brasileiras, sem com isso exigir que se invista mais na escola pública. A última visava estabelecer critérios e balizas institucionais que pudessem garantir a todos os estudantes dos cursos de licenciatura uma formação de qualidade e que fosse amplamente debatida e/ou referendada pelo conjunto da sociedade civil – por movimentos sociais, instituições científicas, trabalhadores/as da educação e sindicatos. Do mesmo modo, cremos que as demandas requeridas/reivindicadas pelos movimentos de educadoras na década passada, quanto ao fim dos processos de apressamento e aligeiramento da formação docente, também acabaram sendo apropriados pelo empresariado e reconvertidas. Pois, ainda que o tempo de trabalho socialmente necessário para a criação/produção de um novo contingente de trabalhadoras(es) docentes tenha aumentado substancialmente, a qualidade dessa formação tende a decair cada vez mais, na medida em que passa a ser achatada pela métrica da autovalorização. O que leva, por sua vez, à diminuição dos custos necessários à sua produção/reprodução e portanto, da remuneração média das trabalhadoras da educação sobre a forma de bens de subsistência (salários mais baixos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as principais estratégias que alguns grupos empresariais utilizam para intervir no debate público e influenciarem as políticas de Estado em benefício próprio, Seki e Evangelista (2016) avaliam que, muitas das mudanças que foram encetadas pela classe dominante no âmbito da própria educação pública e ao longo dos últimos anos no Brasil, contribuíram de diferentes maneiras para a manutenção do processo de expansão e de acumulação capitalista, desempenhando um duplo papel – produzir e reproduzir o ciclo sociometabólico do capital. Em face do exposto e dos resultados que foram obtidos por nossa pesquisa, acreditamos que o mesmo possa ser dito a respeito das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) e que, portanto, as

mudanças instauradas por essa política contribuem direta e indiretamente para a dinâmica de autovalorização do valor.

De um lado, as alterações inauguradas pelas novas DCN-FP e BNC-FP repercutem diretamente sobre o trabalho produtivo e que é realizado, mais especificamente, pelos funcionários das universidades privadas e/ou naquilo que Seki e Evangelista (2016) chamam de produção da Mercadoria-Educação. Nesse sentido, é importante lembrar que, o novo arranjo de fatores que incluem os bens e os meios de trabalho necessários à produção de novas trabalhadoras(es) docentes, por parte destas instituições, – e que é respaldado pelas novas DCN-FP – faculta ao capital a possibilidade de aumentar tanto as suas margens de lucro quanto a taxa de exploração que é exercida sobre a força de trabalho que lhe presta serviços. E isso ocorre porque, passa a ser possível para estes empresários externar muito mais os custos da sua produção e sem que com isso seja necessário: diminuir os valores correspondentes aos preços dos cursos de licenciatura e/ou reajustar os salários dos trabalhadores/as dessas empresas. Entre os fatores que concorrem para esse processo podemos elencar, em primeiro lugar, a determinação de que os cursos de habilitação para docência passem a dispor de estágios presenciais, que devem ser cumpridos desde os primeiros semestres pelos seus estudantes e realizados prioritariamente nas escolas de ensino básico. O que permitirá, por sua vez, que as IES privadas deixem de despender muitos dos custos que possuem para realizar a manutenção de seus espaços físicos – tais como as salas de aula, laboratórios, quadras esportivas, salas de informática etc. Pois, uma parte significativa da formação destes graduandos irá ocorrer periodicamente na rede básica de ensino. Ao mesmo tempo em que, a diminuição dos conteúdos de caráter mais teórico no interior dos currículos destes cursos e o seu maior direcionamento para o campo prático, inserem nessa dinâmica um segundo fator que confere grandes benesses ao capital: haja vista que isto permitirá, por exemplo, que as IES privadas abdicuem da contratação de profissionais que possuam titulações como doutorados ou mestrados; já que o processo de preparação e/ou de reprodução da força de trabalho docente, sob essa perspectiva, passa a valorizar muito mais o notório saber e/ou as habilidades e competências que os estudantes poderão aprender na prática. Para não falarmos no terceiro fator, que diz respeito aos inúmeros cursos de licenciaturas de diferentes IES que, muito provavelmente, também irão incluir nesse novo percurso formativo dos

seus estudantes conteúdos e disciplinas a serem realizados em modalidade EaD; contribuindo enormemente para o avanço da precarização da formação docente.

Não obstante, chamamos atenção para a maneira com a qual, essa prática de direcionar estudantes de cursos de licenciatura para realizarem estágios obrigatórios – ao longo de todo o seu curso de graduação – nas escolas da rede básica, confluem para um movimento que inquire a estes graduandos a gestão do contexto caótico em que se encontra a escola pública, precarizada, abandonada pelo Estado e que não realiza concursos há muitos anos. Mas que, no entanto, por meio da consecução desta prática continua a conclamar os gestores, estudantes e outros membros da comunidade escolar a realizar “a gestão da crise”, impedindo que servidores efetivos sejam empossados nesses cargos; abrindo espaço para que a iniciativa privada os ocupe e se utilize dos recursos estatais para realizar a autovalorização do valor – como já explicamos anteriormente, com o exemplo da terceirização. Portanto, a estratégia de reservar segmentos específicos da administração pública para torná-los diretamente produtivos para o capital, também se insere nessa lógica.

Por outro lado, as mudanças que são reservadas para o processo de preparação e/ou reprodução da força de trabalho docente por parte da Resolução CNE/CP n. 2/2019 também contribuem indiretamente para a produção do mais valor e deste modo, oferecem subsídios importantes para a reprodução da sociedade capitalista ou daquilo que Seki e Evangelista (2016) chamam de Educação-Mercadoria. Ao expor algumas das principais faces do processo de precarização da formação e do trabalho docente no Brasil das últimas décadas, Shiroma et al. (2017) chamam a atenção para o aspecto que trata da professora violentada(o); precarizada, sobrecarregada, desvalorizada e perseguida. Ao mesmo tempo, Pereira e Evangelista (2019) lembram da maneira como alguns grupos editoriais ligados a fundação Lemann, a época da aprovação da Base Nacional Comum Curricular realizaram uma pequena campanha interna – veiculada por algumas de suas revistas, inclusive – em que tratavam como inimigos da educação brasileira todas as professoras(es) que ousassem levantar dúvidas sobre a efetividade desta política. Ambos os exemplos, são ilustrativos e demonstrativos da maneira como a categoria dos profissionais da educação, ao contrário do que se pensa, é bastante temida pelo capital e pelo seu projeto societário; exatamente porque podem representar algum tipo de limite ao processo de controle e dominação social que este sistema exerce sobre os indivíduos

– e por isso mesmo acabam sendo eleitos como seus grandes inimigos. Daí, por exemplo, a necessidade da desintelectualização dos profissionais da educação e de sua cooptação pelo discurso que é pensado e/ou idealizado pelo capital educador, pelas pedagogias dominantes e pelas OM. E isso deve-se, a pelo menos dois motivos fundamentais: primeiro porque, em muitos países, os trabalhadoras(es) da educação representam a maior categoria de funcionários públicos em atividade e, portanto, dispõem de um grande poder de mobilização; segundo, as professoras(es) oferecem grande risco à ordem social vigente na medida em que, são elas(es) quem podem realizar a mediação entre os conhecimentos mais abstratos e a sua utilidade prática ou real – o que as torna capazes de enxergar além daquilo que a maioria das pessoas veem e denunciar inúmeros abusos ou provocar certas sublevações. Nesse sentido, controlar a reprodução da força de trabalho da categoria docente, é algo imprescindível para a reprodução da sociedade capitalista e para a manutenção dos valores, racionalidades e convenções que conferem sentido a este sistema.

Quanto aos limites de nossa pesquisa, ressaltamos que as hipóteses aqui elencadas – possibilidade de ampliação da desvalorização e precarização da força de trabalho docente a partir da aprovação das novas DCN-FP – embora já tenham sido confirmadas e/ou observadas em diferentes tempos e lugares do país que adotaram medidas semelhantes (SHIROMA et al., 2017; EVANGELISTA, 2016) se baseiam em leis de tendência. Assim sendo, seria interessante que pesquisas futuras e realizadas por outros estudantes pudessem averiguar, a partir de diferentes elementos apreendidos da realidade concreta e vivenciada por docentes de diversas redes, a materialização das projeções que aqui foram aventadas.

Outrossim, cremos que seja essencial compartilhar os resultados deste trabalho – ainda que tomemos ciência de seus limites – com o conjunto das trabalhadoras (es) brasileiras, mas em especial com as(os) profissionais da educação básica. As(os) quais financiaram esta pesquisa e ajudaram na sua concepção indiretamente, na medida em que constituíram espaços de reflexão e de luta política em prol do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, nos quais muito aprendi e fui formado. Entre as propostas de divulgação do conhecimento produzido neste documento, estão a sua difusão por meio de ações extensionistas e junto a grupos de educação popular (cursinhos pré-vestibulares), acadêmicos e eventos formativos junto aos trabalhadores(as) da educação e outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mari Celma. Rede kipus e a construção do consenso: o protagonismo docente. In: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. [Orgs. de Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki]. Junqueira & Marin, 1ª ed., Araraquara: SP, 2017, p. 117-148.

ANTUNES, Ricardo. Infoproletariado, informalidade, (i)materialidade e valor: o novo proletariado global e suas principais tendências. In: **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2018, p.30-71.

ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, Andreia F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALCÂNTARA, Regina Godinho de. STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 03, Vol.01. Vitória - ES, jan./jul. - 2016. p. 119-141.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**. Brasília, v.8, n.15, p.265-280, jul/dez.2014.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à provação em 1996. **Retratos da Escola**, v.10, n.19, jul/dez/2016, p.407-429.

CÁSSIO, Fernando. A BNCC como política educacional. In: **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC, São Paulo: Ação educativa, 2019, pp. 13-40.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do banco mundial (2000-2014). In: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. [Orgs. de Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki]. Junqueira & Marin, 1ª ed., Araraquara: SP, 2017, p. 85-116.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. 1ª. edição. Artmed: Porto Alegre, 2014. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: **Anais do XI Seminário de la rede estrado: movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de standarización**, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.17-44, Dezembro/99.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p.337-404, abr.-jun. 2012.

GORZ, André. **Adeus ao Proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do processo educativo. In: **Os intelectuais e a organização da Cultura** [tradução de Carlos Nelson Coutinho]. 4ª. Ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A. , 1982

HARVEY, David. Antivalor: a teoria da desvalorização. In: **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI [tradução de Arthur Renzo]. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. In: **e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p.1-16, agosto de 2012.

HUWS, Ursula Helin. Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó. In: **Caderno CRH**, Salvador, v.27, n.70, p. 13-30, Jan./ Abr. 2014.

HUWS, Ursula. Mundo material: o mito da economia imaterial. In: **Mediações**, Londrina, v.16, n.1, pp. 24-54, Jan./Jun. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público [tradução de Mariana Echalar]. 1ª. Ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

MARX, Karl. O método da Economia Política. In: **Contribuição à crítica da economia política** [tradução de Florestan Fernandes]. 2ª. Ed., p.257-271. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Capítulo 6 (inédito). In: **O capital** [tradução de Eduardo Sucupira Filho]. 1ª Ed., São Paulo: Ciências Humanas Ltda., 1978.

MÉSZÁROS, István. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: **Atualidade histórica da ofensiva socialista**: uma alternativa radical ao parlamentarismo [tradução de Paulo Cezar Castanheira]. São Paulo: Boitempo, 2010.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: Tendências, ensaios e possibilidades. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 281-292, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBPAE** – v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília, 1ª. Ed.: Positiva, 2020, pp. 207-228.

PAES, Murillo Rodrigues; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. O DIREITO À EDUCAÇÃO EM XEQUE: A QUEM INTERESSA A HEGEMONIA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO? In: **Anais do XII Seminário Nacional – II Internacional do Grupos de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UNICAMP**, 2022. pp.2093-2098.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. In: **Movimento-Revista em Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

SANTOS, Lucíola L. C. P.; PEREIRA, Júlio E. D. Tentativas de padronização do currículo e da formação docente no Brasil. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016

SANTOS, Milton. A Redescoberta e a Remodelagem do Planeta no Período Técnico-científico e os Novos Papéis das Ciências. In: **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: HUCITEC, pp. 11-38, 1988.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. In: **Educare et educare**, Cascavel, Vol. 1, Nº 2, p.199-212, jul./dez. 2006.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.48-71, abr. 2021.

SEKI, Allan Kenji; EVANGELISTA, Olinda. Reforma universitária no governo Lula: o que queriam os industriais? In: **Trabalho Necessário**; Ano 14, Nº 23/2016. pp. 57-93.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. A tragédia docente e suas faces. In: **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo** [Orgs. de Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki]. 1ª. Ed. – Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019.

TRICHES, Jocemara. Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital. In: **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo** [Orgs. de Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki]. 1ª. Ed. – Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCOURT, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.14, e71854., abril/2020

FONTES E WEBGRAFIA

ALVES, José. MEC lança versão preliminar da Base Nacional para Professores. **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, 2018. Disponível em: < <https://www.cenpec.org.br/noticias/ministerio-da-educacao-lanca-versao-preliminar-da-base-nacional-para-professores>>.

ANFOPE. (2000) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília. Disponível em: < <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-2000.pdf>>

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do censo da educação superior de 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206>. Acessado em: 25 set. de 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do censo escolar de 2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>.

BRASIL; Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP n. 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). Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias="](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=)

[135951rcp00219&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 28 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm >. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. PROPOSTA PARA A BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164> >.

CAPUCHINHO, Cristiane. Um eterno recomeço: 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. **UOL**, 15 de out. de 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/>>.

Consed quer construir proposta atual para Formação de Professores no país. **Conselho Nacional de Secretários de Educação**, 2017. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/noticia/consed-quer-construir-proposta-atual-para-formacao-de-professores-no-pais>>.

GORZIZA, Amanda; PLITCHER, Antonio S.; BUONO, Renata. Elas na sala de aula. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, 12 de mar. de 2021. Seção Igualdades. Disponível em: < <https://piaui.folha.uol.com.br/elas-na-sala-de-aula/> >.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para

2019-2022. 1ª Ed. (Versão para debate), set.,2018. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2018/11/58.pdf> >.

O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares? **Todos pela Educação**, 2018. Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>.

Quem é Neca Setubal, socióloga e herdeira do Itaú na equipe de transição. **UOL**, São Paulo, 18 de dez. de 2022. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/11/18/quem-e-neca-setubal-herdeira-do-itaui-indicada-para-equipe-de-transicao.htm>>.

QUEM somos. **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, 2023. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 19 de jun. de 2023.

Undime participa de discussão sobre o documento preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**, 2019. Disponível em: < <https://undime.org.br/noticia/27-08-2019-15-42-undime-participa-de-discussao-sobre-o-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-da-formacao-de-professores> > .

VENCO, Selma; EVENGELISTA, Olinda. Crise sanitária e legado educacional: a cilada do ensino híbrido. **Universidade à esquerda**, 2020. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/crise-sanitaria-e-legado-educacional-a-cilada-do-ensino-hibrido/> >.